

ÖĞRETMENLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM İHTİYACI

Yrd. Doç. Dr. Yusuf BUDAK

Gazi Üniversitesi, Mesleki Eğitim Fakültesi

Prof. Dr. Özcan DEMİREL

Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, EBB

Bu çalışma, öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacını belirleme amacıyla yapılmıştır. Bilgi toplama aracı olarak Likert tipi ve 35 madde içeren bir anket uygulanmıştır. Anket random olarak seçilen dört ilden 213 öğretmene uygulanmıştır. Toplanan veriler kay-kare tekniği ile analiz edilmiş ve böylece hizmetiçi eğitime katılmış ve katılmamış öğretmenler arasında eğitim ihtiyacı açısından fark olup olmadığı yoklanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre örnekleme giren her iki grup arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi, hizmetiçi eğitim ihtiyacı

IN-SERVICE TRAINING NEEDS FOR TEACHERS

Yusuf BUDAK, Asst. Prof.

Gazi University, Faculty of Vocational Education, Dept. of Educational Science

Özcan DEMİREL, Prof.

Hacettepe University, Faculty of Education, Dept. of Educational Science

The purpose of this study is to determine in-service training needs for teachers. Data were collected via a self-developed 35-item questionnaire. Subjects were 213 randomly selected teachers from four provinces. Differences in in-service training needs of those teachers who participated in in-service training programs and of those who has never participated in in-service training programs were tested by using Chi-Square. Results showed that there were no significant differences by these groups and both groups needed in-service training in various subjects related to teaching and learning.

Keywords: *In-service training for teachers, In-service training needs*

Bilginin hızla üretilip tüketildiği bir düzlemde, sürekli değişme ve gelişmenin kaçınılmazlığını düşünmek abartı olmasa gerek. Eğitim kurumları ve öğretmenlerin de bu olgudan soyutlanması düşünülemez. Özellikle eğitimin yürütülmesinde temel işleve sahip öğretmenlerin gelişmelerle tutarlı bir şekilde yetiştirilmesi sorununun bir çok araştırma konusu olduğu gözlenmektedir. Artık öğretmen eğitiminde zamanla değişen ve çeşitlenen yeterliliklerin varlığı iyiden iyiye kendini hissettirmektedir.

Örneğin kısa zaman öncesine kadar öğrenci merkezli eğitim ya da biliş ötesi (metacognition) stratejilerinden pek söz edilmezken, bu gün bu kavramlarla ifade edilmeye çalışılan pek çok dinamik, geleneksel öğretmen rolünün değişmesini zorunlu kılmaktadır. Değişen toplumsal yapı ve eğilimler öğretmenden beklentileri de etkilemekte böylece yeni beklentilerin gerektirdiği rolleri yerine getirebilmesi, onun sahip olması gereken bilgi, beceri ve tutumların değişim dinamiklerine uygun şekilde zenginleştirilmesine bağlıdır (Avcı, 1990).

Birkaç yıl önce ortaya atılan ve deneyimle öğrenme olarak kavramsallaştırılmaya çalışılan yeni yaklaşıma göre öğretmenlerin taşınmaları gereken özel yeti ve nitelikleri Barkatoolah (1990:1) şöyle özetlemektedir: Bilgi aktarımına yönelik tekdüze yöntemlerden kaçınabilme; öğrenme öğretme durumlarının düzenlenmesinde ustalık gösterebilme; öğrenciyi odak noktası olarak, onun girişimciliğini ve sorumluluk duygusunu geliştirebilme. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeni rollerine uygun yetiştirilmeleri eğitim ihtiyacı kavramını ön plana çıkarmaktadır. Bir başka ifadeyle, gelişmelere uyum, eğitim ihtiyacına dayalı bir planlamayla olasıdır .

Bireysel ve toplumsal gereksinimleri göz ardı eden bir eğitim, türü ne olursa olsun, sonuçsuz kalmaya mahkumdur. Öğretmenlerin eğitimin yürütücüsü oldukları göz önüne alındığında, onların eğitimindeki yerindelik ve bilgi çağıyla tutarlılık toplumun geleceğini etkileyebilir. Bu açıdan öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının belirlenebilmesi eğitim kurumunun önemli bir görevi olarak algılanmalıdır. Kısacası, okulun işlevinin beklenen düzeyde gerçekleşmesi öğretmenlerin gelişmeleri yakından izlemesi ve benimsemesiyle yakından ilişkilidir (Bollen, 1988; Budak, 1999).

Bu da öğretmenlerin hizmet öncesi (mesleki eğitim) ve hizmetiçi eğitimlerinin gerçeğe uygun eğitim ihtiyacına dayalı olarak planlanmasını zorunlu kılar. İşin özüne bakılacak olursa, temel eğitim ve hizmetiçi eğitimin hem birbirlerini tamamladıkları hem de birbirlerinin sonucu oldukları kolaylıkla görülebilir. Bu çerçevede temel eğitim ve hizmetiçi eğitimin doğal bir

dinamizm içinde birbirini etkilediği söylenebilir. Başka bir anlatımla hizmetiçi eğitim sonuçları doğrultusunda temel eğitimin planlanıp yürütülmesi olasıdır. Öte yandan da yeni gelişmelere koşul olarak temel eğitim yeniden planlanırken, hizmetiçi eğitime de yön gösterici bir faktör olarak değerlendirilebilir. Kısa dönemde hizmetiçi eğitim ihtiyacı olarak ele alınan bir konu, uzun vadede temel eğitimin dinamikleri arasına konabilir. Bu koşulun sağlanması halinde gerçeğe uygun planlama, uygulama ve değerlendirme yapılabilir.

Bunun bir yolu da alan araştırmalarıdır. Bu da eğitim ihtiyacı belirleme yaklaşım ve araçlarının kullanımıyla olasıdır (Demirel, 1999). Eğitim ihtiyacı belirlemeye dayanak oluşturan araçların hazırlanabilmesi için ölçütler takımına gereksinim vardır. Cenevre’de gerçekleştirilen beş yıl süreli bir projenin sonuçları ışığında Perrenoud (1999), hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi eğitime yönelik, on temel boyutta özetlenebilecek ölçütler takımı önermektedir. Bunlar şöyledir:

- Eğitim durumlarını düzenleme ve uygulama.
- Öğrenme gelişimini yönetme.
- Bireysel farklılıklarla ilgili araç-gereç tasarımı ve geliştirme.
- Öğrencileri öğrenmeye ve çalışmaya ortak kılma.
- Ekip çalışması yapma.
- Okul yönetimine katılma.
- Velileri olup bitenden haberdar kılma ve okulun bir parçası haline getirme.
- Yeni teknolojileri kullanma.
- Mesleğin zorlukları ve etik çıkmazlarıyla başa çıkma.
- Kendi kendine hizmetiçi eğitimini yönetme.

