



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ İÇİN UYGULANMAKTA
OLAN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zehra KÖSEOĞLU

ORCID: 0009-0004-2498-9906

BURSA - 2025



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ İÇİN UYGULANMAKTA
OLAN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ
DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Zehra KÖSEOĞLU

ORCID: 0009-0004-2498-9906

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah AÇAR

BURSA - 2025

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Zehra KÖSEOĞLU

25.01.2025



TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

“İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri İçin Uygulanmakta Olan Hizmet içi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezi Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Zehra KÖSEOĞLU

Danışman
Dr. Öğr. Üyesi Abdullah AÇAR

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Nagihan OĞUZ DURAN

JÜRİ ONAY SAYFASI

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı'nda 802231014 numara ile kayıtlı Zehra KÖSEOĞLU'nun hazırladığı “İlkokul ve Ortaokul Öğretmenleri İçin Uygulanmakta Olan Hizmet içi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 05/02/2025 günü 10:00-11:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oy birliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Rüçhan UZ

Bursa Uludağ Üniversitesi

WoS ResearcherID: AAJ-9320-2021

Scopus Author ID: 57205619415

ORCID: 0000-0002-9906-7920

Üye (Danışman)

Dr. Öğr. Üyesi Abdullah AÇAR

Bursa Uludağ Üniversitesi

WoS ResearcherID: AAJ-8360-2021

Scopus Author ID: 57208662777

ORCID: 0000-0001-5985-7410

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Aziz TEKE

Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi

WoS ResearcherID: AAK-5694-2021

Scopus Author ID:

ORCID: 0000-0003-4026-9015

ÖN SÖZ

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle bana yol gösteren, samimiyetini ve sabrını her zaman hissettiren değerli hocam Dr. Öğr. Üyesi Abdullah AÇAR'a teşekkür ediyorum.

Zehra KÖSEOĞLU



ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Zehra KÖSEOĞLU
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Bilim Dalı	Eğitim Programları ve Öğretim
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XII + 102
Mezuniyet Tarihi	.../.../2025
Tez Danışman(lar)ı	Dr. Öğr. Üyesi Abdullah AÇAR

İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRETMENLERİ İÇİN UYGULANMAKTA OLAN HİZMETİÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Bu çalışma, ilkököl ve ortaoköl öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, bu programların öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarını, ihtiyaç belirleme süreçlerini, uygulama koşullarını ve eğitim modellerine yönelik algılarını incelemeye odaklanmıştır. Çalışmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı bir karma yöntem deseni benimsenmiştir. Araştırmanın nicel verileri, 545 öğretmenden ölçek yoluyla toplanmış, nitel veriler ise 20 öğretmenle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilmiştir. Nicel bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik genel değerlendirme puanlarının teorik orta değerin altında kaldığını göstermiştir. Öğretmenler, ihtiyaç belirleme süreçlerinin yetersiz olduğunu, programların zamanlama ve içerik açısından etkili planlanmadığını ve eğitimcilerin yeterliklerinin sınırlı olduğunu ifade etmiştir. Nitel bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının mesleki bilgi, pedagojik gelişim ve teknoloji kullanımına katkı sağlamadığını düşündüğünü ortaya koymuştur. Yüz yüze ve çevrimiçi eğitimler arasındaki farklara ilişkin görüşlerde ise çevrimiçi eğitimlerin erişilebilirlik açısından avantaj sağladığı, ancak yüz yüze eğitimlerin etkileşim ve uygulama açısından daha etkili olduğu belirtilmiştir. Sonuçlar, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha fazla odaklanması ve eğitimcilerin uzmanlıklarının geliştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Programların, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyecek şekilde planlanması ve uygulanması önerilmektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimcilerin alan uzmanlığına önem verilmesi ve çevrimiçi ile yüz yüze eğitimlerin dengeli bir şekilde kullanılması gerektiği vurgulanmaktadır.

Anahtar Sözcükler: Hizmet İçi Eğitim, Öğretmen Eğitimi, Mesleki Gelişim, Program Değerlendirme

ABSTRACT

Name and Surname	Zehra KÖSEOĞLU
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Educational Sciences
Branch	Curriculum and Instruction
Degree Awarded	Master
Page Number	XII + 102
Degree Date	 / / 2025
Supervisor(s)	Assit. Prof. Abdullah AÇAR

AN EVALUATION OF IN-SERVICE TRAINING PROGRAMS FOR PRIMARY AND MIDDLE SCHOOL TEACHERS

This study aims to evaluate in-service training programs designed for primary and middle school teachers. The research focuses on examining these programs' contributions to teachers' professional development, the processes of identifying training needs, implementation conditions, and perceptions of training models. A mixed-methods design was adopted, integrating both quantitative and qualitative approaches. Quantitative data were collected from 545 teachers through a scale, while qualitative data were obtained from semi-structured interviews conducted with 20 teachers. Quantitative findings revealed that teachers' overall evaluation scores for the in-service training programs were below the theoretical mid-point. Teachers indicated that the processes for identifying needs were inadequate, the programs were poorly planned in terms of timing and content, and the trainers' competencies were limited. Qualitative findings highlighted that teachers perceived in-service training programs as lacking in contributions to professional knowledge, pedagogical development, and technology use. Regarding the differences between face-to-face and online training, teachers noted that online programs offered advantages in accessibility, whereas face-to-face training was considered more effective in terms of interaction and practical application. The results suggest that in-service training programs should focus more on addressing teachers' needs and enhancing the expertise of trainers. It is recommended that the programs be designed and implemented to better support teachers' professional development. Accordingly, the study emphasizes the importance of identifying teachers' needs, prioritizing the merit of trainers, and achieving a balanced use of online and face-to-face training models.

Keywords: In-Service Training, Teacher Education, Professional Development, Program Evaluation

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK	i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
ÖN SÖZ.....	iv
ÖZET.....	v
ABSTRACT	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar LİSTESİ	xi
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xii

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	2
1.3. Araştırma Soruları	3
1.4. Araştırmanın Önemi	3
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	4
1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	4

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hizmet İçi Eğitim Kavramı	5
2.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları	7
2.3. Hizmet İçi Eğitimin Önemi ve Gerekliliği	8
2.4. Hizmet İçi Eğitim'in Yararları.....	10
2.4.1. Hizmet içi eğitimin kurumsal yararları:	10
2.4.2. Hizmet içi eğitimin bireysel yararları:	10
2.4.3. Hizmet içi eğitimin eğitim kurumları ve öğretmene sağladığı yararlar:	11
2.5. Hizmet İçi Eğitimin Aşamaları.....	11
2.6. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları	13
2.7. Hizmet İçi Eğitim Yöntemleri	14
2.7.1. İş başı eğitim yöntemleri:	14
2.7.1.1. Yönetici gözetiminde eğitim:	14

2.7.1.2. Staj yoluyla eğitim:	15
2.7.1.3. Yetki devri yoluyla eğitim:	15
2.7.1.4. Rotasyon (iş değiştirme) yöntemi:	15
2.7.1.5. Oryantasyon (işe alıştırma) eğitimi:	15
2.7.1.6. Koçluk (yönlendirme) ile eğitim:	16
2.7.1.7. Formen aracılığıyla eğitim:	16
2.7.2. İş dışı eğitim yöntemleri:.....	16
2.7.2.1. Anlatım yöntemleri (konferans, seminer, kurslar): Bu yöntem, özellikle iş ortamı	17
2.7.2.2. Vaka (örnek olay) yöntemi:	17
2.7.2.3. T-grup yöntemi (duyarlılık eğitimi):	18
2.7.2.4. İşletme (yönetim) oyunları yöntemi:.....	18
2.7.2.5. Rol oynama yöntemi:	18
2.8. Hizmet İçi Eğitim Türleri	18
2.8.1. Oryantasyon/sosyalleştirme eğitimi:	19
2.8.2. Değişikliklere uyum eğitimi:.....	19
2.8.3. Bilgi tazeleme eğitimi:	19
2.8.4. Üst düzey görevlere hazırlama eğitimi:	20
2.9. Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi	20
2.10. Dünyada Hizmet İçi Eğitim.....	21
2.10.1. ABD’de hizmet içi eğitim:	21
2.10.2. Japonya’da hizmet içi eğitim:	23
2.10.3. Almanya’da hizmet içi eğitim:	23
2.10.4. Avustralya’da hizmet içi eğitim:.....	23
2.10.5. Avusturya’da hizmet içi eğitim:	23
2.10.6. Danimarka’da hizmet içi eğitim:.....	24
2.10.7. Fransa’da hizmet içi eğitim:	24
2.10.8. İngiltere’de hizmet içi eğitim:	25
2.10.9. İsviçre’de hizmet içi eğitim:.....	26
2.11. Türk Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim ve Tarihsel Süreçte Gelişimi.....	26
2.11.1. Hizmet içi eğitimin tarihsel süreci:	28
2.11.2. Yasal mevzuatta hizmet içi eğitim:	28
2.11.3. Türkiye’de hizmet içi eğitimin yürütülmesi:	30
2.11.4. Türkiye’de hizmet içi eğitimin etkinliği ve eksik yönleri:	32

2.12. Öğretmen Eğitiminde Hizmet İçi Eğitim	35
2.13. Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Çalışmaları	38
2.14. İlgili Yayın ve Araştırmalar	40
2.14.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar:	40
2.14.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar:	45

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli.....	48
3.2. Katılımcılar.....	48
3.2.1. Nicel Veri Toplanan Katılımcılar.....	48
3.2.2. Nitel Veri Toplanan Katılımcılar	50
3.3. Veri Toplama Araçları.....	51
3.3.1 Nicel Veri Toplama Aracı	51
3.3.1.1 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)	52
3.3.1.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)	53
3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı.....	53
3.4. Veri Toplama Süreci	54
3.5. Veri Analizi.....	55
3.5.1. Nicel Veri Analizi	55
3.5.2. Nitel Veri Analizi.....	56
3.6. Etik İlkeler ve Katılımcı Onayı	57
3.7. Sınırlılıklar.....	57

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Genel Değerlendirme Puanları	59
4.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Genel Değerlendirme Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değişimi	60
4.3. MEB’in Hizmet İçi Eğitim Programlarını Planlama Sürecinde Öğretmen İhtiyaçlarını Belirlemesine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	63
4.4. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	65
4.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulama Koşulları ve Eğitimcilerin Yetkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	70

4.6. Yüz Yüze ve Dijital Platformlarda Sunulan Hizmet İçi Eğitimlerin Farklarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular	72
--	----

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma	75
5.2. Sonuç	83
5.3. Öneriler.....	85
KAYNAKÇA.....	88
EKLER.....	98
EK 1: İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmenler İçin Uygulanmakta Olan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Anketi	99
EK 2: Görüşme Formu	101
ÖZ GEÇMİŞ.....	102

TABLÖLAR LİSTESİ

<i>Tablo</i>	<i>Sayfa</i>
Tablo 1 İşe Alıştırma Plan Tablosu	16
Tablo 2 Anlatım Yöntemlerinin Çeşitleri	17
Tablo 3 Nicel Katılımcıların İlçelere Dağılımı	48
Tablo 4 Nicel katılımcılara ilişkin demografik bilgiler	49
Tablo 5 Nitel çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri	50
Tablo 6 AFA Faktör Yükleri	52
Tablo 7 Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Genel Değerlendirme Puanları.....	59
Tablo 8 Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının cinsiyete göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları	60
Tablo 9 Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının eğitim kademesine göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları	61
Tablo 10 Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimine göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve tek yönlü ANOVA sonuçları.....	61
Tablo 11 Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının mezuniyet durumlarına göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve tek yönlü ANOVA sonuçları	62
Tablo 12 Hizmet içi eğitim programlarını planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bulgular	63
Tablo 13 Hizmet İçi Eğitim Programlarında İhtiyaç Belirleme Çalışmaları	64
Tablo 14 Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik bulgular.....	66
Tablo 15 Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısına İlişkin Görüşleri.....	67
Tablo 16 Hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşullarına yönelik nicel bulgular	70
Tablo 17 Hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşulları ve eğitimcilerin yetkinliklerine yönelik nitel bulgular	71
Tablo 18 Yüz Yüz ve Çevrimiçi Olarak Yürütülen Hizmet İçi Eğitimin Farklarına İlişkin Görüşler	73

KISALTMALAR LİSTESİ

MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
ÖYEGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Genel Müdürlüğü
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu



1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

Bir toplumun gelişmişlik düzeyi, eğitim sistemine verdiği önemle doğrudan ilişkilidir. Eğitim, bireylerin bilgi ve becerilerini artırmalarını sağlayarak toplumsal kalkınmanın temelini oluşturur. Özellikle günümüzde yaşanan hızlı teknolojik ve toplumsal değişimler, bireylerin sürekli olarak kendilerini yenilemelerini ve geliştirmelerini gerektirir. Bu bağlamda, eğitim yalnızca okul sıralarıyla sınırlı kalmamakta, meslek yaşamında da kritik bir önem taşımaktadır. Hizmet öncesi eğitimle edinilen bilgiler, değişen koşullara bağlı olarak iş yaşamında yetersiz kalabilmektedir. Bu durum, çalışanların yeni bilgi ve becerilerle donatılmasını zorunlu hale getirmektedir. Hem kamu hem de özel sektörde çalışan bireylerin, mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için hizmet içi eğitimlere katılması büyük önem taşımaktadır (Arslan ve Şahin, 2013).

Hizmet içi eğitim, çalışanların görevlerini daha etkin bir şekilde yerine getirebilmelerini sağlamak amacıyla gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerini ifade eder. Diğer meslek gruplarında olduğu gibi, öğretmenler de mesleklerini çağın gereklerine uygun şekilde sürdürebilmek için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyarlar. Millî Eğitim Bakanlığı'nın en temel görevlerinden biri, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini desteklemek ve bu süreçte ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim programlarını sunmaktır. Öğretmenlerin nitelikli bir şekilde yetiştirilmesi ve meslek yaşamları boyunca bu niteliklerini geliştirmeleri, eğitim sisteminin başarısı için vazgeçilmez bir unsurdur. Çünkü hiçbir eğitim sistemi, o sistemde görev yapan öğretmenlerin niteliğini aşan bir başarı elde edemez (Altınışık, 1996).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılmak, yalnızca hizmet öncesi eğitimle mümkün değildir. Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin mesleki becerilerini geliştirmelerine, alanlarında yaşanan yenilikleri takip etmelerine, pedagojik bilgi ve tekniklerini güncellemelerine, öğrencilerinin beceri ve yeteneklerini daha etkin bir şekilde ortaya çıkarabilmelerine olanak tanır. Öğretmenler, hizmet içi eğitimler aracılığıyla hem kendi alanlarına ilişkin gelişmeleri takip edebilir hem de dünyadaki eğitim trendlerine uyum sağlayabilir. Özellikle teknolojinin hızla ilerlediği günümüzde, dijital araçların ve yenilikçi yöntemlerin eğitim süreçlerine entegrasyonu, öğretmenlerin bu eğitimlere olan ihtiyacını daha da artırmaktadır (Akbaş ve Uzunöz, 2015).

Ancak, hizmet içi eğitimlerin öğretmenler açısından gerekliliği ve önemi giderek artarken, bu programların planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin çeşitli eleştiriler dile

getirilmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin ihtiyaçlarını yeterince karşılamadığı ve beklentilere yanıt vermekte yetersiz kaldığı yönünde bir algı bulunmaktadır. Daha önce yapılan araştırmalar, hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin genel ve yüzeysel olduğu, bölgesel ve yerel farklılıkları göz önüne almadığı, zamanlama ve uygulama koşullarının öğretmenler için uygun olmadığı gibi sorunları ortaya koymaktadır. Özellikle öğretmenlerin görüşlerine yeterince yer verilmemesi, bu programların etkililiğini sınırlandıran temel bir sorun olarak öne çıkmaktadır.

Bu noktada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik algılarının ve bu programların mesleki gelişimlerine olan katkılarının belirlenmesi önem kazanmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin görüşleri, bu programların niteliği, etkinliği ve gerekliliği hakkında kapsamlı bir anlayış sunabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik beklentilerini ve karşılaştıkları sorunları anlamak, bu programların iyileştirilmesi ve daha etkili hale getirilmesi açısından kritik bir adım olacaktır.

Bu çalışma, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülen hizmet içi eğitim programlarını, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemeyi amaçlamaktadır. Hizmet içi eğitimlerin niteliği, etkinliği, organizasyonel yapısı ve öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkıları, nitel ve nicel veriler ışığında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular, hizmet içi eğitim programlarının mevcut durumunu ortaya koymakla kalmayıp, bu programların geliştirilmesi ve iyileştirilmesi için yol gösterici öneriler sunmayı hedeflemektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından ilkök ve ortaokul öğretmenlerine yönelik olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının niteliğini, etkinliğini ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarını öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirmektir. Araştırma, hizmet içi eğitim programlarının içerik, zamanlama, uygulama koşulları, eğitimcilerin yetkinlikleri ve sunum yöntemleri gibi çeşitli yönlerini ele alarak bu programların öğretmenlerin beklentilerini ne ölçüde karşıladığını belirlemeyi hedeflemektedir.

Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin yüz yüze ve çevrimiçi platformlar üzerinden sunulan modellerinin avantaj ve dezavantajları da öğretmenlerin deneyimleri doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma, hem öğretmenlerin bu programlara yönelik memnuniyet düzeylerini hem de programların eksikliklerini ortaya koyarak, hizmet içi eğitim süreçlerinin daha etkili hale getirilmesine yönelik öneriler geliştirmeyi amaçlamaktadır. Bu bağlamda, elde edilen bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçlerine daha aktif katılımını sağlayacak,

programların niteliğini artıracak ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha etkili bir şekilde destekleyecek düzenlemeler için temel oluşturmayı hedeflemektedir.

1.3. Araştırma Soruları

Araştırmanın amacı doğrultusunda cevap aranacak araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik genel değerlendirme puanları nasıldır?
2. Genel değerlendirme puanları, öğretmenlerin demografik değişkenlerine (cinsiyet, eğitim kademesi, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim) göre farklılık göstermekte midir?
3. MEB'in hizmet içi eğitim programlarını planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarını belirleme yaklaşımlarına ilişkin öğretmen görüşleri nelerdir?
4. Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
5. Hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşulları ve eğitimcilerin yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?
6. Yüz yüze ve dijital platformlarda sunulan hizmet içi eğitimlerin farklarına yönelik öğretmen görüşleri nelerdir?

1.4. Araştırmanın Önemi

Öğretmenler, toplumun geleceğini inşa eden bireyler olarak eğitim sisteminin en önemli yapı taşlarıdır. Bu önemli sorumluluğu yerine getirirken, öğretmenlerin sadece hizmet öncesi eğitimle sınırlı kalmayıp meslek yaşamları boyunca sürekli gelişim göstermeleri gerekmektedir. Hızla değişen bilgi ve teknolojiler, öğretmenlerin eğitim anlayışlarını ve pedagojik becerilerini güncellemesini zorunlu hale getirmektedir. Hizmet içi eğitim, bu ihtiyaçların karşılanmasında temel bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek, alan bilgilerini güncellemek ve pedagojik yeterliliklerini artırmak amacı taşımaktadır. Ancak, bu programların öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına ne derece yanıt verdiği, öğretmenler arasında tartışılan bir konudur. Hizmet içi eğitimlerin etkinliğini ve öğretmenlerin bu süreçlere ilişkin algılarını anlamak, eğitim sisteminin daha etkili ve verimli bir şekilde işlemesi için kritik bir öneme sahiptir.

Bu çalışma, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin deneyimlerini, algılarını ve bu programların mesleki gelişim üzerindeki etkilerini değerlendirmek açısından önemlidir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere dair memnuniyet düzeylerini, bu süreçte karşılaştıkları sorunları ve önerilerini ortaya koyarak, hizmet içi eğitim programlarının niteliğinin artırılmasına yönelik somut katkılar sağlamayı hedeflemektedir. Ayrıca, hem yüz yüze hem de dijital platformlarda sunulan hizmet içi eğitimlerin avantaj ve dezavantajlarını incelemek, bu eğitimlerin daha etkili hale getirilmesi için yol gösterici olacaktır.

Bu çalışmanın bulguları, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkılarını daha iyi anlamayı sağlamanın yanı sıra, Millî Eğitim Bakanlığı'nın bu programları daha öğretmen odaklı ve etkili bir şekilde planlayıp uygulamasına rehberlik edebilir. Ayrıca, bu çalışma, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek için sürdürülebilir bir hizmet içi eğitim modeli geliştirilmesine yönelik önemli veriler sunabilir.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

- Katılımcı öğretmenlerin, anket ve görüşme sorularına dürüst ve samimi yanıtlar verdikleri varsayılmıştır.
- Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdikleri yanıtlar hizmet içi eğitim konusundaki algılarını yansıtmaktadır.

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Araştırma, yalnızca Bursa ilindeki ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarıyla sınırlıdır.
- Araştırma, 2024 yılı itibarıyla Bursa'da düzenlenen hizmet içi eğitim programlarını kapsamaktadır ve gelecekte yapılacak değişiklikleri içermemektedir.
- Hizmet içi eğitim programlarının etkileri, yalnızca öğretmenlerin öznel değerlendirmelerine dayandığı için, programların öğrenci başarısı veya diğer objektif çıktılara olan etkileri araştırma kapsamına dahil edilmemiştir.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hizmet İçi Eğitim Kavramı

Günümüzde insan kaynakları kapsamında yürütülen eğitim ve geliştirme faaliyetleri, geçmişten farklı olarak, kuruma değer katma ve rekabet gücünü artırma amacı taşımaktadır. Bu faaliyetler; çevrimiçi öğrenme, işbirliğine dayalı eğitim ve geleneksel sınıf eğitimini bir araya getirerek çeşitli öğrenme ortamları sunmayı hedeflemektedir. Günümüz kurumları, motive olmuş, üretken, güncel becerilere sahip ve değişen toplumun beklentilerine cevap verebilecek nitelikte bir iş gücü arayışındadır (Noe, 2009).

İnsan kaynakları eğitim ve geliştirme faaliyetleri, çalışanların performansını iyileştirmeye yönelik tüm çabaları içerir. Bu kapsamda, eğitim ve geliştirme faaliyetleri, çalışanların işlerini daha verimli, hızlı ve etkili bir şekilde yapmalarını sağlamak amacıyla planlanır. Bu süreçler sayesinde çalışanlar, kurumdaki görev ve sorumluluklarını daha iyi anlar, işlerinde motivasyon kazanır ve uzmanlık alanlarında kendilerini geliştirirler (Bingöl, 2016).

Kurumsal hedeflere göre yapılandırılmış, motive edici eğitim uygulamaları; çalışanların iş adaptasyonunu, performanslarını, geleceğe yönelik hazırlıklarını ve kuruma bağlılıklarını artırmak gibi birçok fayda sağlamaktadır (Gürbüz, 2017). Bu eğitim ve geliştirme çalışmaları, çalışanlara görevlerini yerine getirmeleri için gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazandırmak amacıyla gerçekleştirilir. Aynı zamanda, çalışanların mevcut bilgi ve becerileri ile işlerinin gerektirdiği nitelikler arasındaki farkı kapatma sürecini de ifade etmektedir (Barutçugil, 2004).

Kamu görevlilerinin eğitimleri ise hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olarak ikiye ayrılmaktadır. Hizmet öncesi eğitim, kamu görevlilerinin göreve başlamadan önce eğitim kurumlarında yetiştirilmelerini içerirken; hizmet içi eğitim, çalışanların günün ihtiyaçlarına uygun bilgi ve becerilerle kendilerini güncellemelerini sağlar (Tortop vd., 2013).

Hizmet içi eğitimi gerekli kılan en önemli etkenlerden biri, hizmet öncesi verilen bilgilerin genellikle genel kültür düzeyinde kalması ve kamusal görevler için yeterli olmamasıdır. İkinci neden, kamu sektöründe kariyer hedeflerinin yaygınlaşmasıdır; bu sistemde genç yaşta göreve başlayan bireylerin, gereksinim duyulan bilgi ve becerileri iş içinde kazanmaları beklenir. Ayrıca, yönetici kadrolarının iç terfilerle doldurulması hizmet içi eğitimi zorunlu kılmaktadır (Öztürk ve Sancak, 2007). Son olarak, kamu hizmetindeki gelişim ve değişimlere uyum sağlama zorunluluğu, yeni bilgi ve tekniklerin edinilmesi gerekliliğini

doğurmaktadır. Bazı bilgi ve beceriler, ancak hizmet içinde deneyim yoluyla kazanılabilmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarında, hedef belirleme kuramı, beklenti kuramı, sosyal öğrenme kuramı ve pekiştirme kuramı gibi temel yaklaşımlar kullanılmaktadır. Hedef belirleme kuramı, çalışan motivasyonu ve performansının belirgin ve zorlayıcı hedefler belirlenerek artırılabilceğini öne sürmektedir; araştırmalara göre, belirli ve mücadelecı hedeflerin, belirsiz veya zorlayıcı olmayan hedeflere göre daha yüksek performans getirdiğı görülmektedir. Beklenti kuramına göre, çalışanların güdülenme düzeyleri, geleceğe yönelik beklentileri ve bu beklentilere verdikleri değerle ilişkilidir. Sosyal öğrenme kuramı ise bireylerin gözlem yoluyla, aile, öğretmenler, arkadaşlar ve yöneticiler gibi model aldıkları kişileri izleyerek öğrendiklerini vurgular. Ayrıca, pekiştirilen veya ödüllendirilen davranışların tekrar edilme eğiliminde olduğunu belirtmektedir (Noe, 2009).

Pekiştirme kuramı, bireylerin davranışlarının geçmiş deneyimlerine göre şekillendiğini ve bazı davranışları tekrarlama veya kaçınma eğiliminde olduklarını öne sürer. Pozitif pekiştirme, tatmin edici bir sonuca ulaşma arzusu olarak görülürken, negatif pekiştirme ise olumsuz bir sonuçtan kaçınma isteğı olarak tanımlanabilir. Eğitim sürecinde, eğiticinin öğrenen bireylerin hangi sonuçları olumlu ya da olumsuz olarak algıladığını belirleyerek bu sonuçlar üzerinden bilgi, beceri veya davranış değışikliğı oluşturmaları hedeflenir (Noe, 2009).

Bu kuramlar, eğitim etkinliklerinin temelinde yer alan öğrenme ilkelerini aydınlatıcı bir bakış açısıyla ele alır. Bu ilkelerden biri olan öğrenme niyeti, öğrenme sürecinin başında belirlenen motivasyon ve hedefle desteklenmelidir. Katılımcılara bütünsel bir bakış açısı kazandırmak, detaylara geçmeden önce eğitimdeki genel amacı anlamalarına yardımcı olmaktadır. Öğrenme sürecinde katılımcıların edindikleri bilgilerden dolayı ödüllendirilmesi, devam eden öğrenme sürecini destekleyerek pekiştirme ilkesine dayanır. Uygulama ilkesi ise, yeni becerilerin geliştirilmesine olanak tanıyarak öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmayı hedefler; bu uygulamalar, iş türüne göre sürece yayılabilir veya tek bir seferde yapılabilir. Eğitim aktarımı ilkesi, eğitimde edinilen bilgilerin iş ortamına uygulanması ve bu süreçte devamlılığın sağlanması gerekliliğini ifade eder (Altınışık, 2006).

Kamu görevlileri için hizmet içi eğitim, onların hizmette etkinliklerini artırmak, görevlerine uyum sağlamalarına yardımcı olmak ve ileride üstlenecekleri sorumluluklar için yetiştirilmelerini sağlamak amacıyla iş başında veya dışında gerçekleştirilen eğitim programlarıdır. Bu eğitimler, çalışanların görevlerini yerine getirmek için ihtiyaç duydukları

bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak ve bu sayede verimliliği, kaliteyi artırarak maliyetleri ve hata risklerini azaltmak için tasarlanmıştır (Aytaç, 2000).

Hizmet içi eğitim aynı zamanda çalışanların sundukları hizmetin verimliliğini artırmak ve kurumun işleyişine olumlu katkılar sağlamak amacı taşır. Bu tür eğitimler, çalışanların görevlerini yerine getirebilmesi ve değişen iş koşullarına uyum sağlayabilmesi için gerekli yeterlikleri edinmelerine yardımcı olur (Alaç, 2014).

Etkili bir hizmet içi eğitim programı, süreklilik, aktif katılım ve fırsat eşitliği esaslarına dayanmalıdır. Bu tür eğitimler kurumun ihtiyaçlarına göre hazırlanmalı ve yöneticiler, çalışanların gelişiminden sorumlu olmalıdır. Eğitim programları düzenlenirken hedeflerin ve önceliklerin iyi belirlenmesi, sonuçların değerlendirilmesi ve eğitimin başında ve sonunda anket ya da görüşmelerle geri bildirim toplanması önemlidir. Ayrıca uygun bir ortam sağlanması, eğitim alanların edindikleri niteliklere uygun görevlere atanması ve eğitimcilerin ile katılımcıların sürekli olarak bu süreçte katılımının sağlanması, hizmet içi eğitimin başarıya ulaşması açısından kritik unsurlar arasında yer almaktadır (Yavuz, 2017).

2.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Literatür taramasına göre hizmet içi eğitimin temel amacı, çalışanların görev tanımlarına uygun olarak işlerini daha etkili şekilde yapabilmeleri ve üst kademelere geçişte yeterlilik kazanmalarını sağlamak için gerekli bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmektir. Bu eğitim tüm kademe çalışanlar, yöneticiler ve amirler için oldukça yararlıdır; çünkü motivasyonu yüksek ve nitelikli çalışanlar işlerinde daha verimli olur, hata oranı azalır ve denetim daha kolay hale gelir. Hizmet içi eğitim ile eğitilen personelin iş kalitesinde ve verimliliğinde artış sağlanır, özgüvenleri gelişir ve kurumsal bağlılıkları güçlenir (Tortop vd., 2013).

Hizmet içi eğitimin amaçları şu şekilde sıralanabilir (Kantar, 2011):

- Yeni işe başlayan çalışanların kuruma uyum sağlaması ve kurum kültürünü benimsemesi, kurumun amaç ve politikalarının tanıtılması,
- Çalışanların iş akışına hızlı uyum sağlamalarına yardımcı olmak,
- Çalışanlarda kuruma bağlılık duygusunu güçlendirmek; işe geç kalma ve devamsızlık oranlarını en aza indirmek, karar alma ve sorun çözme süreçlerinde etkinliği artırmak,
- İş yaşamındaki, bilimsel gelişmelerdeki, teknoloji ve ekonomik değişimlere ayak uydurmayı sağlamak ve yeni tekniklerin geliştirilmesine katkıda bulunmak,

- Mevcut işlerin nitelik, nicelik ve verimlilik açısından iyileştirilmesine yardımcı olmak,
- Çalışanların görevleriyle ilgili farkındalık ve bilgi düzeylerini artırmak; işleyişin aksamadan devam etmesini sağlamak ve hata oranını en aza indirmek,
- Malzeme ve enerji tasarrufu sağlamak, düşük maliyetle kaliteli hizmet ve ürün üretimini desteklemek, bakım ve onarım giderlerini düşürmek,
- İş kazaları ve meslek hastalıklarını önlemeye yönelik bilgilendirme yaparak iş güvenliğini sağlamak,
- Çalışanlara işin gerektirdiği becerileri kazandırmak, özgüvenlerini yükseltmek ve motivasyonlarını artırmak,
- Kurum içindeki personel ve bölümler arasında iletişimi güçlendirmek, geri bildirim mekanizmalarını geliştirmek, ast-üst ve işçi-işveren ilişkilerini iyileştirmek,
- Çalışanlara kariyer gelişim imkânı sunmak ve üst pozisyonlar için gereken personelin kurum içinden yetişmesini sağlamak,
- Kurumun dinamizmini ve saygınlığını artırmak; böylece çalışanların da işlerinde saygınlık ve başarı elde etmelerini sağlamak,
- Çalışanların kendilerini geliştirmelerini teşvik etmek, stres ve çatışma ile başa çıkma yetilerini güçlendirmek, iş tatminini artırmak ve yeni görevlere geçişte yaşanabilecek endişeleri azaltmak (Pehlivan, 1997).

Hizmet içi eğitimde verimliliğin artırılması için, verimliliği düşüren etkenlerin belirlenmesi önemlidir. Bu etkenler gerçekçi ve tarafsız bir biçimde ortaya konulduğunda, hizmet içi eğitimlerin nasıl uygulanması gerektiği daha açık bir şekilde belirlenebilir. Kısa vadede maliyetli görülebilecek olan hizmet içi eğitim, orta ve uzun vadede kurumlara önemli faydalar sağlayacaktır. Bu eğitimler sayesinde kurumlar, karlılıklarını ve kazançlarını artırmakta, iş yapma kalitesini her seviyede yükseltmektedir. Kurum içi ilişkiler, ast-üst ilişkileri, şeffaflık ve güvene dayalı etkileşimlerle güçlenmekte, karar alma ve sorun çözme süreçlerinin etkinliği artmaktadır. Ayrıca, kurumsal politikaların anlaşılması ve uygulanması kurumun saygınlığını ve imajını iyileştirmektedir (Öztürk ve Sancak, 2007).

