

MEF ÜNİVERSİTESİ

**ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KARŞI
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

Bitirme Projesi

Emine Tuba Bozik

İSTANBUL, 2021

MEF ÜNİVERSİTESİ

**ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİME KARŞI
TUTUMLARININ BELİRLENMESİ**

Bitirme Projesi

Emine Tuba Bozik

Bitirme Projesi Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Özcan

İSTANBUL, 2021

MEF UNİVERSİTESİ

Projenin Adı: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Karşı Tutumları
Öğrencinin İsmi ve Soyadı: Emine Tuba Bozik

Emine Tuba Bozik tarafından hazırlanan mezuniyet projesinin benim denetimim altında tamamlandığını beyan ederim. Yapılan bu projeyi “Mezuniyet Projesi” olarak kabul ediyorum.

20/01/2021
Bitirme Projesi Danışmanı
Prof. Dr. Mustafa Özcan

Akademik Dürüstlük Sözü

Bu bitirme projesi kapsamında kimseyle iş birliği yapmamaya, dış yardım aramamaya veya kabul etmemeye ve başkalarına yardım etmemeye söz veriyorum.

Basılı veya web'deki tüm kaynakların açıkça belirtilmesi ve referans verilmesi gerektiğini biliyorum.

MEF Üniversitesi'nin ideallerine uygun olarak, bu çalışmanın benim olduğunu ve hazırlanmasında uygunsuz bir yardım almadığımı konusunda söz veriyorum.

Emine Tuba Bozik

20/01/2021

İmza

ÖZET

ÖĞRETMENLERİN HİZMETİÇİ EĞİTİM ETKİNLİKLERİNE İLİŞKİN TUTUMLARININ BELİRLENMESİ

Emine Tuba Bozik

Proje Danışmanı: Prof. Dr. Mustafa Özcan

OCAK, 2021, 32 sayfa

Bu çalışmada, devlet okulu ve özel okulda çalışmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumları araştırılmıştır. Bu hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının cinsiyet, branş, okul türü, kıdem ve öğretmenin girmiş olduğu sınıf seviyesi değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarını belirlemek amacıyla “Hizmet içi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Bu amaç doğrultusunda tarama modeli kullanılarak yapılan bu araştırmada 2020-2021 öğretim yılında İstanbul ili, Eyüp ilçesi, Göktürk mahallesinde görev yapan 89 öğretmene araştırma anketi uygulanmıştır. Araştırmada yapılan analizler sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarının okul türü ve branşa göre anlamlı farklılık gösterdiği, öğretmenin girmiş olduğu sınıf düzeyi, cinsiyet ve deneyimine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: hizmet içi eğitim, öğretmen, öğretmen eğitimi, aday öğretmen

EXECUTIVE SUMMARY

DETERMINING TEACHERS' ATTITUDES ABOUT IN-SERVICE TRAINING ACTIVITIES

Emine Tuba Bozik

Advisor: Prof. Dr. Mustafa Özcan

OCAK, 2021, 32 pages

In this study, the attitudes of primary, secondary, and high school teachers working in public and private schools towards in-service training were examined. It was tried to determine whether the attitudes towards these in-service training activities differ according to gender, branch, school type, seniority, and class level. "Attitude Scale Towards In-Service Training Activities" was used to determine teachers' attitudes towards in-service training activities. In this study, which was carried out by using a screening model for this purpose, a questionnaire form was applied to 89 teachers working in Göktürk district of Eyüp district of Istanbul province in the academic year of 2020-2021. As a result of the analysis made in the study, it was concluded that the teachers' attitudes towards in-service training differ significantly according to the type and branch of the school, and there was no significant difference according to grade level and gender.

Key Words: in-service training, teacher, teacher training, teacher candidate

İÇİNDEKİLER

Akademik Dürüstlük Sözü	v
ÖZET	vi
EXECUTIVE SUMMARY	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLO LİSTESİ.....	ix
1. GİRİŞ	1
1.1 Hizmet İçi Eğitim.....	2
1.2 Öğretmenin Mesleki Gelişimi.....	4
1.3 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim.....	5
1.4 Dünya’da Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimine Genel Bir Bakış	6
1.4.1 Finlandiya	7
1.4.2 Amerika Birleşik Devletleri.....	8
1.4.3 Japonya	8
1.4.4 Almanya.....	9
2. YÖNTEM	10
2.1 Araştırmanın Amacı.....	10
2.2 Araştırmanın Önemi	10
2.3 Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
2.4 Problem Cümlesi.....	10
2.5 Araştırma Modeli.....	11
2.6 Evren ve Örneklem	11
2.7 Verilerin Toplanması	13
2.8 Aracın Güvenirliliği	14
2.9 Verilerin Analizi	14
3. BULGULAR.....	16
SONUÇ VE TARTIŞMA	26
KAYNAKÇA.....	30
EK 1	33
EK 2	34

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler	12
Tablo 2: 5’li Dereceleme Ölçeği Puan Aralığı	14
Tablo 3: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Düzeyleri	16
Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime İlişkin Tutumlarının Karşılatırılması.....	17
Tablo 5: Okul Türü Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime İlişkin Tutumlarının Karşılatırılması.....	17
Tablo 6: Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması Analizi Sonuçları.....	18
Tablo 7: Deneyim Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime İlişkin Tutumlarının Karşılatırılması.....	19
Tablo 8: Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime İlişkin Tutumlarının Karşılatırılması.....	20
Tablo 9: Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime Karşı Tutumların Karşılatırılması .	20
Tablo 10: Bağımsız Örnek Kruskal Wallis 1-way ANOVA Sonuçları	21
Tablo 11. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Karşı Tutum Ölçeği	33

1. GİRİŞ

Birey olarak belirli bir toplum içerisinde yaşar ve küçük yaştan itibaren çevresi ile etkileşim kurarak öğrenir. Bireylerin gelişiminde aile, toplum, bulunduğu coğrafi konum, değişen dünya durumları gibi birçok etmen etkili olmaktadır. Günümüzde gelişen teknoloji insan hayatını her açıdan etkilemektedir. Bireyin ve toplumun gelişmesi için de bu değişen dünya koşullarına uyum sağlaması, niteliklerini geliştirmesi ve sürekli öğrenmeye ve gelişime açık olması gereklidir.

Bireyin öğrenme sürecinde en önemli ortamlardan bir diğeri okuldur. Bu okul birimi altında öğretmen ve arkadaş grubu bireyin gelişmesini ve öğrenmesini etkilemektedir. Günümüzde değişen dünya, hızla gelişen teknoloji ile birlikte okul ortamı, öğretmenlik mesleği, öğrenci profili, uygulanan öğrenme ve öğretme süreçlerinde de değişim yaşanmaktadır. Bu gelişmelerden en çok eğitim sistemi etkilenmektedir ve eğitim sistemin en önemli unsurlarından öğrencilerin bu değişimlere hazır olması gereklidir. Bu anlamda öğretmenlerin bu değişime ayak uydurabilmesi, var olan bilgilerini tazelemesi ve yeni bilgiler edinebilmesi için hizmet içi eğitim programlarının büyük önemi bulunmaktadır. Öğretmenler eğitim sisteminin en temel taşlarından biridir. Öğretmenlerin yaşanan tüm gelişmelere göre kendini yenilemesi, yeni durum ve koşullara uyum sağlayarak ve gerekli eğitimleri alarak bu yeni görev ve sorumlulukları öğrencilere aktarması beklenmektedir. Öğretmen edinmiş olduğu bilgiler ile geleceğin nesillerini yetiştirmede bir mentor olmalıdır. Gelişmiş bir ülke de ancak nitelikleri yüksek, entelektüel bakış açısına sahip bireyler ile mümkün olabilmektedir. Bu bağlamda, öğretmenlerin niteliklerini artırmaları için eğitim olanakları sağlanmalı hizmet içi eğitimlerle sürekli olarak eğitilmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin de bu hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma tutumlarının yüksek olması bu niteliklerini artırması ve kendini geliştirmesi için en önemli koşuldur.

Bireyin öğrenmeye karşı olumlu bir tutum içerisinde olmaları değişen durumlara karşı hızlı adapte olmasını sağlayacaktır. Öğretmenlerin de hizmet içi eğitimlere karşı olumlu tutuma sahip kendilerini geliştirmelerini, bu gelişim de öğrenme ortamına yansımaları ve öğrencilerin gelişimini de sağlayacaktır. Meslek öncesi alınan eğitimler mesleğe başlandığında kişiye yeterli gelmemekte, bunu hizmet içi eğitimlerle destekleme ihtiyacı duyulmaktadır. Öğretmenin hizmet içi eğitimlere karşı olumlu motivasyon tutumu

içinde olmaları mesleki ve kişisel gelişim açısından bireye değer katacak, öğretme sürecinde verimliliğin ve kalitenin artmasına etki edecektir. Öğretmenin hizmet içi eğitime karşı motivasyonunu artırmak eğitimlerin verimli geçmesine ve eğitimde devamlılığa sebep olmaktadır. Bu durumda öğrenme ortamının zenginleşmesine etki edecektir.