Bu on boyutun bir çok alt kategoriyi de içermekte olduğu ve bilinen konuları kapsıyormuş gibi görünse de temelde yenilikçi uygulamaları gündeme getirdiği gözlenmektedir. Perrenoud’a göre öğretmenin kendini ön plana çıkarması, düzenli bir biçimde sınavlar yapması, öğrenme sürecinde karşılaşılabilecekleri güçlükler konusunda öğrencilerini uarması, başarısızlık olasılıklarını hatırlatması oldukça klasik bir yaklaşımdır. Biçimlendirici değerlendirme, öğrencilere bütüncü bir destek sağlama, düzey farklılıklarının büyümemesi için bireysel farkları dikkate almaya yönelik diğer uygulamaları

gerçekleştirme ise yenilikçi bir yaklaşımdır. Dolayısıyla yenilikler, küçük de olsa dikkate alınmalıdır. İnsanlığın gelişimi bunu gerektirmektedir.

Ülkemizde öğretmenlere yönelik dinamik bir hizmetiçi eğitim ölçütler takımının varlığından söz edilemez. Dolayısıyla, yerinde yapılan gözlemlere göre Milli Eğitim Bakanlığı, yönetici görüşlerine dayalı bir yaklaşımla eğitim ihtiyacı belirlemektedir. Yöneticilerin, öğretmenlere yeni roller yükleyen gelişmeleri evrensel düzlemde izleyebilmesi ise ayrı bir sorun olarak algılanabilir. Bir başka anlatımla, yönetici görüşlerini temele alan eğitim ihtiyacı belirleme yaklaşımlarının nesnellik niteliği çoğu kez kuşkuludur denebilir. Nitekim, hizmetiçi eğitime ilişkin kurumlar arası bir toplantının Milli Eğitim Bakanlığıyla ilgili bölümünde şöyle denmektedir. "Hizmetiçi eğitim ihtiyacının saptanmasında, geçerli bilimsel araç ve yöntemlerin kullanılmamasından dolayı personelin ne ölçüde ve türde bir eğitime ihtiyaç duyduğu saptanamamaktadır" (Taymaz ve diğerleri, 1997: 12).

Böylesi bir konumda, bu boşluğun ivedilikle doldurulması gereği ortaya çıkmaktadır. Bu gereklilik, böyle bir araştırmanın yapılması düşüncesinin doğmasını sağlamıştır. Dolayısıyla bu çalışma, hem az önce belirtilen boşluğun doldurulmasına katkı sağlama, hem de konuya ayrıca dikkat çekme amacıyla gerçekleştirilmiştir.

YÖNTEM

Araştırmada öğretmenlik mesleğine, yönetime, eğitim programına, özel eğitime, eğitim teknolojisine ve özel öğretime ilişkin altı alt kategoride öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının saptanması hedeflendiğinden, betimsel (survey) yöntem uygulanmıştır.

Veri toplama aracı beş seçenekli Likert tipi derecelendirilmiş anket şeklinde hazırlanmıştır. Anket formunda öğretmenlik mesleği, yönetim, eğitim programı, özel eğitim, eğitim teknolojisi ve özel öğretim alanlarındaki öğretmen yeterliliklerine ilişkin toplam 35 madde yer almıştır. Anket formu, gerek kapsam geçerliliği gerekse aracın uygulanabilirliği açısından Milli Eğitim Bakanlığının çeşitli kademelerinde görev yapan yönetici, müfettiş, öğretmen ve ayrıca akademisyenlerin görüşleri alınarak oluşturulmuştur.

Beşli olan ölçek, 1 ile 2 seçenekleri, 4 ile 5 seçenekleri birleştirilerek üçlü ölçeğe dönüştürülmüştür. Dolayısıyla "hiç önemli değil" ve "çok az önemli" seçeneklerine ilişkin gözlenen değerler 1, "biraz önemli seçeneği" için

gözlenen değer 2, "oldukça önemli" ve "çok önemli" seçeneklerine ilişkin gözlenen frekanslar 3 rakamları altında tablolatırılmıştır. Anketin yönergesinde, anket maddelerinde belirtilen konulardan hangilerine ihtiyaç duydukları öğretmenlere sorulmuş ve duyulan ihtiyacın önem derecesini işaretlemeleri istenmiştir.

Araştırmaya veri sağlama amacıyla random yolla bir çalışma grubu oluşturulmuştur. Bu grubun oluşturulmasında ilk aşamada, ülkemizin doğu-batı, güney-kuzey eksenlerinde bulunan dört il; Iğdır, Aydın, İçel ve Sinop kura yoluyla araştırmacılar tarafından belirlenmiştir. İkinci aşamada ise yukarıda belirtilen her bir il merkezinde görevli öğretmenlerden soyadı baş harfine göre, kurayla belirlenenler arasından gönüllü olanlardan çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubu Iğdır'dan 49, Aydın'dan 41, İçel'den 82, Sinop'tan 41 öğretmen çalışma grubu kapsamında yer almıştır.

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenler, hizmetiçi eğitime daha önce katılanlar ve katılmayanlar olarak iki ana kategoride ele alınmıştır. Hizmetiçi eğitime katılan ve katılmayan öğretmen kategorileri açısından çalışma grubunun illere göre dağılımı şöyledir: Aydın'dan ankete katılan öğretmenlerin % 56'sı hizmetiçi eğitime daha önce katıldığını, % 44'ü ise katılmadığını belirtmiştir. Iğdır'da ise öğretmenlerin % 69'u hizmetiçi eğitime katılmış, % 31'i ise hizmetiçi eğitime katılmamış olduğunu ifade etmiştir. İçel'de uygulanan anketlere verilen cevapların % 48'inin hizmetiçi eğitime daha önce katılan, % 52'sinin ise katılmayan öğretmenlerden geldiği gözlenmiştir. Sinop'tan geri dönen anketlerin % 68'i hizmetiçi eğitime katılan, % 32'si ise katılmayan öğretmenler tarafından cevaplandırılmıştır.

Toplam sayı açısından çalışma grubunun % 58,22' si daha önce hizmetiçi eğitime katıldığını, % 41,78'i ise daha önce hizmetiçi eğitime katılmadığını belirtmiştir.

