

# Yapılandırmacı Bakış Açısıyla Hizmet İçi Eğitim: İhtiyaç, Kariyer, Öğrenme ve Motivasyon Boyutları

Altay Eren, Raşit Özen, Kerim Karabacak

## Özet

*Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı bakış açısıyla ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon konularının hizmet içi öğretmen eğitimindeki olası yansımalarının incelenmesidir. Bu amaçla, amaç-ihtiyaç ilişkisi bağlamında eğitim ihtiyacının belirlenmesi, hizmet içi öğretmen eğitimi, kariyer, öğrenme ve motivasyon konuları yapılandırmacı bakış açısı temelinde tartışılmıştır. Sonuç olarak, yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitimde ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon konularının geleneksel bakış açısına göre farklılıklar içerdiği ve bu farklılıkların hizmet içi eğitim programlarını daha etkili ve verimli kılma potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.*

*Anahtar sözcükler:* Hizmet içi öğretmen eğitimi, yapılandırmacılık, motivasyon, öğrenme, kariyer.

## Giriş

Yaygın eğitim kapsamında ele alınan (Aslangil, 2000) ve kişinin hizmeti süresince gördüğü eğitim anlamına gelen hizmet içi eğitim (HİE) (Küçükahmet, 2000), yaşam boyu eğitim içerisinde yer alan bir alt süreçtir. Bu yönüyle HİE, eğitim alanında üzerinde önemle durulan konuların başında gelmektedir (Bkz. XIII; XIV; XV; Milli Eğitim Şuraları). Bir kurumda belirli bir göreve atanan birey, işe başladığı günden ayrılıncaya kadar mesleği ile ilgili gelişmelerin gerisinde kalmamak, mesleğinde ilerlemek vb. nedenlerle sürekli bir biçimde eğitime ihtiyaç duymaktadır (Taymaz, 1997). Bireyin bu ihtiyacı belirli bir amaç doğrultusunda planlanan HİE faaliyetleriyle sağlanmaya çalışılır. Başka bir deyişle, HİE etkinlikleri, personelin eğitim ihtiyacını karşılamak ve kurumun saptanmış olan amaçlarına ulaşmada insan faktöründen beklenen verimliliği elde etmek üzere planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu nedenle HİE faaliyetleri, personelin HİE ihtiyaçlarını belirleme, bu ihtiyaçlara uygun programlar geliştirme, bu programları planlama, uygulama ve değerlendirme gibi kapsamlı çalışmaları içermektedir (Yalın, 2001; Harvey, 1999). Kurumlarda HİE genellikle bireye işiyle ve kişisel gelişimiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak üzere yapıldığından mesleki eğitim niteliği taşımaktadır (Uşun ve Cömert, 2003). Diğer taraftan HİE, hizmet öncesi eğitimin devamı ve tamamlayıcısıdır. Dolayısıyla HİE, hizmet öncesi eğitim çerçevesinde bireylere kazandırılmaya çalışılan eğitimsel yaşantıların, çağın gereklerine, toplumsal beklenti ve ihtiyaçlara göre bireylerin verim

---

*Altay Eren, Yrd.Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 14280 Gölköy, Bolu. eren\_a@ibu.edu.tr*

*Raşit Özen, Yrd. Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 14280 Gölköy, Bolu. rasitozen@yahoo.com*

*Kerim Karabacak, Sakarya Üniversitesi Vakfı Özel Okulları İlköğretim Okulu müdürü, Sakarya Üniversitesi Vakfı Özel Okulları, kerimk@sakarya.edu.tr.*

ve etkinliğinin arttırılmasını, mesleki gelişim için gereken bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesini amaçlamaktadır (Yalaz-Atay, 2003).

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişme ve değişmelerin etkilerinin, eğitim hedeflerini, metotlarını ve öğretmenin geleneksel rollerini değiştirdiği dikkate alındığında (Erişen, 1998), öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleriyle birlikte, hizmet içi eğitimlerinin gereği ve önemi de açıkça ortaya çıkmaktadır. Nitekim gerek hizmet öncesi, gerekse HİE ihtiyacı giderek artmaktadır (Yawkey, Jackson, Li-Hui ve Chuang-Pei, 2003). Bu ihtiyacın karşılanması ise, öğretmen yetiştirme misyonunu üstlenen üniversitelerde, program geliştirme ve/veya oluşturma çalışmalarının eşgüdümlü bir biçimde ilgili kurum ve kuruluşlara yapılmasını ve süreklilik içermesini gerektirmektedir (Demirel, 2004; Kelly, 2004).

Günümüzde pek çok ülke için HİE faaliyetleri önemli bir konumda yer almaktadır. Bu durumun Türkiye açısından da geçerli olan temel nedenlerinden bazıları aşağıdaki gibi özetlenebilir:

1. Eğitimsel uygulamaların toplumun ihtiyaçlarıyla daha fazla paralellik taşıması yönündeki toplumsal baskı (Eraut, 1988).
2. HİE boyutunu dikkate almayan eğitimsel değişim yaklaşımlarının büyük oranda başarısız olması (Eraut, 1988).
3. Öğretmenlerin, tıpkı toplumun diğer bireyleri gibi, toplumsal değişimlere uyum sağlayabilmek için sürekli eğitim ihtiyacı duymaları (Eraut, 1988).
4. Birçok ülkede öğretimin niteliği ve öğretmenlerin kariyer geliştirme konularının birlikte ele alınmaya başlaması (Eraut, 1988).
5. HİE'nin içinde yer aldığı yaşam boyu öğrenme kavramının, rastlantılara dayalı bir öğrenme sürecini değil, öğrenenin aktif katılımının sağlandığı planlı ve programlı bir öğrenme sürecini gerektirmesi (Crick, 2005).
6. Öğretmenlerin, kariyerlerinin her kademesinde öğrenme fırsatlarına sahip olmalarının ve eğitimsel problemlerin çözümlerinde aktif bir biçimde yer almalarının, öğrenci öğrenmesinin yeni standartlarına (öğrenen merkezli eğitim vb.) uyum sağlamalarında önemli olduğunun fark edilmesi (Feiman-Nemser, 2001).

Yukarıda ifade edilen nedenlere gerek öğretmen gerekse okul odaklı olarak bakıldığında, değişim, kariyer, ihtiyaç, performans ve öğrenme gibi unsurların HİE'de ön planda yer aldığı söylenebilir. Nitekim değişim, kariyer, ihtiyaç, performans ve öğrenme gibi unsurlar hangi alana yönelik olursa olsun genelde eğitim, özelde ise HİE sürecinde temel konulardır (Connor, 1994; Taymaz, 1997).

Dolayısıyla, HİE'in başarısının büyük ölçüde kariyer, öğrenme, motivasyon ve ihtiyaç boyutlarının işlevselliğine bağlı olduğu söylenebilir.

İşlevselliğin etkili bir biçimde sağlanabilmesi için, öğrenenler olarak öğretmenleri bilginin ve anlamın aktif oluşturucuları olarak kabul etmenin, başta ihtiyaç olmak üzere, kariyer, öğrenme ve motivasyon konularının birbirleriyle olan ilişkilerini belirginleştirmede ve hizmet içi eğitimin bir değişim süreci olarak dinamizmini ortaya koymada, geleneksel yaklaşımlara göre daha etkili bir yaklaşım olacağını söylemek

mümkündür (Chang, 2005). Nitekim böyle bir yaklaşımla HİE programlarında öğrenme, motivasyon ve kariyer konularının birbirleriyle olan ilişkilerini gösteren önemli miktarda çalışma bulunmaktadır (Cherubini, Zambelli ve Boscolo, 2002; Zhang, 2004; Young ve Valach, 2004; Young ve Collin, 2004; Day, 1999). Bunlarla birlikte, Hand ve Treagust (1994) yapılandırmacı (constructivist) bakış açısıyla düzenlenmiş HİE programında yer alan öğretmenler ile gerçekleştirdikleri araştırmalarından elde ettikleri nitel verilere dayalı olarak öğretmenlerin, öğrencilerin nasıl öğrendikleri ve sınıfta öğrenmeyi kimin kontrol ettiği konuları yanında öğrenmeye ilişkin düşüncelerinde de anlamlı düzeyde değişiklikler meydana geldiğini ve öğretmenlerin düşüncelerinde meydana gelen bu değişikliklerin sınıf içerisindeki uygulamalarına yansıdığını ortaya koymuşlardır. Ayrıca Sandholtz (2002), öğretmenlerin profesyonel gelişimlerine ilişkin değerler, fırsatlar ve anlamlar üzerine odaklandığı “HİE ya da profesyonel gelişim: okul/üniversite ortaklığında farklılaşan fırsatlar” başlıklı çalışmasında, profesyonel anlamda gelişimin, “bilginin otoriteden elde edilmesi” üzerine temellenen geleneksel modellerin ötesine geçerek “bilginin bilen tarafından oluşturulduğu” görüşünün benimsenmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır. Dolayısıyla, öğretmenler hizmet içi eğitim sürecinde bilgi, anlam, öğrenme, motivasyon ve ihtiyaç konularında pasif olmaktan çok, aktif rollere sahip bireyler şeklinde ele alınmalı (Young ve Collin, 2004) ve HİE konusu yalnızca bireysel anlamda değil, örgüt ya da sistem açısından da incelenmelidir (Richardson, 2004).

