



Dünya’da ve Türkiye’de Hizmetiçi Eğitimler: Kurumsal ve Akademik Hafıza(Kayıpları)mız

Murat Günel ¹, Kutlu Tanrıverdi ²

Öz

Geçtiğimiz doksan yıl içinde ulusal ve uluslararası hizmetiçi eğitim çalışmalarını, yönelimlerini, politika değişimlerini ve izdüşümlerini paralel dönem aralıklarında irdeleyen bu tarama çalışması, ulusal ve uluslararası karşılaştırma yoluyla mesleki gelişim sürecinde ülkemizde oluşan kurumsal hafıza ve hafıza kayıplarının incelenmesi hedeflenmiştir. Nitel metodoloji çerçevesinde bağlam ve tarihsel derleme özellikleri taşıyan çalışmada, ulusal ve uluslararası makalelerin yanı sıra politika dokümanları, resmi web sayfaları, gazeteler, raporlar ve meclis tutanakları incelenerek değerlendirmeler yapılmıştır. Değerlendirme ve derleme sonuçları uluslararası düzeyde hizmetiçi eğitimi alanında kazanımların, başarısızlıkların ve araştırma bulgularının zaman içerisinde politika ve uygulamalara yön verdiğini, ulusal düzeyde ise merkezîyetçilik, nicelik ve popülist değerlerin hizmetiçi eğitim kurgu ve süreçlerinde hakim kılındığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler

Hizmetiçi eğitim
Öğretmen eğitimi
Mesleki gelişim
Türk Eğitim Sistemi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.10.2013
Kabul Tarihi: 11.08.2014
Elektronik Yayın Tarihi: 10.11.2014

DOI: 10.15390/EB.2014.2949

Giriş

Zamana bağlı değişen algılama şekli ile birlikte birçok araştırmacı tarafından hizmetiçi eğitim farklı şekillerde tanımlanmış olsa da kavramsal boyutta üzerinde uzlaşmış olan bazı noktalar yaratılmıştır (Dall’Alba ve Sandberg, 2006). Öncelikle hizmetiçi eğitimlerin hedef kitlesi profesyonel meslek sahibi kişiler olarak belirlenmiştir. “Profesyonel meslek” tanımı önemlidir, çünkü bir mesleğe bakış o mesleğe yönelik eğitimleri de yapılandırmaktadır (Rogers vd., 2007). Eğitimler ise, meslek sahiplerinin sektörlerindeki değişim ve gelişime adapte olmalarını sağlamak veya mesleki yeterliliklerini artırmak amacıyla, alanında uzman kişiler tarafından yürütülen faaliyetlerdir (Öztürk ve Sancak, 2007). Zamanla hizmetiçi eğitim algısı anlık bir kurgudan öte bir süreç olarak yapısal değişikliğe uğramış ve profesyonel gelişim olarak isim değiştirmiştir (Sandholtz, 2002). Uluslararası iş ve eğitim sektöründe mesleki yada profesyonel gelişim olarak isimlendirilen ve konumlandırılan eğitimler ülkemiz literatüründeki yaygın kullanım şekliyle “hizmetiçi eğitim” olarak yer bulmuştur (Baykan, Güngen ve Ünal, 1987; Pakkan, 1995; Ersoy, 1996). Son dönemlerde Milli Eğitim Bakanlığı’nun yeniden yapılandırılması sürecinde hizmetiçi eğitim kavramı mesleki gelişim ile yer değiştirilerek kullanılmaya başlanmıştır. Bu çalışma ülkemizde özellikle geçmiş dönemlerin analizini kapsadığından, değerlendirmelerde “hizmetiçi eğitim” ifadesi kullanılacaktır.

¹ TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, murat.gunel@tedu.edu.tr

² TED Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İlköğretim Bölümü, Türkiye, kutlu.tanriverdi@tedu.edu.tr

Sektöre bağlı olarak hedef kitle, sektördeki değişimlere ve yeniliklere bağlı olarak da mesleki yeterliliklerin tanımı değişmektedir (Huberman, 1995). Bu bağlamda, eğitim sektöründe hizmetiçi eğitimlerin tanımı ve amacı diğer sektörlerle aynı olmakla beraber hedef kitlesi öğretmenler ve eğitim yöneticileri olduğu için eğitim alanında geliştirilen yeni programlar, yöntem/teknikler ve teknolojik yeniliklerin eğitim alanındaki yansımaları hizmetiçi eğitimlerin içeriğini şekillendirmektedir. Bu yönleriyle değerlendirildiğinde, eğitim alanındaki hizmetiçi eğitimlerin tanımı Milli Eğitim Bakanlığı'nca, personelin hizmete başladığı tarihten emekli oluncaya kadar bilgi, beceri, algı ve tutumunu geliştirmek, mesleğe ve yeni gelişmelere uyum sağlamaları için gerçekleştirilen planlı eğitim faaliyetleri olarak tanımlanmıştır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 1994). Öğretmen ve eğitim yöneticilerinin mesleki becerileri, aranan yeterlilikler ve alandaki yenilikler göz önüne alındığında hizmetiçi eğitimlerin plan ve programı, içeriği, yapısı, organizasyonu ve eğitime katılanlar üzerindeki etkisi çok boyutlu kapsamlı ve hatta boylamsal çalışmalar gerektirmektedir (Boyle, Lamprianou ve Boyle, 2005; Jeanpierre, Oberhauser ve Freeman, 2005; Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001).

Öte yandan, ülkemizde süregelen hizmetiçi eğitimlerin etki ve katma değerinin araştırıldığı çalışmalar, gerek süreç tasarımının, gerek uygulamaların gerekse de etki analizinin yetersiz kaldığını işaret etmektedir (MEB, 2010). Bu çalışmalarda dikkat çeken ortak temel özellik, uygulanan eğitimin etkinliğinin değerlendirilmesinde anketlere dayalı olarak öğretmen görüşlerine odaklanılmasıdır. Hizmetiçi eğitimlerin yapılanmasında ve değerlendirilmesinde öğrenme ortamına katma değeri ve öğrenme çıktılarına etkisi dikkate alınmadığı gibi mesleki gelişim alanında yapılan bilimsel çalışmaların yansımalarının da göz ardı edildiği görülmektedir. Halbuki sınıf ortamındaki eğitimlerin eğitim literatüründeki gelişmeler ışığında değişmesi ve yenilenmesi gibi mesleki gelişim literatüründeki değişim de hizmetiçi eğitimlerin yapı, içerik, kapsam, uygulama ve süresini yönlendiren temel unsur olmalıdır (Davis, 2003). Bu bağlamda, bu çalışma, öncelikle yurtdışında ve yurtiçinde yapılan hizmetiçi eğitim çalışmalarını kronolojik olarak karşılaştırmalı bir şekilde incelemeyi, tarihsel gelişimleri, yönelimleri ve amaçlarını karşılaştırmayı ve bu karşılaştırmalardan elde edilecek çıkarımlarla Türkiye'deki hizmetiçi eğitimlerin tarihsel değişimini ve gelişimini değerlendirmeyi hedeflemektedir. Yapılacak değerlendirmeler ışığında ülkemizde ismi henüz değişen, yapısal olarak da mutlak değişime ihtiyaç duyan "hizmetiçi" kavramına dair öneriler sunulmaktadır.

Araştırma Sorusu

Yurtdışında ve Türkiye'de hizmetiçi eğitim uygulama, algı, araştırma, beklenti ve politikalarının zamana bağlı değişimi nasıl gerçekleşmiştir?

Yöntem

İnsanların içinde buldukları eylemlerin çoğu doğrudan gözlemlenebilir veya ölçümlenebilir değildir ya da araştırılan olguyla ilk elden bağlantısı olan kişilerden bilgi edinmek her zaman mümkün olmayabilir. İçerik analizi insan davranışlarını ve yaşantısını doğrudan olmayan yollarla araştırmaya izin veren ve bu araştırma sürecinde insanların 'iletişim' tiplerini veri olarak temel alan bir araştırma tasarımıdır. Başka bir deyişle, içerik analizi yazılı olarak oluşturulan (kitaplar, ders kitapları, makaleler, denemeler, gazeteler, romanlar, magazin yazıları, yemek kitapları, şarkılar, politik demeçler, reklamlar, resimler, resmi belgeler, tarihi belgeler vb.) iletişim bütünlerinin analizidir. Günümüz dünyasında, bu tip iletişim öğelerinin analizi, araştırmacılara insanın ürettiği birçok şey hakkında derinlemesine bilgi verebilir. İnsanların dolaylı ve doğrudan verdiği mesajları analiz etmek için araştırmacılar fazlaca olan bu iletişim materyallerini sınıflandırmak gereksinimindedirler. Uygun kategoriler, derecelendirmeler veya puanlar geliştirerek ve bu süreçler aracılığıyla bir takım karşılaştırmalar yaparak araştırmacılar araştırdıkları olguyu derinlemesine aydınlatabilirler (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006). Bu çalışmada hizmetiçi eğitime yönelik Türkiye ve yurtdışındaki dönemsel algıların ve tarihsel olarak bu algılardaki değişimin anlaşılabilmesi amacıyla gazete, dergi, internet sitesi, meclis tutanağı, resmi gazete, akademik makaleler, çalıştay/seminer/kongre raporları vb. çok sayıda yazılı materyal incelenmiştir.

Sınırlılıklar

Bu çalışma, akademik araştırmalar sonucu elde edilen bilgiler ışığında şekillendirilmesinin gerekliliğine dayanarak, genel olarak akademik çalışmalara bakarak, hizmetiçi eğitim algı ve yönelimlerinin değerlendirilmesine dayanmaktadır. Yapılan inceleme ve değerlendirmelerde bütün alanlardaki mesleki gelişim literatürünün irdelenmesinin yanında odaklanmış durum analizinde fen bilgisi öğretmenleri ile yürütülen hizmetiçi eğitim faaliyetleri örneklem olarak kullanılmıştır. Söz konusu ağırlıklandırma ile hem var olan literatürün sınırlandırılması sağlanmış hem de politika değişikliklerinden en hızlı etkilenen alanlardan biri olan fen eğitimine odaklanılarak mesleki eğitim alanındaki politika hareketliliklerine hızlı refleks veren bir alanındaki yansımaları incelenmiştir. Son olarak, çalışmanın temel kurgusunu teşkil eden yurtdışı alan yazın ağırlıklı olarak Birleşik Devletler ve bir ölçüde Avrupa ülkeleri kaynaklı olarak belirlemektedir. Bu nedenle bu değerlendirme çalışmasında diğer ülkelerde yürütülen sınırlı sayıda çalışmanın yanında uluslararası araştırmalar genel olarak yukarıda bahsi geçen ülkelerle sınırlıdır.

Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri

Yurtiçi ve yurtdışındaki hizmetiçi eğitim faaliyetleri tarihsel olarak incelendiğinde belirli geçiş dönemleri göze çarpmaktadır. Keskin sınırlarla çizilmese de gri bölgelere sahip bu geçiş dönemleri çalışma boyunca referans olarak belirlenmiştir. Yurtdışındaki hizmetiçi eğitim çalışmalarında 1950, 1970, 1980 ve 2000 yılları bu geçişlerin gerçekleştiği dönemler olarak belirlenerek kategorizasyon yapılmıştır. Yurtiçindeki çalışmalarda ise geçmiş dönemlerde beliren daha kurumsal odaklı değişiklikler olduğu için kesin değişim noktaları belirlenebilmektedir. Cumhuriyetin kuruluşuyla birlikte 1924 yılında kabul edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu, eğitimi baştan aşağı değiştirmiştir. 1930-1960 yılları arasında çok büyük bir değişiklik olmadığı için bütün olarak ele alınmıştır. Ancak 1960 ve 1980 yılları kurumsal değişikliklere sahne olduğundan ayrı dönemler olarak ele alınmıştır. Ayrıca yurtdışında yapılan çalışmalara yönelik yapılan taramalarda kaynaklara ilk olarak 1930'lu yıllarda rastlandığından ve ülkemizdeki Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun kabulünün de yakın dönemlerde olmasının nedeniyle Yurtiçindeki analizlerin başlangıcı olarak 1930'lu yıllar belirlenmiştir. Son olarak, yapılan ayrıntılı değerlendirme çalışmalarında her döneme ait özellikler öğretmen gelişimine yönelik felsefik ve epistemolojik algı ana fikir olarak belirlenmek suretiyle pratikte yapılan uygulama ve benimsenen düşüncelerin özetlenmesi şeklinde irdelenmiştir.