Diğerlerine göre daha gelişmiş iller kategorisine konabilecek İçel ve Aydın illerinde hizmetiçi eğitime katılanların oranı diğerlerinden daha yüksek çıkarken, İçel ilinden hizmetiçi eğitime katılanların oranı, göreceli olarak, en yüksek oran olarak dikkati çekmektedir. Hizmetiçi eğitime daha önce katılmış olan öğretmenlerle hiç katılmamış öğretmenlerin kıdemlerine göre dağılımları aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo. 1 Öğretmenlerin Kıdemlerine Göre Dağılımı

| Kıdemler Öğretmenler | 1-10 Yıl | | 11-20 Yıl | | 21- ve üstü Yıl | | Toplam | |
|-------------------------|----------|-------|-----------|-------|-----------------|-------|--------|-------|
| | f | % | f | % | f | % | f | % |
| HİE katılanlar | 24 | 19,35 | 65 | 52,41 | 35 | 28,22 | 124 | 58,22 |
| HİE katılmayanlar | 22 | 24,71 | 54 | 60,68 | 13 | 14,60 | 89 | 41,78 |
| Toplam | 46 | 21,59 | 119 | 55,86 | 48 | 22,53 | 213 | 100 |

Tablo 1'e göre mesleğin ilk on yılı içinde bulunanlar % 21,59, 11-20 yıl arasında bulunanlar % 55,86 ve 21 yıl ve daha fazla çalışanlar % 22,53' lük oranlarla kıdemsel dağılım göstermektedirler. Sonuç olarak her iki grupta en yüksek sayısal yığılma 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenler oluşturmaktadır. Buna göre, bu grubun, çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin çoğunluğunu oluşturduğu söylenebilir.

Tablo 1'e göre, hizmetiçi eğitime katılma yüzdesinin 11-20 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerde en yüksek düzeye ulaştığı, bunu 21 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin izlediği, 1-10 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılma açısından en düşük düzeyde kaldığı söylenebilir. Ancak, her üç kategoride de hizmetiçi eğitime katılma oranlarının Tablo-1'de gözlenen oranlardan daha yüksek olması, öğretmenlik mesleğinin doğası gereği beklenmelidir; çünkü, bilişsel zindelik, öğretmenlik mesleğinin olmazsa olmaz koşulları düzeyinde bir değere sahip olmalıdır. Bu da yeni etkileşimlerle olasıdır. "Diğer insanlarla faal bir biçimde ilişki içinde olan ve zihinsel olarak öğrenmeye ve üretmeye dönük bir yaşamı olan bireyler bilişsel zindeliklerinden ömürlerinin sonuna kadar bir şey kaybetmezler" (Cüceloğlu, 1992: 370). Bunun yolu da sürekli kendini yenilemenin yollarını bulmaktan geçer.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, eğitimbilim alanları dikkate alınarak anket maddeleri alt kategorilere ayrılıp sınıflandırılmıştır. Sınıflama sonucu öğretmenlik mesleğine, yönetime, eğitim programına, özel eğitime, eğitim teknolojilerine ve (derslerin) özel öğretimine ilişkin altı alt kategori oluşturulmuş, frekans ve yüzdeler ve Kay Kare hesaplanarak tablolar halinde sunulmuştur. Her bir tablonun ardından ilgili anket maddeleri anketin aslındaki sıra numaralarıyla verilmiştir.

Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşler

Bu çerçevede öğretmenlik mesleğine ilişkin sorulara hizmetiçi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlerin verdikleri cevapların toplam, frekans dağılımları ile yüzde dağılımları Tablo 2 'de verilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Görüşler

| Görüşler | Hizmetiçi Eğitime katılanlar (N=124) | | | | | | Hizmetiçi Eğitime katılmayanlar(N=89) | | | | | | X ² | P |
|--|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|----|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|----|----------------|------|
| | (1) | | (2) | | (3) | | (1) | | (2) | | (3) | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 1.Öğretmenlik meslek bilgilerinin güncelleştirilmesi | 8 | ,06 | 13 | 10 | 103 | 83 | 9 | 10 | 6 | 7 | 74 | 83 | 1,683 | ,310 |
| 9.Öğrenci/ grup psikolojisi ve bunların öğretim ortamına etkileri | 19 | 15 | 11 | ,09 | 94 | 76 | 7 | ,08 | 10 | 11 | 72 | 81 | 2,877 | ,188 |
| 10.Bireysel farklılıklara uygun öğretim | 17 | 14 | 19 | 15 | 88 | 71 | 18 | 18 | 10 | 11 | 61 | 69 | 2,018 | ,398 |
| 15.Öğrenci /grup psikolojisi | 21 | 17 | 17 | 14 | 86 | 69 | 16 | ,08 | 9 | 10 | 64 | 72 | ,630 | ,888 |
| 16.Öğrencileri güdüleme yöntemleri, stratejileri | 23 | 19 | 9 | ,07 | 92 | 74 | 15 | 17 | 9 | 10 | 65 | 73 | ,592 | ,961 |
| 20.Sınıfıçi gözlem teknikleri | 21 | 16 | 17 | 14 | 86 | 69 | 14 | 16 | 16 | 18 | 60 | 68 | ,814 | ,310 |
| 24.Öğrenci başarılarını ölçme ve değerlendirme | 14 | 11 | 6 | ,05 | 104 | 84 | 13 | 15 | 7 | ,08 | 69 | 78 | 1,484 | ,311 |
| 26.Akademik danışmanlık ve rehberlik becerileri | 19 | 15 | 16 | 12 | 89 | 72 | 11 | 12 | 9 | 10 | 69 | 78 | ,898 | ,232 |
| 29.Öğretme/öğrenme ile ilgili araştırma bulguları ve bunlara uygulanması | 21 | 17 | 14 | 11 | 89 | 72 | 15 | 17 | 8 | ,09 | 66 | 74 | ,306 | ,817 |
| 30.Okul-aile ve çevre işbirliği | 16 | 13 | 6 | ,05 | 102 | 82 | 11 | 12 | 3 | ,03 | 75 | 84 | ,302 | ,787 |

Tablo 2'ye göre,her iki grubun da öğretmenlik mesleğine ilişkin soruları cevaplarken "oldukça önemli" ve "çok önemli" seçeneklerinin bileşkesi 3. seçeneği tercih etmişlerdir. Bu sonuca bakılırsa hizmetiçi eğitime daha önce katılan ve katılmayan öğretmenlerin, yukarıda belirtilen ve anket maddesi olarak düzenlenen konularda eğitime ihtiyaç duydukları söylenebilir.

Kay Kare sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. Tablo 2'de gözlenen sonuçlara göre,05 manidarlık düzeyi ve 2 serbestlik derecesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin maddelere verilen cevaplar açısından daha önce hizmetiçi eğitime katılmış ve katılmamış öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu sonuca göre her iki grubun tercihlerinin aynı yönde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu da oldukça önemli ve çok önemli seçeneklerini işaret etmektedir. Dolayısıyla, sürekli eğitimin gerekliliği her iki grupta da söz

konusudur. Daha önce hizmetiçi eğitim almış olanların eğitim ihtiyacı diğerlerine göre daha az olabilir. Anket maddelerinin tercih derecesinin her iki grupta da oldukça önemli ve çok önemli seçeneklerinde yoğunlaşmış bulunması aynı zamanda temel eğitim programlarının da yeterliliğini tartışılabilir bir niteliğe büründürmektedir. Kısacası yukarıdaki tabloya göre, öğretmen eğitimi konusunun hem hizmet öncesi hem de hizmetiçi eğitim boyutlarıyla yeniden gözden geçirilmesi gerektiği ortadadır. Ancak, şu ya da bu biçimde öğretmenlerin meslekleriyle ilgili gelişmeleri elden geldiğince izlemesini sağlayabilecek bir sistemin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından kurulması gerekir. Bu konuda bir çok çözümden söz edilebilir. Ne var ki, "çağdaş anlayışta öğretmen eğitimine ve bu eğitimin düzenlenmesine ilişkin köklü tercihler genel anlamda program geliştirme süreci kapsamındadır. Esasen eğitim programı ve bunu uygulayacak olanlar arasında uyum sağlanması gerekir" (Landsheere, 1992:350).