2.3. Hizmet İçi Eğitimin Önemi ve Gerekliliği

Atatürk'ün "Öğretmenlik ömür boyu sürecek bir öğrenciliktir." sözü, öğretmenlerin sürekli değişen ve gelişen bilim doğrultusunda kendilerini yenilemelerinin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlik gibi uzun yıllar süren bir meslekte, güncel gelişmeleri takip

etmek ve mesleklerinde daima ileriye gitmek, öğretmenler için zorlayıcı bir görevdir. Değişen yalnızca ders içerikleri değil, tüm eğitim sistemi zamanla farklılaşmaktadır. Bu nedenle, öğretmenlerin güncel yöntemlerden ve araştırmalardan haberdar olmaları için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (OECD, 1968).

Eryılmaz'a (2002) göre hizmet içi eğitim, iş hayatı boyunca süregelen bir süreçtir ve bireyin mesleğe başladığı günden meslekten ayrılana dek sürekli olarak değişen koşullara ayak uydurmasını sağlayan eğitim faaliyetlerini içerir. Bu çerçevede hizmet içi eğitim, bireyin mesleki gelişimini devam ettirebilmesi için zorunlu bir süreçtir (Güven, 2001).

Eğitim alanında yaşanan hızlı değişimler, eğitim kurumlarının ve çalışanlarının da sürekli yenilenmesini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin çağın bilgi ve becerileri ile donanması, değişimlere uyum sağlayabilmelerinin ön koşuludur. Bu sebeple, hizmet içi eğitimler, hizmet öncesi eğitimin bir devamı olarak görülmelidir. Meslek hayatında sağlanan bu tür eğitim programları, öğretmenlerin mesleklerini en iyi şekilde icra etmelerine yardımcı olmaktadır. Hizmet içi eğitimin önemi ve gerekliliği Taymaz (1997) tarafından beş temel madde ile özetlenmiştir:

- Okulda alınan eğitim, bireyin tüm potansiyelini ortaya koymasına her zaman yeterli gelmeyebilir. Bu nedenle, iş hayatına atıldıktan sonra bazı bireyler, gizli yeteneklerini ortaya çıkarma ihtiyacı duyar ve bu ihtiyaç hizmet içi eğitimlerle karşılanabilir.
- Her meslek alanında, okulda öğrenilen bilgilerle çözülemeyecek yeni sorunlar oluşabilir. Bu durumda, çalışanların iş ortamına uyum sağlayabilmeleri için eğitim almaları gereklidir.
- Bilim ve teknolojideki sürekli gelişim, çalışanları öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, hizmet içi eğitim önem kazanır.
- Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısındaki değişimler, bireylerin bu değişimlere uyum sağlamasını gerektirir; bu uyum ise eğitim yoluyla sağlanabilir.
- Bazı mesleklerde yüksek maliyetli aletlerin kullanımı zorunludur ve bu tür beceriler okulda tam olarak kazanılamaz. Ayrıca, bilgi ve becerilerin karşılanması, örgün eğitim sisteminde her zaman mümkün olmaz. Bu eksiklikler hizmet içi eğitim yoluyla giderilebilir.

Bu şekilde, hizmet içi eğitim, mesleklerin gerektirdiği bilgi ve becerilerin güncellenmesini ve meslek alanındaki gelişmelere uyum sağlanmasını kolaylaştırmaktadır.

2.4. Hizmet İçi Eğitim'in Yararları

Hizmet içi eğitimin hem kurum hem de çalışanların gelişimi açısından incelendiğinde birçok yararı vardır. Bu yararları kurum ve birey olarak incelenebilir.

2.4.1. Hizmet içi eğitimin kurumsal yararları:

Sims'e (1990) göre (Akt. Pehlivan, 1997) hizmet içi eğitim çalışmalarının kuruma olan yararları şu şekildedir:

- Hizmet içi eğitim, kurumlar üzerinde birçok olumlu etkisi bulunan bir süreçtir. Bu etkileri incelediğimizde, her düzeyde çalışanların bilgi ve becerilerinin gelişmesi, iş ortamındaki moralin yükselmesi, çalışanların kurumsal hedefleri tanıyıp benimsemesi sürecinin kolaylaşması, ast-üst ilişkilerinin güçlenmesi, açıklık ve güvenin artması ve kurumsal gelişimin sağlanması gibi unsurlar öne çıkmaktadır.
- Bunun yanı sıra, iş yönergelerinin düzenlenmesi, kurumsal politikanın daha iyi anlaşılması ve izlenmesi, kurumsal kararların etkinliğinin artması, liderlik becerilerinin güçlenmesi, motivasyon ve sadakatin artması, işçi ve iş gören ilişkilerinin gelişmesi, üretim araçlarının kötüye kullanımının ve israfın azalması, iletişim ve gelişmeye uygun bir atmosferin oluşturulması, çalışanların değişime uyum sağlama süreçlerinin kolaylaştırılması, stres ve gerilimin azaltılması, ayrıca çatışmaların çözülmesi gibi faydalar da hizmet içi eğitimlerin bir diğer önemli katkısıdır. Bu nedenle, hizmet içi eğitimlerin kurumların verimliliğini artırmada büyük bir rol oynadığı söylenebilir.

2.4.2. Hizmet içi eğitimin bireysel yararları:

Hizmet içi eğitimle sağlanan bireysel yararlar ise şöyle sıralanabilir (Taymaz, 1997):

- Bireylerin iletişim becerileri gelişir.
- Bireylerin moral ve huzur duygusu artar.
- Kurum içinde saygınlık kazanılır.
- İş ortamına uyum kolaylaşır.
- Kuruma ve mesleğe olan aidiyet duygusu artar.
- İş için gerekli bilgi ve beceri edinilmiş olur.
- Bireyin ufku genişler.
- Bireyin kişisel güvenliğini sağlayabilir.
- Görevde yükselme olanağı sağlanmış olur.

- Güven duygusu gelişir ve geleceğe güvenle bakılır.

2.4.3. Hizmet içi eğitimin eğitim kurumları ve öğretmene sağladığı yararlar:

Hizmet içi eğitimin kurumlara ve öğretmene yararları şu şekilde sıralanabilir (Kaya, 2017):

- Öğretmenlere eğitimdeki yapılan değişimleri görevlerini icra ederken öğrenme fırsatı sunar.
- Okuldaki çalışanların motivasyonu artar.
- Öğretmenler mesleki ve kişisel alanda gelişir.
- Mesleki ve kişisel becerileri gelişen öğretmen hizmet içi eğitimlerle öğrendiklerini sınıf içinde uyguladığında hem öğrencilerin hem de okulun başarısı artar.
- Göreve yeni başlayan öğretmenlerin uyum süreci kolaylaşır.
- Öğretmenlerin birbiri ile olan iletişim becerileri gelişir.
- Eğitimcilerin işinde isteği artar.
- Öğretmenlerin huzurlu hissetmelerini sağlar.
- Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ilişkileri pozitif yönde artar.
- Kurumsal başarıyı arttırır.
- Öğretmenin sorun çözme becerileri gelişir.
- Öğretmen, veli, öğrenci iş birliği gelişir, iletişim artar.

2.5. Hizmet İçi Eğitimin Aşamaları

Hizmet içi eğitimin hızla değişen koşullara uyum sağlama ve bu yeni koşullara uygun çalışanları kısa sürede hazırlama amacıyla ortaya çıktığı görülmektedir. Aynı zamanda bu eğitimler, okullarda verilen genel eğitimi tamamlayarak çalışanların görevleriyle ilgili eksikliklerini gidermekte, bilim ve teknolojiye yeniliklerin personele aktarılmasını sağlamaktadır. Bu tür eğitim faaliyetlerinden beklenen sonuçların elde edilmesi için dört temel aşamanın başarılı bir şekilde uygulanması önem taşımaktadır (Tortop vd., 2013):

1. Aşama: Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Eğitim programlarının etkili olabilmesi için öncelikle ihtiyaç ve hedeflerin tespiti gerekmektedir. Bu sorumluluk, kurumun eğitim birimine ait olup gözlem, görüşme, anket ve doküman incelemeleriyle yürütülür. Kurum genelinde örgütsel, faaliyet ve bireysel düzeylerde analizler yapılır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998).

- Örgütsel analizde, örgütün etkinliğini artırmak için iş gücü maliyetleri, çıktının kalitesi gibi faktörler değerlendirilir. Örgütün değerleri ve çalışma ortamı da analiz edilerek eğitim gereksinimleri belirlenir.
- Faaliyet analizinde, iş tanımları, gereklilikler ve başarı kriterleri incelenir.
- Bireysel analizde ise çalışanların performans değerlendirmeleri üzerinden başarı oranları incelenerek eğitim gereksinimleri ortaya konur (Yüksel, 2007).

Bu analizlerle eğitim ihtiyaçları sıralanır, eldeki kaynaklar dikkate alınarak önceliklendirilen eğitim alanları belirlenir. Aksi halde eğitim içerik ve hedeflerinde sapmalar olabilir, dolayısıyla eğitimden beklenen sonuçlar elde edilemeyebilir (Noe, 2009).

2. Aşama: Eğitim Programının Hazırlanması

Eğitim ihtiyaçları belirlendikten sonra eğitmen ve eğitime katılacak kitle tespit edilir. Bu aşamada, eğitim programının maliyet, zaman, yönetici desteği ve kullanılacak kaynaklar gibi konuları gözden geçirilerek eğitim planları oluşturulur (Yüksel, 2007).

Eğitim programı dört ana bölümde hazırlanır (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998):

- Programın amacı ve geçmişi: Eğitimin gerekçesi, örgüt stratejisi ve çevresel faktörler incelenir.
- Katılımcıların belirlenmesi: Eğitime katılacak personelin özellikleri ve eğitim ihtiyaçları tanımlanır.
- Hedefler: Programa katılanların kazanması beklenen bilgi, beceri ve davranışlar açıklanır.
- Program gereksinimleri: Eğitim süresi, bütçe, katılımcı sayısı, içerik ve değerlendirme yöntemleri belirlenir.

3. Aşama: Eğitim Yöntemlerinin Belirlenmesi ve Uygulanması

Eğitimde kullanılacak yöntemlerin seçimi yapılırken konu, zaman ve maliyet gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Yönetici ve çalışanlara yönelik eğitimler arasında genellikle içerik açısından farklılıklar olur; çalışanlarda pratik beceriler ön plandayken, yöneticilerde daha kavramsal bir zemin söz konusudur (Yüksel, 2007).

Eğitim öncesinde pilot bir uygulama yapılarak sorunlar tespit edilebilir. Başarılı bir pilot uygulamadan sonra asıl eğitime geçilir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1998).

4. Aşama: Eğitim Değerlendirme ve Yararların Hesaplanması

Eğitim programı tamamlandığında, faydalarının değerlendirilmesi önemli bir aşamadır. Faydaların hesaplanmasında fayda-maliyet analizleri kullanılsa da, daha basit bir yöntem olan eğitim almamanın maliyetini hesaplamak da mümkündür. Eğitimden yoksun

kalan çalışanların iş gücü kayıpları göz önünde bulundurulur. Ayrıca işgücü devri gibi istatistiksel veriler incelenerek, mevcut eksiklikler listelenir. Eğitim sonrası katkıyı değerlendirmek amacıyla bir eylem planı geliştirilerek uygulanır. Bu plan, eğitimde belirlenen hedeflere ulaşmak için yapılacak düzenlemeleri ve beklenen yararları içerir (Yüksel, 2007).

2.6. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları

Tutum'a göre (1967), hizmet içi eğitim, üretimdeki en kritik kaynak olan insan gücünün verimliliğini artırmaya yönelik bir süreçtir ve bu hedefe ulaşmak için uygulanır. Ancak bir kurumda yaşanan tüm sorunların sadece hizmet içi eğitimle çözülebileceğini varsaymak veya eğitimle sağlanan davranış değişikliklerinin her ortamda kalıcı olacağını düşünmek gerçekçi olmayabilir. Bu sebeple, hizmet içi eğitimin amaçlarının ölçülebilir ve ulaşılabilir olması adına bazı sınırlamaların dikkate alınması faydalı olacaktır. Eğitim hedeflerinin hayali olmaktan çıkarılıp somutlaştırılması için şu sınırlamalara dikkat edilmelidir (Taymaz, 1997): Hizmet içi eğitim faaliyetleri, önceden belirlenmiş eğitim ihtiyaçları ve amaçları olmadan gerçekleştirildiğinde yarar sağlanamaz.

- Bireyin amaç ve gereksinimleri dikkate alınmadan yapılan eğitimden olumlu sonuç almak mümkün değildir.
- Hizmet içi eğitim programı, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse başarı elde edilemez.
- Kurumdaki organizasyondan kaynaklanan problemler, hizmet içi eğitimle çözülemez.
- Gerekli yeteneklere sahip olmayan bireylere yapılan eğitim ile başarı sağlanamaz.
- Hizmet içi eğitim programı, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse başarı sağlanamaz.
- Hizmet içi eğitim, kurum içinde sadece belirli bir alana odaklanmışsa beklenen yarar sağlanamaz.
- Birey, hizmet içi eğitimin gerekliliğine inanmıyor ve benimsemiyorsa başarılı bir eğitim gerçekleştirilemez.
- Hizmet içi eğitimde görevin gerektirdiği nitelikte öğretici elemanlar görevlendirilmemişse başarılı bir öğretim yapılması beklenemez (Kaya, 2017).

Bahsedilen sınırlılıklar, hizmet içi eğitim programlarının etkili bir şekilde planlanması ve uygulanması için önemli faktörler olup hizmet içi eğitim programları tasarlarken ve uygularken bu sınırlılıkları göz önünde bulundurmak önemlidir.

2.7. Hizmet İçi Eğitim Yöntemleri

Hizmet içi eğitim yöntemleri, iş başı eğitim ve iş dışı eğitim yöntemleri olarak iki başlık altında incelenebilir.

2.7.1. İş başı eğitim yöntemleri:

Kurumlarda en çok karşılaşılan ve sık sık uygulanan eğitim yöntemleridir. İş başı eğitim bir yerinde öğrenme yönetimidir. Gerçek üretimin yapıldığı yerde birebir öğrenme söz konusu olduğundan eğitim ve öğretim bütünleşmesini sağlamak hedeflenmektedir. Bu eğitim modeli daha anlaşılır, daha basit ve maliyeti nispeten daha düşük olsa da, doğru bir şekilde uygulanması sağlanmazsa; işlerin yarım bırakılması, tamamlanamaması, iyi eğitilememiş personel gibi sonuçlar ortaya çıkarsa çok yüksek maliyetlere yol açabilmektedir (Ivancevich, 2009).

İş başı eğitiminin bazı yararları ve sakıncaları bulunmaktadır (Çiftçi ve diğ., 2010):

Yararları:

- Daha az maliyetle uygulanabilir.
- Uygulamalı öğrenme söz konusu olduğu için öğrenilenleri kolayca uygulama olanağı sunar.
- Personel yaptığı işten uzaklaşmadığı için mesai de fazla bir aksama söz konusu olmaz.
- Adaptasyon süreci kolaylaşır.

Zararları:

- İş başı eğitimini veren kişi alanında uzman ve iyi bir eğitici olmayabilir.
- Öğrenme aşamalarında büyük hatalar söz konusu olabilir.
- Uygun eğitim ortamı oluşturulmamış olabilir.
- Çok sayıda personelin eğitimlerinin bir arada verilmesi eğitimden sağlanacak verimi düşürebilir.
- Eğitim yapılırken aynı zamanda işin devam ediyor olması sebebiyle eğitime ayrılan zaman kısıtlı kalabilmektedir (Dombaycı, 2021).

2.7.1.1. Yönetici gözetiminde eğitim: Kuruma yeni başlayan ya da kurumda rotasyon sağlanan personelin bir yönetici veya şef tarafında yetiştirilmesi esasına dayanır. Bu teknik kolay, basit işlerin öğrenilmesinde oldukça etkilidir fakat pek kullanılan bir yöntem değildir. Bu yöntem yöneticinin işini aksatmasına sebebiyet verebildiği gibi yönetici açısından zaman kaybıdır (Özer, 2010).

2.7.1.2. Staj yoluyla eğitim: Staj, bireylere ileride yapacakları görevlere ilişkin, çalışacağı ortamı ve işi tanımasını sağlama, koşulları tanıma, yapılacak işleri öğretme, mesleği sorumluluğu üstlenebilme, adaptasyon sürecini kolaylaştırma, uyum becerilerini geliştirme gibi yararlar sağlayan bir iş başı eğitim yöntemidir. Staj, çalışma hayatında bireyleri neyi nasıl yapacaklarını görmelerini sağlayan bir yoldur. Eğitilecek kişilerin staj yoluyla okulda gördüklerini iş hayatında öğrendikleriyle bütünleştirmelerinin bir yoludur (Uyargil ve diğ., 2009).