Yurtdışındaki Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri

1930-1950 Dönemi: 1900'lü yılların başlarında müfredatlarda ve sınıf içi uygulamalarda radikal değişimlerin yaşandığı alanların başında bilim eğitimi gelmiştir. Yapılan çalışmalarda fen konularının öğrencilerin eğitime başlamadan önce ilgisini çektiği ancak okula başlayan öğrencilerin bu konulara olan ilgilerinin kaybolduğu tespit edilmiştir. Bu sorunun çözümü için müfredatın öğrencilerin ilgilerini çekecek konulara yönelik genişlemesi gerektiği, bazı konularla sınırlı tutulmaması gerektiği belirtilmiştir (Bryan, 1943). Ayrıca bu süreçlerde öğrencilerin araştırma, gözlem ve deney yapmalarına, keşfetmelerine fırsat tanınması gerektiği, delillendirme süreçlerinin ağırlıkta olması gerektiği, böylece fen'in öğrenciler için daha anlamlı olacağı vurgulanmıştır (Potter, 1942). Ancak bu seçimlerle birlikte konu kapsamının çok genişlediği ve öğretmenlerin, alan bilgisi yönünden eksik kaldıklarına yönelik şikayetleri kayıtlara geçmiştir. Fen eğitimi başta olmak üzere, yukarıda tartışılan süreçlere paralel olarak, farklı branşlarda da öğretmenlerin söz konusu yeni eğitim yaklaşımlarını uygulayabilme adına, alan bilgisinde yaşadıkları yetersizlikleri dile getirmeleri, hizmetiçi eğitimlerin yapısını bu kapsamda şekillendirmeye başlamıştır (Potter, 1942; Brandwein, 1945).

Bryan'ın 1943'te yaptığı ve o döneme ait ender ayrıntılı değerlendirmede, öğretmenlerin öğrenci ilgisine bağlı olarak şekillenecek olan program nedeniyle alan bilgisinde yaşayacakları sorunların çözümü için bilim merkezlerinin kurulmasına yönelik bazı kararların 1930'lu yıllarda alındığını saptanmıştır. Ayrıca yine bu dönemde bütün branş derslerine, dışarıdan bir uzman getirilerek öğrencilerin alana özgü konularda var olan soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır. Öğretmenin moderatörlüğünde yürütülen bu süreçlerde, öğrencilerin alan bilgisindeki eksikliği kapatılmak istendiği gibi bu sayede öğretmenlerin alan bilgisi konusunda yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm üretilmesi planlanmıştır (Bryan, 1943). Alanında uzman bilim insanlarının sınıf ortamlarında rehber olarak görevlendirilme kurgusu üzerinden planlanan öğrenci eğitimi ve öğretmen gelişimi akımının öğretmenler üzerinde farklı etkiler yarattığı ilerleyen dönemlerde gün yüzüne çıkmaktadır.

Yukarıda belirtilen hamlelere ek olarak öğretmen, okul yöneticileri ve velilerin katılımıyla gerçekleşen hizmetiçi eğitimler sonrasında eğitimlerin etkinliği değerlendirildiğinde, hizmetiçi eğitimlerin hazırlık sürecinde öğretmenlerden birinin gelişiminin diğerini de olumlu yönde etkilediği, ayrıca öğretmen, eğitim yöneticileri ve velilerin birlikte katılacakları eğitimler sonucunda birbirleri arasındaki iletişimde engellerin kalktığı bulunmuştur (Bryan, 1943). Üç farklı grubun birlikte katılacakları eğitimlerde velilerin çocukları ile ilgili öğretmen ve idarecilerin bilmedikleri yönlerini paylaşmalarının öğretmenlerin uygulamaları açısından önemli olduğu, idarecilerin öğretmenlerle birlikte katıldıkları eğitimler sonucunda birbirlerini daha iyi anladıkları vurgulanmıştır (Bryan, 1943). Kısacası, söz konusu kurgunun öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerindeki etkisi net olarak araştırılmamış ve değinilmemiş olsa da öğrenme ortamına getirilen alan uzmanlarının, öğrenci, öğretmen, veli ve okul yöneticileri arasındaki etkileşimi tetiklediği net olarak gözlemlenen bulgu olmuştur. Bu ilişkilerden *öğretmen-öğretmen etkileşimi ve önemi* ilk olarak bu dönemde araştırmacıların ilgi alanı olmaya başlamıştır (Segeberblom, 1934).

Öğretmenlerin, meslektaşlarının pedagojik sorunlarını çözmeye önemli rol oynadıkları ve iyi uygulama yapabilenlerin diğerlerini işbaşında ziyaret ederek sorunlarına çözüm üretebilecekleri düşüncesi bu dönemde gelişmeye başlamıştır. Bu etkileşimin bölgesel anlamdaki farklılıkları ve eğitimde var olan fırsat eşitsizliklerini de ortadan kaldıracaklarına dikkat çekilmiştir. Yapılan eğitimler sonucunda alan bilgisi ve pedagoji boyutlarında geliştiği düşünülen öğretmenlerin diğer öğretmenlere bu eğitimleri vermesinin planlanması ile meslektaş eğitimi algı ve kurgusuna geçişler de bu döneme rastlamaktadır (Bryan, 1943). Öte yandan, bireysel eğitimde olsa meslektaş etkileşimi de olsa *hizmetiçi eğitimlerin boylamsal nitelikte olmasının gerekliliği* bu dönemin vurgu yapılan diğer önemli teması olarak ortaya çıkmıştır (National Society for the Study of Education, 1947).

1930-1950 yıllarında yapılan hizmetiçi eğitim çalışmaları, öğretmen eğitimcilerini, araştırmacıları ve politika yapıcılarını eğitimlerin süreklilik arz etmesi gerektiği ve kısa süreli çalışmalar sonunda eğitimlere son verilmemesi gerektiği bulgu ve kanısına sürüklemiştir. Bu kapsamda, *iyi bir hizmetiçi eğitim programının mesleki gelişim için ilk 1-2 yıllık eğitimlerin daha yoğun ve sık olması gerektiği ve bu eğitimlerin ardından öğretmenlerin gelişimlerine bağlı olarak eğitim içeriklerinin yeniden organize edilmesi ve daha seyrek aralıklarla öğretilen yeterliliklere ulaşana kadar devam etmesi gerektiği* kanısı oluşmuştur (Bryan, 1943). 50'li yıllara gelirken öğretmen sayısındaki artış ve daha fazla öğretmenin eğitime ihtiyaç duymasından dolayı özellikle Birleşik Devletler'de her okulun kendi hizmetiçi eğitim programına sahip olması gerektiğine karar verilmiştir (National Society for the Study of Education, 1947). Sonuç olarak, 1930-1950 yıllarında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- *Öğretmen yeterlilikleri ve donanımı çevresel faktörlere ve dönemin gerekliliklerine göre değiştirilmelidir.*
 - ✓ *Alan uzmanlarının katkıları ile öğrenme ortamının zenginleştirilmesi,*
 - ✓ *Meslektaş etkileşiminin hizmetiçi eğitimdeki önemi ve gerekliliği,*
 - ✓ *Öğretmen eğitiminin boylamsal yapıda kurgulanması gerekliliği.*

1950-1970 Dönemi: Bu dönemin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde en dikkat çekici özellik, etki analizi ve yaygınlaştırma faaliyetlerini içermesidir. Yapılan *hizmetiçi eğitim faaliyetleri sonucunda öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine etkileri değerlendirilmiş* ve görülen olumlu etkilerine bağlı olarak daha fazla öğretmene ulaşılmak istenmiştir. Örnek olarak, Chamberlain (1958) çalışmasında hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin öğrencileri ile hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılmayan öğretmenlerin öğrencilerinin başarılarını karşılaştırmıştır. Araştırma bulguları hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin öğrenci başarılarını olumlu yönde etkilediğini göstermektedir. Chamberlain'ın ve aynı dönemde yürütülen diğer çalışmaların sonuçlarına dayalı elde edilen bulguların hizmetiçi eğitim ve öğrencilerin öğrenme çıktısı arasında pozitif korelasyon göstermesi ile birlikte hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin tüm öğretmenlere ulaşabilecek şekilde yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Söz konusu hedefler doğrultusunda ABD'de ilk kez 1950'li yıllarda öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimlerin üniversiteler aracılığı ile yapılmasının sağlanması ve yaygınlaştırılması devlet politikası olarak belirlenmiş ve bu doğrultuda 1960'lı yılların başında ülkenin farklı bölgelerinde öğretmene yönelik 300'e yakın hizmetiçi eğitim programı, üniversiteler tarafından açılarak 13 bine yakın öğretmene hizmetiçi eğitim verilmesi sağlanmıştır (Gatewood ve Obourn, 1963). Yine bu zaman dilimi içerisinde, söz konusu programlar ile beraber öğrenme ve öğretme alanında yürütülen araştırma bulgularının ışığında, eğitim materyalleri, öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenlere pedagojik olarak kazandırılması gerekliliği vurgulanarak hizmetiçi eğitimlerin müfredatlarına dahil edilmiştir.

Öğrenme çıktılarının zenginleştirilmesinin öğretmenlerin daha başarılı sınıf içi uygulamalar gerçekleştirmesinin bir sonucu olduğu kabullenimi ve söz konusu sınıf içi uygulama yeterliliklerinin artırılması için de güncel öğretim yöntem ve tekniklerini bilmeleri ve ders materyallerini iyi tanımaları gerektiği fikri dönemin hizmetiçi eğitim kurgusunu şekillendirmiştir (Lammers, 1951; Sims, 1958). Öte yandan, hizmetiçi eğitim alanında gelişen bu yeni algı önemli bir değişkeni, öğretmenlerin ihtiyaçlarını, göz ardı etmiştir. Bu dönem *öğretmenlerin gelişim ve değişim için ihtiyaç duydukları eğitimlerden ziyade dönem içerisinde gelişen öğretim materyalleri, öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretmenlere aktarılması* ile sınırlı kalmıştır.

30'lu ve 50'li yılları birbirinden ayıran temel farklılık, 30'lu yıllarda, öğretmen ihtiyaçlarının tespiti ve iyileştirme çalışmalarına odaklanması, 50'li yıllarda ise eğitim araştırmalarında elde edilen kazanımların (ders materyalleri, öğretim yöntemleri, vb.) öğretmen ihtiyaçları gözlemlenmesinin geniş öğretmen kitlelerine ulaştırılması hedeflenmesidir. Ayrıca, 50'li yıllarda eğitimlerin yaygınlaştırılması ve daha büyük öğretmen gruplarına ulaşma hedefi önceki dönemde var olmayan bir karakteristik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Konu ile ilgili etkisi gelecek dönemlerde görülse de bu dönem içinde belirtmekte fayda görülen diğer bir gelişme ise; 50'li yıllarda artan uzay yarışı ve 1957 yılında Ruslar'ın ilk uzay aracını fırlatmalarına paralel olarak ABD'nin diğer tüm alanlarda sergilediği gibi eğitim alanında da radikal hamleler sergilemesidir. Bu hamleler eğitim politikalarında etkisini gelecek dönem olan 70 ve 80'li yıllarda belirgin olarak göstermiştir. Özetle, 1950-1970 yıllarında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- *Öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerde eğitim alanında gündeme gelen yeni yöntem, teknik ve materyaller öğretilmelidir.*
 - ✓ *Olumlu sonuçlara bağlı olarak öğretmen eğitimlerinin sayısının artırılması ve yaygınlaştırılması,*
 - ✓ *Materyal, metot, yöntem ve tekniklere yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi.*

1970-1980 Dönemi: Önceki dönemlerden farklı olarak 70-80 döneminde hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yönü ve içeriğini belirleyen temel faktörler, dönem içerisinde güncellenen öğretim programlarıdır. Güncellenen programlar, çağı ve soğuk savaş verilen ülkelerin gelişmişlik düzeyini yakalama kaygısı güdülen yapılandırılmıştır. Özellikle 1957'de Sputnik'in fırlatılmasıyla birlikte ortaya çıkan panik ortamında, eğitimde iyileşme için özel kuruluşların desteğiyle birlikte Birleşik Devletler'de başlayan reform hareketinin temel hedefinde öğretim programları olmuştur. 80'lerin

sonuna kadar öğretim programı defalarca değişmiştir. Bununla beraber, programların değişmesi sonucunda, öğretmenler sınıf içi uygulamalarında sorun yaşamaya başlamış, programların ön gördüğü yeniklere adapte olamamış, ve öğrenme ortamlarını yeni programların gereklilikleri doğrultusunda yapılandıramamışlardır. Nihayetinde de bu dönemdeki hizmetiçi eğitimlerin temel hedefleri, yenilenen program ve öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarının senkronizasyonu olmuştur (Zoller & Watson, 1974., Rutherford, 1971). Söz konusu adaptasyonu sağlamada esas alınan temel metodoloji ise tecrübeli ve uygulamalarda sorun yaşamayan öğretmenlerin diğer öğretmenlere, uygulamalarında destek vermeleri yoluyla meslektaş etkileşimi olmuştur (Koran 1974). Hatırlanacağı üzere 30-50 döneminde öğretmen-öğretmen etkileşimi gündeme gelmiş ve o döneme ait hizmetiçi eğitimlerin temel karakteristiklerinden biri olarak kayda geçmişti. Önceki dönemlerde hizmetiçi eğitimlerin yapısında yer alan öğretmen etkileşiminin bu dönemde de gündemde olması ve uygulanması, faydalı görülen uygulamaların devamlılığını gösterdiği gibi kurumsal hafıza ve kültürün de oluşturulduğunu işaret etmektedir.