Bu çalışmanın amacı, yapılandırmacı bakış açısıyla ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon konularının hizmet içi öğretmen eğitimindeki olası yansımalarının incelenmesidir. Dolayısıyla, çalışmada yapılandırmacılık, öğrenme, motivasyon ve kariyer konularının incelenmesi merkezi bir konumda yer almaktadır. Bu konular aşağıda özetlenmiştir.

### Yapılandırmacılık

Yapılandırmacılık (constructivism), Bruner (1990), Kelly (1950), Piaget (1969), Von Glassersfeld (1993) ve Vygotsky (1978) gibi araştırmacılar tarafından etraflıca ele alınan (aktaran Young ve Collin, 2004), anlama ve bilgi konularına odaklanan epistemolojik (bilgi kuramsal) bir yaklaşımdır (Savery ve Duffy, 1995). Bilgi felsefesi olarak da adlandırılan epistemoloji, bilginin olanaklı olmasına, doğruluğuna, geçerliğine, kaynağına, doğasına ilişkin araştırmayı kendisine konu edinen bir felsefe disiplini (Çüçen, 2001). Dolayısıyla yapılandırmacılık, tek bir gerçeklik olduğunu ve bu gerçekliğe ulaşılabilirliğini savunan indirgemeci (reductionist) ve belirlenimci (deterministic) nesnelci (objectivist) paradigmadan farklı bir biçimde (Stead, 2004), mutlak gerçekliğin, varsa bile, bilgisine ulaşamayacağını ve her bireyin yaşantısal dünyasını bilişsel süreçleri aracılığıyla oluşturduğunu öne süren bir epistemoloji olarak tanımlanabilir (Young ve Collin, 2004).

Yapılandırmacı görüşün ilk temellerinin, Socrates öncesi (Pre-Socratic) filozofların “bilginin bilen tarafından oluşturulduğu” fikriyle ve Socrates’in “Bilgi Algılamadır” ifadesiyle, Demokritos, Anaksimenes, Anaksimandros ve Thales gibi erken dönem Yunan filozoflarından dış dünyanın bilgisinin mutlak olduğu, devinimle

açıklanabileceği (Thomson, 1997) ve bu bilgiye ancak deney yoluyla ulaşılabileceğini savunan maddeci görüşlerden belirgin biçimde ayrılmasıyla atıldığı söylenebilir. Bununla birlikte, bir bilgi felsefesi olarak yapılandırmacılık 18. yüzyılda yaşamış olan Napoliten felsefeci Giambattista Vico (1688-1744)'nın çalışmalarında belirginleşmektedir. Vico, Eski İtalyan Bilgeligi (De Antiquissima Italorum Sapientia, 1710, aktaran Copleston, 1996:162) başlıklı çalışmasında, Descartes'in felsefesini eleştirerek, "gerçekliğin kuralı ve ölçütü onu yapmış olmaktadır" ifadesine yer vermiş ve bilmeye yapmayı özdeşleştirerek bilginin doğasındaki öznelliğe işaret etmiştir. Yapılandırmacı görüşün temel önermeleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Lerman, 1989; Kilpatrick, 1987; Yurdakul, 2005).

1. Bilgi çevreden pasif bir biçimde alınmaz; algılayan birey tarafından etkin olarak yapılandırılır.
2. Bilginin yapılandırılması bireyin yaşamını düzenleyen bir uyum sürecidir. Bilen kişi zihni dışında var olan bağımsız bir dünyayı keşfetmez.
3. Bilgi bireysel ve sosyal olarak yapılandırılır.

Yukarıda ifade edilen temel önermelerden anlaşılabilceği gibi, yapılandırmacılık görüşünde, bilginin bireyin eylemleriyle ve bu eylemlerinden edindiği deneyimlerle oluştuğu, bireyden bağımsız olmadığı duruma özgü, bağlamsal ve bireysel anlamların bir görünümü olduğu kabul edilmektedir. Diğer taraftan, söz konusu temel önermeler, literatürde sosyal (social constructivism), bireysel (individual constructivism) ve radikal (radical constructivism) yapılandırmacılık gibi farklı bakış açılarıyla ele alınan yaklaşımların da temelinde yer alan önermelerdir (Brooks ve Brooks, 1999; Yurdakul, 2005). Esasen, bu bakış açıları yapılandırmacılık ekseninde yer almakla birlikte, farklı noktalara vurgu yapmaktadırlar. Örneğin, Piaget (1999)'nin ismiyle özdeşleşen bilişsel yapılandırmacılıkta (cognitive constructivism) bireylerin bilgiyi, deneyimlerini, bir bilişsel analiz ve açıklama işleminden geçirdikten sonra yapılandığı vurgulanarak, bilişsel süreçler ön plana alınırken, Vygotsky'nin görüşleri etrafında biçimlenen sosyal yapılandırmacılıkta (social constructivism) bilginin sosyal uygulamaların ya da sosyal gruplar arasındaki etkileşimlerin bir ürünü olduğunu kabul edilmektedir (Young ve Collin, 2004). Ancak ne bireysel yapılandırmacılık ne de sosyal yapılandırmacılık birbirlerini dışlamamakta, aksine tamamlamaktadırlar (Nuthall, 1999; Kitchener, 2004). Nitekim ne Vygotsky bilginin yapılandırılması sürecinde bilişsel süreçlerin önemini yadsımıştır (Nuthall, 1999); ne de Piaget bilginin yapılandırılmasında sosyal etkileşimi dışarıda tutmuştur (Kitchener, 2004). Bu çalışmada, öğrenme, motivasyon, kariyer boyutlarının incelenmesinde yapılandırmacılık, sosyal ya da bireysel vb. yapılandırmacılık şeklinde belirgin bir görüşe atıfla değil, yukarıda vurgulanan temel önermeler çerçevesinde ele alınmıştır. Ayrıca, ihtiyaç konusu gerek HİE'de merkezi bir konumda yer alması (Taymaz, 1997), gerekse amaçla olan etkileşimsel doğasının kariyer sürecini etkileyebilmesi nedeniyle (O'Sullivan, 2000; 2002) aşağıda amaç-ihtiyaç ilişkisi bağlamında ele alınarak özetlenmiştir.

### Amaç-İhtiyaç İlişkisi ve İhtiyaç Belirleme Süreci

Konu ile ilgili literatürde, hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaçların belirlenmesi temelinden hareket edilmesi gerektiği yönünde bir görüşün hakim olduğu söylenebilir (O'Sullivan, 2000; Erişen, 1998; Taymaz, 1997; Eraut, 1988). İhtiyaç kavramı, en temel anlamda X'in hedef durumu, A'nın mevcut durumu ve N'nin de ihtiyacı tanımladığı bir eşitlikle ifade edilebilir (O'Sullivan, 2000). Böylece ihtiyaç,  $X - A = N$ , formülüyle, diğer bir deyişle, ihtiyacın hedeflenen durumla mevcut durum arasındaki fark olarak açıklanabilir (O'Sullivan, 2000). İhtiyaç belirleme ise, hizmet içi eğitim sürecini, geliştirilmek istenen niteliklerin kapasiteleriyle, sağlanacak eğitim hizmetlerinin uygunluklarının dikkate alınmasını gerektiren etkili bir hizmet içi eğitim uygulamasıdır. Bu bağlamda, bireyin, toplumun ve konu alanının ihtiyaçlarına bağlı olarak açıkça ifade edilmiş amaçlara yönlendirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde, amaç ve ihtiyaç kavramları önemli bir yer teşkil etmektedir (Erişen, 1998).

Yapılan açıklamalar ışığında, amacın, ihtiyacın önemli bir parçası olduğu ve ihtiyaç ile amaç kavramları arasında kesin bir ayrıma gitmenin ne mümkün ne de gerekli olduğu söylenebilir (O'Sullivan, 2000; 2002). Çünkü birinin diğerinin tamamlayıcısı olduğu bir ilişkide böylesine ayrımlar yapmaya çalışmak, sistemin parçalarını indirgemeci bir yaklaşımla izole ederek sistemi anlamaya çalışmaktan farksız bir girişim olacaktır. Bu nedenle, amaçların ihtiyaçları, ihtiyaçların da amaçları ürettiği söylenebilir (O'Sullivan, 2000). Dolayısıyla, HİE etkinliklerinin planlanmasında temel zemini oluşturan, HİE ihtiyacının gerçekçi bir biçimde ortaya konması konusuna ilişkin olarak gerçekleştirilen ihtiyaç analizleri (Taymaz, 1997), söz konusu ilişkisellik kapsamında ele alınmalıdır.