1.1 Hizmet İçi Eğitim

Toplumsal ihtiyaçları karşılamak için örgütler kurulur, bu örgütlerdeki hizmetler ise personel tarafından gerçekleştirilir. Personeller, örgütlerin amaçlarını yerine getirmek için her türlü mal ya da hizmeti üretirler (Aydın, 2011). Personelin görevini verimli bir biçimde yerine getirebilmesi, değişimlere ayak uydurabilmesi, mesleğin gerektirdiği koşulları yerine getirebilmesi için ise sürekli eğitilmesi gerekmektedir (Pehlivan, 1993).

Kişinin bilgi ve becerileri meslek hayatına başladığında yetersiz kaldığı durumlarda, çalıştığı alanda yeterli bilgiye sahip olmadığında veya meslek yaşamındaki hızlı değişimler onu sürekli eğitim alma ihtiyacına sebep olmaktadır. Bu nedenle bireylerin yaşamları süresince gerek bireysel gerek mesleki ya da toplumsal konularda kendilerini ihtiyaçlarını karşılamaları için eğitim etkinliklerine katılmaları zorunlu hale gelmektedir. Bu eğitimlerin yaşam boyu devam edebilmesi için hizmet içi eğitimlerle bireylerin mesleklerinde daha çok bilgi, beceri kazanmalarını sağlayacak ve bireyin de mutlu ve üretken olmasına sebep olacaktır (Özyürek, 1981).

Teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği, bilgiye erişimin ve bilgiye ulaşmanın çok hızlı olduğu günümüzde çalışacak personelde de aranan nitelikler hızlı bir şekilde değişmektedir. Kurumun beklentilerini karşılayabilmesi için personelin de aynı hızla eğitilmesi gereklidir (Noe, 1999).

Toplumsal bir örgüt yapısı olan Türk Milli Eğitimi'nin 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun 2. Maddesinde yer alan; Türk milletinin bütün fertlerini Atatürk milliyetçiliğine bağlı, manevi değerlerini benimseyen, vatanını milletini seven ve her daim yücelten, görev ve sorumluluklarının bilincinde olan, geniş bir dünya görüşüne sahip bireyler yetiştirmek, kendine ve bulunduğu topluma fayda sağlayacak meslekler edinmesini sağlayacak mutlu bireyler yetiştirmek ifadeleri genel hedeflerini oluşturmaktadır. Bu hedefleri gerçekleştirebilmesi için Milli Eğitim'e çok önemli görevler düşmektedir. Öncelikli olarak hedeflerin yerine getirebilmesi için öğretmenlerin bu hedefleri benimsemesi gereklidir. Öğretmenler, öğrencileri üzerinde rol modeldir.

Geleceğin nesillerini yetiştirmede bir rehberdir. Çünkü öğretmenlerin sadece konu anlatan, müfredatı tamamlamak için içerik sunan bir rolü yoktur. Öğrencilerin başarılı olması için vermiş olduğu eğitimin yanında onlara dürüst, vicdanlı, insanı ve doğayı seven bireyler olmalarını öğretir. Bu hedeflerin yanında yine değişen dünya şartlarına ayak uydurabilmesi için, onlara merak etmeyi, araştırmayı, teknolojik beceriler kazandırmayı hedeflemelidir.

Eğitim sisteminin teknolojik değişimlerle birlikte değişen dünya durumlarına çocukları da hazırlayabilmesi için öğretmenlerini de yetiştirmesi gereklidir. Öğretmenlerin de sürekli olarak bu değişimlere ayak uydurmaları ve öğrencilerini de bu değişimlere adapte edebilmek için okulun fiziki ortamını, öğretmen yeterliliklerini, müfredatını uyarlaması gereklidir. Öğretmenlerin her türlü gelişimi ve değişen durumlara karşı adaptasyonunu sağlamaları için hizmet içi eğitimler verilmelidir. Hizmet içi eğitimlerin güncel konularda yapılması, sürekli değerlendirilmesi ve bu kriterler göz önünde bulundurularak sürekliliği sağlanmalıdır. MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinde (1995) hizmet içi eğitimin hedeflerini; personelin kuruma intibakını sağlamak, personelin hizmet öncesinden gelen eksikliklerini tamamlamak, mesleki yeterliliklerini geliştirmek, Milli Eğitimin temel amaçlarını benimseme, kavrama ve uygulamada bütünlük sağlamak olarak belirtmiştir.

Günümüzde mesleğe yeni başlayan öğretmenler için hizmet içi eğitim çalışmaları, oldukça önemlidir. Öğretmenlik lisans programını tamamlayan bireylerin lisans hayatı boyunca almış olduğu formal bilgilerin mesleğe başladığı anda yeterli gelmemektedir. Bu nedenle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce bu alanda uygulamalı eğitimler staj programları ile mesleğe hazır hale getirilmelidir. Mesleğe başladığı andan ve meslekte bir süredir çalışan öğretmenler için hazırlanan hizmet içi eğitim programları kişiler ve kurumlar için oldukça önemlidir. Düzenli aralıklarla öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikli mesleki gelişim programları hazırlanmasına dikkat edilmelidir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019). Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin olabildiğince çağın gerekliliklerini karşılayan, öğretmenlerin sadece dinleyerek geçirdiği seminerler şekilde değil uygulamaya yönelik, katılımlarında büyük verim ve keyif alacak etkinlikler şeklinde planlanmalıdır.

1.2 Öğretmenin Mesleki Gelişimi

Bilgi dünyasındaki hızlı değişimler öğretmenin niteliğini de değiştirmektedir. Sınıf otoritesinin tek sahibi öğretmen olduğu eski klasik eğitimin yerini öğrencilere bilgiyi kazanma yolları aramalarında yol gösteren, araştırmalarını, sorular sormalarını sağlayacak, öğrencilerin saygı ve güvenini kazanmalarını sağlayacak modern eğitime bırakmıştır. Öğretmen artık sınıfta tek bilen kişi değildir. Öğretmenin aktif, öğrencinin pasif kaldığı bir sistem önemli ölçüde değişikliğe uğrasa da tam olarak öğrenci merkezli bir yaklaşımın hâkim olduğu da söylenemez (Oktay, 1991).

Öğretmen, okul-program ve öğrencinin yanı sıra öğretimin en önemli faktörlerinden biridir. Öğretmenin meslek öncesi almış olduğu eğitim bu değişen rollerini tam olarak karşılayamaz. Mesleki eğitimi tamamlayıp bu alanda formasyona sahip olması başarılı olması için yeterli değildir. Öğretmen yeniliklere açık olmalı, konusunda hâkim ve öğrencilerine en uygun yöntemlerle bilgilerini aktarabilmelidir. Teknolojik gelişmeler, bilgisayarlar ne kadar günümüzde bireyselleşmeye sebep olsa da öğretmenin sınıf içerisindeki rolünün ve öneminin önüne geçmemektedir (Oktay, 1991).

Öğretmenin hizmet içi eğitimi sadece meslek hayatı için geçerli olamamalıdır. Öğretmen hizmet öncesi kendini bu alanda bilgi, beceri ve getirdiği sorumluluklar hakkında bilgi sahibi olmalı, hizmet öncesi uygulamalarla desteklenmelidir. Hizmet öncesi almış olduğu eğitimler öğretmenin hizmete başlamasında yeterli gelmemektedir. Hizmet öncesi eğitimler gerekli ancak kendilerini alanlarında daima güçlü, gelişme sağlayan, donanımlı bilgi ve beceriler için hizmet içi eğitimlerle desteklemeleri gerekmektedir (Saban, 2000).

Saban (2000) öğretmenleri, topluma yön verecek bireyleri yetiştirme sorumluluğunda olan eğitim sisteminin en önemli parçası olarak tanımlamaktadır. Bu görevi yerine getirmelerinde eğitimlerle olacağını bu sebeple de hizmet içi eğitimlerle olabileceğini dile getirmiştir. Saban (2000) öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gereksinimlerini üç yaklaşımla açıklamaktadır:

- Profesyonel yaklaşım: Güçlü alan bilgisine, zengin öğretim yöntemi bilgisine sahip, öğrenme kuramlarını bilen, öğrencilerin öğrenme nasıl öğrendikleri hakkında bilgi sahibi, değerler konusunda pozitif bir anlayışa sahip olarak profesyonel öğretmen kimliği kazanmaları gereklidir.