2.7.1.3. Yetki devri yoluyla eğitim: Bu yöntem, üstlerin yani yöneticilerin astlarını yetkilendirmesidir. Başka bir deyişle yetki ve sorumluluk vermeleri demektir. Bu yöntemle astların deneyim kazanması, denetleme ve değerlendirme beceri ve yeteneklerinin arttırılmasına olanak sağlanır (Çiftçi ve diğ.,2010).

2.7.1.4. Rotasyon (iş değiştirme) yöntemi: Bu yöntem, kurumun organizasyonun farklı departmanlarında ve belirli bir zaman dilimi içerisinde, daha önce belirlenmiş bir plan program dahilinde personele verilen eğitimi içermektedir. Bu anlamda iş rotasyonu, belli bir zaman diliminde düzenli olarak çeşitli işlerde çalışarak genel uyum becerisinin arttırılması amaçlanmaktadır. Rotasyon, bir personelin günlük, haftalık, aylık hatta belki yıllık gibi belirli bir zaman aralıklarında iş ortamında iş düzeninde yaptığı değişikliktir (Aslan, 2018).

2.7.1.5. Oryantasyon (işe alıştırma) eğitimi: Oryantasyon eğitimi, kurumlarda işe yeni başlayan veya görev ya da bölüm değişikliği yapan personele yönelik olarak verilen ve kurum veya bölüm içindeki değerlerin, normların, tutumların ve davranışların aktarılmasını amaçlayan bir eğitim programıdır. Oryantasyon programları, personele gerçek ve gerekli bilgileri sağlama açısından da yararlı olmaktadır. Buna ek olarak, oryantasyon eğitimi sonrasında, personelin ihtiyaç duyacağı bilgilere ulaşabileceği el kitapları dağıtılması da mümkün olmaktadır. Oryantasyon eğitiminin temel amacı, işe yeni başlayan çalışanın kuruma uyum sürecini kolaylaştırmak ve karşılaşabileceği sorunlara hazırlıklı olmasını sağlamak olarak ifade edilmektedir. İşe yeni giren personel, farklı bir çalışma ortamına adım attığında, bu yeni ortama uyum sağlayamama korkusu ve endişesi yaşayabilmektedir. Oryantasyon eğitimi ise personelin bu kaygılarını, kafa karışıklıklarını ve stresini en aza indirmekte, böylece kuruma uyumunu hızlandırmaktadır (Ünlüönen ve Boylu, 2016).

Tablo 1*İşe Alıştırma Plan Tablosu*

1.Yeni iş göreni karşılamaya hazırlanmak
2.Yeni iş göreni karşılamak
3.Yeni iş görene ilgi göstermek
4. İşletme ile ilgili bilgi vermek
5.Yeni iş görenin çalışacağı birimin işlevlerin, anlatmak
6.Çalışma kurallarını bildirmek
7.Yeni iş göreni iş arkadaşlarıyla tanıştırmak
8.Yeni iş görene işle ilgili süreçleri öğretmek
9.Gelişmeleri izleme

Kaynak: Sabuncuoğlu, 2000

Tablo da 1 de de görüldüğü üzere işe alıştırma yani oryantasyon eğitimleri birbirini izleyen aşamalar halinde ilerlemektedir.

2.7.1.6. Koçluk (yönlendirme) ile eğitim: Bu yöntemde, personelin başarı durumu üstleri tarafından düzenli olarak gözlemlenmekte ve değerlendirmeye tabi tutulmaktadır. Yöneticilerin ya da üst düzey liderlerin rehberlik ederken personeliyle kurduğu iletişim, etkileşim gücünü artırmakta, bu etkileşim sayesinde personelin kuruma olan bağlılığı ve motivasyonu olumlu yönde etkilenmektedir. Eğitim süreçlerinde sorumluluk tamamen yöneticide olup, bu nedenle koçluk yapacak kişinin hem yetkin bir yönetici hem de iyi bir eğitimci olması önem arz etmektedir (Sofu, 2017).

2.7.1.7. Formen aracılığıyla eğitim: Bu yöntemde, genellikle alt kademe çalışanlar için işbaşı eğitim programları uygulanmaktadır. Günümüzün karmaşıklaşan iş süreçlerinde, kalifiye olmayan personelin yerine, kalifiye işçiler, teknikerler ya da ustabaşılar arasından seçilen çalışanlar, teknik bilgiyle donatıldıktan sonra diğer işçileri eğitmektedirler (Çetin, Arslan ve Dinç, 2015).

2.7.2. İş dışı eğitim yöntemleri:

Kurum dışında veya içinde ancak iş dışı yapılan eğitimleri oluşturur. Bu eğitimler daha çok teorik bazdadır ve uygulamalı yapılmaz. Bu durumda eğitim alan kişilerin herhangi bir iş yapması beklenmez. Genellikle üniversiteler ya da danışmanlık firmaları tarafından yerine getirildiği görülmektedir.

2.7.2.1. Anlatım yöntemleri (konferans, seminer, kurslar): Bu yöntem, özellikle iş ortamı dışında verilen eğitimler arasında en sık tercih edilenlerden biridir ve geniş bir çalışan kitlesinin eğitimini amaçlamaktadır. Ekonomik bir seçenek olarak değerlendirilen bu yöntem; konferans, kurs, panel, seminer gibi grup eğitimlerini kapsamakta olup, bir eğitici tarafından birden çok kişiye önceden belirlenmiş bir program doğrultusunda bilgi aktarılması üzerine kuruludur. Bu eğitimlerde genellikle teorik bilgi aktarımı yapılmakta; eğitici aktif bir rol üstlenirken, katılımcılar daha pasif bir konumda kalmaktadır. Bilgi, konuyu iyi bilen kişi tarafından geniş bir kitleye sunulmaktadır (Uyargil ve diğerleri, 2009).

Anlatım yöntemleri, kendi içerisinde bazı alt kategorilere ayrılmaktadır ve bu ayrımlar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2

Anlatım Yöntemlerinin Çeşitleri

Yöntem	Tanım
Standart anlatım	Eğitilenler dinlerken ve bilgiyi özümserken eğitici anlatır.
Takım öğretimi	İki ya da daha fazla konuşmacı farklı konular ya da konunun değişik yönlerini sunarlar.
Konuk konuşmacılar	Konuşmacı eğitim toplantısına önceden belirlenen bir süre için katılır.
Paneller	İki ya da daha fazla konuşmacı bilgi verir ve soru sorarlar.
Öğrenci sunumları	Öğrenci grupları sınıfa konuyu sunarlar.

Kaynak: Özgen ve Yalçın, 2010

2.7.2.2. Vaka (örnek olay) yöntemi: Bu yöntemin temel amacı, eğitim programına katılan bireylerin belirli bir sorunu tüm ayrıntılarıyla grupta incelemesini sağlamak ve her olay tartışmasının ardından onları etkin kararlar almaya, çözüm önerileri geliştirmeye yönlendirmektir. Örnek olay yönetiminin avantajlarından biri, grup çalışmasına uygun olmasıdır; böylece katılımcıların iş birliği içinde çalışmaları ve sosyalleşmeleri sağlanmaktadır (Ütkür, 2016).

Örnek olaylar genellikle kurumlardaki güncel olaylar arasından seçilmekte olup, çoğu zaman yazılı olarak katılımcılara dağıtılmaktadır. Bireyler, konuyla ilgili gerekli bilgileri araştırıp topladıktan sonra sınıfta bu olayları tartışmaktadır. Tartışma, genellikle konuya

hâkim bir uzman veya yönetici tarafından yönetilmektedir. Bu yöntem, katılımcıların konuları analiz edebilme yeteneklerini geliştirmeyi, olayları ele alırken görüş ve düşüncelerini sağlam temellere dayandırarak ifade etmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. İnceleme sonunda, sonuçların kesin doğruluğu önemli değildir; bazı durumlarda doğru bir yanıt bile bulunmamaktadır. Dolayısıyla, çalışanlar esnek düşünmeye ve yüzeysel bakış açılarından kaçınmaya teşvik edilmektedir (Goldstein ve Ford, 2002).

2.7.2.3. T-grup yöntemi (duyarlılık eğitimi): Bu eğitim, kurumda personelin birbirine karşı anlayışlı olma, tutum, düşünce ve davranışlarına karşı saygılı ve duyarlı olmayı öğretmeyi hedefleyen bir eğitimidir. Bu yöntem genelde yönetici eğitiminde kullanılır (Yüksel, 2000).

2.7.2.4. İşletme (yönetim) oyunları yöntemi: İşletme oyunlarının temelinde karar verme tekniği bulunmaktadır. Bu yöntem, yönetim becerilerini geliştirmede önemli rol oynamaktadır. Bu yöntem, yöneticilerin ilerleyen zamanlarda bulunacakları pozisyona hazırlanmaları için kullanılır. Yöntem katılan kişilere örgütlenme, iletişimde kalma, iş birliği, yardımlaşma, haberleşme gibi konularda deneyim kazandırır (Özgen ve Yalçın, 2010).

2.7.2.5. Rol oynama yöntemi: Bu yöntemde önceden planlanmış farklı senaryolar eşliğinde eğitime katılan kişilerin işbaşında karşılaşılabilecekleri sorunları deneyimleme fırsatı sunulmaktadır. Bireyler bu üstlendikleri hayali rollere sahip çıkıp problemle ilgili tartışır, karar alırlar ve bir çözüm sunmaya çalışırlar. Sorunun çözüme kavuşturulması için farklı yaklaşımlar tartışarak hangi yaklaşımın nasıl ve neden daha iyi olduğuna karar verirler. Bu yöntemin başarıya ulaşması için katılımcıların isteği ve önceden planlanmış senaryoya uyumlarına bağlıdır (Goldstein ve Ford, 2002).

2.7.2.6. Uzaktan eğitim yöntemi: Uzaktan eğitimde katılımcılar birbirinden uzakta bilgisayar veya akıllı telefonlarla sisteme bağlanarak derse katılım sağlayabildikleri, katılımcıların aynı ortamda olmasına gerek duyulmayan eğitimlerdir.

2.8. Hizmet İçi Eğitim Türleri

Eğitim programları, çeşitli hedef kitlelere yönelik farklı kategorilerde düzenlenebilir. Aday çalışanlar için oryantasyon, temel eğitim, hazırlık eğitimi ve staj gibi programlar hazırlanabilirken, mevcut çalışanlar için geliştirme, tamamlayıcı, alan değiştirme, yükseltme ve özel alan eğitimleri gibi başlıklar oluşturulabilir.

2.8.1. Oryantasyon/sosyalleştirme eğitimi:

Sosyalleştirme eğitimi, işe yeni başlayan bireylerin işin gerekliliklerine, sorumluluklarına, iş arkadaşlarına ve işyeri kültürüne uyum sağlamalarını amaçlayan kısa süreli bir eğitim türüdür. Bu eğitim, yeni işe girenlerin öğrenme sürecini hızlandırmayı, hata yapma riskini azaltmayı ve kendine güvenlerini artırmayı hedefler.

Bu eğitim, işe alınan kişinin işyeri, iş arkadaşları ve çevresi ile olumlu ilişkiler kurmasına yardımcı olur. Eğitim sürecini kolaylaştırmak için genellikle bir broşür kullanılabilir; bu broşürde çalışanın-kurumun amacı, görevleri, yapısı, iş ilişkileri, kurumlar arasındaki ilişkiler ve personelden beklenenler gibi bilgiler yer alır.

Oryantasyon eğitiminin bir diğer amacı ise bireylerin yetenekleriyle iş arasındaki uyumu sağlamalarına yardımcı olmaktır. Bu eğitim, çalışanların mesleki becerilerini geliştirmelerine ve kişisel gelişimlerine katkıda bulunur. Oryantasyon süreci sayesinde bireylerin işe ve işyerine yabancılaşması engellenir, sosyal uyum sağlanır. Çalışan, ilk günlerdeki çekingenlikten sıyrılarak, kendisini işyerinin bir parçası olarak görmeye başlar. Bu süreç, çalışanlarda olumlu tutumlar oluşturur, örgüte bağlılık duygusunu pekiştirir, verimliliği artırır ve işten ayrılma oranlarını düşürür.

2.8.2. Değişikliklere uyum eğitimi:

Bilim ve teknolojiye hızlı gelişmeler, örgütleri ve yönetim süreçlerini sürekli olarak etkilemekte ve bu da kullanılan yöntemler, işlem prosedürleri, araçlar, gereçler ile tavır ve davranışlarda değişiklikleri gerektirmektedir. Günümüzde bireyler, okulda edindikleri bilgileri iş hayatında çoğu zaman uygulayamaya bilmekte ve farklı durumlarda karşılaştıkları değişikliklere uyum sağlamak zorunda kalmaktadırlar. Ayrıca, işverenler de personellerinin bu değişimlere uyum gösterebilmesi için büyük çaba harcamak zorundadırlar. Bu iki yönlü çaba sayesinde, personelin daha nitelikli ve verimli hale gelmesiyle birlikte örgütlerin başarısı ve sürdürülebilirliği mümkün olmaktadır. Personelin değişimlere uyum süreci ise bitmeyen bir süreçtir.

2.8.3. Bilgi tazeleme eğitimi:

Okullarda verilen teorik eğitimler, genellikle iş hayatındaki pratik gereksinimleri karşılamakta yetersiz kalmaktadır, çünkü bu bilgilerin uygulama alanları sınırlıdır. Bu bilgilerin kullanımını yaygınlaştırmak ve unutulmaları tazelemek, geleneksel yöntemlerin yanı sıra yenilikçi yaklaşımların da kullanılmasına olanak tanımaktadır. İş ortamında kazanılan deneyimler ile yeni bilgiler birleştğinde, çalışanlar yeni adımlar atmaya cesaret

edebilmektedirler. Bu süreç, bireylerin gelişimini destekleyerek örgütün verimliliğine katkı sağlamakta ve uzun vadede başarıyı artırmaktadır. Eğitimlerin etkili olabilmesi için, teorik bilgi ile pratik uygulama arasındaki farkların ortadan kaldırılması önemlidir. Bu bağlamda, sürekli eğitim ve gelişim faaliyetlerinin iş gücünü daha yetkin ve verimli hale getirmesi beklenmektedir (Yüksel, 2007).

2.8.4. Üst düzey görevlere hazırlama eğitimi:

Her örgüt, çeşitli hiyerarşik derecelere ve bu derecelerde bulunan görevlere sahiptir. Üst yönetim, bu pozisyonlara her zaman dışarıdan eleman alma imkânına sahip olamayabilmektedir. Dışarıdan eleman alma şansı olsa bile, gereken niteliklere sahip personel bulmak her zaman mümkün olmayabilir. Modern personel yönetiminde yöneticilerin önemli görevlerinden biri de astlarını yetiştirmektir (Kalkandelen, 1979). Üst düzey kadrolara personel hazırlama süreci, kurumun yapısıyla doğrudan ilişkilidir. Bu süreç, kariyer sistemini benimsemiş olan örgütlerde dikkatle ele alınmakta ve her seviyedeki personel, bir üst sorumluluk derecesine yükseltilmeye hazırlanır. Bu yöntem, kadro gereksinimlerinin karşılanmasına yardımcı olur ve personel hareketliliği nedeniyle örgütlerin olumsuz etkilenmesini engellemeye imkân tanır (Kalkandelen, 1986).

Bir personelin üst kademe bir göreve atanabilmesi için, önceki pozisyonunda deneyim kazanmış olması ve bu yeni göreve hazırlıklı bulunması gerekmektedir. Bu hazırlık sürecinde, personele hem bilgi yönünden hem de psikolojik açıdan donanım kazandırılmalı ve ayrıca yöneticilik bilgileri, teknikleri ve liderlik nitelikleri de geliştirilmelidir (Yüksel, 2007). Her seviyedeki personele üst düzey görevler için eğitim sunulması, fırsat eşitliğini desteklemekte ve üst pozisyon için oluşan boşluklar karşısında birden fazla aday arasından seçim yapma imkânı sağlamaktadır (Yüksel, 2007).

2.9. Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine yapılan harcamalar, bir yatırım olarak değerlendirilmektedir ve her yatırımın sonucunun mutlaka ölçülmesi gerektiğinden, bu eğitimleri düzenleyen her kurum, eğitimlerin hedeflerine ulaşp ulaşmadığını değerlendirmek zorundadır. Bu değerlendirme, eğitim etkinliklerinin başarısını belirlemek ve gelecekte yapılacak uygulamalarda eksiklikleri gidererek daha verimli hale getirmek amacı taşımaktadır. Eğitimdeki hedeflere ne kadar ulaşıldığı, katılımcıların eğitim sonrasında davranışlarında istenilen değişikliklerin ne kadar gerçekleştiği ile ölçülmektedir. Bu bağlamda, ilk olarak değerlendirilecek değişikliklerin ölçütleri belirlenir ve bu ölçütlere göre

davranışlardaki değişiklikler karşılaştırılarak öğrenme süreçlerinin etkinliği değerlendirilir (Balyiyen, 2010).