Bu dönemin önemli ayırt edici özelliklerinden bir diğeri ise *öğrenme ortamlarının yakından gözlemlenmesi ve bu gözlemler ışığında öğretmen eğitimlerine ağırlık verilmesidir*. Özellikle mikro öğretim yönteminin eğitimlerin içeriklerinde etkin olduğu ve bu yöntem sayesinde öğretmenlerin, uygulamaları ile ilgili daha yansıtıcı düşünebildikleri belirlenmiştir. Bir anlamda *öz değerlendirme ve yansıtıcı düşünmenin öneminin ilk kez gündeme geldiği* bu zaman aralığında, öğretmenlerin öğretim süreçlerini gözden geçirmeleri sonucu daha iyi uygulamalar gerçekleştirdikleri iddia edilmiştir (Koran, 1977). Örneğin, bekleme zamanı kavramı da hizmetiçi eğitimlerde ilk kez bu dönemde ortaya çıkmış ve öğretmenlerin bekleme zamanını kullandıkça daha sorgulayıcı sorular sordukları gibi öğrencilerin de verdikleri cevapların niteliğinin arttığı savunulmuştur (Koran, 1977). Dolayısıyla, 70'li yıllarda hizmetiçi eğitimler, bekleme zamanı ve mikro öğretim yöntemi gibi, öğretmenin sınıf içi davranışlarına yönelik araştırma ve uygulamalar göz önünde bulundurularak tasarlanmış ve gerçekleştirilmiştir. Temelde, öğretmenin sınıf içi etkili uygulama yapabilmesi ile beraber öğrencilerin öğrenme çıktılarını arttırabilmesi için öğretmenlerin sınıf içi davranış ve uygulama başarılarının hedeflendiği eğitimler, öğretmenlere davranış boyutunda yeterlilik kazandırma ilkesi ile şekillenmiştir.

70'li yılların ilk yarısında geliştirilen ve yukarıda bahsi geçen yöntem ve tekniklere yönelik yeterliliklerin yanında, dönemin ikinci yarısında değişen programlara yönelik yeterliliklerin hedeflendiği gözlemlenmektedir. Ancak, hedefteki değişimin, eğitimlerin kurgu ve içeriğine başarılı bir şekilde yansımaması sonucu, dönemin eğitim alan öğretmenlerinin plansızlıktan şikayet ettikleri rapor edilmiştir (Zoller ve Watson, 1974) Bu dönemde yukarıdaki koordinasyonsuzluk ve benzeri sorunların çözümü amacıyla *ilk kez hizmetiçi eğitimlere yönelik kapsayıcı prensip belirlenmesi gerektiği* vurgulanmıştır (Gabel, Kagan ve Sherwood, 1980). Söz konusu sorunlar hizmetiçi eğitim alanında önceki dönemlerde tartışılmamış ve dönemin sorunları ile birincil derecede ilişkili görünmemesine rağmen "hizmetiçi eğitimlerin, öğrenciler üzerindeki etkisinin belirlenmesi gerekliliği" prensibini yaratmıştır. Dönemin popüler öğrenme teorisi olan davranışçılığın yansımalarını da taşıyan söz konusu yeni düşünce oluşumu, eğitimlerin öğrenciler üzerinde görülebilir davranış kazanımları ile değerlendirilmesi boyutuna taşınmıştır.

Koran (1977), yukarıda bahsi geçen temel prensip paralelinde yaptığı çalışmada, eğitimlerin öğretmenlere kazandırdığı davranışların ölçülerek, hangi davranışların öğrenci başarısına etki sağladığını tespit etmenin gerekliliği ve bu sonuçlar doğrultusunda hizmetiçi eğitimlerin içeriklerinin belirlenmesi gerektiğini savunmaktadır. Hizmetiçi eğitim ile sayısallaştırılmış öğrenme çıktısını ilişkilendiren ilk çalışmalar arasında yer alan Koran (1977), öğretmen davranış kazanımları ile öğrenci davranış kazanımları arasında ilişki kuran çalışmalar yapmaksızın, öğretmen eğitimlerine yönelik herhangi bir yargıya varmanın ya da düzenleme yapmanın yanlış olacağını belirtmiştir.

50'li yıllarla 70'li yıllar arasındaki en temel farklılığın geçmiş dönemde kitlesel değişim ve etkilerine odaklanılmışken 70'li yıllarda öğretmenlere yönelik çalışmaların çoğunlukla bireysel olarak sınıf içi uygulamalarda sergiledikleri davranışlara odaklanılması olduğu söylenebilir. Değişen bu bakış açısı dönemin hem öğretmende hem de öğrencide gözlemlenebilir ve değerlendirilebilir kazanımlara odaklandığını ve buna bağlı olarak hizmetiçi eğitimlerin yapılandırılması ve değerlendirilmesi gerektiği prensibini göstermektedir. 1970-1980 yıllarında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- *Öğretmenlere hizmetiçi eğitimlerde değiştirilen yeni programların içerikleri öğretilmelidir.*
 - ✓ *Mikro öğretim, bekleme zamanı gibi konuların eğitim içeriklerine konularak öğretmenler üzerindeki etkilerinin araştırılması,*
 - ✓ *Hizmetiçi eğitimlere yönelik temel kriterlerin belirlenmesinin gerekliliği,*
 - ✓ *Dönemin ilk yarısında materyal, yöntem ve tekniklere yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi,*
 - ✓ *Dönemin ikinci yarısında değişen öğretim programına bağlı olarak eğitimlerin gerçekleştirilmesi,*
 - ✓ *Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının etkili öğrenme ortamını oluşturacak yönde değiştirilmesi.*

1980-2000 Dönemi: 70'lerin sonu 80'lerin başında hizmetiçi eğitimlerin içerik ve değerlendirme süreçlerine yönelik çalışmaların hız kazanması, bu çalışmaların daha organize ve veri odaklı olarak yürütülmesine yönelik kararların alınmasına neden olmuştur. Bu kapsamda, *öğretmenlik becerileri kategorize edilmeye ve bu becerilerin nasıl geliştirilebileceği, bunun için ne tür eğitim modüllerinin tasarlanacağı ve eğitimlerin öğrenci ve öğretmen üzerindeki etkilerinin nasıl ölçülebileceği* belirlenmeye çalışılmıştır (Abell & Pizzini, 1992). Örneğin, Mohlman, Kierstead ve Gundlach (1982) yapmış olduğu çalışmada, öğretmenlerin sahip olması gereken temel becerilerin iyi sınıf yönetimi, öğretim süreçlerinin dizaynını doğru bir şekilde yapma ve öğrencilere yönelik pozitif beklenti olduğunu belirlemiş ve hizmetiçi eğitimlerin de bu temel becerilere yönelik gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu temel becerileri kazandırmak için Joyce ve Showers (1980) anlatım, demonstrasyon, uygulama, geri bildirim ve pedagojik destek içerikli hizmetiçi eğitim yapısını tavsiye ederken, Mohlman, Kierstead ve Gundlach (1982), bu yapının içerisine meslektaş gözlem ve dönütünü eklemiştir.

Meslektaş gözlemlerini temel alan hizmetiçi eğitimleri, Birleşik Devletler'den başlayarak farklı uluslarda yaygınlaşmış ve gözlemlere dayalı, yargılamadan uzak ve öğrenci verimliliğini arttırmaya yönelik olması durumlarında, hizmetiçi eğitimlerin etki ve verimliliğini artırdığı belirtilmiştir (Mohlman, Kierstead ve Gundlach 1982). Meslektaş etkileşimine dayanan bir başka çalışmada Stallings (1980), birer haftalık beş hizmetiçi eğitimden oluşan ve 6-7 öğretmenin küçük gruplar oluşturarak yeni teknikler denedikleri sınıflarındaki deneyimleri paylaştıkları süreçlerin öğretmenlerin başarılarını olumlu yönde etkilediğini vurgulamıştır. Bu fikri destekler nitelikte, öğretmenlerin uygulamalarını değiştirmede yaşadıkları zorlukları aşmanın yolunun küçük öğretmen grupları oluşturarak sorunlarını paylaşmaları ve çözüm üretmelerinin etkili olacağı düşüncesi Mohlman, Kierstead ve Gundlach (1982) tarafından da desteklenmiştir. Hatırlanacağı üzere 30 yılların başından itibaren meslektaş etkileşimi zaman içerisinde dönem dönem önemini yitirse de varlığını sürdürme gelmiş bir tema olarak karşımıza çıkmaktadır. *Öğretmen etkileşiminin artırılması yoluyla, öğretmenlerin sınıf içi sorunlarına çözüm üretmeleri düşüncesi, 80'lerde her zamankinden daha fazla değer kazanarak mesleki gelişimin vazgeçilmez bir parçası olduğunu vurgular niteliktedir. Öte yandan, önceki dönemden farklı olarak, bu dönemde hizmetiçi eğitimler, bilgi aktarımı amaç ve kurgusundan uzaklaşmış ve yeterlilik kazandırmaya odaklanmaya başlamıştır. Yeterlilik ve eğitim içeriği ilişkisinin geliştirilmesi bu dönemi gelişim kronolojisinde mihenk taşı olarak işaretlemektedir.*

Mohlman, Kierstead ve Gundlach (1982), bu dönemde gerçekleştirdiği hizmetiçi eğitimlerin amacının temelde öğretmenlere ne yapacaklarını anlatmak değil, onların sınıf içinde yaşadıkları sorunları çözebilmelerini sağlayacak yeterlilikleri kazandırmak olduğunu vurgulamıştır. Söz konusu kazanımları meslektaş etkileşiminin yanında, mesleki inançlarını tekrar yapılandırarak geliştirmeye çalışmıştır. Eğitimlerde, öğretmenlerle öğretim üzerine tartışmalar yapılarak, çıkan ortak algı

çerçevesinde, uygulamalarda yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik ürettikleri çözümler sentezlenmiştir. Bu sayede *öğretmenlerin pedagojik pratiklerinin temelinde yatan epistemolojik inançları ile gerçekleştirdikleri öğretim sürecinin öğrenciler üzerindeki etkisini görmeleri hedeflenmiştir*. Mohlman, Kierstead ve Gundlach (1982)'ın yürüttüğü çalışmalar kapsamında öğretim ve öğrenme üzerine yapılan tartışmalar ve meslektaş gözlemleri sonucu öğretmenlerin uygulamaları ile ilgili kendilerine ne yapıyorum ve neden yapıyorum sorularını sordukları ve bu durumun uygulamaları olumlu yönde değiştirdiği görülmüştür. Bahsi geçen araştırmaların ışığında Shulman (1986)'ın literatüre kazandırdığı pedagojik alan bilgisi kavramı, 90'lı yıllarda yapılan çalışmaların odağı haline gelmiş ve öğretmenlerin kazanması beklenen yeterliliklerin pedagojik alan bilgisine bağlı olduğu fikri ağırlık kazanmıştır. Etkisi günümüzde de hissedilen bu perspektif değişimi sonucunda, ilk kez *eğitim içeriklerinin öğretmenlerin pedagojik inançlarını değiştirmeyi amaçladığı* görülmektedir. Paradigma değişimi ile birlikte 90'lı yılların ortalarında hizmetiçi eğitimler üzerine prensiplerin geliştirilmesi ve sürekliliğinin sağlanması süreci ivme kazanarak *verilere dayalı uzun vadeli, sürdürülebilir normların temelleri atılmıştır*.

90'lı yılların sonunda veriye dayalı çalışmalara verilen önem 70'lerin sonlarında hizmetiçi eğitimlerde yaşanan plansızlık, buna bağlı olarak birtakım prensiplerin belirlenmesine ve yine aynı dönemde dile getirilen hizmetiçi eğitim çıktılarına bağlı olarak, eğitim içeriklerinin yapılandırılmasına yönelik eleştiri ve beklentilerin reaksiyonu niteliğindedir. Örneğin, Hayes (1995), İngilizce öğretmenleri ile yaptığı çalışmalar sonucunda hizmetiçi eğitimlere yönelik yapısal ve içerik odaklı birtakım prensipler ortaya atmıştır. Yaptığı ampirik çalışmaların bir sonucu olarak öğretmenlerde de öğrenmenin yavaş bir süreç olduğunu belirten Hayes (1995), öğretmenlerin değişmekte zorlanacağını hesaba katılması gerektiğini ve hizmetiçi eğitimlerin bu öngörü ile uzun süreli kurgulanması gerektiğini savunmuştur. *Hatırlanacağı üzere 30'lu ve 50'li yıllarda da öğretmen eğitimlerinin uzun süreli olması gerektiği fikri ortaya çıkmıştı. Bu dönem değerlendirildiğinde de faydalı olduğu görülen birtakım özellikler hizmetiçi eğitimleri şekillendirmeye devam etmektedir*. Öğretmenlerden beklenen uygulamaları, öncelikle öğretmenlerin öğrenen olarak tecrübe etmesi, kendi sınıflarında uygulama yapmalarına ve bunlarla ilgili tecrübelerini paylaşmalarına fırsat verilmesi gerektiğine, eğitimlere gelen öğretmenlerin var olan bilgi ve inançlarını getirdiklerinin unutulmaması gerektiğine değinmiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin, yeni uygulamaların yanında, öğrenme ve öğretim üzerine de derin analizler ve çıkarımlar yapmalarına fırsat tanınmasının ve sonrasında öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları sırasında gerekli takip mekanizmaları geliştirilmesinin de önemli olduğu, Hayes (1995)'in sonuçları arasında rastlanan önemli bulgulardır. Yine bu dönemde, Hayes'in (1995) çalışmalarının yanı sıra hizmetiçi eğitim kurgusunun genel prensiplerini belirleyen çalışmalar ivmelenmiş ve geçmiş dönemlerdeki algı, bulgu ve çıkarımlar yeni normların oluşmasına neden olmuştur.