### Yapılandırmacı Bakış Açısı ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Yapılandırmacı bakış açısının, hizmet içi öğretmen eğitiminde öğrenenlerin merkezde yer aldığı, istek, beklenti ve eleştirileriyle yaşantılarını yansıtabilecekleri iletişimsel bir öğrenme ortamını gerektirmekte olduğunu söylemek mümkündür (Yalaz-Atay, 2003). Nitekim yapılandırmacı bakış açısıyla bilginin oluşturulması, özünde, bilen ve bilinen arasındaki etkileşimi gerekli kılmaktadır (Özden, 2003). Bu açıdan, Cherubini ve arkadaşları (2002), genelde eğitimde ve özelde ise hizmet içi öğretmen eğitiminde, üç temel unsurun söz konusu olduğunu belirtmektedirler:

1. Bilginin gelişimi temelde sosyokültürel bir süreçtir.
2. Bilişin durumsal doğası bireysel ve sosyal içeriklidir.
3. Bilişin doğası sosyokültürel olarak paylaşılmıştır.

Diğer taraftan, yukarıda ifade edilen üç unsurdan hareketle, profesyonel gelişim ve öğrenme boyutlarının dikkate alındığı bir HİE sürecine ilişkin belirgin özellikler aşağıdaki gibi ifade edilebilir (Cherubini ve arkadaşları, 2002).

1. Öğretmenler, mesleki tecrübeleriyle detaylandıkları inançlarının ve pratik bilgilerinin temelinde bir araya getirdikleri öğretimsel eylemlerini ve düşünmeyle planlamanın yeni yollarını aktif bir biçimde oluşturan bireylerdir. Bu nedenle, öğretmenler profesyoneller olarak değerlendirilmeli, öğretme ve öğrenmenin daha etkili ve yeni formlarını oluşturmaları konusunda cesaretlendirildikleri gibi, eğitimsel uygulamalarını eleştirel bir biçimde ele almaları konusunda da desteklenmelidirler.
2. Öğretmenin kendi mesleki yaşantılarına anlam verme süreci daima sosyokültürel bir çevrede meydana gelir. Bundan dolayı, hizmet içi eğitim sürecinin üyeleri arasında etkili bir iletişimin oluşması, eğitimsel aktivitelere değinme yollarını kültürel anlamda paylaşan ve etkileşimsel bir grubu oluşturan bireyler olarak öğretmenlerin arasında etkili bir iletişimin oluşması sağlanmalıdır. Bir topluluğun birbirleriyle iletişimde bulunan üyeleri dil, bilgi ve inançları yeniden oluşturma ve sıklıkla yaşanan durumların anlamlarını paylaşma olanağına sahiptirler. Bununla birlikte, hizmet içi eğitimde farklı toplulukların üyeleri arasında (örneğin farklı okullardan gelen öğretmenler, öğretmenler ve araştırmacılar vb.) diyalog ortamlarının yaratılması da önemlidir. Bu diyaloglar, üyelere öğretimsel uygulamaları farklı toplulukların bakış açılarından yorumlamalarını ve analiz etmelerini sağlayarak, karşılıklı kıyaslamalarla yaşantılarının zenginleşmesine neden olacaktırlar.
3. Hizmet içi öğretmen eğitimi uygulamalı ve gerçek yaşam aktiviteleri bağlamlarında gerçekleştirilmelidir. Bu hedefi gerçekleştirmenin çeşitli yolları mevcuttur: Araştırmacılar ya da diğer öğretmenlerle işbirliği yapma, sınıf durumlarının analizleri, diğer öğretmenlerle uygulamalar ve yaşantılar konusunda grup tartışmaları ve sınıf aktivitelerinin farklı boyutlarına ilişkin enformasyonun elde edilerek değerlendirilmesi gibi aktiviteler bu yollara örnek olarak verilebilir.

Yapılandırmacı bakış açısı, öğretmenlerin eğitim araştırmalarının sonuçlarını uygulayan ya da işleri, öğretim için tanımlanmış algoritmaları gerçekleştirmek olan teknisyenler (Butler, Lauscher, Selinger ve Beckingham, 2004) olarak değerlendirilmelerini değil, kişisel inançlarını, öğretimsel yöntem ve stratejilerini, bilimsel bilgilerini gözden geçiren ve yeniden oluşturan profesyoneller olarak ele alınmalarını gerektirmektedir (Cherubini ve arkadaşları, 2002).

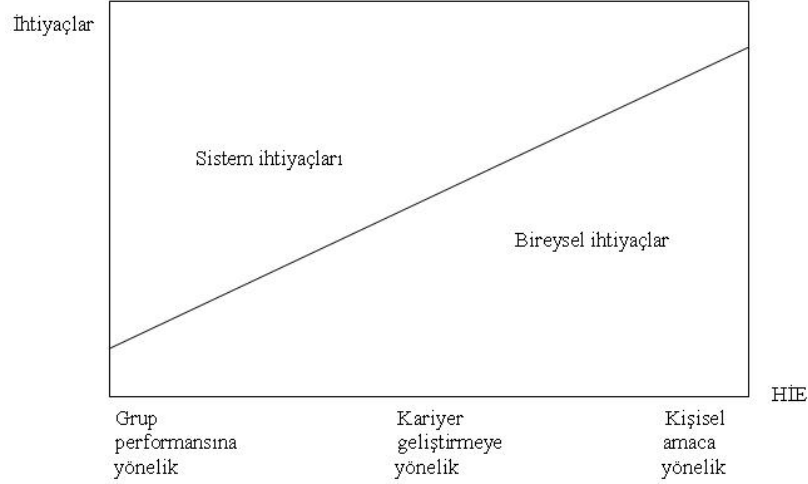
Bu bakımdan öncelikle, HİE programlarına katılan öğretmenlere, bilimsel araştırmaların uygulamaya yansımalarını, sundukları yeni perspektifleri ve bu araştırmaların sonuçlarından nasıl yararlanabileceklerine ilişkin tartışmalarda bulunabilecekleri bir ortam sağlanmalıdır. Bununla birlikte, öğretmenlerin görev yaptıkları okullarla ilgili araştırmalara aktif bir biçimde katılımlarının sağlanması da gerek okul kültürü açısından gerekse öğretim ve öğrenme süreçleriyle ilgili olarak olumlu sonuçlar meydana getirebilme potansiyeline sahiptir (Berger, Bolles ve Troen, 2005). Türkiye’de gerçekleştirilen uygulamalara bakıldığında Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından yürütülen HİE etkinliklerinin sistemli ve etkili olduğunu söylemek güç olmakla birlikte (Erişen, 1998), bu etkinliklerin daha çok, bilgi

aktarımı ve beceri kazandırma yönünde düzenlenmekte olduğunu söylemek mümkündür (Daloğlu, 2004). Bu bakış açısı, örtük bir biçimde HİE sürecinde yer alan bireylerin bazı beceri ve yeterlikler konusunda eksiklikleri bulunduğu varsayımını temel almaktadır. Ancak, böylesine bir varsayımdan hareketle düzenlenen bir HİE faaliyetinin, öğretmenlerden beklenen davranış değişikliğinin gerçekleştirilmesi konusunda başarıya ulaşmayacağı da bilinen bir gerçektir (Daloğlu, 2004).

Bu nedenle, öğretmenlere yönelik olarak düzenlenen HİE programlarında yalnızca öğretmenlerin bilgi ve beceri eksikliklerinin tamamlanması gibi bir hedefe odaklanılmasının doğru bir yaklaşım olmayacağı söylenebilir. HİE programlarında, öğretmenlerin ihtiyaçları daha önce vurgulanan amaç-ihtiyaç ilişkiselliği bağlamında dikkate alınmalı ve bu ihtiyaçların öğretmenlerin kariyer beklentilerini yansıtabilme potansiyeli içerdiği unutulmamalıdır. Örneğin, öğretmenlerin bilgisayarı etkin kullanabilmelerine yönelik olarak düzenlenen bir HİE faaliyeti, öğretmenlerin profesyonel gelişimleri doğrultusunda öğrenme olanakları sağladığında ve bu olanaklar öğretmenler tarafından kendi kariyerleriyle ilgili olarak algılandığında daha etkili ve işlevsel olabilecektir (Sandholtz, 2002).