- Değişimsel yaklaşım: Bilimsel, toplumsal, okul sistemindeki değişimler, kendi ilgi alanındaki değişimler gibi çeşitli alan ve durumlardaki değişim ve gelişimler nedeniyle öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerle eğitilmesi gereklidir. Hizmet öncesi eğitimleri uzun süreli başarı beklenemez.

- Gelişimsel yaklaşım: Öğretmenler, meslek hayatların başladıkları zamandan itibaren farklı evrelerden geçerler. İhtiyaçları değişir, ilgisi, endişesi, merakı farklı noktalarda yoğunlaşır. Bu değişimlerde öğretmenler de farklı eğitimlere ihtiyaç duyarlar ve değişen ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitimler ile desteklenmeyi gerekli kılar.

Öğretmenler açısından hizmet içi eğitimin yararları şunlardır:

- Öğretmenler merak ettikleri, eksik oldukları konular hakkında cevap bulurlar ve bu da kendilerini alanlarında daha güçlü hissetmelerini sağlar (Kubat, 2017).
- Personelin, özlük haklarının, görev ve sorumluluklarını bilmesini sağlar (Taymaz,1981).
- Öğretim programlarında meydana gelen bilimsel gelişimleri takip ederek alanda güncel kalmalarına sebep olur (Gültekin ve Çubukçu, 2008).
- Mesleki doyum sağlayarak, çağdaş yöntemlerden ve eğitimdeki ilerlemelerden haberdar olmalarını sağlar (Özyürek, 1981, 14).

1.3 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim

Türkiye’de öğretmen olabilmek için en az 4 yıllık lisans eğitimini tamamlamalı ve öğretmen adaylarının formasyon eğitimini alması gerekmektedir. Lisans eğitimini tamamladıktan sonra öğrenciler “KPSS’ye (Kamu Personeli Seçme Sınavı)” girmekte, ilgili alanda ihtiyaç duyulan kontenjan dahilinde devlet kurumlarında öğretmen olarak atanmaktadır. Devlet kadrolarına atanan öğretmenin ömür boyu garantisi olmaktadır (BAŞ, 2013). ÖSYM tarafından yapılan sınavı geçen bireyler mesleğe başladıkları ilk bir yıl aday öğretmen olurlar. Aday öğretmenler, ilk bir yıl fiilen çalışmakta ve performans değerlendirmeleri tamamlamaları gerekmektedir. Adaylıklarının kalkması için bu şartları tamamladıklarında yazılı ve sözlü sınava girmeye hak kazanırlar. Kariyerinde yükselmek isteyenler için değerlendirme yapılır. 100 puan üzerinden yapılan değerlendirmede öğretmenlerin kıdem (%10), lisansüstü eğitim yapmaları (%20), katılmış oldukları bilimsel, kültürel, sanatsal ve sportif çalışmalar (%10) ve sınav (%50) etkili olmaktadır.

Yükselmeleri için en az %60 değerlendirme puanı almaları gerekmektedir (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1973).

Türkiye’de hizmet içi eğitim çalışmaları örgütlü olarak 1960 yılında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından başlatılmıştır. “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” adı ile faaliyet göstermeye başlayan bu birimin adı 1975 yılında “Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı” olarak değiştirilmiştir (Saban, 2000).

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı (HİEDB) tarafından hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması ve düzenlenir. Hizmet içi eğitim planında yer almayan ancak ilgili birimlerce yapılması zaruri görülen eğitim faaliyetlerinin merkezi teşkilatı yine Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı iken, mahalli ihtiyaçlarını, İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri (MEM) ilgilenmektedir.

Millî Eğitim Temel Kanunu’nun (1973) 48. Maddesi öğretmenlerin hizmet içi yetiştirilmesi programında öğretmenlerin mesleklerinde daha üst bilgi ve becerileri kazanmaları için yaz ve akşam okulları açıldığı yer almaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın açmış olduğu bu kurslara katılıp başarı sağlayan bireylere belge verilir. Bu belgeler atama ve nakil durumlarında kullanılmaktadır.

Zorunlu hizmet içi eğitim süresi her ülke için farklılaşmaktadır. Bazı ülkelerde öğretmenin katılması gereken yıllık minimum hizmet içi eğitim süresi belirlenmişken Türkiye’de zorunlu bir süre tanımlanmamış, hizmet içi eğitimlerin zamanı derslerin kesiminde temmuz ayının başına kadar, Eylül ayının başlangıcından derslerin başlamasına kadar olan zamanlarda uygulanmaktadır. Türkiye’de ve Dünyada aday öğretmen programı uygulanmaktadır. Aday öğretmen programı Türkiye’de ve örneğin Almanya’da farklı bir şekilde uygulanmaktadır. Almanya’da adaylık süreci mesleğe hazırlık zamanı olarak yapılmaktayken Türkiye’de mesleğe başladığı ilk 1 yıl aday öğretmen olarak görev yapmaktadır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

1.4 Dünya’da Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimine Genel Bir Bakış

Yüksek başarıya sahip ülkelerdeki çoğu okul öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için öğretmenlerin çalışma günlerine bu gelişimlerini sağlayacakları zaman ve ortamı sağlarlar. Örneğin; Fin okullarındaki öğretmenler haftanın belirli günleri bir araya gelerek aynı bölgedeki okulların öğretmenleri ile materyal geliştirme ve birlikte çalışma ortamları mevcuttur (Darling-Hammond v.d., 2009).

Danimarka, Finlandiya, Macaristan, İtalya, Norveç ve İsviçre dahil olmak üzere Avrupa ülkelerindeki okullar, öğretmenlerine iş birliği içinde çalışma imkânı sağlamakta, mesleki gelişim etkinliklerini çalışma saatleri içerisinde yerleştirerek bir sistem içerisinde çalışmaktadırlar (Darling-Hammond ve diğerleri, 2009).

Bazı ülkelerde (İsrail, İsviçre, Fransa, Norveç ve İngiltere) yeni öğretmenlerin mesleğe başlamalarında önemli bir role sahip olduğunu düşündükleri mentor öğretmen ve koçlar atanmaktadır. Bu mentor öğretmenlerin ve koçların eğitilmesi için de resmi eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır (OECD, 2005).

İspanya, Avusturya, Norveç gibi bazı Avrupa ülkelerinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımını artırmak için maaş artışı yapılmaktadır. Bu ülkeler gibi yine Yunanistan'da öğretmenlerde hizmet içi eğitimlere katılmaları karşılığında maaşlarında artış kazanç elde etmektedirler (Çelik & Bozgeyikli, 2019).

Aşağıda bazı ülkelerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin detayları paylaşılmıştır.

1.4.1 Finlandiya

Finlandiya'da öğretmen eğitimini çoğu gelişmiş ülkelerdeki durumlardan farklı olarak genç öğrenciler arasında popüler bir meslektir. Bu popülerlik sebebiyle öğretmen eğitimine girişlerde rekabetçi bir ortam oluşmaktadır. Bu nedenle adaylar içerisinde en iyiyi seçme imkanına sahip olmaktadır. Diğer ülkelerin öğretmen Finlandiya'da öğretmen eğitimini Eğitim ve Kültür Bakanlığı finanse etmektedir. Her üç yılda bir bu kurul toplanmakta ve ihtiyaç kadar öğretmen yetiştirmek için öğrenci sayısı belirlenmektedir. Öğretmenler en az bir zorunlu yüksek eğitim programını tamamlamaları gerekmektedir (Malinen, O. P. vd., 2012).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini almalarındaki sorumluluk iş veren aittir. Yıllık en az 3 günlük zorunlu eğitime katılmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı motivasyonları çok yüksek olduğu için öğretmenler bu eğitimlere katılmaları konusunda kendilerini zorunlulukmuş gibi hissetmemekte, kendilerini alanlarında geliştirmek için avantaj olarak görmektedir. Öğretmenler düzenli olarak her yıl hizmet içi etkinliklerine katılmaktadırlar (Abazaoglu, 2014). Finlandiya'da hizmet içi eğitim süresi 3 yıl için en az 60 saat olarak tanımlanmıştır (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

1.4.2 Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi eyaletlere ve yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. ABD’de öğretmenlik yapabilme koşulları eyaletten eyalete değişmekle birlikte öğretmenlik yapabilmek için en az dört yıllık lisans eğitimini tamamlamak gereklidir. Öğretmenin sınıflarında bulunan farklı öğrenen öğrenciler ve özel öğrenmeye ihtiyacı olan öğrencilere etkili bir öğretim yapabilmeleri için mesleki gelişimlerine önem verilmektedir (Abazaoğlu, 2014).