Söz konusu zaman diliminde özellikle Birleşik Devletler'deki iki reform hareketinin, eğitimin tüm dinamiklerini etkilediği gibi hizmetiçi eğitim çalışmalarına da yön verdiği görülmektedir. American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1989) tarafından yürütülen Project 2061 ve National Research Council (NRC)'in 1996 yılında belirlediği Ulusal Eğitim Standartları alan eğitimlerinin amaçları ve buna bağlı olarak öğretmenlerin yapacakları uygulamaların içeriği başta olmak üzere, öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterliliklere kadar birçok konunun sorgulanmasına neden olmuştur. Aynı dönemde benzer şekilde 1996 yılında Tarih Eğitimi (National Center for History in the Schools (NCHS)), 1996 yılında Yabancı Dil Eğitimi (National Standards for Foreign Language Education) ve 2000 yılında Matematik Eğitiminde (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM)) birtakım standartlar belirlenmiştir. Öte yandan, dünyanın bir diğer noktasında Chang (1984), Tayvan'ın Taipei şehrindeki ilköğretim okullarının %85'ini kapsayacak şekilde yürüttüğü çalışmada, sorgulamaya dayalı alan öğretimi eğitimleri verdiği öğretmenlerle eğitim vermediği öğretmenlerin bu yönetime karşı tutumları, uygulama performansları ve öğretim materyal ve kaynaklarını ne düzeyde faydalı kullandıklarını karşılaştırmış, eğitimlerin yapı ve içeriklerini sorgulamıştır. Dünyanın farklı bir köşesinde, Afrika Kıtası'ndaki 9 ülkede, öğretmen eğitimlerine yönelik yukarıdaki çalışmalara paralel uzun süreli 12 adet proje yürütülmüştür (Lawson, Costenson

ve Cisneros, 1984). Bu projelerin sonunda en sık karşılaşılan ve yukarıda bahsi geçen problemlere paralel bulgular sıralanmış ve dönemin algısına paralel çözümler üretilmesi hedeflenmiştir (Lawson, Costenson ve Cisneros, 1984). 1990'ların sonlarına doğru tüm bu çalışmaların öğretilerini kapsayan, geçmiş dönemlerin ve içinde bulunulan dönemin sentezini yansıtan, hizmetiçi eğitimlerin yapı ve içeriği hakkında ilk teorik kurgular ortaya konulmaya başlanmıştır.

90'ların sonunda Loucks-Horsley, Stiles ve Hewson (1996) öğretmenlere istenen yeterlilikleri kazandıracak olan hizmetiçi eğitimlerin sahip olması gereken prensiplerine yönelik bir çalışma ortaya koymuştur. Geçmişteki araştırmaların bir birikimi olarak ortaya çıkan bu çalışma, hizmetiçi eğitimler için sonraki dönemlerde de mihenk taşları olan prensipler silsilesi olarak belirmektedir. Geçmiş dönemlerdeki kazanım ve sonuçları sentezleyerek, Hayes (1995)'in belirlediği prensipleri de genişleterek, Loucks-Horsley, Stiles ve Hewson (1996) *meslektaş etkileşiminin ön planda tutulması gerektiğini, işbaşında uzman desteğinin sağlanmasının önemini, sürecin boylamsal ve değerlendirme içermesinin gerekliliğini* vurgulayan bir düşünce kurgusu ortaya atmışlardır. Bahsi geçen araştırmacıların, prensip olarak derledikleri düşünceleri, aslında o dönemde alt boyutlarda da olsa Birleşik Devletler dışında dünyanın farklı yerlerinde sorgulanan ve tartışılan kavramlar olarak teyit edebiliriz.

Görüldüğü üzere dünyanın birçok bölgesinde öğretmen yeterliliklerini artırmaya yönelik eğitimler uzun süreli proje faaliyetleri olarak gerçekleştirildiği gibi, hizmetiçi eğitim olgusunun "olmazsa olmaz" ları da bu dönemde derlenip, irdelenmiştir. 1980-2000 yıllarında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- *Etkili öğrenme ortamları için öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini artırmaya yönelik eğitimler gerçekleştirilmelidir.*
 - ✓ *Boylamsal hizmetiçi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmesi,*
 - ✓ *Meslektaş etkileşimi ön planda tutulması,*
 - ✓ *Hizmetiçi eğitimlerin çıktıları ölçümlenmesi,*
 - ✓ *Öğretmenlerin pedagojik ve epistemolojik hazırbulunuşluklarının işe koşulması,*
 - ✓ *Öğretmenlerin uygulama yapacakları öğrenme süreçlerini öğrenen olarak tecrübe etmesi.*

2000-2013 Dönemi: 90'lı yılların sonlarında hizmetiçi eğitimlere yönelik öngörülen prensipler 21. yy. daki hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yapısını belirlemiştir. Loucks-Horsley, Love, Stiles, Mundry ve Hewson (2003), Guskey (2002), ve Thompson ve Zeuli (1999)'nin öğretmenlere pedagojik anlamda yeterlilik kazandırmak amacıyla yaptıkları çalışmalarda ortaya koydukları hizmetiçi eğitim yapıları incelendiğinde, hizmetiçi eğitimlerle ilgili olarak; Öğretmen merkezli olması, öğretmenlerin pedagojik alan bilgilerini ve alan bilgilerinin arttırılması, işbirlikli öğrenme ortamlarını ve meslektaş etkileşimini sağlaması, eğitimlerin sürekli bir gelişim süreci olduğu dikkate alınarak kurgulanması gibi ortak hedefler dikkat çekmektedir. Geçmişteki çalışmaların, bulguların ve kurumsal alguların bir sentezi olarak oluşturulan bu hizmetiçi eğitim profili son on yılda ve günümüzde hayata geçirilen birçok hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde de temel alınmıştır.

Hizmetiçi eğitimlerle ilgili geçmişten bugüne taşınan birçok özellik dikkat çekmesine rağmen genele bakıldığında son on yıllık dönemin diğerlerinden farklı özellikleri de ön plana çıkmaktadır. Bunlardan ilki, *eğitilmelere ve eğitimlerin etki boyutu değerlendirmelerine yönelik ölçme faaliyetleridir.* Hizmetiçi eğitimlerin, öğretmen ve öğrenciler üzerindeki etkileri çok boyutlu nicel veriler ile incelemeye başlandığı gibi nitel veriler yardımı ile elde edilen sonuçlar sayılar ile gözlemlenemeyen ayrıntıları saptamada kullanılmıştır. Örneğin, Guskey (2002) çalışmasında, hizmetiçi eğitimlerle öğretmenlerin inançlarının iki boyutta değişebildiğini savunurken bu değişimlerin ilkinin hizmetiçi eğitimlerin *direkt* etkisi sonucu oluşan inanç ve uygulama değişimleri, diğerinin ise hizmetiçi eğitimlerden elde ettikleri kazanımlar doğrultusunda uygulamalar yapmaları ve sonucunda gördükleri olumlu çıktılara bağlı olarak *dolaylı* inanç ve uygulama değişimi olarak sınıflandırmıştır. Guskey (2003)'e göre öğretmen eğitiminde yukarıda bahsi geçen direkt ve dolaylı etkiler öncelik gözetmeksizin büyük önem taşımakta ve araştırmalarda dikkate alınması

gerekmektedir. Bu nedenle *hizmetiçi eğitimlerin etkilerine yönelik yapılan değerlendirmeler yalnızca öğretmen ve öğrenci gelişimini tespit etmek için değil aynı zamanda öğretmenlerin uyguladıkları yaklaşımın etkinliğine inanmalarını direkt ve dolaylı olarak sağlamak gibi bir misyon da üstlenmektedir* (Guskey, 2002., Rogers vd. 2007). Son dönemde olgunlaşan bu düşünce 80 ve 90' lı dönemlerin algısı ile kıyaslandığında bir paradigma değişimi niteliği taşımaktadır.

80 ve 90 dönemlerindeki pedagojik alan bilgisine yönelik yapılan araştırmalarda öğretmen pedagojisinin kompleks ve girift bir yapıya sahip olduğu, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, soru sorma gibi birtakım özelliklerin birbirinden bağımsız olmadığı ve kümülatif olarak gelişmesi gereken davranışlar silsilesi olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle geçmiş dönemlerdeki gibi birtakım yeterliliklere lokal olarak odaklanmak yerine, öğretmenlerin pedagojik yeterliliklerini bir bütün halinde geliştirmeyi hedeflemek gerektiği vurgulanmıştır (Loucks-Horsley ve diğ. 2003). Öte yandan, 21. yy'da öğretmenin pedagojik davranışlarının gelişiminin algoritmik olarak irdelenmesi ve bütünsel olarak geliştirilmesi düşünceleri, inanç, geçmişten gelen hazır bulunuşluk, hizmetiçi eğitim süreçleri ve bu süreçler ile inanç ve hazır bulunuşluğun etkileşimi olgularının işe koşulması ile evrilmiştir. Bu bağlamda, hizmetiçi eğitimler sonucunda öğretmenlerin birtakım yeterliliklerinin ortaya çıkmasından öte, bu yeterliliklerin kazanıldığı süreçler ve buna bağlı olarak öğretmenlerin değişim sürecinde yaşadıkları sorunlar, bu dönemde sıklıkla rastlanan araştırma alanlarından birisi olarak ön plana çıkmıştır.

Sonuçtan öte sürece odaklanma, süreci düzenleyici ya da engelleyici nitelikler taşıyan inanç ve deneyimler, ve bu sürecin etkili bir şekilde değerlendirilmesine yönelik çalışmalar geçmiş dönemlerde rastlanmamış bir anlayış değişikliği ile günümüz hizmetiçi eğitim kurgusunun oluşmasına sebep olmuştur (Guskey, 2003, Randi ve Zeichner, 2005). Öğrenmenin öğretmen için de bir süreç olduğunu ve buna bağlı olarak bir öğrenme faaliyeti olan hizmetiçi eğitimlerin de kısa dönemli bir olaylar zinciri değil, devamlılık arz etmesi gereken süreçler olduğunu gündeme yerleşmiştir. Bu algı, *hizmetiçi eğitimlerin iş başında öğretmenlere sağlanacak olan desteğe daha fazla önem verilmesine* neden olmuştur. 2000-2012 yılları arasında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- *Hizmetiçi eğitimler bir olay değil süreçtir. Hizmetiçi Eğitimler öğretmenlerin inanç, hazır bulunuşluk ve süreç etkileşimleri dikkate alınarak boylamsal gerçekleştirilmeli ve kesintisiz destek sağlanmalıdır.*
 - ✓ *Hizmetiçi eğitimler boylamsal gerçekleştirilmesi,*
 - ✓ *Hizmetiçi eğitimler öğretmen merkezli gerçekleştirilmesi,*
 - ✓ *Öğretmenlerin inanç ve hazır bulunuşluklarının eğitim süreçlerinin yapılandırmasında işe koşulması,*
 - ✓ *Meslektaş etkileşimi ön planda tutulması,*
 - ✓ *Hizmetiçi eğitimlerin öğretmen ve öğrenci üzerindeki etkisi ölçülmesi,*
 - ✓ *Öğretmen pedagojisi bir bütün olarak görülmesi ve desteklenmesi.*

Türkiye'de Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri

Ülkemizde hizmetiçi eğitimlere yönelik akademik çalışmalara 80'li yıllara kadar rastlanmamaktadır. Bu döneme kadar da devlet kurumları tarafından gerçekleştirilen eğitimlerin etkilerine yönelik kayıtlı herhangi bir çalışma da yapılmamış ya da bulgular yayınlanmamıştır. Bu çalışmada ülkemizdeki hizmetiçi eğitimlerin tarihsel gelişim ve değişimini ortaya koyabilmek adına ulaşılabilen kurumsal ve bilimsel yayınlar, gazeteler ve meclis tutanakları gibi çeşitli kaynaklardan elde edilen verilere dayanarak hizmetiçi eğitimlerin yapısı ve hizmetiçi eğitim anlayışına dair bir fikir inşa edilmeye çalışılmıştır. Aşağıda verilen tarih aralıkları giriş bölümünde gerekçelendirilmiştir.

1930-1960 Dönemi: Cumhuriyet'in ilk yıllarında, 3 mart 1924 yılında ilan edilen Tevhidi Tedrisat Kanunu'nun hemen ardından, 1924 yılı yazında, Cumhuriyetin ilk Milli Eğitim Bakanı Vasıf Çınar'ın daveti ile Türkiye'ye gelen John Dewey, okulların kapalı olduğu dönemde iki aya yakın bir süre İstanbul, Bursa ve Ankara'da incelemelerde bulunmuş ve değerlendirmelerini raporlandırmıştır. Dewey, hazırlamış olduğu raporda öğretim programı, eğitim sistemi ve teşkilatı, okulların güvenliği ve sağlık konularının yanında, öğretmen eğitimleri konularına da değinmiştir. Devam eden süreçte bu

tavsiyelere bağlı olarak 1940 yılında Köy Enstitüleri açılmıştır (Dewey, 1939; Efendioğlu, Berkant ve Arslantaş, 2010). Nitekim 1945 yılında Türkiye'yi tekrar ziyaret eden Dewey, Köy Enstitüleri'ni inceledikten sonra ABD ve İngiltere'de yaptığı konuşmalarda Köy Enstitüleri'nin dünyaya örnek olacak okullar olduğunu ve tüm dünyanın eğitim sistemlerini bu okullara göre kurgulaması gerektiğini vurgulamıştır (Efendioğlu, Berkant ve Arslantaş, 2010). Eğitim politikalarının Cumhuriyet tarihi ile beraber milat sayılan bu gelişmelerin önemi, 1924 yılında eğitim sistemine yönelik hazırlanan bir rapora dayanarak, istikrarlı bir eğitim politikasının belirlenmesi, eğitim kurumlarının kurulması ve bu kurumların etkinliğinin, dönemin önde gelen bir araştırmacısı tarafından irdelenmesi ve teyit edilmesi, eğitim politikaları ve sürdürülebilirlik açısından kararlılığı göstermektedir.