### **Yapılandırıcı Bakış Açısıyla Kariyer**

Kariyer kavramı bir kimsenin yaşamı boyunca yaptığı işler, yaşamını oluşturan olaylar dizisi, yaşam rollerinin örüntüsü olarak ifade edilebilir (Kuzgun, 2000). Kariyer geliştirme ise bireylerin kariyerlerini yönetmelerine yardımcı olmak amacıyla düzenlenen bir süreç olarak tanımlanabilir (De Cenzo ve Robbins, 1996; Chrudden ve Sherman, 1984; Argon ve Eren, 2004). Yapılandırıcı bakış açısıyla kariyer, insanların uzun erimdeki davranışlarını düzenlemek için kullandıkları bir yapı (construct) olarak tanımlanabilir (Young ve Valach, 2004). Hizmet içi eğitimde bu yapının etkin bir biçimde kullanılabilmesini sağlamak için öncelikle hizmet içi eğitimin başlangıç aşamasını oluşturan ihtiyaçların sistem ve birey açısından birlikte ele alınarak belirlenmesi gerekmektedir. Bolam (1986) hizmet içi eğitimin sistem ve bireyin ihtiyaçları terimleriyle ifadesine olanak sağlayacak biçimde, bir matris aracılığıyla şekil 1'deki gibi ifade etmiştir (aktaran; Day, 1999: 126).



**Şekil 1.** Hizmet içi eğitimde sistem ve birey ihtiyaçları matrisi (Bolam, 1986; aktaran Day, 1999: 161).

Şekil 1’de görüldüğü gibi, bireysel ihtiyaçların en yüksek olduğu nokta, sistem ihtiyaçlarının en az söz konusu olduğu alana karşılık gelmektedir. Nitekim bu alanın da en uç noktasını kişisel amaca yönelik HİE oluşturmaktadır. Başka bir deyişle, bireyin kişisel eğitimine yönelik HİE, sistemin ihtiyaçlarının en az karşılandığı alanda yer almaktadır. Bireyden gruba doğru gidildiğinde ise, sistemin ihtiyaçlarının bireyin ihtiyaçlarından daha fazla dikkate alındığı bir durum söz konusudur. Bununla birlikte, sistem ve birey ihtiyaçlarının dengede olduğu nokta ise kariyer geliştirmeye yönelik HİE alanıdır. Bunun anlamı, HİE’de kariyer geliştirme sürecinin hem birey hem de sistem ya da örgüt için optimum bir dengenin sağlandığı, birey-örgüt ihtiyaçlarının, dolayısıyla da amaçlarının bulunduğu nokta olmasıdır. Dolayısıyla, HİE’in hem okulun ihtiyaçlarına hem de öğretmenlerin gelişimsel ihtiyaçlarına odaklanabileceği ideal noktanın kariyer geliştirmeye yönelik olarak sağlanan eğitim noktası olduğu söylenebilir (Day, 1999).

Maslow (2001)’un kendini gerçekleştirme kapsamında incelediği gelişimsel ihtiyaçlar kariyer sürecinin içeriği ile yakından ilgilidir. Gelişimsel ihtiyaçlar, arzu edilen düzeyle mevcut düzey arasındaki fark olarak ifade edildiğinde, hizmet içi eğitim sürecinin genel amacı da bu farkı azaltmak şeklinde belirtilebilir (Castetter ve Young, 2000). Bu bağlamda, HİE süreci hem birey hem de sistem boyutlarıyla gelişimsel ihtiyaçlara odaklanan dinamik bir süreçtir. Sistem boyutuyla, gelişimsel ihtiyaçlar, genel anlamda, sistemin amaçlarına en etkili biçimde ulaştırılması için karşılanması gereken ihtiyaçları ifade ederken, birey boyutuyla da bireyin kariyer amaçlarına ilişkin olarak karşılanması gereken ihtiyaçları betimlemektedirler. Bu yönleriyle hizmet içi eğitim programının içeriği ve amaçları hem sisteme hem de bireye dönük olmalıdır.



(Day, 1999; Eraut, 1988). Böylece, HİE sürecinde birey-sistem amaçları arasında bir denge de sağlanabilir. Öğretmenlerin yalnızca teknik anlamda yeterliğine odaklanan ve günlük aktivitelerinden kopuk olan geleneksel profesyonel gelişim modellerinin böyle bir dengenin sağlanmasına yönelik içerikten yoksun oldukları söylenebilir (Sandholtz, 2002). Bu noktada yapılandırmacılık yaklaşımı, hizmet içi öğretmen eğitiminde söz konusu dengenin sağlanabilmesi için iyi bir aday konumundadır.

Nitekim yapılandırmacılık, gerek böyle bir dengenin sağlanmasına ilişkin yaklaşımıyla gerekse ihtiyaç belirleme kavramının içeriğini ele alışıyla önemli farklılıklar içermektedir. Bu farklılık ilk başta kariyer kavramının uzun erimdeki davranışların düzenlenmesinde kullanılan bir yapı şeklinde tanımlanmasıyla (Young ve Valach, 2004) ve kariyeri belirli durumlarda farklı içeriklere sahip olabilen yönelmişliklerden meydana gelen bir süreç olarak ele alınmasıyla belirginleşmektedir. Yönelmişlik herhangi bir şeyle ilgili olma hali (Dennett, 1999) olarak tanımlanabileceği gibi, dünya üzerindeki durumların ya da nesnelere ilişkin odaklanma aracılığıyla oluşan olaylar ve pek çok zihinsel durumun bir özelliği olarak da ele alınabilir (Richardson, 2004). Sonuçta, anlamın oluşturulmasında yönelmişliğin rolü büyüktür (Richardson, 2004). Bireyin yönelmişliğinin geleceğe ilişkin yansımaları ise, amaçlarının içeriğini oluşturur. Young ve Valach (2004)'ın deyimiyle bu amaçlar, bireyin "geleceğe yönelik projeleridir".

Bireylerin eylemleri amaç yönelimlidir ve bireyler amaç yönelimli eylemleri arasında bağlantılar kurma eğilimindedirler (Young ve Valach, 2004). Bu nedenle, öğretmenlerin mevcut amaçlarıyla hizmet içi eğitimin amaçları, aralarında bağlantılar kurulabilecek bir biçimde düzenlenmelidirler. Diğer taraftan, düzenlenmesi planlanan hizmet içi eğitimin amaçlarıyla öğretmenlerin amaçları arasında bağlantı kurulmada güçlüklerle karşılaşılabilir. Örneğin, hizmet içi eğitim aracılığıyla öğretmenin ulaşmasının hedeflendiği nokta, onun çok üzerinde olabilir. Ayrıca bireyler herhangi bir alandaki yetersizlikleri nedeniyle gerçekte amaçladıkları ve ihtiyaç duydukları (İngilizce konuşabilmek, yazabilmek vb.) bir konuda neyi öğrenmeleri gerektiğini tanımlayamıyor da olabilirler (O'Sullivan, 2000; 2002).

Bu durumda ara hedefler oluşturarak, ana hedefe ulaşılmasının kolaylaştırılması sağlanabilir. Çünkü her ara hedefe göre düzenlenmiş HİE programı sonunda öğretmenler, başlangıçtaki durumlarından farklı bir donanımına sahip olacaklardır (O'Sullivan, 2000). Ancak, yapılandırmacı bakış açısıyla bu hedeflerin akışkan, başka bir deyişle "öğretmenlerle ilgili olarak şimdi ve burada olan gelişmeleri" dikkate alabilecek kadar esnek olması gerekmektedir (Weddel ve Van Duzer, 1997). Çünkü öğretmenin geleceğe yönelik "projelerinde" yalnızca HİE sürecinin bir sonucu olarak değil, sürecin içinde de bir takım değişiklikler meydana gelebilir. Bu nedenle HİE faaliyetlerinde ihtiyaç ve amaçların belirlenmesi ürün odaklı olmanın yanında süreç odaklı da olmalı ve süreklilik içermelidir (O'Sullivan, 2000; Weddel ve Van Duzer, 1997).

Yapılandırmacılık açısından HİE programlarında kariyer konusu, sistemin sağladığı kariyer olanaklarıyla, öğretmenin bu olanaklara ilişkin tercihlerini, yeterliklerini ve amaçlarını nasıl tanımladığıyla ilgili bir konu olmakla birlikte, geçmiş yaşantılarıyla örüntülediği uzun erimdeki davranışlarını düzenlemek için kullandığı

yapının belirlenmesini ve bu yapının geliştirilerek, öğretmenlerin “geleceğe ilişkin projelerine” odaklanılmasını gerektiren bir süreçtir. Ancak, yapılandırmacı bakış açısının gerektirdiği böylesine kapsamlı bir odaklanma, her şeyden önce, öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde kariyer olanaklarının bulunup bulunmadığıyla ve ihtiyaçlarının karşılanıp karşılanmadığıyla ilgilidir (Day, 1999; Eraut, 1988). Dolayısıyla, kariyer basamaklarının yer almadığı ya da bu basamakların öğretmenlere yeterli düzeyde tatmin imkanı sağlamadığı bir sistemde, HİE faaliyetleri yalnızca yeni gelişmelere ilişkin bilgilerle, öğretmenlerin eksik bilgi ve becerilerinin tamamlanması konusuna odaklanmak durumunda kalacak, bu durumda ise verimlilik, motivasyon ve öğrenme konularında da ciddi problemlerle karşılaşılabilir.