Yönetime İlişkin Görüşler

Öte yandan ülkemizdeki okul yöneticileri öğretmenler arasından seçilip atandığından, yönetim becerilerinin hem temel eğitim, hem de hizmetiçi eğitim yoluyla kazandırılması ve güncellenmesi sorunu öğretmen eğitiminde önemli bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu konuya ilişkin sorulara hizmetiçi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlerin verdikleri cevapların frekans ve yüzdeleri Tablo 3 'de sunulmuştur.

Eğitim yönetimi (sorunlar ve çözümü), yönetim (okul, kaynak, program, zaman, v.b.) becerileri, personel gelişim planı (değerler, ihtiyaçlar ve yeteneklerin farkına varma, mesleki planlama, vb.) gibi sorulara her iki grupça verilen cevapların "oldukça önemli ve çok önemli" seçenekleri üzerinde yoğunlaştığı gözlenmektedir. Her iki grup için en düşük yüzde oranı yaklaşık yüzde 73'lük bir oranla 35. soruda gözlenmektedir.

Diğer sorulara verilen cevapların yüzde oranı, yukarıdaki tabloya göre, bu orandan daha yüksek görünmektedir. Her iki grubun, yaklaşık % 80 oranında sınıf içi uygulamalara ilişkin 23. soruya cevap olarak 3. seçenekte karar kılması dikkat çekmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin sınıf yönetimini diğer yönetim becerilerinden daha önemli gördükleri söylenebilir. Bu da mesleğin doğası açısından mantıklı görünmektedir.

Tablo 3. Yönetime İlişkin Görüşler

| Görüşler | Hizmetiçi Eğitime katılanlar (N=124) | | | | | | Hizmetiçi Eğitime katılmayanlar (N=89) | | | | | | X ² | p |
|---|--------------------------------------|----|-----|-----|-----|----|--|----|-----|-----|-----|----|----------------|------|
| | (1) | | (2) | | (3) | | (1) | | (2) | | (3) | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 23.Sınıf organizasyonu ve yönetimi (disiplin ve öğretme / öğrenme açısından) | 12 | 10 | 12 | 10 | 10 | 81 | 11 | 12 | 7 | ,08 | 71 | 80 | ,541 | ,697 |
| 27.Eğitim yönetimi (sorunlar ve çözümü) | 17 | 14 | 11 | ,09 | 96 | 77 | 12 | 13 | 4 | ,04 | 73 | 82 | 1,55 | ,232 |
| 34.Yönetim (okul, kaynak, program, zaman, v.b.) becerileri | 19 | 15 | 10 | ,08 | 94 | 76 | 13 | 15 | 9 | 10 | 67 | 75 | ,273 | ,952 |
| 35.Personel gelişim planı (değerler, ihtiyaçlar ve yeteneklerin farkına varma, mesleki planlama, vb.) | 21 | 17 | 13 | 10 | 90 | 73 | 17 | 19 | 7 | ,08 | 65 | 73 | ,516 | ,874 |

Kay Kare değerlerinin de bu sonuçları destekler bir nitelik gösterdiği söylenebilir. Tablo-III de gözlenen sonuçlara göre, 05 manidarlık düzeyi ve 2 serbestlik derecesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin maddelere verilen cevaplar açısından daha önce hizmetiçi eğitime katılmış ve katılmamış öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Bu sonuca göre her iki grubun tercihlerinin aynı yönde yoğunlaştığı söylenebilir. Bu da oldukça önemli ve çok önemli seçeneklerini işaret etmektedir. O halde, yönetim becerilerine ilişkin sorularla ifade edilen konularda hem hizmetiçi eğitime daha önce katılan, hem de katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin eğitim ihtiyacına işaret ettiği söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme programlarında, eğitim ve okul yönetimine ilişkin bilgi ve becerilere ilişkin konuların daha önce kısmen belli dönemlerde okutulduğu bilinmektedir. Öğretmen yetiştirme programları, yeni içerik ve tanımlarla son yıllarda yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2001). Ne var ki, doğrudan okul yönetimine ilişkin derslerin programlardan kaldırıldığı gözlenmektedir. Ülkemizde okul yöneticileri öğretmenler arasından seçilmekte ve atanmaktadır. Konunun bu açıdan yeniden değerlendirilmesi yerinde olur.

Bu boşluğu Milli Eğitim Bakanlığının gördüğünü söylemek olasıdır. 1998 yılında çıkarılan ilgili yönetmeliğe (M.E.B., 1998) göre okul yöneticilerinin hizmetiçi eğitime alınmaları ve başarılı olanlar arasından atanmaları öngörülmektedir. Ne var ki, yönetici yetiştirmeye ilişkin hizmetiçi eğitim programının gerçek eğitim ihtiyacını giderici nitelikte olup olmadığının sorgulanması gerekir.

Belirtilen yönetmelik gereği hazırlanan hizmetiçi eğitim programında da bazı konulara, planlama gibi, yer verilmediği gözlenmektedir. Ayrıca söz konusu programın süresi az, içeriğinin de yoğun olduğu söylenebilir. On altı ayrı alanda toplam 120 saatlik bir kursla istenen yeterliliklerin istenen düzeyde kazandırılmasının kolay olduğu söylenemez.

Eğitim Programına İlişkin Görüşler

Öğretmenlerin, yönetim becerilerinden önce, mevzuat gereği yapmaları gereken öncelikli görevlerin başında eğitim ve öğretimin tasarlanarak uygulanmasıdır. Bu konuyla ilgili sorulara ilişkin cevaplar ve bunların seçeneklere dağılımı Tablo 4'de de verilmiştir.

Eğitim programıyla ilgili dokuz madde ankette yer almıştır. Aşağıda izlendiği gibi bu maddeler kuram ve uygulamaya ilişkin görüşleri almaya yöneliktir. Bu alt kategoriye verilen cevapların seçeneklere dağılımının diğer alt kategorilerden, tercih yoğunluğu açısından, önemli bir farklılık göstermediği Tablo 4'de gözlenmektedir. Anlaşılacağı gibi tercihler, her iki grupta da karşılıklı olarak bütün maddelerin "oldukça önemli ve çok önemli" seçeneklerini ifade eden 3. seçenek üzerinde yığılmış görünmektedir. Bu da öğretmenlerin eğitim programlarına ilişkin Tablo 4'de yer alan konularda eğitim ihtiyacı içinde olduklarının işareti olarak ele alınabilir.