O dönemlerde ön görülen eğitim politikalarındaki bu süreklilik, öğretmen eğitimlerine de yansımıştır. Halkın %80'ni kırsal bölgelerde yaşadığı için merkezi yapıdan ziyade mobilize hizmetlerle öğretmen eğitimlerinin gerçekleştirilmesi, Dewey'in raporuna bağlı olarak bu dönemde uygun görülmuş ve uygulamaya geçilmiştir (Dewey, 1939; Resmi Gazete, 1937). Bu bağlamda, 1937 yılında öğretmenlere eğitim vermek amacıyla gezici başöğretmenler görev almıştır. 8- 15 arası köy okulu için atanan mesleki deneyimi yüksek ve iyi uygulama yapabilen öğretmenlerden seçilen gezici başöğretmenler, öğretmenleri okullarında ziyaret etmişler ve ziyaretler sırasında örnek uygulamalar gerçekleştirerek pedagojik destek sağlamışlardır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 1949). *İşbaşında sağlanan bu destek öğretmenlerin kazanacakları mesleki yeterlilik açısından bugün önemi vurgulanan bir durum olmakla birlikte, Cumhuriyetin ilk yıllarındaki yapılanma kurgusunun bir parçası olması ve gerçekleştirilebilmiş olması aynı dönemdeki uluslararası uygulamalar kapsamında da yenilikçi ve muadili olmayan bir yer tutmaktadır.*

Yine aynı dönemde başöğretmenler, ziyaretler sırasında öğrencilere testler uygulayarak sonuçları öğretmenlerle paylaşmış ve öğrenci başarısına bağlı olarak iyi uygulama yaptığı düşünülen öğretmen başarılı kabul edilerek maaşında artışa gidildiği gibi Milli Eğitim Bakanı tarafından teşekkür belgesi gönderilerek, başarısı taktir edilmiştir (Deligöz, 2008). *Öğrencilere yönelik yapılan ölçme değerlendirmelerle öğretmenlerin uygulamalarının etkisinin değerlendirilmesi de yine o zaman dönem için uluslararası gelişim süreci düşünüldüğünde önemli bir yenilikçilik hareketidir.*

Öte yandan, gezici başöğretmenlerin yönetim konusunda yaptıkları, uygulamalarda dönemin eğitim yönetimi anlayışına dair ipuçları sunmaktadır. Dewey'in hazırlamış olduğu raporun muhtemel etkileri sonucu, hizmetiçi eğitim *anlayışının merkeziyetçi yapıdan uzak, mobilize öğretmen eğitimcileri olan gezici başöğretmenlerle Anadolu'nun en ücra köşelerine bile ulaşılmasının hedeflenmesi yine bu dönemlerde yapılan uluslararası uygulama ve araştırmalardan daha ileri düzeyde ve yenilikçi yapıda olduğunu göstermektedir.* Cumhuriyet tarihinin ilk hizmetiçi eğitim görevlileri olan gezici başöğretmenler 1960'lı yıllara kadar görev yapmışlardır. 1930-1960 yılları arasında Cumhuriyet dönemi Türk Milli Eğitim sisteminin temellerinin atıldığı bu dönemde öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- *İşbaşında bireysel hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin mobilize ekiplerle yürütülmesi.*
 - ✓ *Öğrenci başarısına bağlı olarak öğretmenlere dönüt ve ödül verilmesi,*
 - ✓ *Uzman öğretmenle birlikte öğretim yapılarak pedagojik destek sağlanması.*

1960-1980 Dönemi: Dönemin başında ve sonunda gerçekleşen askeri darbeler dikkate alındığında, dönemin keskin siyasi kırılmalara sahip olduğu görülmektedir. Bu siyasi kırılmalar eğitim politikalarına da yansiyarak ani kurumsal değişiklikler yaşanmıştır. Bu yıllarda gerçekleşen hizmetiçi eğitimlere yönelik sınırlı sayıda kaynak bulunduğu için araştırma sonuçlarından ziyade dönemin hizmetiçi eğitim anlayışını şekillendiren kurumsal değişikliklere dair politika dokümanlarına odaklanılmıştır.

1960 yılında Türkiye'nin ilk kurumsal anlamdaki hizmetiçi eğitim birimi olan Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu açılmıştır (MEB, 2013a). 1966 yılına kadar görev yapan kurum bünyesinde kurulan Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu Yayınları tarafından 1961-66 yılları arasında 16 kitap basılmıştır. Kitaplar genel olarak sınıf ortamında öğretmene destek niteliğinde olan öğretim yöntem ve teknikleri, öğrencilerin nasıl etkili şekilde öğrenebilecekleri, okul aile işbirliğinin nasıl sağlanacağı, okuma ve yazma gibi konularla ilgilidir. Ayrıca, ilk kez 1960 yılında kurum tarafından Ankara'da gerçekleştirilen iki eğitim faaliyetine 85 öğretmen katılmıştır. 1966 yılına kadar ise toplam 311 eğitim faaliyetine 10.024 öğretmen katılmıştır (MEB, 2010). 1966 yılından itibaren Eğitim Birimi Müdürlüğü olarak faaliyetine devam eden kurum 1975 yılında tekrar isim değiştirmiş ve Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı adını almıştır. 1966 yılından 1980 yılına kadar hızla artan hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin sayısı 1221'e, katılımcı sayısı ise 70150'ye ulaşmış, ancak bu dönemde eğitimlerin etki boyutuna yönelik herhangi bir çalışma yapılmamıştır (MEB, 2010). Eğitimler, büro yönetimi, dekoratif eşyalar, uygulamalı resim, giyim eğitimi, okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi gibi konularda gerçekleştirilmiştir (Baykan, Güngen ve Ünal, 1987). Sınırlı kapsamda gerçekleştirilen eğitimlerin içerikleri, dönemin hizmetiçi eğitim anlayışının özellikle mesleki eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin, alanlarında meydana gelen değişimleri takip etmelerini sağlamayı hedeflediğini göstermektedir. Bu dönemin, son yılların kurum isim değişiklikleri yaşayarak, 1981 yılında genel müdürlük, 1982 yılında ise tekrar daire başkanlığı olarak hizmet vermeye devam etmiştir.

Kurumsal olarak meydana gelen bu değişikliklerle birlikte 80'li yıllara kadar gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin yapısı ve içeriği ile ilgili ulaşılabilir ayrıntılı yazılı ve yayınlanmış bir kayda rastlanmamaktadır. Sonuç olarak, *bir önceki zaman diliminde mobilize öğretmen eğitimcileri ile sağlanan iş başında eğitim desteğinin darbe sonucunda oluşan merkeziyetçi ve otoriter yapı ile beraber ortadan kalktığı bu dönemde, hizmetiçi eğitimler konusundaki anlayışın merkeziyetçi yapıya büründüğü ve kurumsal değişikliklere odaklanıldığı görülmektedir.* 1930-1960 yılları arasında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- *Merkeziyetçi hizmetiçi eğitim anlayışının gelişmesi.*
 - ✓ *Hizmetiçi eğitimlerin mesleki eğitim alanında çalışan öğretmenlere yönelik yapılması,*
 - ✓ *Siyasi değişimlere bağlı olarak kurumlarda isim ve yapı değişikliklerine gidilmesi.*

1980-2000 Dönemi: Türkiye'de 80'li yıllar, hizmetiçi eğitimlere yönelik akademik çalışmaların ilk izlerine rastlanan dönemdir. Ancak yapılan çalışmalar incelendiğinde *araştırma-geliştirme faaliyeti olarak kurgulanan hizmetiçi eğitim çıktılarından ziyade, ağırlıklı olarak literatür taraması ve buna bağlı önerilerin yer aldığı çalışmalar olduğu görülmektedir.*

Döneme ait ilk literatür tarama çalışmaları arasında yer alan Aydın (1987), hizmetiçi eğitimlerin etkin bir şekilde yürütülebilmesi için uluslararası alan yazını irdeleyerek birtakım tavsiyelerde bulunmuştur. Aydın yaptığı incelemeler sonucu öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerde edilgen değil etken olması gerektiğini, demonstrasyon, gözlem ve konferanslar gibi geleneksel eğitimlerin mesleki gelişimde çok sınırlı kalacağını, bu nedenle öğretmenlerin aktif katılımının sağlandığı eğitimlerin gerçekleştirilmesini önermiştir. Benzer bir çalışmada Baykan, Güngen ve Ünal (1987) nitelikli, verimli ve özendirici hizmetiçi eğitimler için eğitimlere katılmanın yasal zorunluluk haline getirilmesi, öğretmenlerin eğitimler sonucu bir üst öğretim seviyesine terfi ettirilmesi, eğitimler sonrası belirli kredileri tamamlayan öğretmenlere diploma verilmesi gibi önerilerde bulunmuştur. Dönem içinde yapılan ve uluslararası alan yazın taramasına dayalı çalışmaların önerileri öğretmenlerin nitelik kazanması kadar hem eğitimlerin hem de eğitim alan öğretmenlerin sayısını arttırmaya yönelik nicelik odaklıdır.

Baykan (1987)'in çalışmasında öğretmen katılımı ve niceliği öncelikli vurgu olmakla birlikte 90'lı yıllara gelindiğinde *öğretmenlerin beklenti ve taleplerinin değerlendirildiği durum analizi çalışmaları öne çıkmaktadır.* 90'ların ortalarında yapılan çalışmalarda ise öğretmenlerin hizmetiçi eğitimler konusundaki düşünceleri değerlendirilmiş ve farklı kurslar, seminerler, çalıştaylar ve konferanslara katılarak yeterliliklerini arttırmak istedikleri, kapsamı daha geniş ve farklı programları içeren kurslar

talep ettikleri sonucu bulunmuştur (Pakkan, 1995; Ersoy, 1996a). Dahası, bu çalışmalara katılan öğretmenlerin, 80'lerin sonunda vurgulanan, öğretmenlerin eğitime devam zorunluluğu ve eğitimin üzerindeki etkinliklerinin sınavlar yoluyla ölçülmesi gibi konuları tasvip etmedikleri de bulunmuştur. Bu sonuçlar, öğretmenlerin zorunluluk hissetmelerine neden olacak dış motivasyon araçlarından ziyade, eğitime istek duymalarını sağlayacak, ihtiyaçlarına yönelik arayışlar içinde olduklarını ve iç motivasyon araçlarına ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Ancak bu dönemde anket uygulamaları yolu ile ortaya çıkan sonuçların dönemin hizmetiçi eğitimlerinin tek planlayıcısı ve icracısı konumunda olan MEB Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı'nun uygulamalarına yansımadağı ya da yansıtıldıysa da yazılı kayda geçirilmediği görülmektedir.