Öğretmenlerin eğitim yılı içerisinde derslerinin %80’ini öğrencilerle geçirmektedir. Yani öğretmenlerin zamanlarının çoğu derse girmekle geçmektedir. Bu sebeple öğretim planlamaları yapmak için yeterli zamanları kalmamaktadır (Darling-Hammond v.d., 2009). Bazı eyaletlerde alınan sertifikalar yaşam boyu geçerliken bazı sertifikaların belirli sürelerde yenilenmesi gereklidir. Öğretmenlerin katılmış oldukları eğitimlerdeki almış olduğu sertifikalar sayesinde maaşlarında ek kazanç da sepet olmaktadır ama bu durum eyaletler arasında farklıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için Japonya tarafından ortaya çıkarılmış “lesson study” yaklaşımı uygulanmaktadır. İyi uygulamaları bir araya getirerek öğretmenlerin mesleki gelişmelerine iyi bir örnek olan “lesson study-ders çalışması” uygulaması Japonya bölümünde detaylı bir şekilde sunulmaktadır (Abazaoğlu, 2014).

1.4.3 Japonya

Japonya’da mesleğe başlamadan önce öğretmenlik için alınan eğitimde eş zamanlı öğretmen yetiştirme modeli uygulanmaktadır. Öğretmen eğitiminin süresi okul öncesi için 2-4 yıl, ilkokul, ortaokul ve lise için 4 yıl öğretmenlik eğitimi almaları gerekmektedir. 20 günlük zorunlu öğretmenlik uygulaması süresini tamamlamaları gerekmektedir. Öğretmenlik eğitimini tamamladıktan sonra direkt olarak mesleğe başlanamamaktadır. Mesleğe başlayabilmek için sınav yapılmakta, alım süreçlerinde rekabetçi bir ortam olmaktadır. Aday öğretmenlik uygulaması her sınıf kademesi için zorunludur. Öğretmenler mesleklerinin 10. yılında profesyonel mesleki gelişim programını tamamlamaları gerekmektedir. Öğretmenlerin toplam 30 saat hizmet içi eğitim kurslarını tamamlaması gerekmektedir. Bu uygulama her 10 yılda bir gerçekleşmekte, öğretmenlerin de bu süre içerisinde bu eğitimleri tamamlaması gerekmektedir (Çelik & Bozgeyikli, 2019).

Japonyada “kenkyuu jugyou (araştırma dersleri) ya da lesson study (ders çalışması)” oldukça büyük öneme sahiptir. Öğretmenler meslektaşları ile belirli bir konu üzerinde çalışır, birbirlerinin derslerini gözlemler ya da kayıt altına alır, bu gözlem ve ders kayıtları üzerinde konuşulur tartışılır, hatta belki aynı ders birkaç gün sonra başka bir ğretmen tarafından uygulanarak tekrar denenir ve sonunda o dersi en iyi Şekilde hazırlamaya çalışırlar. Bu grup toplantıları 10-15 saat yapılır ve yaklaşık 3-4 haftaya yayılır. Bu araştırma dersleri bireysel gelişmelerini, meslektaşlarının derslerini gözlemlemelerini ve yeni içerikler üretmelerini sağlamakta, profesyonel gelişmelerini sağlamaya sebep olmaktadır (Darling-Hammond v.d., 2009).

1.4.4 Almanya

Almanya’da hizmet öncesi eğitimde öğretmenlik mesleğini edinmek için okul öncesi için hizmet öncesi 3 yıl, ilkokul ortaokul ve lise için 6,5 yıl öğretmenlik eğitimi programını tamamlamaları gerekmektedir (OECD, 2014). İlkokul ğretmenliğinde mesleğe başlamak için yüksek lisans Őartı aranmaktadır. Almanya’da da aday öğretmenlik programı bulunmaktadır. Bu program mesleğe başladığı zaman öğretmenlik mesleği sürecinde gerçekleşir. Öğretmenlik eğitimi zorunlu öğretmenlik uygulaması için 282 gün ile 600 gün arasında değişen öğretmenlik uygulaması yapmaları gereklidir (elik & Bozgeyikli, 2019). Her eyaletin hizmet içi eğitiminde eyaletteki Eğitim ve Kültür bakanlıkları sorumludur (Teacher education for inclusive education, 2020).

2. YÖNTEM

2.1 Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, devlet okulu ve özel okulda çalışmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitime karşı tutumları incelenmiştir. Bu eğitimlere karşı bakış açılarının cinsiyete, okul türüne, sınıf düzeyine, branşa ve kıdeme göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir.

2.2 Araştırmanın Önemi

Türkiye’de hizmet içi eğitimler ile öğretmen tutumları arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalarda; öğretmenlerin eğitimlere karşı tutumlarının incelendiği (Karasolak, Tanrıseven, ve Yavuz Konakman, 2013), tutumlarının branş değişkenine göre değişip değişmediğinin (Akbaş v.d, 2011; Gültekin ve Çubukçu, 2008) incelendiği görülmektedir. Oysaki, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının çalıştığı kurum bağlamında (devlet okulu ve özel okulu) farklılık olup olmadığına yönelik araştırmalara literatür taramasında ulaşılamamıştır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine karşı tutumlarının belirlenmesi yapılacak öğretmen eğitimlerinde nelere dikkat edilmesi gerektiği konusunda yöntem belirlenmesine sebep olacaktır. Bu alanda Türkiye’deki devlet okulu ve özel okulda çalışan öğretmenlerinin hizmet içi eğitime karşı tutumları incelenecektir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine karşı tutumları hakkında bilgi sahibi olunurken farklı ülkelerin uygulamış oldukları hizmet içi eğitim politikaları da incelenerek bu konuda çeşitli öneriler geliştirilecektir.

2.3 Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma 2020-2021 eğitim ve öğretim yılı İstanbul ili, Eyüp ilçesi, Göktürk mahallesinde ilköğretim ve ortaöğretim kurumunda görev yapmakta olan özel ve devlet okulları ile sınırlıdır.

2.4 Problem Cümlesi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumları nasıldır? Problem sorusuna yönelik alt problemler aşağıda verilmiştir:

- Cinsiyet değişkenine göre tutumlarında anlamlı bir farklılık var mıdır?
- Öğretmenin derse girmiş olduğu sınıf seviyesi (eğitim vermiş olduğu kademe) tutumlarının farklılaşmasına sebep olmakta mıdır?
- Öğretmenlerin çalışmış olduğu okul türü (devlet ve özel) hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- Öğretmenlerin deneyimi (kıdem yılı) değişkeni hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarında farklılık göstermekte midir?
- Farklı branşlara sahip öğretmenlerin eğitim etkinliklerine karşı tutumlarında bir farklılık var mıdır?

2.5 Araştırma Modeli

Bu çalışma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline yönelik yapılan bir çalışmadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarındaki mevcut durumları ortaya koymaya çalışılacağından bu model kullanılmıştır. Karasar (2009) tarama modelini, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evren veya evreni temsil eden belirli bir grup alınarak geçmişte var olan bir durumu ya da günümüzdeki bir konuyu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımı olarak tanımlamıştır.

2.6 Evren ve Örneklem

Araştırma 2020-2021 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Evrenini, İstanbul ili Eyüp ilçesinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemi, Göktürk bölgesinde bulunan farklı niteliklere sahip 2 özel okul, 4 devlet okulunda çalışan, farklı cinsiyet, farklı kıdem yılı ve 13 farklı branştan oluşan 89 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırma soruları Göktürk bölgesindeki okullardaki yöneticiler ile internet ortamında paylaşılmış, örneklem grubu rastlantısal yöntemle oluşturulmuştur.

Örneklemi oluşturan öğretmenlerin 38'i (%42,7) devlet okulu öğretmenleri, 51'ini (%57,3) özel okul öğretmenleri oluşturmuştur. Öğretmenlerin 71'i (%79,8) kadın, 18'i (%20,2) ise erkek öğretmendir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, 5'ini (%5,6) okul öncesi, 44'ünü (%49,4) ilkokul, 22'sini (%24,7) ortaokul öğretmenleri ve 18'ini (%20,2) lise öğretmenleri oluşturmuştur. Örneklemi oluşturan öğretmenlerin 14'ü (%15,7) 0-5 yıl, 17'si (%19,1) 6-10 yıl, 22'si(%24,7) 11-15 yıl ve 36'sı (%40,4) 16 yıl ve 16 yıldan fazla yıl mesleki deneyime sahiptir.