Mantıksal olarak, hizmetiçi eğitime katılmamış olanların son seçeneği tercih oranının, hizmetiçi eğitime katılanlardan daha yüksek olması beklenir. Ancak, eğitim düzeyi yükseldikçe bireyin etrafını daha sağlıklı algılayabildiği, eksikliklerinin farkına daha çok varabildiği gerçeği unutulmamalıdır. Daha önce hizmetiçi eğitime katılmış olanların bilmedikleri bir çok konuyla tanıştıkları ve böylece, bildiklerini sandıkları konularda bile eksikliklerinin, ya da farklı anlayış ve uygulamaların bulunduğunu fark etmiş olmaları tercihlerinin yönlenmesinde etkili olmuş olabilir. Bireyin etkileşim çevresinin genişliği ve niteliğinin onun ihtiyaçlarının niteliğini de etkilediği söylenebilir. Etkileşim çevresi dar olan insanların davranış örüntülerinin de kısıtlı olması

Tablo 4. Eğitim Programına İlişkin Görüşler

| Görüşler | Hizmetiçi Eğitime katılanlar (N=124) | | | | | | Hizmetiçi Eğitime katılmayanlar (N=89) | | | | | | X ² | p |
|--|--------------------------------------|----|-----|----|-----|----|--|----|-----|-----|-----|----|----------------|------|
| | (1) | | (2) | | (3) | | (1) | | (2) | | (3) | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 11. Ünite / ders planı geliştirme | 19 | 15 | 22 | 18 | 83 | 67 | 21 | 24 | 13 | 15 | 51 | 57 | 2,705 | ,103 |
| 12. Öğretim hedeflerinin geliştirilmesi | 17 | 14 | 16 | 13 | 91 | 73 | 10 | 11 | 16 | 18 | 63 | 71 | 2,705 | ,990 |
| 14. Ders geçme ve kredi sistemi | 35 | 28 | 30 | 24 | 59 | 48 | 31 | 35 | 20 | 22 | 38 | 43 | 1,066 | ,339 |
| 17. Öğretim yöntem / kuram ve stratejileri | 19 | 15 | 15 | 12 | 90 | 73 | 13 | 15 | 13 | 15 | 63 | 71 | ,289 | ,917 |
| 18. Öğrenme kuram ve stratejileri | 18 | 14 | 22 | 18 | 84 | 68 | 16 | 18 | 13 | 15 | 60 | 67 | ,700 | ,718 |
| 21. Eleştirel (kritik) düşünme ve problem çözme becerilerinin öğretimi | 15 | 12 | 21 | 17 | 83 | 71 | 10 | 11 | 8 | ,09 | 71 | 80 | ,814 | ,310 |
| 25. Eğitim programlarının değerlendirilmesi | 15 | 12 | 15 | 12 | 95 | 97 | 14 | 16 | 9 | 10 | 66 | 74 | ,999 | ,574 |
| 28. Araştırma teknikleri | 18 | 14 | 16 | 13 | 90 | 73 | 14 | 16 | 8 | ,09 | 67 | 75 | ,807 | ,885 |
| 32. İş / konu analizi | 23 | 18 | 16 | 13 | 85 | 69 | 17 | 19 | 18 | 20 | 54 | 67 | 2,241 | ,444 |

kaçınılmazdır. Birey, öğrendikçe etrafını daha iyi açınayabilmekte (sezinleyip anlamakta), yeni ufuklar görebilmekte; yeni ihtiyaçlar hissedebilmektedir. Bu durum bir diğer yönüyle yapılandırmacı (constructiviste) söylemle de ilişkili bir anlayışı gündeme getirmektedir (Hardy ve diğerleri, 1991).

Tablo 4'de gözlenen sonuçlara göre, 05 manidarlık düzeyi ve 2 serbestlik derecesinde öğretmenlik mesleğine ilişkin maddelere verilen cevaplar açısından daha önce hizmetiçi eğitime katılmış ve katılmamış öğretmenler arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir. Buna göre, eğitim programına ilişkin sorularla ifade edilen konularda hem hizmetiçi eğitime daha önce katılan, hem de katılmayan öğretmenlerin görüşlerinin eğitim ihtiyacına

işaret ettiği söylenebilir; çünkü her iki grubun da oldukça önemli ve çok önemli seçeneklerini çoğunlukla tercih ettikleri Tablo-IV'de gözlenmektedir.

Kısacası, eğitim programına ilişkin toplam dokuz soruya verilen cevapların, her iki grup açısından, oldukça önemli ve çok önemli seçeneklerine dağılımda gösterdiği yüksek oran, eğitim-öğretim planları konusunda eğitim ihtiyacının varlığına kanıt olarak algılanabilir. Bunun bir çok olası nedenden kaynaklandığı öne sürülebilir.

Ancak, akla ilk gelen ve uygulamada da gözlenen, her fakültenin öğretmen yetiştirme programlarını kendi koşulları doğrultusunda uygulaması ve formasyon dersi olarak öğretmenlik mesleğini hak eden, öğretmen yetiştirmeyen fakülte mezunlarının yetersizliği ve özellikle bir çok eğitimbilimcinin farklı önerileriyle Milli Eğitim Bakanlığının kendine özgü planlama anlayışı, temel nedenler arasında gösterilebilir. Bu kadar farklı yaklaşım ve öneri karşısında öğretmenlerin, doğru seçim konusunda çelişkiler yaşaması doğal karşılanmalıdır.

Özel Eğitime İlişkin Görüşler

Anket maddelerinin alt kategorilere ayrılması sonucu oluşan bir diğer alt kategori özel eğitimle ilgili maddeleri içermektedir. Bu maddelerle ilgili istatistik sonuçları aşağıda Tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5. Özel Eğitime İlişkin Görüşler

| Görüşler | Hizmetiçi Eğitime katılanlar(N=124) | | | | | | Hizmetiçi Eğitime katılmayanlar(N=89) | | | | | | X ² | p |
|---|-------------------------------------|----|-----|----|-----|----|---------------------------------------|----|-----|-----|-----|----|----------------|------|
| | (1) | | (2) | | (3) | | (1) | | (2) | | (3) | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 19. Özel eğitime muhtaç (özürlü, üstün zekâlı, vb. öğrenciler için öğretim yöntem ve teknikleri | 23 | 18 | 15 | 12 | 86 | 69 | 12 | 13 | 12 | 13 | 65 | 73 | ,986 | ,408 |
| 31. Özel eğitime muhtaç çocuklar için program geliştirme | 9 | 18 | 11 | 9 | 95 | 77 | 11 | 12 | 7 | ,08 | 71 | 78 | ,305 | ,590 |

Tablo 5'e göre, hem 19. hem de 31. maddelerle ilgili tercihlerin daha önce hizmetiçi eğitime katılan ve katılmayan öğretmenlerin tercihlerini oldukça önemli ve çok önemli seçeneklerini kapsayan 3. tercihte yoğunlaştırdıkları söylenebilir. Diğer alt kategorilerdeki sonuç burada da kendini göstermektedir. Bir diğer ifadeyle öğretmenlerin, özel eğitime ilişkin yukarıda belirtilen konularda eğitime ihtiyaç duyduklarını Tablo 5'de gözlenen sonuçlar ortaya koymaktadır. Gözlendiği gibi, özel eğitime muhtaç (özürlü, üstün zekâlı, vb. öğrenciler için öğretim yöntem ve teknikleri ve özel eğitime muhtaç çocuklar için program geliştirme konulardan özellikle ikincisinin eğitim programı geliştirmeyle yakından ilişkili olduğu tartışmasız kabul edilebilir.