Daha önce bahsi geçen 60'lı yılların merkezîyetçi düşünce yapısının bu ve bir sonraki zaman diliminde de devam ettiği görülmektedir. İlki 1961 yılında Ankara'da Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu tarafından kurulan Hizmetiçi Eğitim Enstitülerinin sayısı toplamda dört iken, bugün itibarıyla toplamda sayı yediye çıkartılmış ve tamamı 2000 yılından sonra kurulmuştur (MEB, 2013b). Enstitülerin işlevleri, isimlerinin çağrıştırdığı entelektüel anlamda etkili uygulamaların geliştirilmesi, etkisinin ölçülmesi ve buna bağlı olarak önerilerin sunulmasına dayalı bir yapının aksine, eğitmen ve eğitimcilerle konaklama ve eğitim ortamları sunmaktan öteye geçmemiştir. Bu nedenle *Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri'nin kurulum amacı, nicelik anlamında ulaşılan öğretmen sayısını artırmak, merkezîyetçi anlayışın bir ürünü olarak eğitimleri belirli merkezlerde toplayarak kontrol altında tutmak ve hizmetiçi eğitimlerle ilgili ortaya somut bir ürün (bina) ortaya koyma çabası ile sınırlı kalmıştır. Enstitülerin öğretmen yeterliliklerine, ihtiyaç ve beklentilerine katkıları yada yapılan eğitimlerin sınıf ortamlarına yansıma şekilleri, düzeyleri ve sürdürülebilirlikleri bakanlık tarafından araştırılıp kayıt altına alınmadığı gibi bilimsel araştırmalarında konu odağı olamamıştır.*

1993 yılına kadar mevcut Enstitülerde çok az sayıda öğretmenin katılabildiği 1-2 haftalık eğitimler gerçekleştiren Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı, bu tarihten sonra taşra teşkilatını da eğitimler için yetkilendirilmiş ve mahalli hizmetiçi eğitimler düzenlenmeye başlamıştır (Özoğlu, 2010). Böylece hizmetiçi eğitim enstitülerinde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin yanında tüm öğretmenlerin katılabileceği mahalli eğitim faaliyetleri için de kullanıma açık fiziksel mekanlar yaratılmıştır. Bu dönemde gerçekleştirilen hizmetiçi eğitimlerin çoğunluğu yabancı dil ve bilgisayar kullanımına yönelik, 300-350 öğretmen kontenjanına yer verilen eğitimlerdir. Öte yandan bu eğitimleri değerlendiren Bağcı ve Şimşek (2000), genellikle bilgisayar ve yabancı dil ağırlıklı düzenlenen 2-3 haftalık eğitim faaliyetlerinin içerik açısından zayıf ve plansız gerçekleştirildiğini belirtmişlerdir. Tüm bu eğitimleri yaygınlaştırma çabasına rağmen *mahalli ve merkezi olarak yürütülen eğitimlerin etkilerine yönelik öğretmenlerin görüşlerinin alınması dışında herhangi bir etki analizinin yapılmaması ve sonuç ortaya konmaması, gerek hizmetiçi eğitimlerin içerik ve işlenişlerini gerekse de direkt ve dolaylı etkilerini değerlendirebilmeyi olanaksız kılmaktadır. 1980-2000 yılları arasında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;*

- *Nitelik yerine niceliğe odaklanılan, merkezîyetçi anlayıştan çıkarılma çabası içerisindeki hizmetiçi eğitimler.*
 - ✓ *Katılımcı öğretmen sayısının artırılmasının hedeflenmesi,*
 - ✓ *Eğitim içerik ve etkilerinin öğretmen görüşlerine dayalı anketler yolu ile değerlendirilmesi,*
 - ✓ *Eğitime yönelik öneriler sunulması,*
 - ✓ *Eğitimlerin mahalli olarak yaygınlaştırılması.*
 - ✓ *Bilimsel araştırmalarda literatür taramaları ile sınırlı kalınması.*

2000-2013 Dönemi: Bu dönem Türkiye'de hizmetiçi eğitim alanında en radikal kararların alındığı ve değiştirildiği dönem olarak göze çarpmaktadır. Dönem, Milli Eğitim Bakanlığının değişken politikaları doğrultusunda gerçekleşen değişiklikler, kurum ve kuruluşlarca desteklenen ya da bağımsız olarak yürütülen akademik çalışmaların sonuçları olmak üzere iki temel kategoride irdelenmiştir. Bu dönem içerisinde gerçekleşen 7 bakan değişimi sonucu politikalarda süreklilik sağlamamasının ötesinde, yönetim değişimleri, keskin yapısal ve kurumsal değişiklikleri beraberinde getirmiş ve kurumsal hafıza kayıplarına neden olmuştur. *Tüm bu değişimlerin geçtiğimiz 10 yıllık süreçte*

gerçekleştiği ve sebep-sonuç ilişkisine dayandırılmayan revizyonların hizmetiçi eğitim kurgusuna ve dolaylı olarak öğretmen ve öğrencilere olan yansımaları araştırılmadığı gibi veriye dayalı politika üretilmediği de ortaya çıkmaktadır. Hizmetiçi eğitim faaliyetleri temelde siyasi ve politik iradenin kararlarını süspense eder nitelikte tamamlayıcı yapı ve içerikten öteye geçememiştir. Örneğin, MEB'in, kurumsal düzeyde gerçekleşen öğretim programlarında yapılan iki kez revizyon, teknolojik yeniliklerin öğretim süreçlerinin yapılandırılmasındaki etkisi gibi değişiklikler, hizmetiçi eğitimlerin içeriklerini değiştirdiği gibi uzaktan eğitime yönelik yapılan yatırımlar da hizmetiçi eğitimlerin yapısal olarak değişimine neden olmuştur.

2004 yılında pilot çalışmaları yapılan 2005 yılında ise tüm Türkiye'de uygulanmaya konulan yeni öğretim programı, merkezi hizmetiçi eğitimlerin %20'ye yakını ve mahalli hizmetiçi eğitimlerin neredeyse bütünüdür içeriğini oluşturmuştur (Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYEGM], 2005; ÖYEGM, 2006). Yine aynı eğitim plan raporları göstermektedir ki, 2005 yılında ilk çalışmalarına başlanan uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetleri de 2013 yılına gelindiğinde neredeyse tüm mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinde kullanılmıştır. Son 3 yıllık süreçte ise, oluşan yeni trend, Fatih projesi olmuş ve hizmetiçi eğitim içeriklerini belirlemiştir. 2012 yılında merkezi eğitimlerin %10'u, 2013 yılında ise merkezi eğitimlerin %17'ye yakını Fatih Projesine yönelik gerçekleştirilmiştir (ÖYEGM, 2012; ÖYEGM 2013). Mevcut eğitimlerin 2009 yılından bugüne kadar yaklaşık %35-40'lık bölümünün web tabanlı içerik oluşturmaya yönelik olduğu düşünüldüğünde, geriye kalan eğitimlerin neredeyse tamamının o günün trendine göre eğilim gösterdiği görülmektedir.

2012 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü olarak isim değiştiren Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı bünyesinde 2010 yılında 19.511 eğitim faaliyetine toplam 444.692 öğretmen katılmış, uzaktan eğitimlerde olduğu gibi bu eğitimlerin sonunda da kayda değer bir değerlendirme yapılmamış ve veriye dayalı direkt ve dolaylı etkiler ölçülmemiştir (MEB, 2010). Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Daire Başkanlığı tarafından yayınlanan 2010 yılı Hizmetiçi Eğitim Planında, merkez teşkilat tarafından bu eğitimlerin 1072 tanesinin gerçekleştirildiği ve toplam 61715 katılımcı öğretmen için kontenjan açıldığı belirtilmiştir. 2013 yılı Hizmetiçi Eğitim Planında ise merkez teşkilatı tarafından 286 eğitim faaliyeti için 14823 kontenjan belirlenmiştir. Bu durum iki açıdan önemlidir. İlki, geçmiş 40 yıllık dönemde olduğu gibi bu dönemde de MEB'in eğitimlerde ulaşabildiği öğretmen sayısına odaklandığını, ancak hizmetiçi eğitimlerin sınıf ortamına, öğretmenin gerçekleştirdiği uygulamalara ve öğrencilere etkisine yönelik herhangi bir çalışmanın amaçlar arasında halen yer olmadığını göstermektedir. Diğer önemli husus ise içerik ve etkisine bakılmaksızın *en azından öğretmen-öğretmen etkileşimi gibi bir fayda yaratan yüz-yüze eğitimlerle ulaşılan öğretmen sayısının dörtte bir oranına düşürülmesidir. Merkeziyetçi yapıda da olsa söz konusu eğitimlerin bu denli büyük oranlarda azaltılmasının altında yatan eğitsel ve ekonomik nedenlerin bilinmemesi, sorgulanmaması yada eğitim camiasında tartışılmaması da öğretmenlerin mesleki gelişimi konusunda sistematik duyarsızlığımızın göstergesi niteliğinde olmuştur.* Diğer yandan, MEB dışındaki vakıf, dernek ve kuruluşların bu dönemde sorumluluk üstlenmeleri mesleki gelişim konusunda sivil inisiyatifin devreye girdiğine dair ipuçları sunmaktadır.

Bu dönemde MEB dışında birtakım özel kuruluşların da bu dönemde hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde aktif rol aldıkları görülmektedir. Öğretmen Akademisi Vakfı ile MEB arasında yapılan uzun vadeli protokol ile 2013 yılı itibarıyla 80 öğretmene ulaşmış, süreç sonunda 100.000 öğretmenin projeden faydalanması hedeflenmemiştir (Öğretmenin Sınırı Yok [OSY], 2013). Bunun yanında uzaktan eğitim faaliyetleri ve bilgi teknolojilerinin kullanımına yönelik öğretmenlerin yeterlilik kazanmaları için intel ve microsoft gibi özel kuruluşlarla işbirliğine gidilerek hizmetiçi eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmeye başlanmıştır (MEB, 2013c). Öte yandan, özel kuruluşlar dışında araştırmacıların bireysel çalışmaları ya da TÜBİTAK'ın hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile MEB'e bu dönemde destek sağlayan çalışmalar yürüttüğü dikkat çekmektedir.

Eğitim alanında çalışmalar yürüten araştırmacılar tarafından gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim faaliyetleri az sayıda olsa da son yıllarda mesleki gelişim alanına ve bilgi birikimine katkı sağlamaya başlamıştır. Dönemin uluslararası normlara uygun dikkat çeken ender çalışmalarından birinde, Kaya, Çepni ve Küçük (2004) M.E.B. tarafından düzenlenen eğitim faaliyetlerinin etkisizliğine çözüm olarak üniversiteler ile işbirlikçi çalışma gerekliliği düşüncesinden yola çıkarak, hizmetiçi eğitim tasarlama ve uygulamaya yönelik bir araştırma-uygulama yapmışlardır. Çalışmalarında öncelikle öğretmenlerin ihtiyaçlarını tespit etmişler, ardından gerçekleştirdikleri pilot uygulama sırasında öğretmenlerin uygulamalarda yaşadıkları sorunları belirleyerek hizmetiçi eğitim programını yapılandırmışlardır. Bu değişikliklerin ardından son halini alan programı uygulamışlardır. 12 öğretmenin katıldığı eğitimler sonunda yapılan değerlendirmeler sonucunda, öğretmenlerin bilim eğitimi alanında laboratuvara yönelik yeni bilgi ve beceri kazandıkları tespit edilmiştir. Bu çalışma dışında *eğitim literatüründe beliren akademik çalışmalar incelendiğinde, araştırma alanlarının ve toplanan verilerin öğretmenlerin eğitimlere yönelik algı ve beklentilerinin belirlenmesi ve eğitimlere yönelik elde ettikleri bilgilerin likert tipi ölçeklerle tespiti ile sınırlı kaldığı görülmektedir.* Öte yandan, TÜBİTAK gibi kurumlarca desteklenen ve iyi örneklerin yaygınlaştırılmasını yada etki boyutlarının araştırılmasını hedefleyen projeler uluslararası düzeydeki mesleki gelişim algı ve uygulamalarına en yakın düzeydeki çalışmalarımız ve kazanımlarımız olarak görülmektedir.

TÜBİTAK çatısı altında bu dönemde yapılandırılan Bilim ve Toplum Başlığı altında çıkılan eğitim faaliyeti çağruları mesleki gelişim çalışmaları alanında sınırlı ama önemi rol üstlenmiş görünmektedir. Yine TÜBİTAK çatısı altında Sosyal ve Beşeri Bilimler Grubunca desteklenen araştırma projeleri kapsamında yürütülen hizmetiçi eğitim faaliyetleri de bu dönemde ivmelenmiştir. Söz konusu projeler hizmetiçi eğitim ortamlarının yaratılmasını sağladığı gibi eğitimlerin etkinliği, ve eğitimlerin hem öğretmen ve hem de öğrenciler üzerindeki etkilerini araştıran ilk akademik çalışmalar olmuştur. Örneğin TÜBİTAK tarafından desteklenen ve 2005-2010 yılları arasında uygulamada olan *“İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Yapılandırıcı İnteraktif Hizmetiçi Eğitim Programı (YİHEP)”* SOBAG projesi hizmetiçi eğitim içeriği ile dikkat çeken bir projedir. Proje kapsamında ilkokul ve ortaokul düzeyinde 2581 öğretmene interaktif yolla sunulan yapılandırıcı yaklaşıma yönelik eğitimlerin etkisi ölçülmüştür (Işıkoğlu, Baştürk ve Karaca 2010). Ancak bu noktada yapılan ölçümlerin, öğretmenlerin sınıf içi uygulama etkinlik düzeylerine ya da öğrencilerin beceri ve başarılarına yansımalarına değil, yalnızca öğretmenlerin görüşleri ve yapılandırıcılığa yönelik bilgi testleri ile sınırlı kalması ve bu ölçümlere bağlı olarak online hizmetiçi eğitim programlarının yaygınlaştırılmasına yönelik tavsiyelerde bulunulması ile sınırlı görünmektedir. SOBAG destekli projeler kapsamında sayıları oldukça sınırlı olmakla beraber bazı yeni araştırma projeleri uluslararası mesleki gelişim normları paralelinde boylamsal hizmetiçi eğitim programları ile beraber öğretmen değişimi ve öğrencilerin öğrenme çıktıları üzerine odaklanmıştır. Örneğin 2010-13 döneminde TÜBİTAK tarafından desteklenen *“Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme Yaklaşımının Hizmetiçi Eğitim Programları Yoluyla İlköğretim Seviyesindeki Öğretmen Pedagojisi Üzerine ve Öğrenci Akademik Başarı, Beceri ve Tutumlarına Olan Etkisinin Araştırılması”* projesi, boylamsal mesleki gelişim programı uygulamaları ile öğretmen değişimi ve gelişimini ve bu mesleki gelişim programı ile öğretmen değişiminin, öğrencilerin akademik başarı, düşünme becerileri ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmıştır (Günel, 2013). Ancak, yukarıda bahsi geçen güncel araştırma bulguları, eğitim politikalarına, özellikle de mesleki gelişim uygulamalarına bakanlıkça yansıtılmamasının yanında oldukça yeni ve sınırlı sayıda olmalarından dolayı kurumsal hafıza oluşturmada etkisiz kalmışlardır. Öte yandan, çalışmaların politikalara yansıtılması ve etkinlik sağlanması adına kurumsal paylaşımların da başladığı bu dönemde gözlemlenmektedir.