Bu değerlendirmeler genel olarak dört ana kategori altında incelenebilir. Bunları aşağıdaki şekilde sıralayabiliriz:

- **Tepki değerlendirmesi:** Eğitim programına katılan kişilerin eğitimden ne derecede memnun oldukları, verilen eğitim programının onlara ne kadar fayda sağladığı ve katılımcıların eğitimden ne kadar memnun kaldığı belirlenmeye çalışılır.
- **Öğrenme değerlendirmesi:** Bu aşamada, katılımcıların program aracılığıyla hedeflenen bilgi, beceri ve tutumları ne kadar kazandıkları, çeşitli teknik araçlarla sayısal olarak belirlenmeye çalışılır.
- **Davranış değerlendirmesi:** Eğitim programına katılan kişilerin, iş yerlerinde tutum ve davranışlarında herhangi bir değişiklik olup olmadığı araştırılır.
- **Sonuç değerlendirmesi:** Hizmet içi eğitim programlarının kalite ve verimlilik artışı, moral yükselmesi ve şikâyetlerin azalması gibi somut hedeflere ulaşıp ulaşılmadığı incelenir (Balcı, 2007).

2.10. Dünyada Hizmet İçi Eğitim

Çalışmanın bu bölümünde dünyada görülen hizmet içi eğitim uygulamaları değerlendirilecektir. Çalışmanın kapsamına alınan ülke örnekleri bu alanda veri, bilgi ve belgeye ulaşılabilen ülkeler olduğu gibi çoğunluğu ekonomik yönden gelişmiş ülkelere seçilmiştir. Böylelikle Türkiye’de kamu kurumlarındaki hizmet içi eğitim programlarıyla dünyadaki uygulamalar karşılaştırılabilir. Bu karşılaştırma Türkiye’de hizmet içi eğitim sisteminin ve eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik önerilerin ortaya konulabilmesi açısından faydalı olacaktır.

2.10.1. ABD’de hizmet içi eğitim:

ABD’de tüm eyaletlerde öğretmenlerin bu kapsamda yer alan eğitim programlarına katılımları yasal bir zorunluluk teşkil etmektedir. Aynı zamanda tüm eyaletler, farklı ev çeşitli projeler tasarlayarak eğitimin kalitesini artırma yönünde iyileştirme çabalarında bulunabilmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

Her bir eyalet, öğretmenlerin sözleşmelerinin devamlılığını sağlayabilmek için gerekli olan mesleki ölçütleri belirler. Öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini artırmak ve mesleğe devamlılıklarını teşvik edebilmek adına sıklıkla kurslar ve seminerler

düzenlemektedir. Bunun yanında sendika ve eğitim dergileri yayınlarıyla da eğitimcilerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarından faydalanıp faydalanmama durumları, sözleşmelerinin uzatılmasını etkilemektedir. Böylelikle öğretmenlerin kendilerini sürekli yenilemeleri ve geliştirmeleri sağlanmaktadır (Arslan, 2015).

ABD’de okul yöneticisi adaylarının hizmet içi eğitimine oldukça önem verilmekte olup yönetici kadrolarından bulunanların nitelikleri, görev süresince yeterli olamamaktadır. Bu sebepler, yöneticilerin iş ve mesleki yaşamlarını geliştirme ve desteklemeye yönelik eğitimlere katılmaları teşvik edilmektedir. Özellikle bu kapsamda verilen eğitimleri üniversiteler veya kolejler gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimlerin ulusal düzeyde kabul edilebilirliği bulunan ISLLC standartlarına uygun bir şekilde yapılması gerekmektedir (Savaş, 2019).

ABD’de eğitim yöneticiliği, mesleğe başladıktan sonra ve iş başındaki deneyimlerle edinilebilecek bir beceri olarak kabul edilmektedir. ABD’de Federal Yönetimde yöneticilik kadroları Devlet Personel Dairesi tarafından gerçekleştirilen yarışma sınavları ve yükseköğrenim eğitime sahip bireylerin atamalarının yapılması şeklinde alımlar gerçekleştirilmektedir (Kalkandelen, 1986).

ABD Federal yönetiminde görev yapan tüm personelin bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi genellikle amirler tarafından görev başında sağlanan eğitimlerle gerçekleştirilmektedir. Bunun yanı sıra, her kurumun eğitim birimleri, personelin eğitim ihtiyaçlarını tespit edip bu ihtiyaçları karşılayacak eğitim programları düzenleyerek, yöneticilerin de eğitim ihtiyaçlarını gidermeye çalışmaktadır. Bu yaklaşım doğrultusunda, hizmet içi eğitimde deneme-yanılma yöntemiyle yüksek performans gösteren bireylerin üst kadrolara yükselme şansı bulunmaktadır. Ülkedeki her örgüt ve kuruluştaki iş başında eğitimler uygulanmakta olup, aynı zamanda Devlet Personel Dairesi aracılığıyla ortak nitelikteki eğitimler de düzenlenmektedir. Bu sayede çeşitli kurumlar, personelin eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmektedir (Kalkandelen, 1986).

ABD’de okullarda uygulanan hizmet içi eğitim programları, mesleki kuruluşlar ve özel kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. Bu bağlamda, 1969 yılından itibaren Amerikan Okul Müdürleri Birliği; Okul Yöneticileri Ulusal Birliği aracılığıyla okul müdürlerine yönelik hizmet içi eğitimler sunmaktadır. Bu eğitim ve faaliyetlerde, okul müdürlerine yönelik ders ve seminerlerde üniversite profesörleri de yer almaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011).

2.10.2. Japonya’da hizmet içi eğitim:

Japonya’da verimlilik için çalışanların sürekli eğitimi önemsemekte ve bu programlar genel olarak büyük şirketler aracılığıyla gerçekleştirilmedi. Japonya’da “yaşam boyu istihdam” görüşü, kurumsal eğitim ve gelişim sağlama anlayışı hakimdir (Pehlivan, 1997). Japonya’da gereksinimler doğrultusunda tüm kurumlar tarafından bireye mesleki eğitim sağlamaya yönelik düzenli programlar uygulanmaktadır. Japonya’da hizmet içi eğitim faaliyetleri, bu kapsamda yer alan kurumlarda çalışan yetkililer, üniversite profesörleri ve alanında bilgi sahibi davetliler tarafından verilmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

2.10.3. Almanya’da hizmet içi eğitim:

Almanya’da hizmet içi eğitimler Eğitim ve Kültür İşleri Başkanlığı tarafından organize edilmektedir. Devletin sağladığı hizmet içi eğitim programları, eyaletlerde merkezi, bölgesel, yerel ve okul düzeyinde uygulanabilmektedir. Eğitim faaliyetleri, gerekli durumlarda çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde yürütülmektedir. Bu iş birliği ve eğitim çalışmaları hakkında kararlar eğitim uzmanları tarafından alınmaktadır. Almanya’da her öğretmenin, bağlı bulunduğu eyaletin eğitim bakanlığına bağlı hizmet içi eğitim enstitülerince düzenlenen eğitimlere düzenli şekilde katılım göstermesi zorunlu kılınmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013).

2.10.4. Avustralya’da hizmet içi eğitim:

Avustralya’da hizmet içi eğitim programları, okul düzeyinde, eğitim bölgeleri ve Bakanlık Hizmet İçi Eğitim Dairesi gibi çeşitli kurumlar tarafından ihtiyaçlara göre düzenlenmektedir. Bu programlara katılmayan öğretmenler terfi etme imkanından yararlanamamaktadır. Avustralya’da terfi ve kariyer ilerlemesinde en belirleyici unsur, öğretmenlerin mesleki gelişim ve yeterlilik seviyesidir. Bu sistemde hizmet içi eğitimlere katılım zorunlu olmamakla birlikte, katılım göstermeyen öğretmenlere yükselme hakkı tanınmamaktadır (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

2.10.5. Avusturya’da hizmet içi eğitim:

Avusturya’da hizmet içi eğitim kursları, genellikle enstitüler tarafından düzenlenmektedir. Çoğu enstitü federal düzeyde faaliyet gösterirken, bazıları özel nitelikli halk kuruluşları olarak hizmet vermektedir. Ayrıca, üniversiteler, öğretmen dernekleri, siyasi partiler, kiliseler ve ticaret odaları da bu tür kursları düzenleme yetkisine sahiptir. Bu kurslar,

ilgili kurumların belirlediği eğitim ihtiyaçlarına göre şekillendirilmektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

2.10.6. Danimarka’da hizmet içi eğitim:

Danimarka’da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımları ile ilgili herhangi bir yönetmelik bulunmamaktadır ve bu katılımlar zorunlu değildir ancak sadece göreve yeni başlayan ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime katılımları zorunlu tutulmuştur. Bu yerel bir karardır. Bununla birlikte Danimarka’da her yıl öğretmenlerin %40’ının hizmet içi eğitim kurslarına devam ettiği görülmektedir (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

2.10.7. Fransa’da hizmet içi eğitim:

Fransa’da merkezi bir hizmet içi eğitim merkezi bulunmamaktadır; bunun yerine, kurumların kendi bünyelerinde yer alan eğitim birimleri, çalışanlarının eğitim ihtiyaçlarını kurumsal düzeyde belirleyip uygulamaktadır (Kalkandelen, 1986). Öğretmenler, kariyerleri süresince en az 36 haftalık eğitim programlarına katılmak zorundadır ve bu programların düzenlenmesi ile içeriklerinin belirlenmesinde öğretmen sendikaları önemli bir rol oynamaktadır. Ayrıca, bu eğitim programları öğretmenlerin kariyerlerinde terfi etmeleri ve üst düzey görevlere geçişlerinde etkili olmaktadır (Erdem ve Şimşek, 2013).

Fransa’da öğretmenler ve okul yöneticileri için hizmet içi eğitimler, ulusal ve akademi düzeyinde iki aşamalı olarak uygulanmaktadır. Ulusal düzeyde, Eğitim Bakanlığına bağlı olarak ilk ve orta öğretim, yükseköğretim, yönetici ve teknik personel müdürlükleri ile akademi rektörleri ve IUFM müdürleri tarafından yürütülen hizmet içi eğitimler, farklı alanlarda çalışan grupların eşgüdümünü sağlayarak yıllık raporlar hazırlamaktadır. Akademi düzeyindeki eğitimler ise PAF (Plan académique de formation = akademik eğitim programı) çerçevesinde planlanmaktadır (İzci ve Kara, 2010).

Fransa’da hizmet içi eğitim programları, 29 akademi tarafından okul yöneticilerinin ve müfettişlerin önerileri doğrultusunda hazırlanmakta ve ilgili kişilere kitapçıklar aracılığıyla duyurulmaktadır. Bu eğitimler genellikle Bölge Eğitim Müdürlüklerinin merkezlerinde ya da özel olarak kurulmuş Öğretmenlik Formasyonu Yüksek Enstitüleri’nde düzenlenmektedir (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

Eğitim personelinin hizmet içi eğitiminden sorumlu olan, Eğitim Bakanlığına bağlı ilk ve orta öğretim genel müdürlüğüdür ve ulusal düzeydeki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kaynak, araç ve mali desteği Bakanlık tarafından sağlanmaktadır. Bakanlık bünyesinde düzenlenen bu eğitim programları, ilk ve orta öğretim genel müdürlüğü ile diğer bakanlık

birimleriyle eşgüdüm içinde yürütülmekte ve PNP (Programme National de Pilotage = Ulusal Eğitim Programı) hedeflerine ulaşılmaya çalışılmaktadır. Bu kapsamda üniversite konferansları, ulusal seminerler ve yaz üniversiteleri düzenlenmektedir. Eğitim reformlarının uygulanabilirliği ve sonuçları bu faaliyetlerle değerlendirilmektedir. Bakanlık düzeyinde yapılan bu uygulamalar, akademilerdeki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin de ulusal eğitim programlarına uygun olmasını sağlamaktadır.

Fransa'daki hizmet içi eğitim programlarına ilişkin değerlendirme sonuçları aşağıdaki gibidir (İzci ve Kara, 2010):

- Fransız eğitim sistemi, sürekli eğitimin öneminin farkında olup, hizmet içi eğitimlerin etkin, verimli ve yaygın olarak düzenlenmesi için gerekli tedbirleri almaktadır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri, etkin bir planlamayla yürütülmektedir.
- Akademi düzeyindeki eğitimlerin yaygın olarak uygulanması, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktadır ve bu durum onların bu faaliyetlere erişimini kolaylaştırmaktadır.
- Akademi düzeyinde yapılan faaliyetlerin önemi büyük olmakla birlikte, PNP doğrultusunda bakanlık düzeyinde yürütülen faaliyetler daha fazla önem taşımaktadır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenlerin yatay ve dikey geçişlerini kolaylaştırmakta olup, bu durum faaliyetlerin etkinliğini ve verimliliğini artırmaktadır.

Ulusal düzeydeki hizmet içi eğitim uygulamaları ve akademilerde gerçekleştirilecek faaliyetlerin ulusal eğitim programlarına uygun olarak yürütülmesi sağlanmakta, böylelikle hizmet içi eğitimler ülke genelinde tutarlı ve bütüncül bir yapı içerisinde yapılmaktadır.

2.10.8. İngiltere’de hizmet içi eğitim:

İngiltere’de hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini sürdürmelerini ve gelişen görevlerine uyum sağlamalarını sağlamak adına büyük bir öneme sahiptir. Bu eğitimler, öğretmenlerin kişisel gelişimlerini de desteklemektedir (Erdem ve Şimşek, 2013).

İngiltere’deki hizmet içi eğitim, merkezi hükümet tarafından geniş çapta desteklenmekte olup, okullara GEST (Eğitime Destek ve Öğretim için Ödemeler) aracılığıyla özel bütçeler sağlanmaktadır. Okullar, yerel eğitim otoriteleri, yüksek öğretim kurumları ve

özel danışmanlarla iş birliği yaparak hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirler (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

1997 yılında okul müdürlerine yönelik “Liderlik Programı” (LPSH), Açık Üniversite, Ulusal Okul Müdürleri Birliği ve Hay ve McBer'in ortak çalışmasıyla başlatılmıştır. Bu program, müdürlerin okul gelişimi ile kendi gelişimleri arasındaki ilişkiyi anlamalarına yardımcı olmakta; liderlik rollerinin okul performansına etkisini değerlendirmelerini sağlamaktadır. Program, hazırlık aşaması, atölye çalışmaları, uygulamalar ve final değerlendirmesinden oluşmaktadır. İlk aşamada müdürler, okul topluluğu üyelerine anketler dağıtarak, dört günlük atölye çalışmaları sırasında bu verileri değerlendirir ve gelişim hedeflerini belirlerler. Üçüncü aşamada ise, anket sonuçları öğretmenlerle paylaşılır ve bu süreçte katılımları sağlanır. Son aşamada, müdürler diğer sektörlerden liderlerle bir araya gelerek deneyim paylaşımında bulunurlar. Programın sonunda, katılımcılar bir yıl sonra tekrar toplanarak belirledikleri hedeflere ne ölçüde ulaşabildiklerini gözden geçirirler.

İngiltere'de okullarda verilen eğitimin yanı sıra, sanayi bölgelerinde yer alan meslek eğitimi merkezleri de bulunmaktadır. İşverenler, işyerinde eğitim verdiği çalışanlarının ihtiyaç duyması halinde bu merkezlerde ileri düzey ya da tamamlayıcı eğitim almalarını sağlayabilmektedir (Aytaç, 2000).

2.10.9. İsviçre’de hizmet içi eğitim:

İsviçre’de, öğretmenlerin her yıl belirli bir süreyi kapsayan hizmet içi eğitim programlarına katılmaları zorunludur. Bazı özel eğitim programları tüm öğretmenler için gerekli hale getirilmekte olup, belirli eğitimler sayesinde öğretmenler, yönetici veya müfettiş olarak atanma fırsatına sahip olmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim süreçleri, öğretmen seçiminden sorumlu olan İl Eğitim Komitesi tarafından yürütülmektedir. İsviçre’de hizmet içi eğitimler, okul içi etkinlikler, bireysel öğrenme fırsatları, eğitim merkezlerinde düzenlenen kurslar, devlet destekli merkezlerde yöneticilere yönelik verilen eğitimler ve öğretmen gruplarına özel iki yıllık programlar gibi farklı şekillerde uygulanmaktadır. Bu eğitim faaliyetleri, eğitim alanında verimliliği artırmaya yönelik olarak sürekli devam etmektedir (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

2.11. Türk Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim ve Tarihsel Süreçte Gelişimi

Hizmet içi eğitim, kamu hizmetlerinde nitelikli personellerin olabilmesi için önemli bir tamamlayıcı unsur olarak görülmektedir. Kişilerin mesleki donanım, bilgi ve becerilerinin gelişmesinde temel dayanak eğitimidir. Sunulan eğitim ve öğretim yöntemleri ile kurumların

verimliliklerinin artırılması hedeflenmektedir. Hizmet içi eğitimde eğitim faaliyetlerinin dinamizmi ve aktif katılımın sağlanması eğitimin önemi ve sürdürülebilirliği açısından oldukça önemli bir konudur. Hızlı değişim ve dönüşüm çağı eğitim anlayışının doğasını da değiştirmiştir. Böylece bilgi ve teknoloji ile birlikte yeni öğretim modelleri, eğitim teknikleri ve fırsatları ortaya çıkmıştır.