Kim için geliştirilirse geliştirilsin, eğitim programı geliştirmede kabul görmüş temel ilkelerin değişmesi söz konusu olamaz. Dolayısıyla, eğitim programına ilişkin alt kategorideki sonuçlarla özel eğitim alt kategorisinde ortaya çıkan sonuçların birbirleriyle tutarlılığı söz konusudur. Temel ayırıcı özellik hedef kitlenin nitelikleri ve eğitim programının bu kitlenin özel durumuyla tutarlı bir biçimde düzene konmasıdır. Genel anlamda program geliştirmede de bu anlayışın gerekliliği kabul edilmektedir (Oliva 1988, Ertürk 1993, Demirel 1999)

Tablo 5'de izlenen Kay Kare değerlerine göre, 2 serbestlik derecesinde ve,05 manidarlık düzeyinde her iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. Daha önce hizmetiçi eğitime katılmış ve katılmamış öğretmenler açısından yukarıda belirtilen özel eğitim konularıyla ilişkili olarak eğitim ihtiyacının varlığı net bir biçimde kendini göstermektedir.

Bu konuda, birkaç yıldır Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği belli sayıda hizmetiçi eğitim etkinliği bulunmaktadır. Örneğin 2001 yılında dil, görme, işitme, spastik ve ortopedik engellilere yönelik toplam 8 etkinlik öngörülmüştür (M.E.B. 2001). Ancak bu alanda öngörülen hizmetiçi eğitim etkinliklerinin amaçları ve yönü belirtilmediğinden hangi tür eğitim ihtiyacını gidermeyi hedeflediği konusunda net bir görüş geliştirmek olası değildir. İlgili planda eğitim etkinliklerinin oldukça kapalı ifadelerle ele alındığı gözlenmektedir. "Az Görenlerin Eğitim Semineri" gibi.

Öte yandan Milli Eğitim Bakanlığında eğitim ihtiyacının yönetici görüşleri doğrultusunda belirlendiği düşünüldüğünde gerçek eğitim ihtiyacının giderilmesinin tartışılabilirliği kendiliğinden gündeme gelmektedir. Bu konunun iki boyutundan söz edilebilir. Bunlardan birisi öğretmen yetiştirme programları, diğeri ise hizmetiçi eğitim. Sadece anasınıfı öğretmenliğinin bir

dönemi dışında, özel eğitime yönelik öğretmen yetiştirme programlarında özel eğitimle ilgili konulara yer verilmediği gözlenmektedir.

Yüz yüze yapılan görüşmede, özel eğitim alanının da öğretmen yetersizliği bulunduğu ve konuyla ilgili sıkıntının giderilebilmesi için kısa süreli hizmetiçi eğitim kurslarıyla özel eğitim veren okullara öğretmen yetiştirilmeye çalışıldığı Milli Eğitim Bakanlığı yetkililerince belirtilmiştir. Bu durumda özellikle anasınıfı ve sınıf öğretmeni yetiştiren bölümler başta olmak üzere bazı derslerin bütün öğretmenlik programlarında ortak ders olarak okutulması gereği ortaya çıkmaktadır.

Eğitim Teknolojisine İlişkin Görüşler

Bir bakıma bütün dersleri ve bütün sistemi yakından ilgilendiren eğitim teknolojisi son alt kategori olarak ankette 8 maddeyle yer almıştır. Bu konuyla ilgili veriler ve istatistik sonuçları Tablo 6'da gözlenmektedir.

Eğitim teknolojisiyle ilişkin yukarıda yer alan soruların içerdiği konularda görüş bildiren her iki gruba ait öğretmenlerin aynı yönde tercihte buldukları Tablo 6 'da gözlenmektedir. Her iki grubun da oldukça önemli ve çok önemli seçeneklerini yani 3. seçeneği yüksek oranda tercih ettiği söylenebilir. Tercihlerde en düşük yüzdeyle, daha önce hizmetiçi eğitime katılmış olan grupta, 5. soru % 69'luk bir oranla dikkat çekerken, daha önce hizmetiçi eğitime katılmamış olan grupta en düşük oran 3.seçenek için yine 5. Soruda % 67'lik bir oranla kendini göstermektedir. Diğer sorulara verilen cevapların 3. seçenekte yoğunlaştığı ve belirtilen yüzdelerden yüksek oranlarda yer aldığı yukarıdaki tabloda izlenmektedir. O halde, eğitim teknolojisi konusunda da hizmetiçi eğitim ihtiyacının varlığı söz konusudur .

Bu düşüncüyü Kay Kare değerlerinin de desteklediği söylenebilir. Tablo 6'da gözlemlendiği gibi,05 manidarlık düzeyinde daha önce hizmetiçi eğitime katılan ve katılmamış olan öğretmenler arasında madde bazında anlamlı bir fark gözlenmemektedir.

Tablo 6. Eğitim Teknolojisine İlişkin Görüşler

| Görüşler | Hizmetiçi Eğitime katılanlar (N=124) | | | | | | Hizmetiçi Eğitime katılmayanlar (N=89) | | | | | | X ² | P |
|--|--------------------------------------|-----|-----|-----|-----|----|--|-----|-----|-----|-----|----|----------------|------|
| | (1) | | (2) | | (3) | | (1) | | (2) | | (3) | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 2.Alanla ilgili teknolojik gelişmeler | 13 | 10 | 10 | ,08 | 101 | 81 | 10 | 11 | 8 | ,09 | 71 | 80 | 0,98 | ,789 |
| 3.Görsel-ışitsel öğretim materyallerinin geliştirilmesi | 12 | 10 | 9 | ,07 | 103 | 83 | 6 | ,07 | 7 | ,08 | 76 | 85 | ,587 | ,525 |
| 4.Görsel-ışitsel araç-gereçlerin seçimi ve etkili kullanımı | 11 | ,09 | 14 | 11 | 99 | 80 | 6 | ,07 | 7 | ,08 | 75 | 84 | 1,03 1 | ,370 |
| 5.Bireysel öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanımı | 23 | 19 | 15 | 12 | 86 | 69 | 13 | 15 | 16 | 18 | 60 | 67 | 1,07 5 | ,851 |
| 6.Bilgisayara dayalı öğretim materyallerinin geliştirilmesi ve kullanımı | 10 | ,08 | 9 | ,07 | 105 | 85 | 11 | 12 | 7 | ,08 | 72 | 81 | 1,07 5 | ,310 |
| 7.Bilgisayar kullanımı ile ilgili temel bilgi ve beceriler | 14 | 11 | 14 | 11 | 96 | 76 | 11 | 12 | 6 | ,07 | 72 | 81 | 1,27 2 | ,789 |
| 8.Çevre ve okuldaki öğrenme / öğretme kaynaklarının etkili kullanımı | 22 | 18 | 12 | 10 | 90 | 73 | 16 | 18 | 7 | ,08 | 66 | 74 | ,210 | ,305 |
| 13.Sınıf içi öğretim ortamlarının düzenlenmesi | 20 | 16 | 11 | ,09 | 93 | 75 | 14 | 16 | 10 | 11 | 65 | 73 | ,326 | ,881 |