Çeşitli bilimsel toplantı ve çalıştaylarla hizmetiçi eğitimlere yönelik çözüm üretilme çabası dönem içerisindeki önemli gelişmeler arasındadır. 2005 yılında TÜBİTAK'ın yayınladığı Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi'nde eğitimcilerin eğitimine yönelik hedefler ve stratejiler belirlemiştir (TÜBİTAK, 2005). Bu stratejiler genellikle mesleki gelişimi özendirici uygulamalar içermektedir. Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin MEB dışında özel kurum ve kuruluşlar tarafından da verilmesi, her öğretmenin 2 yılda en az bir eğitime katılması, öğretmenlerin alanları ile ilgili kongre ve konferanslara katılımları için desteklenmesi, hafta içi ders saatleri kapsamında ancak ders saatleri dışında öğretmenlerin tartışabilecekleri zaman dilimleri belirlenmesi gibi stratejiler belirlenmiştir. Benzer bir çalışma 2010 yılında MEB Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından gerçekleştirilen, *Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayında* (2010), eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerin planlanması ve yöntem tekniklerin belirlenmesi, eğitimlerin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi başlıklarda oturumlar yapılmıştır. Bu oturumlarda çıkan sonuçlar genel olarak üniversite-MEB işbirliğinin desteklenmesi, eğitimlerin okula etkisini belirleyen ölçme değerlendirme faaliyetlerinin uygulanması, eğitim ihtiyaçlarına yönelik detaylı analizlerin yapılması gibi sonuçlara ulaşılmıştır. 2013 yılı itibarıyla belirlenen bu stratejiler ve hedeflerin gerçekleşmediği gibi bu kararların, şimdiye dek eğitim politikalarına herhangi bir yansımaları da görülmemektedir. 2000-2013 yılları arasında öne çıkan düşünce ve bulguları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz;

- *Değişken eğitim politikaları hizmetiçi eğitimlerin içeriklerinde belirleyici faktör olmuştur.*
 - ✓ *Fatih Projesi, uzaktan hizmetiçi eğitim ve yeni öğretim programının öğretimine yönelik hizmetiçi eğitimlere ağırlık verilmesi*
 - ✓ *MEB'in yüz-yüze eğitimlerin sayısını azaltması ve bu uygulamaların STK'larca yada TÜBİTAK destekli gerçekleşen eğitim yada proje faaliyetleri kapsamında yürütülmeye başlanması,*
 - ✓ *Mesleki gelişime yönelik küçük ölçekli ve sınırlı sayıdaki eğitim araştırmalarının uluslararası normlarda hizmetiçi eğitim plan ve uygulamaları gerçekleştirmesi*

Tartışma ve Öneriler

Bu bölümde kronolojik olarak irdelenen yurtiçi ve yurtdışındaki hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik olarak ortaya çıkan algı, politika ve yönelimler karşılaştırmalı olarak değerlendirilecektir. Yapılan bu değerlendirmenin temel amacı, tarihsel sürece ışık tutarak yapılan doğru ve yanlış hamleler ve bunların etkilerini ortaya çıkararak hizmetiçi eğitimlere yönelik öneriler sunmaktır.

Yurtdışında hizmetiçi eğitimlerin etkinliğine yönelik yapılan çalışmalar incelendiğinde, 30'lu yıllarda öğretmenlerin eğitimler sonucunda ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik memnuniyetlerinin gözlemlere dayanarak değerlendirildiği, 70'li yıllarda eğitimlerin öğretmenlerin öğrenmeyi destekleyen sınıf içi davranışlarını ne düzeyde artırdığını incelediği, 80'li yıllarda öğretmenlerin eğitim almasının öğrenci başarısını ne düzeyde ve nasıl desteklediği ve 2000'li yıllarda ise eğitimlerin hangi bileşenlerinin öğretmenlerin pedagojik bilgi ve inançlarını ve buna bağlı olarak öğrencilerin beceri ve başarılarını nasıl etkilediğinin ölçümlenmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu süreç, uluslararası düzeyde, eğitimlerin etkinliğine yönelik yapılan değerlendirmelerin zamanla daha derinlemesine analizlere gidildiğini ve mesleki gelişim uygulamalarının kurumsal hafıza oluşturarak veri temelli yapılandırıldığını göstermektedir. Ülkemizde ise 40'lı yıllarda gezici başöğretmenlerle öğrencilere yönelik yapılan ölçme değerlendirme faaliyetleriyle öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerine yönelik yapılan değerlendirmeler ve geçtiğimiz 80 yıl boyunca öğretmenlerin hizmetiçi eğitimlere yönelik düşüncelerinin alınması dışında, genel-geçer uygulamalara yansıtılan herhangi bir ölçme ve değerlendirme faaliyeti yürütülmemiştir. Yurtdışında zamanla önceki dönemlerden daha ayrıntılı sonuçlara ulaşmayı hedefleyen bir araştırma ve araştırma sonuçlarına bağlı uygulama ajandasının kurgulanıyor olması, geçmişten geleceğe taşınan hafızanın ya da eğitim politikalarında sürdürülebilirliğin bir sonucudur. Bu noktada Türkiye'de, 1924 ile 2013 arasındaki 89 yıllık süreçte Milli Eğitim Bakanının 69 kez değişmesi ve her bakan değişiminde geçmişin birikimlerini ve bilimsel

verileri gözetmeyen ve “iz bırakan” uygulamalara yönelimler sonucu, sürdürülebilir mesleki gelişim politika ve uygulamaları üretilmemiştir. Tarihsel ve matematiksel olarak Milli Eğitim Bakanlarının ortalama görev süreleri 1,5 yılı bulmasa bile ülkemizde partiler ve bakanlar üstü eğitim kurgusu çerçevesinde, bilimsel bilginin birikimine dayandırılmış, etkinliğini ve uygulanabilirliği öğretmen pedagojik yeterlilikleri ve öğrenci beceri ve başarılarına yansımaları ile sınanmış sürekli ve sürdürülebilir hizmetiçi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duyulmaktadır. Söz konusu yapının oluşturulmasında hizmetiçi eğitimlerden içerik ve çıktılara yönelik veri toplanması ve bu veriler ışığında uzun vadeli yol haritalarının oluşturulması kaçınılmaz bir ihtiyaçtır.

Uluslararası çalışmalarda göze çarpan en belirgin özelliklerden biri, hizmetiçi eğitim alanında amaca yönelik ölçme değerlendirme faaliyetlerinin bir sonucu olarak eğitimlerin pozitif etkileri görülen, yapısal ve kurgusal bileşenlerinin zaman içinde devamlılığın sağlanmasıdır. Örneğin, meslektaş etkileşimlerinin 30’lu yıllarda olumlu etkilerinin gözlemlenmesi, bu bileşenin bundan sonraki tüm hizmetiçi eğitimlere taşınmasına neden olmuştur. Aynı şekilde hizmetiçi eğitimlerin boylamsal olmasının gerekliliği ve ölçme değerlendirme faaliyetleri ile desteklenmesi de önceki dönemlerden günümüze kadar aktarılan olumlu tecrübe ve kazanımdır. Öğretmenlerin sahip oldukları pedagojik yapının değişime karşı göstereceği direnç nedeniyle eğitimlerin boylamsal kurgulanması gerekliliği, pratikte edinilen bu tecrübenin yaklaşık 60 yıl, ölçme değerlendirme faaliyetleri ile desteklenmesi gerektiği ise 30 yıl sonrasında normlara yansımaya rağmen, bu kararların pratikte gözlemlendiği dönemlerde dikkate alınması ise ayrıca vurgulanması ve dikkat edilmesi gereken noktalardan biridir (Davis, 2003; Guskey, 2003; Loucks-Horsley vd. 1996). Ancak, Türkiye’de eğitimlere yönelik değerlendirmeler, yalnızca öğretmenlerin görüşleri ile sınırlı kaldığı gibi bu değerlendirmelerin eğitimlere yönelik belirleyici bir etken olduğu da söylenemez. Ulusal hafıza kayıplarımızın yanında uluslararası bulguların dahi dikkate alınmadığı, hatta son dönemlerde yüz-yüze eğitim (dolayısıyla yukarıda bahsi geçen meslektaş etkileşimi) kurgusundan uzaklaşarak uzaktan ve pasif dinleyici konumundaki yapılanmaya gidişimiz, hizmetiçi öğretmen eğitimindeki dalgalı ve dayanaksız ulusal eğitim politikalarımızın yansımaları niteliğindedir. Oysa ki, geçmişte yapılan ve etkinliğine yönelik bulgular bulunan hizmetiçi eğitimlerin faydalı bileşenleri, uluslararası normların ülkemiz koşullarındaki yeri ve uygulanabilirliği ve az sayıda da olsa projeler aracılığı ile üretilen alana has bilgi ve bulguların bundan sonra gerçekleştirilecek eğitimlerin sac ayaklarını oluşturması gerekmektedir.

Yurtdışı araştırma ve eğitim politikaları incelendiğinde hizmetiçi eğitimler için yapılan değerlendirmeler sonucunda görülen pozitif bileşenlerinin sonraki dönemlere transferi kadar hizmetiçi eğitimlere yönelik negatif bileşenlerin de önemli birer tecrübe olarak kullanıldığı görülmektedir. 50’li yıllardan 80’li yıllara kadar öğretim programı ve çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerinin öğretime yönelik tasarlanan hizmetiçi eğitimler odak olarak belirlenmişken, elde edilen olumsuz sonuçlar doğrultusunda 80’lerde odak, pedagojik gelişimi ve değişimi hedefleyen eğitim kurgusuna dönmüştür (Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Bu nedenle 80 sonrası hizmetiçi eğitimlerde belirlenen çerçeve program, teknoloji vb. değişen şartların öğretimi değil, pedagojik gelişimi sağlayarak her türlü çevresel değişime adapte olabilecek yeterlilikte öğretmen donanımını kazandırmaya yönelik hizmetiçi eğitimler olmuştur. Hizmetiçi eğitimde kısa vadeli ihtiyaçlardan, politik konjonktürden ya da popüler akımlardan etkilenmeden belirlenen bu hedeften, bugün dahil geçtiğimiz 30 yıldır sapılmamış olmasının en büyük kanıtı, global olarak gelişen teknolojiye bağlı/bağımlı olarak öğretmen eğitimlerinin norm ve içeriklerinin eksen kaymasına uğramaması gösterilebilir. Ancak, Türkiye’de eğitimlerin hangi bileşenlerinin faydalı ya da faydasız olduğuna yönelik bilimsel değerlendirme ya da fayda-maliyet analizleri yapılmadığı görülmektedir.