Öğretmenlere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere İlişkin Bilgiler

N = 89			
<i>Değişkenler</i>		<i>f</i>	<i>%</i>
Cinsiyet	Kadın	71	79.8
	Erkek	18	20.2
Deneyim	0-5 yıl	14	15.7
	6-10 yıl	17	19.1
	11-15 yıl	22	24.7
	16 ve üstü	36	40.4
Okul Türü	Devlet	36	40.4
	Özel	53	59.6
Sınıf Düzeyi	Okul Öncesi	5	5.6
	İlkokul	44	49.4
	Ortaokul	22	24.7
	Lise	18	20.2
Branş	Beden Eğitimi	1	1.1
	Bilişim Teknolojileri	9	10.1
	Din Kültürü	2	2.2
	Fen Bilimleri	7	7.9
	Görsel Sanatlar	6	6.7
	İngilizce	8	9.0
	Matematik	5	5.6

Müzik	1	1.1
Rehberlik	9	10.1
Sınıf Öğretmeni	28	31.5
Sosyal Bilimler	3	3.4
Türkçe	3	3.4
Diğer	7	7.9

2.7 Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerinin toplanmasında (Karasolak, Tanrıseven, ve Yavuz Konakman, 2013) tarafından geliştirilen beşli likert tipindeki “Hizmet içi Eğitim Tutum Ölçeği” çalışmaya uyarlanarak kullanılmıştır (Bkz. Ek-1). Karasolak’tan 02 Kasım 2020 tarihinde ölçeği kullanabilmek için e-posta yoluyla izin alınmıştır (Bkz. Ek-2). Bu ölçekteki bazı maddeler uzman görüşüne sunulmuş bazı maddeler de eklenerek son hali verilerek toplam 21 maddeden oluşturulmuştur. Analiz sonuçlarını yorumlamak için sorular kendi içinde ücret, yasal zorunluluk, mesleki gelişim, eğitimin niteliğini artırma başlıkları altında kümelendirilmiştir.

Ölçekte yer alan maddelere öğretmenlerin ne derece katıldıklarını belirlemeleri için maddeler, “1= Kesinlikle katılıyorum”, “2= katılıyorum”, “3= kararsızım”, “4= katılmıyorum”, “5= kesinlikle katılmıyorum” biçiminde tasarlanmıştır.

Araştırmada Kaiser-Meyer-Olkin testi ve Barlett testi yapılarak örneklemin analiz için yeterli olup olmadığını tespit edilmiş, verilerin faktör analizine uygunluğu incelenmiştir. Örneklem yeterliliği ölçülerine uygunluğu için (KMO testi) .50 ve .50’den daha fazla olmalı, Barlett’in küresellik testi sonucunun ($p < 0.01$) değeri ile anlamlı sonuç vermelidir (Jeong, 2004, s.70). Yapılan analizlerin sonucunda KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) Katsayısı .853 bulunmuş, $p = .000$ değeri ile Bartlett testi analizi anlamlılık göstermiştir. Bu sonuçlara göre verilerin faktör analizi için uygun olduğu sonucu elde edilmiştir.

2.8 Aracın Güvenirliğini Saptama (Cronbach Alpha)

Cronbach Alpha katsayısı, likert tipi ölçeklerin güvenirliliğini ölçmek için kullanılmaktadır. Ölçme aracındaki maddeler arasında ilişkinin yüksek olması Cronbach alpha değerinin yüksek çıkmasına sebep olmaktadır. Cronbach Alpha değerinin 1'e ne kadar yakın olursa ölçeğin güvenilir seviyede olduğu söylenebilir (Tezbaşaran, 1997).

Ölçme aracı öğretmenlere uygulanarak gerekli güvenilirlik işlemleri yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin Cronbach Alpha güvenilirlik değeri 0,90 olarak elde edilmiştir. Bu sonuçlara göre ölçme aracının güvenirliliği yüksektir.

2.9 Verilerin Analizi

Uygulanan ölçekte elde edilen veriler bir istatistik SPSS 27.0.1.0 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Kullanılan ölçek, "1= Kesinlikle katılıyorum", "2= Katılıyorum", "3= Kararsızım", "4= katılmıyorum", "5= kesinlikle katılmıyorum" değerine sahiptir. Bu puan değerine göre ölçme aracındaki maddelere verilen yanıtlar istatistik programına kaydedilmiştir. Veri girişlerinin ardından istatistik programı ile analiz edilmiştir. 5'li dereceleme ölçeği puan aralığı aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 2: 5'li Dereceleme Ölçeği Puan Aralığı

Seçenekler	Verilen Puanlar	Puan Aralığı
Kesinlikle katılıyorum	1	1,00 – 1,79
Katılıyorum	2	1,80 – 2,59
Kararsızım	3	2,60 – 3,39
Katılmıyorum	4	3,40 – 4,19
Kesinlikle Katılmıyorum	5	4,20 – 5,00

Öğretmenlerin ölçme aracına vermiş oldukları cevapların faktör analizi yapılmıştır. Verilere normallik testi uygulanmış, dağılımın normalliği analiz edilmiştir. Yapılan analiz sonucu elde edilen bulgularda verilerin normal dağılım göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu nedenle Parametrik olmayan testler kullanılmıştır. Normal dağılım göstermeyen testlerde kullanılan ikili karşılaştırmalar için Mann Whitney U, iki ve daha fazla değişkenli karşılaştırmalar için Kruskal Wallis H testi uygulanmıştır. Ölçek maddeleri analiz edilerek, minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

3. BULGULAR

Bu araştırmada ‘‘Hizmet içi eğitim tutum leği’’ kullanılmıştır. Kullanılan bu lme aracına öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtların toplam puanları, minimum, maksimum, aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Öğretmenlerin lme Aracına Vermiş Olduğu Yanıtların Analizi

	<i>N</i>	<i>Min.</i>	<i>Med.</i>	<i>Max.</i>	\bar{x}	<i>S</i>
lme aracındaki Maddelerin Toplam Puanları	89	17	32	75	32.91	11.29
lme Aracındaki Maddelerin Ortalamaları	89	1,06	2,00	4,69	2,05	,706

Öğretmenlerin lme aracında yer alan maddelere vermiş oldukları yanıtların toplam puanları analiz edildiğinde, ölçekten elde edilen en yüksek puan 75.00, en düşük puan 17.00, ortalama puanı 32.91’dir.

lme aracının tamamındaki ifadelerin madde ortalamaları incelendiğinde ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleri tutum leğine verdikleri yanıtların ortalaması 2,05 bulunmuştur. Bu ortalama 5’li dereceleme puan ölçeğinde ‘‘katılıyorum’’ düzeyine karşılık gelmektedir. Bu sonuca göre öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarının pozitif yönde olduğu sonucuna ulaşılabilmektedir.

Araştırmanın alt problemlerinden bir diğeri cinsiyet değişkenin tutumlarına etkisi olup olmadığının incelenmesidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarının cinsiyet değişkenine göre ilişkisini ortaya koymak için parametrik olmayan testlerden ikili karşılaştırmaları yapmak için Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4: Cinsiyet Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

<i>Cinsiyet</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Erkek	18	43.56	613.00	.790
Kadın	71	45.37		

Tablo 4 incelendiğinde analiz sonucunda $p > 0.05$ değeri elde edilmiştir. Bu sonuç, cinsiyet değişkeninin hizmet içi eğitime karşı tutumlarında anlamlı bir fark yaratmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre kadın ve erkek öğretmenlerin eğitimlere karşı benzer tutumlara sahip olduklarını söylenebilir. Yine tablodaki analiz sonuçlarına bakıldığında kadın öğretmenlerin ortalama puanlarının sırası erkek öğretmenlerinkine göre daha yüksektir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarının okul türü (devlet ve özel okul) değişkeni ile ilişkisi incelenmiştir. Bu analiz için parametrik olmayan testlerden ikili karşılaştırmalar yapmak kullanılan Mann Whitney U testinden yararlanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Okul Türü Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Devlet	36	56.29	547.50	.001
Özel	53	37.33		

Tablo 5 incelendiğinde analiz sonuçlarında ($p < 0.05$) elde edilmiştir. Bu sonuç farklı niteliklerdeki okullarda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermiştir. Devlet okulu öğretmenlerinin ölçme aracında vermiş oldukları ortalama puanlarının sırası özel okul öğretmenlerine göre daha yüksektir. Devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitime karşı tutumları özel okul öğretmenlerine

göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Bu farkın hangi maddelerden kaynaklandığını görebilmek için ikili karşılaştırma Mann Whitney-u testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Tutumların Okul Türü Değişkenine Göre Farklılaşması Analizi Sonuçları

	<i>Okul Türü</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>U</i>	<i>p</i>
Ücret	Devlet	36	57,53	503,00	,000
	Özel	53	36,49		
Yasal Zorunluluk	Devlet	36	51,28	728,00	,057
	Özel	53	40,74		
Mesleki Gelişim	Devlet	36	55,94	560,00	,001
	Özel	53	37,57		
Eğitimin Niteliğini Artırma	Devlet	36	51,00	738,00	,054
	Özel	53	40,92		

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin ücret ile ilgili sorulara vermiş oldukları yanıtlarda özel okul ile devlet okulu öğretmenleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ölçme aracında yer alan “hizmet içi eğitimler ücretli bile olsa ücretini ödeyerek katılırım” ve “eğitim ücretleri kurum tarafından karşılanırsa eğitimlere katılmaya daha istekli olurum” maddelerine vermiş oldukları yanıtların puanlarının ortalaması analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bu maddelere vermiş olduğu yanıtların ortalama puanları incelendiğinde, devlet okulu öğretmenlerinin puanlarının ortalaması özel okul öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu durumda devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ücretli bile olsa katılmaya ilişkin tutumlarının yüksek olduğu ancak kurum tarafından bu ücretlerin karşılanmasında tutumlarının daha yüksek olacağı çıkarımında bulunulabilir.