Yüz yüze yapılan görüşmelerde öğretmenlerin, eğitim teknolojisini araç-gereç bağlamına indirgenerek algılandığı izlenimi edinilmiştir. Oysa son zamanlarda benimsenen anlayışa göre (Demirel ve diğerleri 1994) eğitim teknolojisi araç gereç kullanımını da içeren bir sistem olarak ele alınmaktadır. Bu anlamda eğitim teknolojisini insan kaynağı ve insan dışı kaynakları davranış bilimlerinin verileri ve iletişimle ilgili bilgiler ışığında akılcıca kullanarak amaca ulaşmayı hedefleyen ve sistem yaklaşımına göre işleyen dinamik bir disiplin olarak tanımlamak olasıdır. Böyle bir anlayış açısından eğitim teknolojisinin bütünüyle eğitim girdileri,süreci ve çıktılılarıyla ilgili olduğunu savunmak mümkündür. Bu alandaki eksiklikler ve bilgi boşluğunun her yönüyle eğitimi etkilemesi kaçınılmazdır.

Milli Eğitim Bakanlığının düzenlediği hizmetiçi eğitim etkinlikleri içinde eğitim teknolojilerine ilişkin olanların hem araç-gereç bağlamıyla sınırlı kalması, hem sayısal yetersizlik göstermesi ve hem de bilimsel yollarla eğitim ihtiyacı belirlemede gösterilen ihmal nedeniyle etkililik derecesi tartışılabilir. 2001 yılında sadece iki hizmetiçi eğitim kursunun öngörüldüğü gözlenmektedir (M.E.B. 2001).

Özel Öğretime İlişkin Görüşler

Ankette yer alan sorulardan ikisi de özel öğretime ilgili olarak düzenlenmiştir. Veri aracının hazırlanmasına görüşleriyle ışık tutanların görüş birliği içinde ankete konmasına karar verdikleri maddeler okuma öğretimi ve iletişim becerilerine ilişkindir. Böylece son derece spesifik bir nitelik gösterdikleri söylenebilir. Bu alt bölümle ilgili veriler Tablo 7'de sergilenmiştir.

Tablo 7. Özel Öğretime İlişkin Görüşler

| Görüşler | Hizmetiçi Eğitime katılanlar(N=124) | | | | | | Hizmetiçi Eğitime katılmayanlar (N=89) | | | | | | X ² | P |
|--|-------------------------------------|----|-----|----|-----|----|--|----|-----|----|-----|----|----------------|------|
| | (1) | | (2) | | (3) | | (1) | | (2) | | (3) | | | |
| | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | f | % | | |
| 22.Okuma öğretimi | 20 | 16 | 14 | 11 | 90 | 73 | 14 | 16 | 12 | 13 | 63 | 71 | ,232 | ,894 |
| 33.İletişim becerilerinin geliştirilmesi (sözlü, sözsüz, yazılı, tartışma vb.) | 20 | 16 | 10 | 8 | 94 | 76 | 9 | 10 | 10 | 11 | 75 | 79 | 1,987 | ,370 |

Tablo 7'de yer alan veriler, bu alt kategoride de her iki grubun 3. seçenek yönünde tercihte bulunulduğunu göstermektedir. Daha önce hizmetiçi eğitime katılmış olan öğretmenlerin ortalama olarak yaklaşık % 75'i 3. seçeneği tercih etmiş görünmektedirler. Daha önce hizmetiçi eğitime katılmamış öğretmenlerinde aynı oranda 3. Seçeneği tercih ettiği yukardaki tabloda gözlenmektedir.

Tablo 7'de gözlenen Kay Kareye ilişkin değerlere göre, her iki grup arasında özel öğretime ilgili görüşleri açısından anlamlı bir fark söz konusu değildir. Sonuç olarak yukarda belirtilen özel öğretim konularına ilişkin eğitim ihtiyacının varlığından söz edilebilir.

Öğretmen yetiştiren fakültelerin programlarında özel öğretim derslerinin yer aldığı bilinen bir gerçektir. Ancak söz konusu “özel öğretim yöntemleri” dersleri belli bir alanın öğretimine ilişkin bilgi ve becerilerin kazandırılmasını hedeflemektedir (YÖK 2001) . Dolayısıyla gerek okuma öğretimi, gerekse iletişim becerilerinin toplumsal zaaflarımızdan biri olarak öteden beri toplumun bütün kesimlerinde tartışılan konular arasında yer aldığı gözlenmektedir. Temel eğitim programlarında bu konulara yer verilmemesi, hizmetiçi eğitimin planlamasında bu konuların da düşünülmesi gereğini ortaya koymaktadır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Öğretmenlik mesleğine, yönetime, eğitim programına, özel eğitime, eğitim teknolojisine ve özel öğretime ilişkin temel konularda daha önce hizmetiçi eğitime katılmış ve katılmamış olan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmetiçi eğitime gereksinim duyduğunu yukarıda verilen tablolardaki veri ve istatistik işlem sonuçlarının ortaya koyduğunu söylemek olasıdır. Bulgulara göre, hizmet öncesi ve hizmetiçi eğitim programlarının birbirine ışık tutacak şekilde oluşturulmadığı rahatlıkla öne sürülebilir. Oysa, hizmetiçi eğitimin varlık nedenlerinden biri de hizmet öncesi eğitimden kaynaklanan yetersizliklerin giderilmesi olsa gerek. Hizmet öncesi eğitimin sınırlılığı dikkate alındığında hizmetiçi eğitimin bu işlevinin ne denli önemli olduğu net bir biçimde anlaşılabilir. Dolayısıyla, öğretmen yetiştirme konusu bir bütün olarak ele alınmalı ve her iki yetiştirme etkinlikleri birbirini tamamlayıcı ve birbirini biçimlendirici bir şekilde ilişkilendirilmelidir.