Yapılan açıklamalar doğrultusunda, yapılandırmacı bakış açısıyla ele alınan bir HİE faaliyetinde kariyer konusu için temel koşulun, öğretmenlerin aktif bir biçimde bilgiyi oluşturabileceği olanakların sağlandığı ve etkileşimsel bir öğrenme ortamının meydana getirilmesiyle birlikte, HİE'in bir kariyer basamağı olarak düzenlenmesi olduğu söylenebilir.

### **Bir Değişim Süreci Olarak Hizmet İçi Eğitim Programları**

HİE birey açısından, kariyeri için gerekli bilgi ve beceriyi kazanacağı ve bunları uygulayabileceği bir öğrenme sürecini ifade ederken, sistem açısından da bireylere kazandırılması gereken bilgi ve becerileri ifade etmektedir. Dolayısıyla, HİE sürecinde yer alan öğretmenlerden, hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları kazanmaları, bunları uygulamaya dönüştürebilmeleri, öğrencilerin öğrenme ve başarı düzeylerinde istenilen yönde değişiklikler meydana getirebilmeleri ve okuldaki diğer öğretmenleri olumlu yönde etkileyebilmeleri beklenmektedir (Day, 1999). Diğer bir ifadeyle, öğretmenlerin HİE sürecinde önce kendilerini, daha sonra ise çevrelerini değiştirmeleri beklenmektedir (Day, 1999). Bu açıdan, yaşam boyu süren öğrenme etkinliğinin bir parçası olarak HİE, bireyin kendisini ve çevresini, beklentilerini ve ihtiyaçlarını yeniden tanımlamasına ve yeni ihtiyaçlarla beklentiler oluşturmasına neden olan bir değişim süreci olmalıdır.

Bu bağlamda tartışılan konulardan bir tanesi de hizmet içi öğretmen eğitiminin öğretmen değişimine yol açan bir süreç olarak planlanmasıdır. Clarke ve Hollingsworth (2002; aktaran Daloğlu, 2004: 679) öğretmen değişimine ilişkin altı bakış açısı tanımlamıştır.

- a. Yetiştirme olarak değişim: Değişim öğretmenleri kapsamaktadır; başka bir deyişle değişen öğretmenlerdir.
- b. Uyum olarak değişim: Öğretmenler bir şeye tepki olarak değişirler; uygulamalarını değişen şartlara uydururlar.
- c. Kişisel gelişim olarak değişim: Öğretmenler yani beceri ve stratejiler geliştirmek ve performanslarını arttırmak için değişim arayışındadırlar.
- d. Yerel reform olarak değişim: Öğretmenler kişisel gelişim sebebiyle bir takım değişiklikler oluşur.

- e. Sistematik yeniden yapılanma olarak değişim: Öğretmenler sistemin değişim politikalarının yasal sonuçları olarak değişirler.
- f. Öğrenme ve gelişme olarak değişim: Öğretmenler profesyonel aktivitelerinin sonucu olarak kaçınılmaz bir biçimde değişirler; öğrenen bir toplumda çalışan bireyler olarak öğretmenlerin kendileri de birer öğrenendir.

Değişim üzerine yukarıda ifade edilen bu bakış açılarının birçoğu kapsayıcı olmamakla birlikte Clarke ve Hollingsworth (2002; aktaran Daloğlu, 2004: 679) profesyonel gelişim çabalarının, “öğrenme ve gelişme olarak değişim” perspektifiyle düzenlenebileceğini önermektedirler. Dolayısıyla, bir HİE programı öğrenme ve gelişme yönünde hedeflenen değişimleri gerçekleştirmek için gerekli gelişimsel aktiviteleri içeren bir program olarak düşünülmelidir. Bu açıdan genel anlamda gelişimsel aktiviteleri gerçekleştirmek için işlemsel (procedural) bilgi ve kavramsal (conceptual) bilgi olmak üzere iki tip bilgiye yönelik programdan söz edilebilir (Castetter ve Young, 2000).

İş başında yetiştirmeye yönelik içeriğe sahip bir hizmet içi eğitim programı hem kavramsal hem de işlemsel bilgiyi gerektirir. Kavramsal bilgiyi kazanmak için bireyler enformasyonu özümsemek ve uygulamak durumundadırlar. Diğer taraftan, okullarda düzenlenen HİE programları daha çok işlemsel bilginin edinilmesine odaklanmışlardır (Castetter ve Young, 2000). Bu bilgi ise bilenden bilmeyene ya da bilmediği varsayılan doğru aktarılmaya çalışılmaktadır. Böyle bir aktarım sürecinde öğrenmede bireysel farklılıklardan ve öğrenmenin kendisinden çok, “konunun anlatılması” önemlidir. Çünkü aktarılması gereken bir konu ile sonuçta herkes için eşit düzeyde anlaşılabilirliği önceden kabul edilmiş bir bilgi bütünü ve kısıtlı bir süre söz konusudur. Bu konuda yaşanan sıkıntıları yansıtması bakımından, ilköğretim düzeyinde görev yapan bir sınıf öğretmenin katıldığı hizmet içi eğitim programındaki anlayışı, “çok bilgi verelim ve her şeyi öğretilim” şeklinde belirttiği görüşü dikkat çekici bir örnek olarak verilebilir.

Diğer taraftan, Sandholtz (2002)'un Amerika Birleşik Devletleri'nde gerçekleştirdiği çalışmasında yer verdiği bir öğretmenin, “Hizmet içi eğitim süreci, öğretmenlere enformasyon dağıtmaktan çok öğretmenlerin konuları keşfedebilecekleri ve bu konularda problem çözebilecekleri bir biçimde düzenlenmelidir” şeklindeki ifadesi benzer sorunların başka ülkeler içinde söz konusu olduğuna dair ipuçları verirken, yapılandırmacı yaklaşımın HİE sürecinin temel zeminini oluşturması konusuna yönelik bir öneri niteliği de taşımaktadır.

Yapılan açıklamalardan da anlaşılacağı gibi, HİE programlarının hedeflenen bilgi ve becerilerin kazandırılması için öğretmenlere kapsamlı bilgilerin sunulduğu bir süreç olarak ele alınması ve bu yolla eksikliklerin giderileceği ve arzulanan yönde öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişmelerinin sağlanacağını düşünmek yanılgıya yol açabilir. Bu nedenle öğrenme sürecine bilginin ve becerinin aktarıldığı bir süreç olarak değil, bilginin bilen tarafından oluşturulduğu bir süreç olarak bakılmalıdır (Gruender, 1996). Yapılandırmacı bakış açısı öğretmen öğrenmesi açısından ele alındığında, öğretmenlerin yeni iç görüleri bir tepki olarak eylemlerini

nasıl değiştirdikleri ve eylemlerinde yansıtıcı yargılarda bulunmayı nasıl öğrendikleriyle (Sandholtz, 2002) birlikte, öğrenme stili tercihleri konusu da odak noktası haline gelmektedir.

### Öğretmenlerin Öğrenme Stili Tercihleri

Geleneksel bakış açısıyla etkili öğrenme, öğretmenden öğrenciye nesnel bilginin bir transferi olarak değerlendirilmektedir. Ancak, eğitimsel pedagoji alanında yapılan araştırmalar etkili öğrenmenin aktif, yüzeysel olmaktan çok, derin ve oluşturma süreci olarak karakterize edilebileceğini ortaya koymaktadırlar (Boyle, Duffy ve Dunleavy, 2003). Öğrenmeye ilişkin böylesine bir perspektif bireylerin enformasyonu elde etme, işleme ve geri getirmede farklı tercihleri bulunduğu ve bu tercihlerin öğrenme sürecinin doğasını etkileyebileceği konusunu gündeme getirmektedir. Başka bir deyişle her insan, öğrenmeye ilişkin olarak öznel bir yaklaşıma sahiptir (Uzuntiryaki, Bilgin ve Geban, 2004). Dolayısıyla, bir değişim süreci olarak öğrenmenin merkezi konumda bulunduğu hizmet içi eğitim sürecinin etkililiğinde, öğretmenlerin öğrenme stili tercihlerinin de dikkate alınmasının önemli olduğu söylenebilir.

Öğrenme stili tercihleri konusuna ilişkin olarak öğrenciler (Rovai, 2003; Slaats, Lodewijks ve Van Der Sanden, 1999; Gadzella, Masten ve Huang 1999; Dunn ve Stevenson, 1997; Schmeck ve Nguyen, 1996; Nulty ve Barret, 1996; Nannes, 1994) ve görece az sayıda öğretmenler (Ergür, 1998; Myers ve Myers, 1997) üzerinde yapılan araştırmalar mevcutken, HİE sürecinde öğrenenler olarak öğretmenlerin öğrenme stili tercihlerinin önemine yönelik oldukça az sayıda çalışma (Day, 1999) bulunmaktadır.