Yine Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili sorulara vermiş oldukları yanıtlarda özel okul ile devlet okulu öğretmenleri arasında bir farklılık olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin “almış olduğum hizmet içi eğitimler ile kendimi mesleğimde daha yetkin hissedirim”, “mesleki gelişimimde önemli bir yeri olduğuna inanırım”, “hizmet içi eğitimleri mesleğimde ilerlemek için bir fırsat olarak görürüm”, “alanım ile ilgili güncel bilgileri takip etmek için hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım”, “alanımda

network oluşturmak için hizmet içi eğitimlere katılırim”, “hizmet içi eğitim etkinlikleri, derslerimde kullanabileceğim etkinlik, yöntem ve teknikler konusunda bana ilham verir” maddelerine vermiş oldukları yanıtların puanlarının ortalamaları analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bu maddelere vermiş olduğu yanıtların puanlarının ortalaması incelendiğinde, devlet okulu öğretmenlerinin bu maddelere vermiş olduğu yanıtların puanlarının ortalaması özel okul öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtların puanlarının ortalamasına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Buna göre devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımının mesleki gelişimlerinde önemli bir yeri olduğuna dair inançlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarının deneyim değişkeni ile ilişkisi incelenmiştir. Bu analiz için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Deneyim Değişkenine Göre Tutumlarının Karşılaştırılması

<i>Deneyim</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd.</i>	<i>p</i>
0-5 yıl	14	49.82		
6-10 yıl	17	43.76	3	.591
11-15 yıl	22	39.20		
16 ve üstü	36	47.25		

Tablo 7 incelendiğinde $p>0.05$ sonucu bulunmuştur. Bu sonuç, kıdem değişkeni ile hizmet içi eğitimlere karşı tutumları arasında bir ilişki olmadığını göstermektedir. Öğretmenlerin ölçme aracında vermiş oldukları ortalama puanlarının sıralaması birbirinden çok da uzaklaşmamaktadır. Yalnız analiz sonuçlarına bakıldığında 0-5 yıl arası mesleki deneyime sahip öğretmenlerin tutumlarının ortalama puan değerleri diğer kıdem yılları aralığına göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarının sınıf düzeyi değişkeni ile ilişkisi incelenmiştir. Bu analiz için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime İlişkin Tutumlarının Karşılaştırılması

<i>Sınıf Düzeyi</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd.</i>	<i>p</i>
Okul Öncesi	5	27.40		
İlkokul	44	51.26	4	.072
Ortaokul	22	37.11		
Lise	18	44.22		

Tablodan anlaşılacağı gibi, sınıf düzeyi değişkeninin öğretmenlerin hizmet içi etkinliklerine ilişkin tutumlarında anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis-H sonucunda anlamlı bir fark yaratmadığı ($p>0.05$) bulunmuştur. Bu sonuç okul öncesi kademesi, ilkokul kademesi, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumlarının benzer olduğunu göstermektedir. Yine tablo incelendiğinde, ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin ortalama puanlarının sırası en yüksek, okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin ise en düşük puan ortalamasına sahip oldukları görülmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumları ile branş değişkeni arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu analiz için parametrik olmayan testlerden Kruskal Wallis H- Testi yapılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 9’da sunulmuştur

Tablo 9: Branş Değişkenine Göre Hizmet İçi Eğitime Karşı Tutumların Karşılaştırılması

<i>Branş</i>	<i>N</i>	<i>Sıra Ort.</i>	<i>Sd.</i>	<i>p</i>
Beden Eğitimi	1	77,50		
Bilişim Teknolojileri	9	58,67	12	.034
Din Kültürü	2	62,25		
Fen Bilimleri	7	42,43		

Görsel Sanatlar	6	26,42		
İngilizce	8	58,00		
Matematik	5	23,90		
Müzik	1	9,00		
Rehberlik	9	31,17		
Sınıf Öğretmeni	28	52,63		
Sosyal Bilimler	3	32,33		
Türkçe	3	31,33		
Diğer	7	40,29		

Analiz sonuçlarında $p < 0.05$ bulunmuştur. Bu sonuca göre öğretmenlerin branşlarının hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarında bir fark yarattığı bulunmuştur. Farkın hangi grup ya da gruplardan kaynaklandığını bulmak için “Independent-Sample Kruskal Wallis 1-way ANOVA” testi yapılmıştır. Karşılaştırma sonuçları Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10: Bağımsız Örnek Kruskal Wallis 1-way ANOVA Sonuçları

Branşlar	Test İstatistiği	<i>p</i>
Müzik-Matematik	14,900	,598
Müzik-Görsel Sanatlar	17,417	,532
Müzik-Rehberlik	-22,167	,415
Müzik-Türkçe	-22,333	,454
Müzik-Sosyal Bilimler	-23,333	,434
Müzik-Diğer	-31,286	,257
Müzik-Fen Bilimleri	33,429	,226
Müzik-Sınıf Öğretmeni	-43,625	,097
Müzik-İngilizce	49,000	,073

Müzik-Bilişim Teknolojileri	49,667	,068
Müzik-Din Kültürü	53,250	,092
Müzik-Beden Eğitimi	68,500	,061
Matematik-Görsel Sanatlar	2,517	,872
Matematik-Rehberlik	-7,267	,614
Matematik-Türkçe	-7,433	,693
Matematik-Sosyal Bilimler	-8,433	,655
Matematik-Diğer	-16,386	,278
Matematik-Fen Bilimleri	18,529	,220
Matematik-Sınıf Öğretmeni	-28,725	,022
Matematik-İngilizce	34,100	,020
Matematik-Bilişim Teknolojileri	34,767	,016
Matematik-Din Kültürü	38,350	,076
Matematik-Beden Eğitimi	53,600	,058
Görsel Sanatlar-Rehberlik	-4,750	,727
Görsel Sanatlar-Türkçe	-4,917	,788
Görsel Sanatlar-Sosyal Bilimler	-5,917	,746
Görsel Sanatlar-Diğer	-13,869	,334
Görsel Sanatlar-Fen Bilimleri	16,012	,265
Görsel Sanatlar-Sınıf Öğretmeni	-26,208	,024
Görsel Sanatlar-İngilizce	-31,583	,023
Görsel Sanatlar-Bilişim Teknolojileri	32,250	,018
Görsel Sanatlar-Din Kültürü	35,833	,089

Görsel Sanatlar-Beden Eğitimi	51,083	,067
Rehberlik-Türkçe	-,167	,992
Rehberlik-Sosyal Bilimler	-1,167	,946
Rehberlik-Diğer	-9,119	,483
Rehberlik-Fen Bilimleri	11,262	,386
Rehberlik-Sınıf Öğretmeni	-21,458	,030
Rehberlik-İngilizce	26,833	,032
Rehberlik-Bilişim Teknolojileri	27,500	,024
Rehberlik-Din Kültürü	31,083	,123
Rehberlik-Beden Eğitimi	46,333	,088
Türkçe-Sosyal Bilimler	1,000	,962
Türkçe-Diğer	-8,952	,615
Türkçe-Fen Bilimleri	11,095	,533
Türkçe-Sınıf Öğretmeni	21,292	,174
Türkçe-İngilizce	26,667	,127
Türkçe-Bilişim Teknolojileri	27,333	,112
Türkçe-Din Kültürü	30,917	,189
Türkçe-Beden Eğitimi	46,167	,121
Sosyal Bilimler-Diğer	-7,952	,655
Sosyal Bilimler-Fen Bilimleri	10,095	,571
Sosyal Bilimler-Sınıf Öğretmeni	20,292	,196
Sosyal Bilimler-İngilizce	25,667	,142
Sosyal Bilimler-Bilişim Teknolojileri	26,333	,126