İrdelenen tarih aralığında, her dönemde devinen temalar olarak karşımıza çıkan “günü kurtarmayı hedefleyen”, “merkeziyetçi” ve “nitelik yerine niceliğe” odaklanma alışkanlıklarının sonuçlarının olumsuzluğu ve etkisizliği bilinmesine karşın vazgeçilememiştir. En yakın zaman diliminde hayata geçen Fatih Projesi gibi eğitim politikalarımızdaki keskin eksen kaymaları, hizmetiçi eğitimlerin kurgu ve yapısını da etkileyerek merkezi olarak kaygan ve temelsiz zeminlere sürüklemektedir. Benzer şekilde yakın dönem örnekleri arasında uzaktan eğitim faaliyetleri de sayılabilir. Geçtiğimiz 5 yıl boyunca sınıf içi uygulamalara etkisine ya da öğretmen pedagojisine yansımalarına yönelik somut verilerle değerlendirmesi yapılmayan uzaktan eğitim faaliyetleri, öğretim basamaklarının tamamını kapsayacak biçimde yaygınlaştırılmaktadır (MEB, 2013c). Hizmetiçi eğitim politikalarının güncel ve popülist yaklaşımlardan arındırılarak, aynı zamanda geçmişteki olumsuz sonuçları işe koşarak yapılandırılması kaçınılmaz bir ihtiyaç olarak görülmektedir. Söz konusu ihtiyaç günümüzde nitelikli öğretmen ve dolayısıyla bilinçli yurttaş yetiştirme hedefleri ile de sıkı bir ilişki içerisindedir. Ülkemizin eğitim kalitesinin yansıdığı TIMSS ve PISA gibi uluslararası karşılaştırmalı değerlendirme çalışmaları, bahsi geçen ihtiyaçların aciliyetini vurgular niteliktedir. Ancak gerek uluslararası arenada gerekse ülkemizde yaşanan travmatik tecrübeler derinlemesine değerlendirme ve uygulama hamlelerine ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Yurtdışında özellikle 2. Dünya savaşı sonrası başlayan soğuk savaş döneminin eğitim politikaları üzerindeki agresif etkisi açıkça hissedilmektedir. Birleşik Devletler’de 1957’de Sputnik sonrası ortaya çıkan panik havası, öğrencilerin bilgi dağarcıklarını geliştirmek ve akademik başarılarını artırmak için yapılacak hamleleri tetiklemiş ve hızlı sonuç beklentisine sürüklemiştir (Gatewood ve Obourn, 1963). Bu amaçla özel sektörün de desteğiyle beklentiler doğrultusunda değiştirilen öğretim programı, öğretmen eğitimlerinin odağını oluşturmuştur. Öğretim programı değişikliğine dayalı reform çabaları ve buna bağlı öğretmen eğitimleri 80’li yılların ortalarına kadar devam etmiş ve sonrasında 1985 yılında Project 2061 ve 1996- 2000 yılları arasında çeşitli branşlarda belirlenen öğretim standartları ile birlikte pedagoji odaklı bir hal almıştır. Burada ortaya çıkan durum siyasi iradenin eğitim üzerindeki veriye dayalı olmayan ve çabuk sonuç alma beklentisinde olan sert manevralarının herhangi bir sonuç getirmemesinin tezahürü ve bundan vazgeçiş sürecidir. Ülkemizde de özellikle 1960 ve 1980 yıllarında gerçekleşen askeri müdahalelerin travmatik bir biçimde ortaya çıkardığı merkeziyetçi anlayış halen kendisini hissettirmektedir. Siyasi otoriter tarafından, araştırma sonuçlarından yoksun ve kurumsal hafızadan bağımsız, kişisel öngörülere dayalı olarak alınan kararlar siyasi beklentilerden öteye geçemediği gibi, geçtiğimiz yarım yüzyılda görüldüğü ve bu çalışmada da vurgulandığı üzere öğretmen eğitimleri ve aslında tüm eğitim sistemi üzerinde kalıcı hasarlara neden olmaktadır (Lynch, 2000). Bu nedenle eğitim alanında alınacak olan iyileştirme kararların mekanizması, şahısların kişisel kanaatlerine değil boylamsal araştırma kurgularından elde edilecek verilere dayalı olması gerekmektedir (Johnson, 2006; Van Driel, Beijaard ve Verloop, 2001). Ülkemizde de hizmet öncesi öğretmen yetiştirmeden başlayarak, hizmetiçi eğitimin yapılandırılmasına kadar acil ihtiyaçların analizi ve müdahale süreçleri, konjektürel eğilimlerden, kişisel öngörülerden ve politik hamlelerden arındırılmış olarak bilgi birikimi ve geçmiş dönemlerin hafıza süzgecinden geçirilerek ele alınmayı beklemektedir.

Ülkemiz eğitim sisteminde unutul(a)mayan merkeziyetçilik, nicelik ve günü kurtarma hafızası yerine, tecrübelerden elde edilen kazanımlar, öğrenme çıktılarına dayalı bulgular ve uluslararası normlar hakkındaki hafıza kayıplarını öğretmenlerin mesleki gelişimini yapılandırmada, uygulamada ve değerlendirmede işe koşacak hamleler yapması ulusal eğitim hamlesi için dönüm noktası olarak görülmekte ve önerilmektedir.

Kaynakça

- Abell, S., K., & Pizzini, E., L. (1992). The effect of a problem solving in-service program on the classroom behaviors and attitudes of middle school science teachers'. *Journal of Research in Science Teaching*, 29(7), 649-667.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS), (1989), Project 2061: Science for all Americans, Washington, DC.
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 241-249.
- Bağcı, N., & Şimşek, S. (2000). Fizik konularının öğretiminde farklı öğretim metotlarının öğrenci başarısına etkisi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fak. Dergisi*, 19(3).
- Baykan, S., Güngen, Y. & Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 233-240.
- Boyle, W. F., Lamprianou, I., & Boyle, T. (2005). "A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? Report of the Second Year of the Study." *Journal of School Effectiveness and School Improvement*, 16(1), 1-27.
- Brandwein, P. F. (1945). Four years of science. *Science Education*, 20(1), 29-35.
- Brandwein, P. F. (1945). Four years of science. *Science Education*, 29(1), 29-35.
- Bryan, B., C. (1943). In-Service Education in elementary science. *Education in Elementary Science*, 27(3), 99-103.
- Chamberlain, W., D. (1958). Development and status of teacher education in the field of science for the elementary school. *Teacher Education*, 42(5), 406-409.
- Chang, Y. (1984). "Effect of Inservice Training on Elementary Teachers' Attitudes Toward, Use of Techniques, and Resources for Inquiry-Discovery Science Teaching in Taiwan, Republic of China." *Dissertation Abstracts International*, 44(9): 2726-A, 1984.
- Dall'Alba, G. & Sandberg, J. (2006). Unveiling professional development: A critical review of stage models review of educational research, 76(3), 383-412.
- Davis, K. S. (2003). "Change is hard": What science teachers are telling us about reform and teacher learning and innovative practices. *Science Education*, 87(1), 3 - 30.
- Deligöz, Önder (2008, 23 Kasım) 102 Yaşında, Hâlâ Öğretmenlik Heyecanıyla Dolu; Ali Dede'nin Bir Sınıfı Olsa... Erişim tarihi 20 Ocak 2013. http://www.zaman.com.tr/pazar_102-yasinda-hala-ogretmenlik-heyecaniyla-dolu-ali-dedenin-bir-sinifi-olsa_763137.html.
- Dewey, J. (1939). Türkiye Maarifi hakkında rapor. Devlet Basımevi, İstanbul.
- Efendioğlu, A., Berkant, H. G. & Arslantaş, Ö. (2010). John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 54-60. Balıkesir-Ayvalık, Turkey.
- Ersoy, Y. (1996a) Hizmetiçi eğitim ve yetiştirme kursunu geliştirme-I Amaçlar ve Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12, 151-160.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2006). How to design and evaluate research in education (8thed.). New York: McGraw-Hill.
- Gabel, D., Kagan, M., & Sherwood, R. (1980). A summary of research in science education. 1978. *Science Education*, 64, 429-568.
- Gatewood, C., W., & Obourn, S., E. (1963). Improving Science Education in the United States A paper presented at the Commonwealth Conference on The Teaching of Science in Schools, Ceylon, USA, 9-21 December 1963.
- Günel, M. (2013). *Structuring, Organizing and Implementing Longitudinal Professional Development Project Focusing on Argumentation Based Science Inquiry; A Case of Turkish Research Setting*. Paper presented at the 1st International Conference on Immersion Approaches to Argument-based Inquiry (ABI) for Science Classrooms, Busan, Korea. 4-7 February 2013.

- Guskey, T. R., (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice, Vol. 8, No. 3/4.*
- Guskey, Thomas R., (2003). How Classroom Assesments Can Improve Learning. *Educational Leadership* 60, No.5 7-11
- Hayes, D. (1995). In-service teacher development: some basic principles. *ELT Journal*, 49, 252-261.
- Huberman, M. (1995). Professional Careers and Professional Development: Some Intersections, in: T. R. Guskey & M. Huberman (Eds) *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* (Pp. 193-224) (New York, Teachers College Press).
- Işıkoğlu, N., Baştürk, R., & Karaca, F. (2010). İlköğretim Öğretmenlerine Yönelik Yapılandırmacı İnteraktif Hizmetiçi Eğitim Programı (YİHEP). 104K024 No'lu Tübitak Projesi Sonuç Raporu.
- Jeanpierre, B., Oberhauser, K., Freeman, C. (2005). Characteristics of Professional Development That Effect Change in Secondary Science Teachers' Classroom Practices. *Journal of Research in Science Teaching*, 42(6), 668-690.
- Johnson, C.C. (2006) Effective professional development and change in practice: Barriers teachers encounter and implications for reform. *School Science and Mathematics*. 106(3), 1-12.
- Joyce, B. & Showers, B. (1980). Improving Inservice Training: The Messages of Research. *Educational Leadership*, 37(5), 379-385.
- Kaya, A., Çepni, S. & Küçük, M. (2004). Fizik Öğretmenleri için Üniversite Destekli bir Hizmetiçi Eğitim Model Önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 112-119.
- Koran, J., J., Jr. (1974). Training Science Teachers: Methodological Problems and Issues in Changing Behavior. *Journal of Research in Science Teaching*, 11(3), 205-218.
- Koran, J., J., Jr. (1977). Application of Science Education Research to the Classroom: Validating Science Teacher Training Through Student Performance, 14(1), 89-96.
- Lafayette, R. (Ed.). (1996). *National Standards: A catalyst for reform*. Lincolnwood, IL: National Textbook Company.
- Lammers, T., J. (1951). The Education of Teachers in Science. *Science Education*, 35(3), 139-156.
- Lawson, A.E., Costenson, K. & Cisneros, R. A (1984). Summary of research in science education - 1984. *Science Education*, 70(3), 191-346.
- Loucks-Horsley, S., Love, N., Stiles, K. E., Mundry S., & Hewson, P. W. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, K.E., & Hewson. P.W. (1996). Principles of effective professional development for mathematics and science education; A synthesis of standards. *National Institute for Science Education Brief* (May 1996): 1-6.
- Lynch, S. J. (2000). *Equity and science education reform*. Mahway, NJ: Erlbaum.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1994). Millî Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi, Resmi Gazete*. 24.10.1994/2419.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2010). Millî Eğitim Bakanlığı'nda hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı, 07-08 Mayıs 2010. *Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013a). Erişim tarihi 12 Ocak 2013. http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=67&Itemid=64
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013b). Erişim tarihi 10 Ocak 2013. <http://oyegm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-enstitulerimiz/icerik/170>

- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013c). Erişim tarihi 5 Ocak 2013. http://hedb.meb.gov.tr/net/index.php?option=com_content&view=category&id=54:uzaktan-egitim&layout=blog&Itemid=87
- Mohlman, G., G., Kierstead, J., & Gundlach, M. (1982). A Research Based Inservice Model for Secondary Teachers. *Educational Leadership*, 40(1), 16.
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: Author.
- National Research Council. (1996). National science education standards. Washington, D.C.: National Academy Press.
- National Society for the Study of Education. (1947). Science education in American schools. Forty-Sixth Yearbook, Part I. University of Chicago Press, Chicago, 135.
- National Standards for History by National Center for History in the Schools (U.S.). Basic ed. Los Angeles, CA : National Center for History in the Schools, 1996. (907 N213N 1996)
- ÖSY. (2010). Öğretmenin Sınırı Yok. Web:<http://www.ogretmeninsiniriyok.com/> adresinden 15.01.2010'da alınmıştır.
- ÖYEGM, Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü, MEB. (2005). Hizmetiçi Eğitim Planı. Erişim tarihi 9 Ocak 2013, Web: <http://hedb.meb.gov.tr/net/>.
- ÖYEGM, Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü, MEB. (2006). Hizmetiçi Eğitim Planı. Erişim tarihi 9 Ocak 2013, Web: <http://hedb.meb.gov.tr/net/>.
- ÖYEGM, Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü, MEB. (2012). Hizmetiçi Eğitim Planı. Erişim tarihi 9 Ocak 2013, Web: <http://hedb.meb.gov.tr/net/>.
- ÖYEGM, Öğretmen Yetiştirme Geliştirme Genel Müdürlüğü, MEB. (2013). Hizmetiçi Eğitim Planı. Erişim tarihi 9 Ocak 2013, Web: <http://hedb.meb.gov.tr/net/>.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı- SETA, Şubat 2010.
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yaşar University*, 7, 761 – 794.
- Pakkan, G. (1995). Teacher Development: An Important Issue. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 75-78.
- Potter, G., (1942). In-Service Training of Teachers in Science. *Science Education*, 26(5), 172-177.
- Randi, J. & Zeichner, M., K. (2005). New Visions of Teacher Professional Development. *Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 103(1), 180-227.
- Resmi Gazete. (1937). Köy Eğitimleri Kanunu, 24 Haziran 1937, s:3696.
- Rogers, M. P., Abell, S., Lannin, J., Wang, C., Musikul, K., Barker, D., & Dingman, S. (2007). Effective professional development in science and mathematics education: Teachers' and facilitators' views. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 5, 507-532.
- Rutherford, F., J. (1971). Preparing for Teachers for Curriculum Reform. *Science Education*, 55(4), 555-568
- Sandholtz, J., H. (2002) Inservice Training or Professional Development: Contrasting Opportunities In School/University Partnership. *Teaching and Teacher Education*, 18, 815-830.
- Segerblom, W. (1934). The science teacher's scholarship and professional training. *Science Education*, 18(3), 142-147
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2), 4-14.
- Sims, W., L. (1958). The development and evaluation of an in-service education program in elementary school science. *Science Education*, 42(5), 391-398.

- Stallings, J. A., 1980. "Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task." *Educational Researcher* 9(11), 11-16.
- TBTAK. (2005). Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi. Vizyon 2023 Teknoloji ngr Projesi, 26 Ocak 2005.
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1949). 8. Dönem 5. yasama yılı tutanağı 49. birleşim 2. oturum, S:804.
- Van Driel, J.H., Beijaard, D., & Verloop, N. (2001). Professional development and reform in science education: The role of teachers' practical knowledge. *Journal of Research in Science Teaching*, 38, 137-158.
- Zoller, U., & Watson, G., F. (1974). Teacher Training For The "Second Generation" of Science Curricula: The Curriculum-Proof Teacher. *Science Education*, 58(1), 93-103.