Diğer taraftan, öğrenme stili tercihleriyle meslekler arasındaki ilişkinin incelendiği çalışmalardan elde edilen bulgular, öğrenme stili tercihlerinin mesleklere yönelik olarak da farklılaşabileceklerini göstermektedir (Zhang, 2004; Myers ve Myers, 1997; Slaats ve arkadaşları, 1999). Mesleki bir anlam içermesi nedeniyle, öğretmenlerin öğrenme stili tercihlerine yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleriyle, buna uygun düzenlemeleri içermeyen faaliyetlerin etkililiğine ilişkin sonuçlar birbirlerine göre farklılıklar içerebilecektir. Bununla birlikte, öğretmenlerin öğrenme stillerinin dikkate alındığı bir öğrenme ortamını oluşturabilmeleri için “öncelikle kendilerinin böyle bir ortam içerisinde yer almalarının” uygulamada önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, yapılandırmacı bakış açısıyla öğretmenlerin öğrenme stili tercihlerinin, HİE programında dikkate alınması gereken diğer bir konu olarak belirginleştiği görülmektedir.

### Motivasyon

HİE sürecinin yapılandırmacı bakış açısıyla, kariyer ve öğrenme boyutlarıyla birlikte ele alınması, motivasyon konusunun bu süreç içerisindeki yerinin incelenmesini de gerektirmektedir. Özellikle, daha önce ifade edilen amaç-ihtiyaç ilişkisi ve bu ilişkinin hizmet içi eğitim programlarındaki önemi dikkate alındığında, öğretmenlerin amaca, dolayısıyla ihtiyaca yönelik davranışları ve bu davranışların nedenlerinin, HİE

programlarının başarısını doğrudan etkileyebilecek faktörler arasında bulunduğu söylenebilir. En genel anlamda bireylerin davranışlarını etkileyen ve yönlendiren faktörler (Chruden ve Sherman, 1984; Maehr ve Breaskamp, 1986; Feldman, 1997) ya da davranışı yönlendiren etkileşimsel inançlar ve duygular bütünü olarak süreç odaklı bir şekilde tanımlanabilecek motivasyon (Wentzel, 1999), HİE programlarına katılma ve HİE programlarının etkililiği gibi hususlar açısından önemli bir faktördür.

Birçok disiplinde farklı bakış açılarıyla ve kapsamlı bir biçimde incelenen motivasyon konusuna ilişkin yaklaşımlar içerisinde amaç konusu (akademik amaçlar vb.) merkezi bir yer tutmaktadır (Standage ve Treasure, 2002; Wentzel, 1998; 1999; Valle ve arkadaşları, 2003; DeBacker ve Nelson, 2000; Vermeer, Boekaerts ve Seegers, 2000). Amaçlar öğrencilerin başarı ya da başarısızlığa ilişkin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal reaksiyonlarının belirlenmesinde etkilidirler. Dolayısıyla, bireyin amaçları, içsel motivasyon, dışsal motivasyon ve motivasyon yoksunluğu sınıflandırması kapsamında incelenebileceği gibi (Standage ve Treasure, 2002), içsel odaklılıktan (intrinsic orientation) dışsal odaklılığa (extrinsic orientation) uzanan bir süreklilik üzerinde yer alan, “öğrenme amaçları” ve “performans amaçları” olmak üzere iki grupta da incelenebilir (Kaplan ve Midgley, 1997). Öğrenenler açısından öğrenme amaçlarına odaklılık, yeni bilgi ve becerilerin elde edilmesine, varolan bilgi ve becerilerin geliştirilmesine yönelmişlikle ilgiliyken, performans amaçlarına odaklılık ise, negatif değerlendirmelerden kaçınma ve pozitif değerlendirmeler elde etmeye yönelmişlikle ilgilidir (Valle ve arkadaşları, 2003; Kaplan ve Midgley, 1997).

Öğrenme durumlarında bu iki amaç (öğrenme amaçları ve performans amaçları) bir arada yer alabileceği gibi, öğrenenler açısından genellikle birine ya da diğerine bir eğilim söz konusudur. Bununla birlikte, öğrenme amaçlarına odaklanan bireyler daha çok ve derin öğrenme stratejileri kullanırken, performans amaçlarına odaklanan bireyler ise görece daha az ve yüzeysel öğrenme stratejilerini kullanmaktadırlar (Valle ve arkadaşları, 2003). HİE programları yapılandırmacılık açısından ele alındığında, yüzeysel öğrenmeden çok, derin öğrenmeye, dışsal motivasyondan çok da içsel motivasyona odaklanmayı gerektirmektedir. Çünkü derin kazanımlar olmaksızın sağlıklı bir anlamlandırmadan söz edilemeyeceği bilinen bir gerçektir (Perkins, 1999). Diğer bir ifadeyle, bireyin “kendi deyişi” ve “kendi eylemi” haline gelebilen bilgi ve beceri, derin öğrenmeyi gerektiren bilgi ve beceridir. Bununla birlikte, motivasyon konusunun sadece içsel değil aynı zamanda dışsal bir boyuta da sahip olması, HİE programlarında “motive etme” kavramını, dolayısıyla öğretmenlerin nasıl motive edilebilecekleri ya da içsel motivasyonların oluşumuna nasıl katkıda bulunulabileceği sorusunu da gündeme getirmektedir.

Konuyla ilgili literatürde, öğretmenlerin motive etme yaklaşımlarının öğrencilerin gelişimsel ve akademik ürünlerini etkileyebileceği yönünde bir görüş mevcuttur (Reeve, 1998). Motive etme yaklaşımları açısından öğretmenin öğrencilere yaklaşımı “otonomi destekli” ya da “kontrol edici” olarak incelenebilir. Nitekim Reeve (1998), otonomi destekli motivasyon yaklaşımının benimsendiği sınıflarda, kontrol edici yaklaşımın benimsendiği sınıflara göre, daha yüksek bir yaratıcılık düzeyi ve içsel motivasyona rastlandığını belirtmiştir. Dolayısıyla, yapılandırmacı bakış açısının

HİE’de içsel motivasyona ve derin öğrenmeye odaklanma ve öğretmenlere kontrol edici yaklaşımdan çok, otonomi destekli bir motivasyon yaklaşımını gerektirdiği söylenebilir.

### Sonuçlar

Şimdiye kadar yapılan açıklamalar ışığında, yapılandırmacı bakış açısıyla HİE sürecinde ihtiyaç, kariyer, öğrenme ve motivasyon gibi önemli boyutların geleneksel bakış açısına göre belirgin farklılıklar içerdiği görülmektedir. Bu farklılıklar, yapılandırmacılıkta en başta bilginin bir durum olmaktan çok, bir süreç olarak ele alınmasıyla ortaya çıkmaktadır. Böylece, yapılandırmacı bakış açısıyla HİE programlarında öğrenmenin, öğretmenlerle çevre (diğer öğretmenler, eğitimciler vb.) arasındaki etkileşim aracılığıyla gerçekleşen öznel, ancak işbirliğine dayalı ve bireysel tercihlere göre farklılıklar içerebilen bir süreç olarak belirginleştiğini; kariyerin, öğrenme sürecinin kendisine yönelik olduğu öğretmen ve sistem arasındaki amaç- ihtiyaç ilişkisi bağlamında bir denge noktası olarak ortaya çıktığını; motivasyonun ise hem kariyer hem de öğrenme konularının sürdürülebilirliğiyle HİE’ye ilişkin istekliliğin temel zeminini meydana getirmekte olduğunu söylemek mümkündür. Dolayısıyla, araştırmada yapılandırmacı bakış açısıyla incelenen konular bağlamında aşağıda belirtilen saptamalarda bulunulabilir.