Sosyal Bilimler-Din Kültürü	29,917	,204
Sosyal Bilimler-Beden Eğitimi	45,167	,130
Diğer-Fen Bilimleri	2,143	,877
Diğer-Sınıf Öğretmeni	12,339	,258
Diğer-İngilizce	17,714	,185
Diğer-Bilişim Teknolojileri	18,381	,158
Diğer-Din Kültürü	21,964	,288
Diğer-Beden Eğitimi	37,214	,177
Fen Bilimleri-Sınıf Öğretmeni	-10,196	,350
Fen Bilimleri-İngilizce	-15,571	,244
Fen Bilimleri-Bilişim Teknolojileri	16,238	,212
Fen Bilimleri-Din Kültürü	19,821	,338
Fen Bilimleri-Beden Eğitimi	35,071	,204
Sınıf Öğretmeni-İngilizce	5,375	,603
Sınıf Öğretmeni-Bilişim Teknolojileri	6,042	,541
Sınıf Öğretmeni-Din Kültürü	9,625	,610
Sınıf Öğretmeni-Beden Eğitimi	24,875	,344
İngilizce-Bilişim Teknolojileri	,667	,958
İngilizce-Din Kültürü	4,250	,835
İngilizce-Beden Eğitimi	19,500	,476
Bilişim Teknolojileri-Din Kültürü	-3,583	,859
Bilişim Teknolojileri-Beden Eğitimi	18,833	,489
Din Kültürü-Beden Eğitimi	15,250	,629

Yapılan karşılaştırmalar sonucunda Sınıf Öğretmenleri ile Matematik, Rehberlik ve Görsel Sanatlar öğretmenleri arasında bir fark bulunmuş ve bu farkın anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi yapılmış ve bu farkın Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının Rehberlik, Görsel Sanatlar ve Matematik branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Tablo 9 incelendiğinde İngilizce Öğretmenleri ile Matematik, Rehberlik ve Görsel Sanatlar öğretmenleri arasında bir fark bulunmuş ve bu farkın anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Farklılığın hangi branşlar arasında olduğunu tespit etmek için Mann Whitney-U testi yapılmış ve bu farkın İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının Rehberlik, Matematik ve Görsel Sanatlar branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Yine Tablo 9 incelendiğinde Bilişim Öğretmenleri ile Matematik, Rehberlik ve Görsel Sanatlar öğretmenleri arasında bir fark bulunmuş ve bu farkın anlamlı olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak için Mann Whitney-U testi yapılmış ve bu farkın Bilişim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının Rehberlik, Matematik ve Görsel Sanatlar branş öğretmenlerine göre daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Bu araştırmada, devlet okulu ve özel okulda çalışmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumları incelenmiştir. Bu etkinliklere karşı tutumlarının cinsiyete, okul türüne, okutulan sınıf seviyesine, kıdeme ve bransa göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırma bulgularına göre, öğretmenler, hizmet içi eğitimler ile “kendimi mesleğimde daha yetkin hissedirim”, “mesleki gelişimimde önemli yeri olduğuna inanırım”, “mesleğimde ilerlemek için bir fırsat olarak görürüm”, “alanım ile ilgili güncel bilgileri takip etmek için katılırım”, “öğrencilerimin öğrenmelerinde fark yaratacağına inanırım”, “almış olduğum eğitimleri derslerimde kullanırım”, “derslerimde kullanabileceğim etkinlik, yöntem ve teknikler konusunda bana ilham verir” maddelerine *tamamen katıldıklarını* belirtmektedir.

Öğretmenler, hizmet içi eğitime katılma tutumlarına ilişkin “alanımda network oluşturmak için eğitimlere katılırım”, “katılım belgesi almam gerekmeseyse hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmam”, “ücretli bile olsa eğitimlere katılırım”, “eğitim ücretleri kurum tarafından karşılanırsa daha istekli olurum” maddelerine *katıldıklarını* ifade etmektedirler.

Öğretmenler, “üniversitede alınan eğitim meslek hayatları boyunca yeterlidir”, “eğitimleri zaman kaybı olarak görürüm”, “eğitimleri sıkıcı bulurum”, “yasal mecburiyeti olmasa eğitimlere katılmam” maddelerine *katılmadıklarını* belirtmektedir.

Toplanan verilerin analiz sonuçlarına göre devlet okulunda ve özel okulda çalışmakta olan ilköğretim ve ortaöğretim seviyelerindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu bulgu (Karasolak, Tanrıseven, ve Yavuz Konakman, 2013) tarafından yapılan araştırma bulguları ile benzerlik göstermektedir. Bu sonuçlara göre cinsiyetin öğretmenlerin hizmetiçi eğitime karşı tutumlarında farklılık gösteren bir değişken olmadığı, kadın ve erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine karşı benzer tutumlara sahip oldukları söylenebilir.

Araştırmada, hizmet içi eğitim etkinliklerine karşı öğretmenlerin tutumlarının okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumları ölçeğine vermiş oldukları yanıtların puanlarının ortalaması özel okul öğretmenlerinininkine göre daha yüksektir. Bu

durumda devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine karşı tutumlarının özel okul öğretmenlerine göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Farklılaşmanın nereden kaynaklandığı analiz edilmiş, analiz sonucunda öğretmenlerin “ücret” ve “mesleki gelişim” maddelerine ilişkin vermiş oldukları yanıtlarda anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Devlet okulu öğretmenlerinin ölçme aracında ücret ile ilgili yer alan “hizmet içi eğitimler ücretli bile olsa ücretini ödeyerek katılırım” ve “eğitim ücretleri kurum tarafından karşılanırsa eğitimlere katılmaya daha istekli olurum” sorularına vermiş oldukları yanıtların puanlarının ortalaması özel okul öğretmenlerine göre daha yüksektir. Bu durumda devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinlikleri ücretli bile olsa katılmaya ilişkin tutumlarının yüksek olduğu ancak kurum tarafından bu ücretlerin karşılanması durumunda tutumlarının daha yüksek olacağı çıkarımında bulunulabilir. Yine öğretmenlerin “mesleki gelişim” ile ilgili sorulara vermiş oldukları yanıtlarda özel okul ile devlet okulu öğretmenleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin mesleki gelişim ile ilgili; “almış olduğum hizmet içi eğitimler ile kendimi mesleğimde daha yetkin hissedirim”, “mesleki gelişimimde önemli bir yeri olduğuna inanırım”, “hizmet içi eğitimleri mesleğimde ilerlemek için bir fırsat olarak görürüm”, “alanımdaki güncel bilgileri takip etmek için hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım”, “alanımda network oluşturmak için hizmet içi eğitimlere katılırım”, “hizmet içi eğitim etkinlikleri, derslerimde kullanabileceğim etkinlik, yöntem ve teknikler konusunda bana ilham verir” maddelerine vermiş oldukları yanıtların puanlarının ortalaması analiz edilmiştir. Öğretmenlerin bu maddelere vermiş olduğu yanıtların puanlarının ortalaması incelendiğinde, devlet okulu öğretmenlerinin bu maddelere vermiş olduğu yanıtların puanlarını ortalaması özel okul öğretmenlerinin vermiş olduğu yanıtların puanlarının ortalamasına göre daha yüksektir. Buna göre devlet okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımının mesleki gelişimlerinde önemli bir yeri olduğuna dair inançlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada yapılan bir diğer analiz öğretmenlerin kıdem yılı ile hizmet içi eğitimlere karşı tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesiydi. Yapılan analizlerden elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin tutumları ile deneyimleri arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığıydı. 0-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının diğer kıdem yılına sahip öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre öğretmenlerin mesleğe başladıkları ilk yıllarda hizmet içi

eğitime ilişkin daha olumlu bir tavır içinde oldukları söylenebilir. Bu bulgu; (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konakman, 2013) ve (Gültekin ve ubuku, 2008)'nin çalışmalarında ortaya koydukları kıdem yılı ile hizmet içi eğitimlere ilişkin tutumlarında bir ilişki olmadığı bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Sınıf seviyesi değişkeni ile hizmet içi eğitimlere karşı öğretmenlerin tutumları arasındaki ilişkinin incelendiği literatür araştırmalarında ulaşılmıştır (Sabah & ekin , 2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumlarının öğretmenlerin okuttukları sınıf seviyesinin etkili olmadığı sonucu bulunmuştur. Yapılan bu araştırmada da analiz sonucuna göre okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik tutumlarının benzer olduğunu ($p>0.05$) göstermektedir. Öğretmenin bulunmuş olduğu sınıf seviyesi ile hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Bunun yanı sıra okul öncesi ğretmenlerinin diğer seviyedeki öğretmenlere göre hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının biraz daha düşük olduğu söylenebilir.