Kamu çalışanları için motivasyon kavramı oldukça önemli bir yere sahip olmaktadır. Kamu kuruluşlarında çalışanların kadrolu devlet memuru olmalarına bağlı olarak işten çıkarılma kaygısının düşük olması, verimliliği olumsuz yönde etkilemektedir. Yüksek performansın büyük ölçüde iş tatminine bağlı olduğu göz önüne alındığında, bir memura veya işçiye işini en iyi şekilde nasıl yapacağı öğretilmediğinde, kişi başarıma ve başarılı olma duygusundan önemli ölçüde yoksun kalmaktadır. İş öğretme, düzeltme ve disiplin süreçleri başlangıçta bir miktar huzursuzluk ve sıkıntıya yol açabilmekte, ancak bu durum yapıcı ve kişinin kendine olan saygısını kaybettirmeden yönetildiğinde, belli bir süre sonra kişide başarı duygusunun gelişmesine ve motivasyonunun artmasına zemin hazırlayabilmektedir. Bu nedenle kamu işletmelerinde çalışanların motivasyonunu artırmak ve verimliliği yükseltmek amacıyla gerekli eğitimi belirlemek gerekmektedir (Görmüş ve Kahya, 2014). Bu bağlamda, hizmet içi eğitim süreci ile çalışanların kendilerini bütüncül bir yaklaşımla yenilemeleri hedeflenmektedir.

Hizmet içi eğitimler hem kamu hem de özel sektörde aktif olarak faaliyet göstermektedir. Kamu sektörü de artık özel sektör gibi işlemeye başlamıştır. Performans ve hedefe dayalı yönetim sürecine sahip olan özel sektöre benzer şekilde kamuda da performans, nitelik ve belli amaçlar ön plana çıkmaktadır. Belediyelerin yıllık eylem planları, performans programları vb. bu duruma örnek olarak gösterilebilir. Amaca yönelik ve verimli bir faaliyetin yanı sıra işi yapacak personelin durumu da önemlidir. Bunun sağlanabilmesi için hizmet içi eğitimler uygulanır, çalışanlar belli zamanlarda bu eğitimlere gönderilir. Eğitim faaliyetleri insan kaynakları yönetiminin önemli bir parçasıdır. Bu eğitimlerle beraber hem yapılan işin kalitesi hem de personelin niteliği artmaktadır. Hizmet içi eğitimler ile birlikte verim ve kalite yükselir, hizmetin etkinliği artar, işleyişin seyri daha düzenli hale gelir, oluşabilecek hata ve kazalar minimum düzeye iner, maliyetler düşebilir ve tasarruf sağlanabilir. Genel itibariyle başlarda hizmet içi eğitim maddi bir yük ve iş olarak algılansa da çağın dinamiklerini yakalamak ve getirilerini değerlendirmek için bir fırsattır ve zorunluluk haline gelmiştir (Işık, 2018). Tüm bu nedenlerden dolayı hizmet içi eğitim çalışmalarına verilen önem artmış, yenilikçi eğitim teknikleri ile farklı modeller sunulmaya ve tecrübe edilmeye başlanmıştır.

Kamu yönetimlerinde uygulanan hizmet içi eğitimlerin, kurumların politikaları ile uyumlu olması ve planlarda meydana gelen değişikliklere uygun olarak güncellenebilir özellikte bulunması gerekmektedir. “Özellikle stratejik plan hazırlamakla yükümlü yerel yönetimlerde, planda yer alan hedeflere ulaşılabilmesi için gerekli eğitim ihtiyacı ile eğitim politikası arasında doğrudan ve tutarlı bağlantılar kurulmalıdır.” Eğitim politikalarının belirlenmesi, eğitimin amaçları doğrultusunda şekillendirilmelidir. Kurumun diğer birimleri ile uyum içerisinde sürecin sürdürülebilmesi için çalışanlar arasında ortak bir görüş birliği sağlanarak programlar geliştirilmelidir. Bu doğrultuda, hizmet içi eğitim politikalarının etkin bir biçimde hazırlanabilmesi için eğitim faaliyetlerinin genel amacı “niçin” sorusu ile tanımlanmakta; “hangi boyutta” sorusu ile kaynak kullanımının sınırları belirlenmekte; “kime” sorusu ile eğitime katılacak olan birim ve personeller saptanmakta ve “ne tür” sorusu ile hangi eğitim yöntemlerinin uygulanacağı tespit edilmektedir (Bilgin vd., 2007).

2.11.1. Hizmet içi eğitimin tarihsel süreci:

Yaşam boyu öğrenme ve hizmet içi eğitimin gerekliliği tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de benimsenmiş ve bu konuda uzun yıllardır çalışmalar yapılmaya devam edilmiştir. Bu hizmet içi eğitim çalışmaları ilk olarak İsmail Sefa ve Mustafa Necati’nin Milli Eğitim Bakanı oldukları dönemde yayımladıkları öğretmen meslek kitapları ile gün yüzüne çıkmıştır (Tekişik, 2000). 1928 yılından 1960 yılına kadar olan zaman diliminde kurslar adı altında görev başındaki öğretmenler için çeşitli eğitimler vermeye çalışılmıştır. Ancak Türkiye’de öğretmen eğitiminin tam olarak 1990 yılından sonra üzerinde durulmaya başlanmıştır. Aslında 1960 yılından itibaren birçok hizmet içi eğitim çalışması yapılmış fakat gerek öğretmen açığının giderilmesi çabaları gerekse hizmet öncesi eğitimin sorunlarından dolayı tam anlamıyla hizmet içi eğitim çalışmaları yürütülememiştir (Günel & Tanrıverdi, 2014).

2.11.2. Yasal mevzuatta hizmet içi eğitim:

Türkiye’de kamu kurumlarındaki “kamu personel yönetimi” kavramı ve buna yönelik uygulamalar uzun süredir bulunmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitim artık yasal bir zorunluluk haline gelmiştir. Temel eğitimden farklı olarak kaliteli ve nitelikli eğitim anlayışının olmaması ve uygulanamaması önceki dönemlerde karşılaşılan bir sorundur. Dolayısı ile hizmet içi eğitimler kamuda çalışan ve kamu hizmeti veren personeller için önemli bir uygulamadır. Güncel kamu yönetimi anlayışına uyum sağlanabilmesi için personelin de değişim ve dönüşüm geçirmesi gerekliliğinden hareketle bu eğitimlere verilen

önem artmıştır (Genç, 2007). Eğitimlerin verimli bir şekilde uygulanabilmesi, plan ve programlaması, amaç ve çıktılarının belirlenmesi gibi hususların yasal mevzuatta ayrıntılı olarak ele alınması önemli bir konudur.

Kamu kuruluşlarının kurulmasıyla birlikte, kurumlarda hizmet içi eğitimin bir görev olarak benimsenmesinde, 1965'te kabul edilen 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun önemli bir katkısı olmuştur. Bu kanunun 214-225. maddeleri, devlet memurlarının eğitimi başlığı altında, kurumların kendi personelini hizmet içi eğitimle yetiştirmesine yönelik esasları belirlemektedir. 215. maddeye göre, kurumlarda hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürütecek birimler oluşturulmakta ve bu amaçla gerekli altyapı sağlanmaktadır (Peker, 2010).

Devlet Memurları Kanunu'nun 214. maddesinde, devlet memurlarının hizmet içi eğitimlerle verimliliklerinin artırılması ve üst görevlere hazırlanması gerektiği belirtilmiş olup, bu eğitimlerin Devlet Personel Başkanlığı tarafından hazırlanacak yönetmeliklere uygun olarak gerçekleştirileceği ifade edilmektedir. Aynı şekilde, bu kanunla kurumların personel eğitiminden sorumlu tutulduğu da vurgulanmaktadır. 215. ve 216. maddeler, her kurumda bir eğitim biriminin kurulmasını ve birden fazla eğitim birimi bulunan kurumlarda bunlardan birinin "Merkez Eğitim Birimi" olarak tanımlanmasını zorunlu kılmaktadır. 216. madde ayrıca, kurumların eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kendi eğitim merkezlerini kurma yetkisine sahip olduklarını belirtmektedir. Son olarak, 217. madde ise memurların eğitim planlarının Cumhurbaşkanlığı tarafından yürürlüğe konulacağını ifade etmektedir.

Devlet Memurları Kanunu'nun 218. maddesinde, kurumların memurlarını eğitimle donatmak için kendi yapılarına uygun yöntemler kullanabilecekleri belirtilmiştir. Bu bağlamda, kurumlar memurlarını yurt dışında eğitebileceği gibi, kendi bünyelerinde mesleki ve teknik eğitim verebilir veya yurt içindeki eğitim kurumlarında eğitim aldırabilirler (Kol, 2009). Diğer maddelerde ise eğitim faaliyetlerinin raporlanması (219. madde), denetim ve koordinasyonu (220. madde), personel seçim usulleri (221. madde) ve öğrenci seçme şartları (222 ve 223. maddeler) ele alınmıştır. Bu hükümler, nitelikli personel yetiştirilmesinde hizmet içi eğitimin yasal dayanaklarını sağlam bir şekilde ortaya koymaktadır.

Devlet Personel Başkanlığı (DPB), ilgili kurumlarla birlikte hizmet içi eğitim konusunda yönetmelikler hazırlamakla yükümlüdür. Ayrıca, Devlet Memurları Kanunu'nun 217. maddesi gereğince genel eğitim planını hazırlamak ve 214. maddesindeki yönetici yetiştirme çalışmalarını ilgili kurumlarla iş birliği içinde gerçekleştirmek Devlet Personel Başkanlığı'nın sorumluluğundadır (Çimen, 2014).

2.11.3. Türkiye’de hizmet içi eğitimin yürütülmesi:

Yeni kamu yönetimi anlayışı, kamu sektörüyle ilgili toplumsal, teknik ve ekonomik sorumlulukların arttığı bir dönemi işaret etmektedir. Bu bağlamda, kamu yönetiminde etkinlik, rasyonel yaklaşımlar ve verimlilik gibi hedefler öne çıkmıştır. Kamu yönetiminin kapsamı genişledikçe, kalifiye ve nitelikli personel yetiştirilmesi büyük önem kazanmıştır. Sanayileşmeyle birlikte meydana gelen toplumsal değişikliklere paralel olarak, kamu görevlilerinin yeni koşullara uyum sağlayabilmesi, sunulan eğitimin kalitesine bağlıdır. Bu bağlamda, personelin etkili ve verimli hizmet verebilecek düzeye gelmesi, kamu yönetiminin en temel işlevlerinden biri olmuştur. Bu nedenle, hizmet içi eğitim, kamu kuruluşlarında ve personelinde örgütsel etkinliği sağlamada kritik bir rol oynamaktadır (Can, 2011). Eğitim planlaması, uygulanması ve etkinliğinin ölçülmesi gibi süreçlerde özen gösterilmesi, eğitimden alınacak verimi artırmak için gereklidir.

Türkiye’de kamu yönetimi çerçevesinde çeşitli alanlarda çok sayıda hizmet içi eğitim düzenlenmektedir. Bu eğitimlerin türleri, hedefleri, uygulama yöntemleri, gerçekleştirildiği yerler ve katılımcı grupları gibi faktörler göz önünde bulundurulduğunda, farklı gruplara yönelik çeşitli eğitim türlerinin uygulandığı görülmektedir. İlk olarak mesleki ihtisas kursları dikkat çekmektedir. Kamu yönetiminin geniş bir alanı olduğu için, kamu görevlilerinin belirli konularda uzmanlık kazanmaları gerekli hale gelmiştir. Bu nedenle, meslek gruplarına farklı sürelerde uzmanlık eğitimleri verilmektedir ve bu eğitimlerin süreleri 10 ile 180 gün arasında değişmektedir. Diğer bir eğitim türü ise uygulamalı eğitimidir. Bu eğitimler, üst düzey yöneticiler tarafından çalışanların mesleki bilgilerinin güncellenmesi, yenilikçi tekniklerin kullanılması, denetim eksikliklerinin giderilmesi ve mevzuat değişikliklerinin takip edilmesi gibi amaçlarla verilmektedir. Uygulamalı eğitimlerde sınav yapılmamaktadır.

Bir başka eğitim türü ise yurtdışında verilen eğitimlerdir. Bu eğitimler, yeni bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yerinde gözlemleme, yeni teknikleri öğrenme ve bu bilgileri ülke içindeki hizmet alanlarına entegre etme amacını taşır. Bu tür eğitimlerde, bilimsel ve teknik odaklı kursların yanı sıra modern yöneticilik yaklaşımları ve eğitim planlaması gibi konular da işlenmektedir. Ayrıca, belirli kriterlere uyan kişiler için lisansüstü eğitim amacıyla yurtdışına gönderilme uygulamaları son yıllarda artmıştır. Hizmet içi eğitimin bir diğer türü ise yurtiçindeki kurumlardan alınan eğitimlerdir. Bu eğitimler arasında lisansüstü eğitim, sivil savunma eğitimi, yabancı dil kursları ve eğitimcilik formasyonu gibi programlar yer almaktadır (Aydın, 2007).

Kamu kurumlarındaki eğitim birimleri, çalışanların gelişimine katkı sağlamak amacıyla yardımcı hizmet birimleri olarak faaliyet göstermektedir. Bu birimler, kamu sektöründeki hizmet içi eğitim politikalarını ve hedeflerini belirler, yasal düzenlemeleri sağlar ve yönetmelikler hazırlar. Personelin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için uzun vadeli ve kısa vadeli planlamalar yaparak yıllık eğitim programları belirlerler. Bu programlarla uyumlu olarak gerekli bütçeleri hazırlayıp, eğitim programının uygulanmasında kullanılan araç ve gereçleri temin ederler. Katılımcıların seçimi yapılır, duyurular yapılır ve katılımcılar uygun gruplara ayrılır. Ayrıca, katılımcıların konaklama, yemek ve sosyal etkinlik gibi ihtiyaçları da bu birimler tarafından karşılanmaktadır. Eğitim birimleri, hizmet içi eğitim bütçesine uygun maddi kaynakları sağlamak için gerekli yöntemleri belirler (Taymaz, 1992).

Hizmet içi eğitim birimleri, genellikle yönetim hiyerarşisinde üst düzey yöneticilere yakın bir konumda yer almaktadırlar ancak bağımsız bir şekilde hareket edebilme yeteneğine sahiptirler. Bu durum, eğitimle ilgili kararların hızlı bir şekilde alınmasını ve bu kararların ilgili kişilerin görüşlerine göre şekillendirilmesini sağlar. Yıllık eğitim planları, kurumun genel planlarıyla uyumlu olarak hazırlanır ve eğitim süreci hızlı ve etkin bir şekilde yürütülür. Eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanması sürecinde birimler arasında koordinasyon daha rahat sağlanır (Taymaz, 1992).

Türkiye’deki bazı kurumlar, kamu kurumlarına eğitim alanında rehberlik yapma ve destek sağlama amacı taşımaktadır. TODAİE (Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü), üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezleri, DPB (Devlet Personel Başkanlığı), AGEM (Araştırma Geliştirme Eğitim Merkezi) ve KOSGEB (Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi) gibi kurumlar, hizmet içi eğitim kurslarının gelişimine önemli katkılarda bulunmaktadır. Bu kurumlar, ulusal ve yerel düzeyde hizmet içi eğitimlerin etkinliğini artırmak için önemli görevler üstlenmektedir (Çimen, 2014).

Yıllık eğitim planlarının “Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı” ile uyumlu olması gerekmektedir. Bu çerçevede, öncelikli eğitim konuları ve programlar detaylı bir şekilde belirtilmiştir. Bu planlarda, “Eğitim Görevlilerinin Yetiştirilmesi” konusu öncelikli olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda düzenlenen eğitim etkinlikleri, TODAİE ve diğer ilgili yükseköğretim kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir. Eğitim programları, belirlenen hedeflere uygun şekilde, katılımcıların özelliklerine göre ve gerekli kaynaklarla düzenlenmelidir (Bilgin vd., 2007).