1. HİE faaliyetlerinde, önemli bir yer teşkil eden ihtiyaç kavramı, amaçla birlikte mevcut durum kavramını da bünyesinde barındırmaktadır. Bu nedenle, HİE sürecinde ihtiyaçlarla birlikte, mevcut durumun ve amaçların nasıl tanımlandıklarının betimlenmesi, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının daha sağlıklı ve gerçekçi bir biçimde tespit edilmesine yol açabilir.
2. Birey ve sistem amaçlarının birlikte ele alındığı HİE faaliyetleri gerek kurum gerekse birey açısından daha verimli olabilir.
3. HİE faaliyetleri öğretmenlerin kariyer amaçlarıyla, diğer bir ifadeyle, kendilerini mesleki anlamda geliştirme ve ilerleme amaçlarıyla paralellik taşıyacak bir şekilde düzenlendiklerinde daha etkili ve verimli olabilirler.
4. Yapılandırmacı bakış açısıyla hizmet içi eğitimde kariyer, bireylerin geleceğe yönelik projelerinin gerçekleştirilmesine destek sağlayabilme potansiyeliyle ilgilidir.
5. HİE programlarındaki uygulamalar ve faaliyetler yapılandırmacı bakış açısıyla ele alındığında, öğretmenlerin meslekleri, görev yaptıkları okullar ve bireysel sorunlarına daha etkili çözümlerin üretilebileceği, diğer öğretmenlerle görüş alışverişini sağlayıcı yaşantıların oluşturulabileceği ve paylaşılabilmesi, sınıf ortamlarına ilişkin yaşam aktivitelerine dayanan etkileşimsel ortamın sağlanabileceği verimli ve etkili bir süreç olabilir.
6. HİE programlarının bir değişim süreci olması öğrenmeyle doğrudan ilgilidir. Bu nedenle, HİE programları öğretmenler için ne oranda kendilerini geliştirebilecekleri, yenilikleri öğrenerek uygulayabilecekleri sağlıklı bir öğrenme ortamı sağlamaktaysa, o oranda da pozitif yönlü değişime hizmet edebilecektir.

7. Yapılandırmacı bakış açısıyla öğrenme, öğrenenlere aktif bir rol yüklemektedir. Dolayısıyla bilgi öğretmenden öğrenene aktarılan statik bir olgu olarak değil, bir keşfetme, oluşturma ya da yeniden oluşturma süreci sonucunda ve etkileşimsel bir ortamda meydana gelmektedir. Bu bağlamda, yapılandırmacı bakış açısıyla düzenlenen HİE’de sağlanan ortam, bireylerin kendilerini rahatlıkla ifade edebilecekleri etkileşimsel bir öğrenme ortamıdır.
8. Yapılandırmacı bakış açısıyla HİE’de öğrenme süreci, öğrenenlerin farklı öğrenme tercihleri bulunabileceğinin dikkate alındığı bir süreçtir.
9. Hizmet içi eğitimdeki önemli konulardan bir tanesi de, motivasyon konusudur. Yapılandırmacı bakış açısıyla düzenlenmiş bir HİE faaliyetinde içsel motivasyona ve derin öğrenmeye odaklanmayla birlikte, öğretmenlere otonomi verilmesi de söz konusudur.

### Öneriler

Yukarıda belirtilen saptamalar doğrultusunda aşağıdaki önerilere yer verilebilir.

1. Yapılandırmacı bakış açısıyla HİE, her şeyden önce sürecin doğasına ilişkin temel bir paradigma değişimini gerekli kılmaktadır. Buna göre HİE, “bireye rağmen” gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılacağı bir süreç değildir. Dolayısıyla vizyon, HİE sürecinde, katılımcılar ve sistem tarafından üzerinde uzlaşmış bir gelecek projesinin görüntüsü olmalıdır. Bunun içinse, hizmet içi eğitimde yer alacak öğretmenler öncelikle vizyona ilişkin olarak bilgilendirilmeli ve bu konuda görüş ve önerileri alınmalıdır.
2. Öğretmenlerin ihtiyaçlarıyla kariyer amaçlarının belirlenmesinde öyküsel (narrative) bir yaklaşım kullanılabilir (Costantino ve Greene, 2003). Bu yaklaşıma göre, bireylerin geçmiş yaşantılarını (hizmet içi eğitim ve meslek yaşantılarıyla ilgili konular vb.) tanımlamada kullandıkları kavram ve ifadeler bugüne ve geleceğe yönelik bir takım ipuçları içermektedirler. Dolayısıyla öğretmenlerden, genelde meslek yaşantılarıyla, özelde hizmet içi eğitim programlarına ilişkin yaşantılarını öyküleştirmeleri ya da serbest bir üslupla yazmaları istenebileceği gibi, yeterli süre ve ekonomiklik ilkesi çerçevesinde yapılacak olan görüşmelerle de elde edilebilir. Görüşmeler soru cevap şeklinde değil, gruplar halinde ve karşılıklı bir sohbet havası içerisinde düzenlenmelidir. Böylesine bir yaklaşımın, yapılandırmacı bakış açısının doğasına, tek ya da birkaç soruluk görüşmeler aracılığıyla edinme girişimleriyle Likert tipi envanterlerden daha uygun olduğu söylenebilir.
3. Yapılandırmacı bakış açısıyla gerçekleştirilen HİE programları, her şeyden önce gerek kariyer gerekse öğrenme konularında etkili bir rehberliği gerekli kılmaktadır. Bu nedenle, hizmet içi eğitimde yer alan eğitimcilerin rolleri “öğreten” ya da “bilgi aktaran” konumunda olmaktan çok, öğrenmenin gerçekleştirilmesinde rehber konumunda olmalıdır.

4. HİE’de derin öğrenmenin gerçekleştirilebilmesi için gerçek yaşam aktivitelerini bünyesinde barındıran ve aktivite ilkesine dayanan programların benimsenmesi uygun bir yaklaşım olabilir. Bu ilkenin en önemli özelliği ise, öğrenmenin ancak öğrencinin öğrenmeye etkin katılımıyla gerçekleşeceğini savunmasıdır (Varış, 1978). Esasen bu ilke, yapılandırmacı perspektiften öğrenmede de önemli ilkelere bir tanesidir.
5. HİE sürecinde öğrenmeye yönelik etkinliklerin tümü, öğretmenlerin öğrenme stili tercihleri dikkate alınarak düzenlenmelidir. Bu sayede, öğretmenler enformasyona yalnızca daha etkili bir biçimde ulaşmakla kalmayacak, aynı zamanda enformasyon, öğretmenler için daha çekici ve anlamlı bir hale gelebilecektir.
6. Yapılandırmacı perspektiften HİE eğitim programlarına katılımın sağlanması amacıyla belirlenecek olan özendiriciler, öğretmenlerin içten motivasyonlarını engellemeyecek biçimde seçilmeli ve otonomi destekli bir motivasyon yaklaşımı benimsenmelidir.

Yapılandırmacı bakış açısıyla düzenlenmiş bir HİE programı, her şeyden önce öğretmenlerin bilgi ve anlam oluşturmalarına sağlıklı bir biçimde rehberlik edilen, işbirliğine dayalı, etkileşimsel bir süreci ve bu sürece ilişkin temel unsurları betimlemektedir. Diğer bir deyişle, yapılandırmacı bakış açısıyla oluşturulan HİE süreci, bir yönüyle amaç-ihtiyaç ilişkisinde bireyin kariyer beklentilerine uygun açılımlar sağlayan, diğer yönüyle de bireysel gelişim doğrultusunda bilgi ve becerilerin gerçek yaşam aktiviteleriyle oluşturulduğu, otonomi destekli ve hem birey hem de örgüt amaçlarına odaklanılan bir öğrenme sürecidir. Böyle bir süreç, hizmet içi eğitimi daha verimli ve daha işlevsel bir düzeye taşımada etkili olabilirken, HİE sürecinin hem birey hem de sistem açısından içermesi gereken dinamizmi de gerçekleştirebilir.

#### **Kaynaklar**

- Argon, T. ve Eren, A. (2004). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Aslangil, H. C. (2000). Hizmet içi eğitim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 261, 13-18.
- Berger, J. G., Boles, K. C., and Troen, V. (2005). Teacher research and school change: Paradoxes, problems, and possibilities. *Teaching and Teacher Education*, 21, 93-105.
- Boyle, E. A., Duffy, T., ve Dunleavy, K. (2003). Learning styles and academic outcome: The validity and utility of Vermunt’s inventory of learning styles in British higher education setting. *British Journal of Educational Psychology*, 73, 267-290.
- Brooks, M. G. ve Brooks, J. G. (1999). The courage to be constructivist. *Educational Leadership*, 57(3), 18-24.
- Butler, D. L., Lauscher, H. N., Selinger, S. J., and Beckingham, B. (2004). Collaboration and self-regulation in teachers’ professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20, 435-455.