Bu anlayış, konuyla ilgisi olanların, kendi görüşlerini temele alma yerine, bilimsel yollarla hizmetiçi eğitim ihtiyacı saptama gereğini duymalarını sağlayabilir. Gözlemlere göre öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının saptanmasında yönetici görüşlerinin belirleyici olduğu söylenebilir. Bunun temel nedeninin, öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim etkinliklerinin yönlendirilmesinde; hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde temel oluşturabilecek bir ölçütler takımından yokluğunun olduğu söylenebilir. Bu sorunun giderilebilmesi için öğretmenlerin hizmetiçi eğitim yoluyla yetiştirilmelerine temel olabilecek ve gerekli yeterlilikleri içeren bir ölçütler takımının üretilmesi ve kullanılması yoluna gidilmelidir.

Bir diğer önemli konu ise öğretmenlerin hizmetiçi eğitime katılmalarının çoğunlukla mesleğin 11-20 yıllık diliminde arttığı söylenebilir. O halde, mesleğin ilk yıllarında bulunan öğretmenlerin hizmetiçi eğitime yönlendirilmeleri durumunda, kendini

yenileme eğiliminin artması söz konusu olabilir. Bu nedenle, hizmetiçi eğitimin bir ödül olarak algılanmasını sağlayıcı önlemlerin alınması gerekir. Örneğin, hizmetiçi eğitime katılanlara isteklerine göre atanmada öncelik tanınması gibi.

Bu durumla bağlantılı bir diğer önemli sonuç olarak öğretmenlerin illere göre atanmalarında hizmetiçi eğitim almış ya da almamış olmalarının dikkate alınmamasıdır denebilir. Bununla birlikte illerin gelişmişlik düzeyi açısından bakıldığında göreceli olarak gelişmiş iller kategorisine konabilecek nitelikteki illerde görev yapan öğretmenlerin kendini yenileme olanaklarını daha kolay keşfedebildikleri ve bunları değerlendirmede girişimci oldukları söylenebilir. O halde, işbaşında hizmetiçi eğitim verilmesinin sağlanmasına yönelik önlemlerin geliştirilmesi yerinde olur. Böylece hem, bütün öğretmenlerin eğitim olanaklarını fark etmeleri hem de bunlardan yararlanmaları sağlanabilir.

Öte yandan, öğretmen yetiştirme programlarında, doğrudan okul yönetimine ilişkin derslerin programlardan kaldırıldığı gözlenmektedir. Ülkemizde okul yöneticileri öğretmenler arasından seçilmekte ve atanmaktadır. Konunun bu açıdan yeniden değerlendirilmesi yerinde olur; çünkü kısa süreli kurslar yoluyla okul yöneticiliğinin gerektirdiği yeterliliklerin kazandırılması tartışılabilir. Aynı sorun özel eğitim ve özel öğretim (okuma öğretimi, iletişim becerilerinin öğretimi gibi) konularında da kendini göstermektedir. Yeterli sayıda özel eğitim öğretmeni yetiştirilememesi nedeniyle, kısa süreli kurslar yoluyla yetiştirilmeye çalışılan özellikle sınıf öğretmenlerinin, yeterli düzeye ulaştıklarını kabul etmek olası değildir. Böylesi bir durumda bütün öğretmen adaylarının meslek öncesi eğitim sürecinde ortak dersler almalarının sağlanması yerinde olur. Böylece köyde bile örneğin özel eğitime ilişkin belli düzeyde bilgi ve beceri sahibi öğretmenlerin, hizmetiçi eğitim yoluyla da desteklenerek, bulunması sağlanabilir. Aynı durumun yukarıda belirtilen türde özel öğretim konuları için de yerine getirilmesi yararlı olabilir. Ayrıca, eğitim teknolojisinin de bütünüyle eğitim girdileri, süreci ve çıktılarıyla ilgili olması dikkate alındığında olası ölçüde fazla hizmetiçi eğitim kursunun düzenlenmesi, öğretmenlerin daha verimli olmasına vesile olabilir.

Öğretmen yetiştiren fakültelerde okutulması öngörülen ders tanımlarını yapılmış olması önemli bir sonuç olarak algılanabilir. Ancak, içerik analizinin yapılmamış olması nedeniyle özellikle öğretim üyelerinin bireysel yaklaşımlarının, öğretmen adaylarına verilen eğitim içeriğinde belirleyici bir rol oynadığı gözlenmektedir. Böyle bir durumda formasyon derslerinde çeşitliliğin arttığı söylenebilir. Bu tür çeşitlilik karşısında öğretmenlerin, tutulması gereken yol konusunda yeterli bilgiye sahip olmadıkları düşüncesi geliştirdikleri söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Avcı, Nabi ve Diğerleri (Tarihsiz) **Enformasyon Toplumu ve Eğitim Sistemlerine Etkileri**. Ankara:M.E.B. Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü.
- Barkatoolah, Amina B.S. (1990). **Apprendre par L'expérience: Une Nouvelle Approche en Matière de Formation et de Perfectionnement des Enseignants**. Paris: Unesco,Unicef-pam.
- Bollen,Rober et D. Hopkins (1988). **La pratique de l' Ato-analyse de l' Etablissement Scolaire**. Paris: OCDE-ISIP.
- Budak, Yusuf (1998). Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi ve Etkili Okulun Gerçekleşmesinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitimin Önemi" **Çağdaş Eğitim**. 251, Ankara.
- Cüceloğlu, Doğan (1992). **İnsan ve Davranışı**. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- De Landsheere, Viviane (1992). "La formation Continuée" **L'éducation et La Formation** Paris: PUF.
- Demirel,Özcan (1998). **Kuramdan Uygulamaya Program Geliştirme**. Ankara: Pegem.
- Demirel, Özcan Münire ERDEN ve Diğerleri (1994). Eğitim Teknolojisi Ders Notları, Hacettepe Üniversitesi.
- D'hainaut, Louis (1975). **Concepts et Méthodes de la Statistiques, Tome-1** Bruxelles: Editions LABOR.
- Ergün, Mustafa (1994). **Bilimsel Araştırmalarda Bilgisayarla İstatistik Uygulamaları** Ankara: Ocak Yayınları
- Ertürk, Selahattin (1992). **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: Meteksan A.Ş.
- Hardy,M. F. Platon et M. Stambak (1991). "Introduction et Cadre Théorique " Naissance d'une Pédagogie Interactive, Paris : ESF.
- M.E.B. (2001). **Hizmetiçi Eğitim Planı 2001**.Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- M.E.B. (1998). "Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik" **23 Eylül 1998 tarih ve 23472 Sayılı Resmi Gazete** . Ankara: Başbakanlık Basımevi
- Oliva, Peter F. (1988). **Developing The Curriculum**. USA:Scott,Foresman and Company.
- Perrenoud, Philippe (1999). Dix Nouvelles Compétences Pour Enseigner, Invitation au Voyage, Paris: ESF
- Taymaz, Haydar ve Diğerleri (1997). **Hizmetiçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı**. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- YÖK, (2001) Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları (<http://www.yok.gov.tr/egtfak.html>).