Branş değişkeni ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarında anlamlı fark olup olmadığı incelenmiştir. Analiz sonuçlarına göre Sınıf ğretmenleri, Bilişim Teknolojileri ğretmenleri ve İngilizce ğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının Rehberlik, Görsel Sanatlar ve Matematik branş öğretmenleri ile aralarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sınıf ğretmenleri, Bilişim Teknolojileri ğretmenleri ve İngilizce ğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin tutumlarının Rehberlik, Görsel Sanatlar ve Matematik branş öğretmenlerine göre hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirtilen branşlara göre daha yüksek tutuma sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Yapılan araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında hizmet içi eğitimlerle ilgili řu önerilere yer verilebilir:

Öğretmenler, hizmet içi eğitimin kendilerini geliştirmelerini sağlayan, öğrenme ortamına olumlu yansımaları olduğuna inanılmaktadırlar. Yine almış oldukları eğitimi derslerinde kullanarak öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu bir etki yaratacakları düşüncesindedirler. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin bu olumlu eğilimlerini çağın ihtiyaçları ve eğitimin niteliğini artıracak eğitimlerle öğretmenlere hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenirken, eğitim ortamındaki ihtiyaçlar göz önüne alınmalı, eğitimi gerekli kılan etmenler dikkate alınmalıdır. Günümüzde yaşanan COVID-19 süreci göstermektedir ki eğitim vazgeçilemez ve ötelenemez. Öğretmenler, eğitimciler her daim topluma yön vermektedir. Koşullar değişebilmekte ve bu koşullara uyum sağlayabilmek için eğitim sistemli olmalıdır. Lisans sürecinden başlayarak öğretmenlik mesleğine yönelik donanımlı ve mesleğe hazır bireyler yetiştirilmeli, bu süreç mesleğe başlamakla birlikte hizmet içi eğitimlerle sürdürülebilir hale getirilmelidir.

Türkiye’de öğretmenler, hizmet içi programlara eğitim yılının başında ve sonunda katılım zorunludur. Güney Kore ve diğer gelişmiş ülkelerin hizmet içi eğitim programlarındaki olduğu gibi belirli yıl içerisinde ve belirlenen saat karşılığında öğretmenler hizmet içi eğitimleri tamamlayarak devlet tarafından sertifikalandırılabilir ve bu eğitimler ile öğretmenlerin ücret artışları ve yükselmeleri sağlanabilir. Öğretmenin sorumlulukları artırılabilir bunun yanı sıra ödüllerle öğretmenin motivasyonu artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Aydın, İ. (2011). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Pegem Akademi.
- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Balyer, A., ve Gündüz, Y. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4 (2), 182-197.
- Çelik, Z., ve Bozgeyikli, H. (2019). Dünyada ve Türkiye’de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları. (Odak Analiz No.2). *Ankara: EBSAM*.
- Darling-Hammond, L., Wei, R. C., ve Andree, A. (2009). How nations invest in teachers. *Educational leadership*, 66(5), 28-33.
- Eurybase, E. (2007). *Organisation of the Education System in Germany*. European Commission.
- Ergin, İ., Deniz, E., ve Akseki, B. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*(19), 186-201.
- Grossman, T., ve Hirsch, E. (2009). State Policies to Improve Teacher Professional Development. *Issue Brief. NGA Center for Best Practices*.
- Jeong, J. (2005). *Analysis of the factors and the roles of HRD in organizational learning styles as identified by key informants at selected corporations in the Republic of Korea (Doctoral dissertation, Texas A&M University)*.
- Kubat, U. (2018). Fen bilimleri öğretim programına yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4,(2), 1-8.
- Malinen, O. P., Väisänen, P., & Savolainen, H. (2012). Teacher education in Finland: a review of a national effort for preparing teachers for the future. *Curriculum Journal*, 23(4), 567-584.
- MEB, (2006). *Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi

- MEB, (2010). Millî Eğitim Bakanlığı'nda hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı, 07-08 Mayıs 2010. *Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı*.
- Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği (1995, 8 Nisan). *Resmî Gazete* (22252) Erişim adresi: mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/324.pdf,
- Millî Eğitim Temel Kanunu (1973, 14 Haziran). *Resmî gazete* (24), Erişim adresi: oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/08144011_KANUN.pdf
- Kang, N. H., ve Hong, M. (2008). Achieving excellence in teacher workforce and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, 37(4), 200-207.
- Kaya, A., Çepni, S., ve Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3, 112-119.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. (19. baskı). Ankara: Nobel.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., ve Yavuz Konakman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21, 997-1010.
- Kaçan, G. (2004). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime ilişkin isteklilik düzeyleri. *Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5, 55-66.
- Noe, R. A., ve Çetin, C. (1999). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi*. Beta.
- OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Education and Training Policy, Paris, OECD Publishing
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik Mesleği ve Öğretmenin Nitelikleri. *Maramara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3, 187-193.
- Öztürk, P. D., ve Fındıkçı, D. İ. (2011). *Prof. Dr. Yahya Akyüz'e Armağan, Türk Eğitim Tarihi Araştırmaları, Eğitim ve Kültür Yazıları*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Millî Eğitim Dergisi*, 145, 25-27.
- Sabah, S., ve Çekin , R. (2016). Beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımlarını etkileyen etmenler. *Spor ve Performans Araştırmaları Dergisi*, 7, 87-95.
- Taymaz, H. (1997). *Eğitim sisteminde teftiş, kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: TAKAV Tapu ve Kadastro Vakfı Yayını.

- Tezbaşaran, A.A. (1997). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu*. Ankara: Türk Psikologlar Derneği.
- Sağlam, M. (1999). *Avrupa ülkelerinin eğitim sistemleri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Salleh, H. (2006). Action research in Singapore education: constraints and sustainability. *Educational Action Research*, 14(4), 513-523.
- Tripp, D. (2004). Teachers' networks: A new approach to the professional development of teachers in Singapore. *International handbook on the continuing professional development of teachers*, 191-214.
- Yazıcı, Ö., ve Gündüz, Y. (2011). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(2), 1-15.

EK 1

Tablo 11. Hizmet İçi Eğitim Tutum Ölçeği

Almış olduğum hizmet içi eğitimler ile kendimi mesleğimde daha yetkin hissederim.
Hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleki gelişimimde önemli bir yeri olduğuna inanırım.
Öğretmenlerin üniversitede aldıkları eğitim, meslek hayatları boyunca yeterlidir.
Hizmet içi eğitimleri mesleğimde ilerlemek için bir fırsat olarak görürüm.
Alanım ile ilgili güncel bilgileri takip etmek için hizmet içi eğitim etkinliklerine katılırım.
Alanımda network oluşturmak için hizmet içi eğitimlere katılırım.
Katılım belgesi almam gerekirse hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmam.
Hizmet içi eğitim etkinliklerini zaman kaybı olarak düşünürüm.
Hizmet içi eğitimler ücretli bile olsa ücretini ödeyerek katılırım.
İmza atmam gerekirse hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmam.
Eğitim ücretleri kurum tarafından karşılanırsa eğitimlere katılmaya daha istekli olurum.
Almış olduğum eğitimler ile öğrencilerimin öğrenmelerine fark yaratacağına inanırım.
Almış olduğum hizmet içi eğitimleri derslerimde kullanırım.
Hizmet içi eğitim etkinlikleri, derslerimde kullanabileceğim etkinlik, yöntem ve teknikler konusunda bana ilham verir.
Hizmet içi eğitim etkinliklerini çok sıkıcı bulurum.
Yasal mecburiyeti olmasa hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmam.

EK 2

Merhaba,
MEF Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Alanında Öğrenme Bilimleri Tezsiz Yüksek Lisans Programı öğrencisiyim. Prof. Dr. Mustafa Özcan danışmanlığında bitirme ödevimi hazırlama sürecindeyim. Çalışmanın kapsamı: Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Karşı Tutumlarının incelenmesidir. Çalışmam için hazırlanmış olduğunuz "Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutum Ölçeği"ndeki sorulardan kendi ölçeğime uyanlara yanıt yapacağım. Sizin hazırlanmış olduğunuz ölçekten de sorular kullanacağım için bu konuda onayınızı almak isterim.

Saygılarımla.

--



Emine Tuba BOZİK
Bilgisayar Eğitimi Öğretmeni
Computer Science Teacher

HİSAR OKULLARI

Göktürk Merkez Mahallesi İstanbul Caddesi
No:3 34077 Göktürk - İstanbul
Tel: (+90 212) 364 00 00 Faks: (+90 212) 322 03 07
www.hisarschool.k12.tr



kürşat karasolak <kursatkarasolak@hotmail.com>
to me ▾



Tue, Nov 3, 2020, 5:13 PM



🌐 Turkish ▾ > English ▾ Translate message

Turn off for: Turkish ×

Merhabalar. Ölçeği kullanabilirsiniz. Çalışmalarınızda kolaylıklar diliyorum. .