- Castetter, W. B. ve Young, T. P. (2000). *The human resource function in educational administration*. NJ: Prentice-Hall.
- Chang, W. (2005). Impact of constructivist teaching on students' beliefs about teaching and learning in introductory physics. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(1), 95-109.
- Cherubini, G., Zambelli, F., ve Boscolo, P. (2002). Student motivation: an experience of inservice education as a context for professional development of teachers. *Teaching and Teacher Education*, 18, 273-288.
- Chruden, J. H. ve Sherman, A. W. (1984). *Managing human resources*. Ohio: South-Western Publishing.
- Connor, M. (1994). *Training the counsellor: An integrative model*. KY: Routledge Publications.
- Copleston, F. (1996). *Felsefe tarihi: Aydınlanma*. Çeviren: A. Yardımlı, İstanbul: İdea Yayıncılık.
- Costantino, T. E. ve Greene, J. C. (2003). Reflections on the use of narrative in evaluation. *American Journal of Evaluation*, 24, 35-49.
- Crick, R. D. (2005). Being a learner: A virtue for the 21st century. *British Journal of Educational Studies*, 53 (3), 359-374.
- Çüçen, K. (2001). *Bilgi Felsefesi*. Bursa: ASA Kitabevi.
- Daloğlu, A. (2004). A professional development program for primary school english language teachers in Turkey: Designing a material bank. *International Journal of Educational Development*, 24 (6), 677-690.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. KY: Taylor Publications.
- DeBacker, T. K. ve Nelson, R. M. (2000). Motivation to learn science: Differences related to gender, class type, and ability. *The Journal of Educational Research*, 93, 245-254.
- De Cenzo, D. A. ve Robbins, S. P. (1996). *Human resource management*. NY: John Wiley & Sons Publications.
- Demirel, Ö. (2004). *Eğitimde program geliştirme* (Yedinci baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dennett, D. C. (1999). *Akıl türleri*. Çeviren: H. Balkara, İstanbul:Varlık/Bilim Yayınları.
- Dunn, R. ve Stevenson, J. M. (1997). Teaching diverse college students to study with a learning-styles prescription. *College Student Journal*, 31, 333-340.
- Eraut, M. (1988). Inservice teacher education. In M. J. Dunkin (Ed.), *The International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education* (pp. 729-748). NY: Pergamon Press.
- Ergür, D. O. (1998). *Hacettepe üniversitesi dört yıllık lisans programlarındaki öğrenci ve öğretim üyelerinin öğrenme stillerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarını geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 39-43.

- Feiman-Nemser, S. (2001). From preparation to practice: Designing a continuum to strengthen and sustain teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013-1055.
- Feldman, R. S. (1997). *Essentials of understanding psychology* (3rd edition). NY: McGraw Hill.
- Gadzella, B. M., Masten, W. G., ve Huang, J. (1999). Differences between African American and Caucasian students on critical thinking and learning style. *College Student Journal*, 33, 538-543.
- Gruender, C. D. (1996). Constructivism and learning: A philosophical appraisal. *Educational Technology*, 36, 21-29.
- Hand, B. ve Treagust, D. F. (1994). Teachers' thoughts about changing to constructivist teaching/learning approaches within junior secondary science classrooms. *Journal of Education for Teaching*, 20, 97-113.
- Harvey, S. (1999). The impact of coaching in South African primary science in SET. *International Journal of Educational Development*, 19, 191-205.
- Kaplan, A. ve Midgley, C. (1997). The effect of achievement goals: Does level of perceived academic competence make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 22, 415-435.
- Kelly, A. V. (2004). *The curriculum: Theory and practice* (5th edition). London: Sage Publications.
- Kitchener, R. F. (2004). Piaget's social epistemology. In J. I. M. Carpendale (Ed.), *Social interaction and the development of knowledge* (pp. 45-67). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Küçükahmet, L. (2000). *Öğretimde planlama ve değerlendirme* (Onbirinci baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Kuzgun, Y. (2000). *Meslek danışmanlığı*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maehr, M. L. ve Breaskamp, L. A. (1986). *The motivation factor: A theory of personal investment*. MA: Lexington Books.
- Maslow, A. (2001). *İnsan olmanın psikolojisi*. Çeviren: O. Gündüz, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Myers, I. B. ve Myers, P. B. (1997). *Kişilik: Farklı tipler farklı yetenekler*. Çeviren: H. Ovacık, İstanbul: Kuraldışı Yayınları.
- Ninnes, P. M. (1994). Toward a functional learning system for Solomon island secondary science classrooms. *Journal of Science Education*, 16, 677-688.
- Nulty, D. D. ve Barret, M. A. (1996). Transitions in students' learning styles. *Studies in Higher Education*, 21, 333-345.
- Nuthall, G. (1999). Learning how to learn: The evolution of students' minds through the social process and culture of the classroom. *International Journal of Educational Research*, 31(1), 141-256.
- O'Sullivan, M. C. (2000). Needs assessment for INSET for unqualified primary teachers in Namibia: An effective model. *Journal of Comparative Education*, 30, 211-234.
- O'Sullivan, M. C. (2002). Action research and the transfer of reflective approaches to in-service education and training (INSET) for unqualified and underqualified primary teachers in Namibia. *Teaching and Teacher Education*, 18, 523-539.

- Özden, Y. (2003). *Öğrenme ve öğretme* (Beşinci baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Perkins, D. (1999). The many faces of constructivism. *Educational Leadership*, 57, 6-11.
- Piaget, J. (1999). *İnsan ve Fikirleri*. Çeviren: Ş. Çiftçioğlu, Ankara: Doruk Yayınları.
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable? *Contemporary Educational Psychology*, 23, 312-330.
- Richardson, M. S. (2004). The emergence of new intentions in subjective experience: A social/personal constructionist and relational understanding. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 485-498.
- Rovai, A. P. (2003). The relationship of communicator style, personality-based learning style, and classroom community among online graduate students. *The Internet and Higher Education*, 6, 347-363.
- Sandholtz, J. H. (2002). Inservice training or professional development: Contrasting opportunities in a school/university partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- Standage, M. ve Treasure, D. C. (2002). Relationship among achievement goal orientations and multidimensional situational motivation in physical education. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 87-103.
- Savery, J. R. ve Duffy, T. M. (1995). Problem based learning: An instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, 33, 31-38.
- Slaats, A., Lodewijks, H. G. L. C., ve Van Der Sanden, J. M. M. (1999). Learning styles in secondary vocational education: Disciplinary differences. *Learning and Instruction*, 9, 475-492.
- Schmeck, R. R. ve Nguyen, T. (1996). Factors affecting college students' learning styles: Family characteristics which contribute to college students attitudes toward education and preferences for learning strategies. *College Student Journal*, 30, 1-15.
- Stead, G. B. (2004). Culture and career psychology: A social constructivist perspective. *Journal of Vocational Behavior*. 64, 389-406.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler* (Üçüncü baskı). Ankara: Gül Yayınevi.
- Thomson, G. (1997). *İlk Filozoflar* (İkinci Baskı). Çeviren: M. H. Doğan, İstanbul: Payel Yayınevi.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okulöncesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 125-138.
- Uzuntiryaki, E., Bilgin, İ., ve Geban, Ö. (2004). İlköğretim düzeyi öğretmen adaylarının öğrenme stilleri tercihleri ile cinsiyetleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26, 182-187.
- Valle, A., Cabanach, R. G., Nunez, J. C., Pienda, J. G., Rodriguez, S., ve Pintero, I. (2003). Multiple goals, motivation and academic learning. *British Journal of Psychology*, 73, 71-87.
- Varış, F. (1978). *Eğitimde program geliştirme* (Üçüncü Baskı). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.

- Vermeer, H. J., Boekaerts, M., ve Seegers, G. (2000). Motivational and gender differences: Sixth-grade students' mathematical problem-solving behavior. *Journal of Educational Psychology*, 92, 308-315.
- Weddel, K. S. ve Van Duzer, C. (1997). *Needs assessment for adult ESL learners*. ERIC Document Reproduction Service No. ED 407882).
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202-209.
- Wentzel, K. R. (1999). Social-motivational processes and interpersonal relationships: Implications for understanding motivation at school. *Journal of Educational Psychology*, 91, 76-97.
- Yalaz-Atay, D. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel yayın Dağıtım.
- Yalın, H. (2001). Hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 1-10.
- Yawkey, T. D., Jackson, A. S., Li-Hui, W., ve Chung-Pei, C. (2003). Examining program impacts in the training of inservice graduate level teachers of culturally and linguistically diverse (CLD) students: Adelante perspectives. *Multicultural Perspectives*, 5, 31-39.
- Young, R. A. ve Collin, A. (2004). Constructivism and social constructionism in the career field. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 373-388.
- Young, R. A. ve Valach, L. (2004). The construction of career through goal-directed action. *Journal of Vocational Behavior*, 64, 499-514.
- Yurdakul, B. (2005). *Yapılandırıcılık*: Ö. Demirel (Ed), Eğitimde yeni yönelimler (s. 39-60). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Zhang, L. F. (2004). Learning approaches and career personality types: Biggs and Holland united. *Personality and Individual Differences*, 37, 65-81.

### **In-service Education through Constructivist Viewpoint: Need, Career, Learning and Motivation Dimensions.**

#### **Abstract**

*The aim of this study is to investigate the probable reflections of the need, career, learning and motivation topics in in-service teacher education. For this purpose, determining the educational needs in context of purpose-need relation, in-service teacher education, career, learning and motivation topics were discussed on the basis of constructivist perspective. As result, it can be said that the constructivist perspective, compare to traditional perspective, has differences in need, career, learning and motivation topics, and these differences have potential to make in-service education programs more effective and productive.*

**Keywords:** In-service teacher education, constructivism, motivation, learning, career.