2.11.4. Türkiye’de hizmet içi eğitimin etkinliği ve eksik yönleri:

Hizmet içi eğitim, evrensel bir yapıya sahip olup birbirine bağlı ve ardışık olarak ilerleyen birçok alt süreci barındırmaktadır. Eğitimin nesnesi olan spesifik davranış, bilgi ve beceriler, sürecin evrenselliği dikkate alındığında ikincil planda kalmaktadır. Ancak bu ögeler, hizmet içi eğitimin alt süreçleri olarak varlıklarını sürdürmektedir. Detaylı incelendiğinde, hizmet içi eğitimde ilk olarak bir ihtiyaç analizi yapılması gerektiği görülmektedir. Bu analiz, çevresel, kurumsal ve iş odaklı içerik ve boyutları kapsamaktadır. İhtiyaç analizinin ardından bu analizlere dayalı araştırmalar yürütülmektedir. Eğer analizler eksik yapılırsa, hangi bilgi, beceri ve davranış biçimlerine gereksinim duyulduğunu ya da analiz eksikliğinin neden olabileceği israf, iş kazaları ve insan ilişkilerinde yaşanabilecek sorunları belirlemek mümkün olamamaktadır. Bu açıdan bakıldığında, hizmet içi eğitimde sorun çözmeye yönelik analiz araştırmalarının önemli bir etkisi olduğu anlaşılmaktadır. Değerlendirme süreci de evrensel bir bileşen olarak hizmet içi eğitimin alt süreçlerinde yer almaktadır (Aksoy, 1984).

Hizmet içi eğitim etkinlikleri, farklı açılardan değerlendirmeye tabii tutulabilmektedir. Eğitim, yöneticiler, bireyler, kurum ve gruplar üzerinde çeşitli yararlar sağlamaktadır. Bu nedenle yeterli mesleki bilgi ve becerilerin oluşması, görevlerin kurallar çerçevesinde yürütülmesi, örgütsel yönetim anlayışının gelişmesi ve kurumsal hedeflerin gerçekleştirilmesi adına hizmet içi eğitimin düzenli olarak uygulanması önem taşımaktadır.

Bilim ve teknoloji alanındaki yenilikler meslekleri de etkilemekte ve bu nedenle hizmet içi eğitimi çalışanlar için gerekli hale getirmektedir. Kurumsal ve bireysel yararları göz önüne alındığında, hizmet içi eğitim ihmal edilecek bir unsur olmaktan uzaktadır. Burada önemli olan, kurumların kendi faaliyet alanlarına uygun olarak personeline gerekli eğitimi sağlamasıdır. Eğitimden alınacak verimin en üst düzeyde tutulmasına dikkat edilmeli, eğitim sürecinde oluşacak maddi ve manevi yükler asgari seviyeye indirilmeye çalışılmalıdır. Aksi halde, plan ve program çerçevesinde yapılmayan eğitim, kurum ve birey açısından anlamını yitirmektedir. Hizmet içi eğitimin genel faydaları ise aşağıdaki şekilde sıralanmaktadır (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009):

- Sunulan hizmetin kalitesinde kayda değer bir yükselme gözlemlenmektedir.
- Yapılan işte sağlanan verimlilik artışı önemli bir gelişim göstermektedir.
- Genel kaliteyi artırmaktadır.
- Kurum çalışanlarının aldıkları eğitimler, kurumun yenilikçi bir şekilde gelişmesine katkı sağlamaktadır.

- Teknikler, analizler ve yöntemlerin geliştirilmesi daha hızlı bir şekilde gerçekleşmektedir.
- Çalışanların yenilikçi yaklaşımları benimsemesi ve gelişmeleri takip etmesi kolaylaşmaktadır.
- Kurum içinde her türlü giderde belirgin bir azalma görülmektedir.
- Kurumun toplum içindeki saygınlığı artmaktadır.
- Kurum içindeki iletişim daha verimli hale gelmekte, yapıcı ilişkiler gelişmektedir. Çalışanların iş yükü ve çalışma arkadaşlarıyla ilgili şikayetleri azalmaktadır.
- Hataların azalması denetim yükünü hafifletmektedir.
- Üst düzey yöneticilerin astları denetleme süreçleri daha kolay hale gelmektedir.
- Hizmet içi eğitimin etkili olduğu kurumlarda yönetsel kararlar daha doğru ve zamanında alınmakta, bu da uygulama süreçlerini hızlandırmaktadır.

Hizmet içi eğitimlerin fayda boyutlarının fazlalığına rağmen bazı durumlarda sakıncalı yanları da olabilmektedir. Örgüt ve çalışan personelin ihtiyaçlarının dışında yapılan eğitimler yararlı olmayabilmektedir. Verilen eğitimler personelin bilgi ve beceri kapasitesinin üzerinde veya altında olursa, belli eksiklik ve aksaklıklar yaşanabilmektedir (Yıldız, 2009). Dolayısı ile eğitim verilmeden önce hem personelin durumu hem örgütün ihtiyaçları hem de eğitimin niteliği detaylı tespitler ile önceden belirlenmelidir.

Bütün bu sebepler birlikte değerlendirildiğinde Devlet Memurları Kanunu'nun kamu personellerinin eğitilmesine oldukça önem verdiği görülmektedir. Bu eğitim öğretim programları her ne kadar yasalarla düzenlense de uygulama alanı noktasında önemli problemler ile karşılaşmıştır. Pek çok kurum ve kuruluşta kanunda yer alan şekilde eğitim birimleri oluşturulsa da insan gücü planlaması yapılmamış, hizmet içi eğitim çalışmaları yazıda kalmaktan öteye geçememiştir. Uygulamalarda daha çok “düz anlatım yöntemi” nin kullanılması yaygındır. Bu yöntemde anlatımlar basit ve masrafsızdır. Bu nedenle kurumlar, bu yöntemle daha çok ilgi duymuştur. Fakat bu yöntemle eğitimin teorik düzeyde kalması, personellerin yeterli donanım kazanmasının önüne geçmektedir. Ekonomik ve teknik işler ile daha yoğun ilgilenen başka kamu kurumları “iş yaptırmakla öğretme yöntemi” ni tercih etmektedir. Yine bu yöntem de maliyet açısından ucuz olduğu için sıklıkla tercih edilme sebebidir (Gül, 2000).

Bu engeller, kurumların yönetim yapısından, eğitime katılan personelin niteliklerinden veya çevresel faktörlerden kaynaklanabilmektedir. Ayrıca, mevcut engellerin hizmet içi eğitimi olumsuz etkileme düzeyini, eğitime katılanlar ve eğitimi yönetenler farklı biçimlerde algılayıp değerlendirebilmektedirler. Bu engellerin iyi bir şekilde tanımlanması ve anlaşılması durumunda, hizmet içi eğitimin etkinliği de arttırılabilir. Açıkalın (1991) tarafından yapılan bir araştırmada şu genel sonuçlara ulaşılmıştır:

- Eğitim birimlerinin kadroları, yeterli sayıda ve uygun nitelikte personele sahip değildir.
- Eğitim programlarında görevli eğitici personel, nitelik ve nicelik bakımından yetersizdir.
- Kurumların düzenli bir eğitim politikası bulunmamaktadır.
- Kurumlar, hizmet içi eğitime, personelinin gelişimi ve yetiştirilmesi için yeterli maddi kaynak ayırmamaktadır.
- Eğitim yerleri, araç-gereç, beslenme ve barınma olanakları yeterince düzenlenememektedir.
- Eğitim birimleri, uygun düzeyde ve yapıda örgütlenmemiştir.
- Gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler, kurumların ve bireylerin ihtiyaçlarına tam olarak cevap vermemektedir.
- Eğitimde kazanılan bilgiler iş yaşamında kullanılmamaktadır.

Canman (1979) tarafından yapılan araştırmada ise şu bulgulara ulaşılmıştır:

- Kamu sektörünün ihtiyaçları ile genel eğitim kurumlarının yetiştirdiği bireylerin nitelikleri arasında bir uyumsuzluk bulunmaktadır.
- Yöneticilerin eğitime olan ilgisi, çalışan eğitiminde önemli bir faktör olup, yöneticilerin eğitilmesi ve hizmet içi eğitimin faydaları konusunda bilinçlendirilmesi, eğitimin başarısını artırmaktadır.
- Eğitim birimlerinin statüleri, görev tanımları, yetkileri ve diğer birimlerle olan ilişkileri belirsizdir.
- Eğitim yöneticilerinin ve meslekte eğitici görevlilerin yetiştirilmesine yeterince önem verilmemesi, eğitimin etkinliğini azaltmaktadır.
- Çalışanların eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve eğitimdeki önceliklerin saptanması gerekmektedir.

- Eğitime katılan çalışanlara somut faydalar sağlanmaması ve bu konuda yasal düzenlemelerin eksikliği, eğitime karşı isteksizliğe yol açmaktadır.
- Kurumların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte eğitim kuruluşlarının az ya da olanaklarının sınırlı olması, eğitim etkinliklerini olumsuz etkilemektedir.
- Geleneksel yapısı ağır basan kamu kuruluşlarında, eğitimle kazanılan bilgi ve becerilerin uygulanmasına fırsat verilmemesi, eğitimin gereken ciddiyetle yapılmamasına neden olmaktadır.

Genel olarak ülkemizde kamu personellerinin eğitim süreci uzun yıllar boyu ya staj uygulaması ya da kurumu ve görevi tanıtım amaçlı kurslarda verilen bilgiler şeklinde algılanmıştır. Hizmet içi eğitim kamuda çok gerekli görülmemiş, kamu personellerinin hizmete zaten hazır olarak başladığı düşünülmüştür. Günümüzde bu yaklaşım eskisine göre değişmiş ve hizmet içi eğitimin önemi daha iyi anlaşılmış olsa da eğitimlerin hala istenilen düzey ve nitelikte verilmediği görülmektedir. Dolayısı ile etkinlik düzeyi düşük olmaktadır. Hizmet içi eğitim, kalifiye eleman yetiştirme ana amacından ziyade yasal prosedürlerin yerine getirilmesi olarak değerlendirilmekte ve bu nedenle verimli olmamaktadır. Bunun yanı sıra kamu kurumlarının kurumsal bütçelerinin olmaması ya da eksik düzeyde olması problemi de, eğitimleri gerektiği şekilde verememeleri ve istenilen programların uygulanamamasının en önemli sebeplerinden biri olarak görülmektedir (Kol, 2009). Dolayısı ile hizmet içi eğitimin uygulanabilirliğinin artmasına yönelik yeni yasal düzenlemeler yapılması, bu konuya olan ilginin artmasını sağlayabilir. Böylece farklı alan ve konularda farklı eğitimler geliştirilerek personellerin motivasyonlarının güçlenmesine katkıda bulunabilir.

2.12. Öğretmen Eğitiminde Hizmet İçi Eğitim

Öğretmenlik mesleğini geliştirmeye yönelik yapılan araştırmalar, daha kaliteli eğitim ve okullar oluşturabilmek için mesleki eğitimin önemini vurgulamaktadır. Öğretmenler, mesleki açıdan iyi eğitildiklerinde, öğrencileri için daha verimli öğrenme koşulları yaratabilmektedirler. Ancak öğretmenlerin farklı öğrenci gruplarıyla sürekli etkileşimde olmaları nedeniyle, her grup için farklı yöntemler ve yaklaşımlar benimsemeleri gerekmektedir. Bu bağlamda, nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi ve dolayısıyla kaliteli bir eğitim seviyesine ulaşılması, hizmet içi eğitimlerle mümkün olmaktadır (Akbaş ve Uzunöz, 2015). Böylece öğretmenler, eğitim anlayışının dinamik doğasına uyum sağlayabilme fırsatı bulmaktadır.

Saban (2000) tarafından ileri sürülen bir görüşe göre, öğretmenlerin eğitim sistemindeki değişen görev, sorumluluk ve rollerini anlamak için yalnızca hizmet öncesi değil, aynı zamanda hizmet içi eğitimin de büyük bir öneme sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu ihtiyaçlar, “profesyonel öğretmen yaklaşımı, değişimsel yaklaşım ve gelişimsel yaklaşım” gibi üç ana bakış açısıyla ele alınmaktadır.

Profesyonel öğretmen yaklaşımı, öğretmenlerin topluma yararlı, yaratıcı, bilinçli ve dengeli nesiller yetiştirme sorumluluğunu üstlendiklerini ifade eder. Bu sorumluluğun yerine getirilebilmesi, öğretmenlerin “profesyonel kimlik” edinmeleriyle mümkün olmaktadır. Bu kimliği kazanmaları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin birleşik bir şekilde yürütülmesiyle sağlanabilir.

Değişimsel yaklaşım, öğretmenlerin bilimsel, toplumsal ve eğitim teknolojileri gibi hızla değişen alanlardaki gelişmeleri takip etmelerini ve bu doğrultuda yeni beceriler kazanmalarını ifade eder. Bu değişimler, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere sunulmaktadır.

Gelişimsel yaklaşım ise öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerini “ben merkezli, görev merkezli ve öğrenci merkezli” evrelerde yaşadıklarını ifade eder. Her bir evrede ortaya çıkan ihtiyaç ve kaygılar farklıdır ve bu nedenle hizmet içi eğitimlerin uygulanması önemli hale gelir.

Eğitimdeki istenen reformların gerçekleştirilmesi, büyük ölçüde öğretmenlerin kalitesi ve etkinliği ile doğru orantılıdır. Bu yüzden öğretmenlerin mesleki gelişimleri için gereken eğitimler, ihtiyaçlarına göre belirlenmeli ve etkinlikler öğretmen odaklı şekilde düzenlenmelidir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin verimliliği, öncelikle eğitim ihtiyaçlarının doğru bir şekilde belirlenmesine dayanır. Araştırmalar, hizmet içi eğitim tasarımı en önemli adımın ihtiyaçların doğru bir şekilde belirlenmesi olduğunu vurgulamaktadır (Akbaş ve Uzunöz, 2015). Eğitimlerden etkili sonuçlar alınabilmesi için doğru ihtiyaçların tespit edilmesi gerekmektedir. Çünkü her şehir, okul ve öğrenci grubu farklı şartlara sahip olabilir. Bu nedenle eğitimler, her kesim için evrensel olmayıp, yerel şartlara göre planlanmalıdır.

Mesleki gelişime değer veren öğretmenlerin, aldıkları eğitimler sayesinde kazandıkları bilgi ve deneyimler, eğitim ortamına ve öğrencilere olumlu yönde katkı sağlar. Bu da, öğrencilerin daha nitelikli öğretmenlerden eğitim almasını mümkün kılar. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere eşit şekilde erişim sağlaması büyük bir önem taşımaktadır. Bu amaca ulaşmak için öğretmen sayılarının bölgelere dengeli bir şekilde dağıtılması ve hizmet içi eğitimlerin buna göre planlanması gerekmektedir (Kaya, 2020). Böylece öğretmenler, yeni beceriler kazanabilir ve bilgi aktarma yöntemlerini geliştirebilirler.

Hizmet içi eğitimler, öğretmenleri yenilikler ve gelişmeler konusunda bilgilendirmek amacıyla düzenlenmektedir. Bu sayede öğretmenlerin bilgi birikimlerinin artırılması ve mesleki gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmektedir (Önen vd., 2009). Çünkü, “eğitimin temel ögesi olan öğretmenlere sürekli olarak yenileşme imkânı tanınması, eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesi ve bilimsel bir şekilde uygulanması gerekmektedir” (Erişen, 1998).

Öğretmenlerin mesleki becerilerinin ve gelişimlerinin desteklenmesi, okul pratiğinin iyileştirilmesi ve okulda belirlenmiş olan yeniliklerin uygulanması, hizmet içi eğitimin temel amaçlarındandır. Bunun yanı sıra eğitimdeki yeniliklerin uygulanması, öğretim kalitesinin artırılması ve öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi de bu eğitimler kapsamında ele alınmaktadır (Özan ve Dikici, 2001).

Hizmet içi eğitim programlarının etkili olabilmesi için özellikle şu faktörlere dikkat edilmesi önemlidir:

- Öğretmenin öğretme faaliyetlerinin amacına dair anlayışı,
- Öğretmenin öğrencileriyle ilgili algıları,
- Öğretmenin kendi konu alanındaki bilgi düzeyi ve öğretim yöntemleri konusundaki yeterliliği (Aydın, 2014).

Yapılan araştırmalara göre, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımıyla ilgili şu sonuçlar elde edilmiştir (Aydın, 2014):

- Öğretmenlerin aktif rol aldıkları ve birbirlerine yardım ettikleri hizmet içi eğitim etkinlikleri daha etkili sonuçlar vermektedir.
- Öğretmenler için kişiselleştirilmiş programlar, tüm katılımcılara yönelik genel programlardan daha verimlidir.
- Öğretmenleri aktif hale getiren hizmet içi eğitimler, pasif katılımı teşvik edenlerden daha faydalıdır.
- Öğretmenler arasında paylaşım, iş birliği ve etkileşimi teşvik eden programlar daha başarılıdır.
- Öğretmenlerin, eğitim amaçlarını ve etkinliklerini kendilerinin belirlediği hizmet içi eğitim programları, önceden belirlenmiş ve dayatılmış programlardan daha verimli sonuçlar verir.

Hizmet içi eğitimlerden yöneticiler kadar öğretmenler kendileri de sorumludur. Yenilikçi, harekete geçirici, araştırma odaklı ve yaratıcı bir yaklaşım benimsemek, eğitimdeki

doğal bir yaklaşımdır. Bu yaklaşım, öğretmenlerin kendilerini keşfederek yaratıcı güçlerini ortaya koymalarını, öz yeteneklerini tanımlarını ve bakış açılarını genişletmelerini sağlamaktadır. Öğretmenlerin, eğitimdeki gelişmeleri sürekli takip etmeleri ve kendilerini yenilemeleri beklenmektedir. Öz-gelişim, öğretmenlik mesleği için sürekli ve hayat boyu devam etmesi gereken bir gereksinimdir. İçten bir öz-geliştirme isteği, önemli bir yeterlilik alanıdır (Aydın, 2014).

Bu nedenle öğretmenlerin mevcut gelişmeleri takip etmeleri, farklı eğitim materyalleri ve öğretim yöntemleri kullanmaları, bilgiyi doğrudan aktarmak yerine keşif odaklı yöntemlerle öğretmeyi amaçlamaları önemlidir. Bu doğrultuda hizmet içi eğitimlere katılarak mesleki bilgi birikimlerini güncellemeleri ve mesleklerinde dinamizm kazanmaları gerekmektedir.

2.13. Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Çalışmaları

Öğretmenlerin profesyonel olarak mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri, çağın gereklerine uyum sağlamaları, teknolojik gelişmelerden faydalanmaları, sahip oldukları bilgi ve becerileri güncelleyebilmelerinin nihai yolu hizmet içi eğitim çalışmalarından geçmektedir. Birçok eğitim türünde yüz yüze eğitim yöntemlerine alternatif olarak kullanılan uzaktan eğitim; yer ve zamana bağlı kalmadan ayrı ayrı mekanlarda bulunan öğrenci, öğretmen ve tüm meslek grupları için verilecek eğitimlerde uygun iletişim ve teknolojik araçları kullanarak yapılan çalışmalardır.

Geçmiş yıllarda eğitime erişimi kolaylaştırmak amacıyla bazı uzaktan eğitim çalışmaları denenmiştir. 1956 yılında ilk defa Ankara Üniversitesi banka personellerine mektupla bankacılık eğitimi vermeye başlamıştır. Gelişen teknolojiyle birlikte uzaktan eğitim çalışmaları farklı bir boyut kazanmaya başlamış ve 1970'li yılların sonlarında uzaktan eğitim çalışmalarına radyo ve televizyon gibi kitle iletişim araçları dahil edilmiştir. (İşman, 2005) 2000'li yıllarda teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte, bilgisayar ve internet yaygın bir şekilde hayatımıza girmiş ve artık web tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları kullanılmaya başlamıştır. Bilgisayar ve internet kullanımıyla birlikte etkileşimin arttığı bir uzaktan eğitim yöntemi ortaya çıkmıştır. 2019 yılında yaşanan covid 19 salgınıyla birlikte uzaktan eğitim çalışmaları her alanda hızla artmış ve yaygın bir şekilde kullanılır hale gelmiştir. Salgın sürecinde öğrenciler için olduğu gibi öğretmenler içinde hizmet içi eğitim çalışmaları uzaktan yapılmaya başlanmıştır. Çevrim içi kurslar, web seminerleri ve eğitim videoları öğretmenleri belirli bir mekâna bağlı kalmadan ve salgın döneminde bir araya toplamadan eğitim verebilme imkânı sunmuştur. Önce Eğitim ve Bilişim Ağı EBA kullanılmaya başlanmış daha sonra ise

Öğretmen bilişim ağı ÖBA aracılığı ile öğretmenlere yönelik uzaktan hizmet içi eğitim çalışmaları benimsenmiş ve yaygınlaşmıştır. Uzaktan hizmet içi eğitim çalışmaları daha geniş öğretmen kitlelerine hitap eder olmuş; zaman, mekân ve maliyet açısından birçok avantaj sağlamıştır. Her ne kadar pandemi sürecinde eğitime alternatif bir yöntem olarak hayatımıza girmiş olsa da sağladığı bu avantajlarla birlikte pandemiden sonra da kullanımı hızla artmış ve benimsenmiştir. Uzaktan hizmet içi eğitim çalışmalarının sağladığı kolaylıklar öğretmenler tarafından da oldukça hoş karşılanmış, kişiyi herhangi bir mekâna ve zamana bağlı kılmamasından dolayı özellikle bir tercih sebebi olmuştur. Kısacası uzaktan eğitimde bireylerin birbirinden bağımsız hareket edebilmesi, eğitimlere istedikleri yer ve zamanda katılabilmeleri, geniş kitlelere hitap edebilmesi açısından tek bir uzmanın birçok kişiye aynı nitelikteki eğitimi sunabilmesi, eğitimi alanlar açısından ulaşım ve eğitimi verenler açısından eğitim görevlisi, eğitim materyali ve fiziksel sınıf ortamı gerektirmediğinden birçok maliyeti ortadan kaldırmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitim stratejisiyle öğretmenlere yönelik planladığı ve uyguladığı hizmetçi eğitimler artarak devam ediyor. Bu stratejiyle eğitimler zamandan ve mekândan bağımsız olarak planlanıyor ve binlerce öğretmen bu eğitimlerden faydalıyor. Elbette her alanda olduğu gibi uzaktan hizmet içi eğitim çalışmalarının da hem faydaları hem de bazı sınırlılıkları vardır.

- Esnek
- Zaman ve mekândan bağımsız
- Rahat ve özgürce katılım,
- Tekrar etmeye olanak sağlaması
- Eğiticilerin uzman olması
- İçeriğe istenilen zaman ve saatte erişilebilmesi
- Bireyler daha bağımsız ve bireysel öğrenme fırsatlarına sahip olurlar (Uşun, 2006)

Geleneksel eğitimdeki ulaşım, iletişim, konaklama ve yemek gibi maliyetler, uzaktan eğitim modelleriyle ortadan kalkmaktadır. Uzaktan eğitim, bireylere ekonomik açıdan daha erişilebilir bir eğitim alma imkânı sunmaktadır.

- Uzaktan eğitimin, iletişim ve etkileşimde sınırlı olması, katılımcıların pasif alıcı rolünde olması
- Bazı öğretmenler açısından sıkıcı
- Tek düze, samimiyet ve çekicilik yok

- Motive edici değil
- Kalıcılığın sınırlı olması
- Yeni insanlarla tanışma ve sosyal olmaktan uzak

2.14. İlgili Yayın ve Araştırmalar

2.14.1. Türkiye’de yapılan çalışmalar:

Başkan (2001), “İlköğretim Okullarında Görevli Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algı ve Beklentileri” başlıklı çalışmada, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin bakış açılarını nasıl etkilediğini ve bu programların daha verimli olabilmesi için öğretmenlerin beklentilerini araştırmayı hedeflemiştir.

Ekşi (2001), Kocaeli merkezindeki okul müdürlerinin hizmet içi eğitimden beklentilerini belirlemek üzere bir araştırma yapmıştır. Araştırmada “Okul Müdürlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Ölçeği” kullanılmıştır. Sonuçlar, okul müdürlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının cinsiyet değişkenine göre eğitim öğretim, eğitim liderliği, personel hizmetleri, bütçe ve işletme boyutlarında anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, kıdem ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklar bulunamamıştır. Ayrıca, kıdemi 3-6 yıl arasında olan okul müdürlerinin, 7-15 yıl kıdemli müdürlere ve ilköğretim okul müdürlerinin lise müdürlerine kıyasla daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu görülmüştür.

Uçar (2005), Van ilindeki ilk ve ortaokul öğretmenleri ile yöneticilerin MEB hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla bir anket uygulamıştır. Araştırma sonuçları, hizmet içi eğitimlerin gerekliliği, katılım istekliliği, etkililik düzeyleri ve karşılaşılan sorunlar gibi boyutlarda ortaya çıkmıştır. Katılım istekliliği yöneticiler için “oldukça”, öğretmenler için ise “biraz” düzeyinde olmuştur. Etkililik açısından ise hizmet içi eğitim programlarının yetersiz kaldığı anlaşılmıştır. Araştırma, hizmet içi eğitim politikalarının düzenli olmadığı ve katılımcıların alanlarında yeterli bilgiye sahip kişiler olmadığına dair görüşlerin olduğunu göstermektedir.

Avşar (2006), beden eğitimi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarını nasıl değerlendirdiklerini araştırmıştır. Sonuçlar, bu öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayan bir hizmet içi eğitim programının mevcut olmadığını ortaya koymuştur.

Güneş (2006), ilk ve ortaokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılma istekliliklerini ve katıldıkları programların etkililiğine dair görüşlerini incelemiştir.

İshakoğlu (2007), Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'ndaki okutmanların hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla bir anket yapmıştır. Araştırma, okutmanların öğretim yöntemleri, eğitim teknolojileri, sınıf yönetimi, ölçme ve değerlendirme gibi alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğunu göstermiştir.

Tekin (2007), “Uzaktan Eğitim Yöntemi ile Verilen Hizmet-içi Bilgisayar Eğitimi Programı”nın öğretmenlerin bilgisayar tutumları ve öz-yeterlik algıları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma, uzaktan eğitimle yapılan bilgisayar eğitimi programlarının öğretmenlerin bilgisayar kullanımı konusunda olumlu etkiler yarattığını, kadın öğretmenlerin erkeklere göre daha yüksek öz-yeterlik algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Aydınalp (2008), “Ortaöğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkındaki Görüşleri” başlıklı araştırmasında, evli öğretmenlerin, 35 yaş üstü öğretmenlerin ve kıdemli öğretmenlerin hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerinin daha olumlu olduğunu bulmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin eğitim düzeyleri arttıkça ve çalıştıkları okul sayısı çoğaldıkça hizmet içi eğitime karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri görülmüştür.

Büyükcan (2008), ilköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere sağladığı yararı araştırmıştır. Veriler, öğretmenlerin karşılaştığı en yaygın sorunların hizmet içi eğitim programlarının yeterince iyi planlanmamış olması ve gerekli materyallerin eksikliği olduğunu göstermiştir. Bu sorunların, hizmet içi eğitimlerin etkinliğini olumsuz etkilediği sonucuna varılmıştır.

Kiper (2008), “İlk ve Ortaokul Öğretmenlerinin Bilgi Teknolojilerini Derslerde Kullanma Sıklıkları ve Bilgi Teknolojileri Konusunda Aldıkları Hizmet İçi Uygulamalar ile İlgili Görüşleri (Sakarya İli Örneği)” başlıklı araştırmasında, 164 öğretmene anket uygulamış ve öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma sonucunda, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin derslerinde bilgi teknolojilerini daha fazla kullandığı, hizmet içi eğitimlere katılma istekliliği yüksek olan öğretmenlerin derslerinde teknoloji kullanım sıklığının da fazla olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin ders sırasında karşılaştıkları zorlukların çoğunlukla donanımsal sorunlar olduğu, donanım sorunu olmayan okullarda ise internet ve eğitim yazılımlarının eksik olduğu bulunmuştur.

Ulus (2009), öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sıklıklarını, hangi konularda eğitim almak istediklerini ve bu eğitimlere yönelik tutumlarını incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin amacını genellikle bildiklerini, ancak yönetmelik ve yasalar hakkında bilgi sahibi olan öğretmen sayısının düşük olduğunu göstermiştir. Ayrıca, öğretmenlerin tercih ettikleri eğitim konuları ile kıdem yılları arasında ilişki olduğu,

katıldıkları hizmet içi eğitimlerin konularının doğru seçildiğini düşünen öğretmenlerin bu eğitimlere yüksek puan verdikleri gözlemlenmiştir.

Karaca (2010), Bolu ili Mudurnu ilçesindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarıyla ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine dair en yüksek katılımın bilimsel ve teknolojik gelişmelerin öğretmenlere eğitim gereksinimi doğurduğu yönünde olduğu, ancak isteklilik açısından, öğretmenlerin yalnızca alanlarında kendilerini geliştirecek eğitimlere katılma konusunda yüksek bir katılım gösterdiği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenler hizmet içi eğitimlerin etkililiği ve ortam uygunluğu konusunda olumlu görüşler bildirmiş, ancak eğitici seçimlerinin yeterli uzmanlıkta olmadığını belirtmişlerdir.

Metin, Y. (2010), araştırmasında, ilk ve ortaokul öğretmenlerinin yapılandırmacı eğitim programları kapsamında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin bazı konularda kendilerini yeterli bulmalarına rağmen, hızla değişen bilgi çağında yeni sorumluluklar ve ihtiyaçlarla karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Öğretmenler için öne çıkan ihtiyaçlar arasında yöntem ve teknik belirleme, değerlendirme ölçütleri oluşturma, materyal seçimi yer alırken; yöneticiler için ise öğretmenleri cesaretlendirme, yeniliğe açık olmalarını sağlama ve öğrenci başarılarıyla ilgili veri toplama gibi konular ön plana çıkmıştır.

Özkan (2010), okul ve kurumlarda çalışan öğretmen ve yöneticilerin hizmet içi eğitim programlarının uygulanması ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Araştırma, öğretmenlerin yaşları, cinsiyetleri, medeni durumları ve kıdemleri gibi faktörlerin hizmet içi eğitimlere katılım ve verimlilikle ilgili anlamlı bir ilişki oluşturmadığını göstermiştir.

Demirtaş (2008), MEB'e bağlı ilk ve ortaokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerini ve kurumsal iletişimle ilgili görüşlerini incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde ve kurumsal iletişimde yaşadıkları sorunları ortaya koymuş, hizmet içi eğitimlerin planlanmadan önce öğretmenlerin beklentilerinin dikkate alınması, program içeriklerinin geliştirilmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Ayrıca, kurum içindeki iletişimdeki sıkıntıların çözülmesi ve kişisel iletişim becerilerinin geliştirilmesine önem verilmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Akdemir (2015) doktora tezinde, okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemeyi ve buna uygun bir program önerisi sunmayı amaçlamıştır. Araştırmanın bulgularına göre, yöneticilerin teknolojiyle ilgili çeşitli becerilerde hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ve daha çok uygulamaya dayalı bir eğitim programı istedikleri tespit edilmiştir.

Koç (2017), İngilizce öğretmenlerine yönelik yapılan bir çalışmada, dil öğrenme stratejilerinin (DÖS) 6. sınıf öğrencilerinin öğrenme süreçlerine etkisini araştırmıştır. Bu çalışmada, küçük yaşta öğrenciler için DÖS temelli bir hizmet içi eğitim programı geliştirilmiş ve üç ortaokuldan sekiz İngilizce öğretmeniyle uygulanmıştır. Nicel veriler (Dil Öğrenme Stratejileri Performansa Dayalı Envanteri) ve nitel veriler (yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem, günlük tutma) kullanılarak toplanan bulgular, öğretmenlerin DÖS temelli etkinlikler geliştirme becerilerinin arttığını göstermiştir.

Demirel (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırma, Milli Eğitim Müdürlüğü yöneticileri, okul müdürleri ve müdür yardımcılarının iş güvenliği ile ilgili hizmet içi etkinliklere ve eğitim programlarına dair görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. 105 katılımcı ile yürütülen araştırma, yöneticilerin idareye ve soruşturmalara ilişkin farklı oranlarda görüş bildirdiğini ortaya koymuştur.

Aslan Keleş (2019), MEB ve diğer kurumların öğretmen ve yöneticilere sunduğu hizmet içi eğitimlerin etki seviyesini ve verimlilik düzeyini incelemiştir. Ankara ve Bursa illerinde yapılan çalışmalarda, hizmet içi eğitimlerin yeniliklere uyum sağlama, gerekli bilgi ve becerilerin kazanılması ve hizmet öncesi eğitimdeki eksikliklerin giderilmesi açısından önemli olduğu belirtilmiştir. Ancak, katılımcılar mevcut hizmet içi eğitimlerin zamanlama, katılımcı sayısı, yöntem ve değerlendirme açısından yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Bayar (2019) çalışmasında, insan kaynakları yönetimindeki personelin hizmet içi eğitim ve motivasyonunun performansları üzerindeki etkisini incelemiştir. Katılımcıların yaş ve cinsiyet gibi demografik özelliklerine bağlı olarak, bu faktörlerin motivasyon ve performans üzerinde farklı etkiler yarattığı, yöneticilerin rolünün ise bu farklılıkları giderme konusunda önemli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, katılımcıların gelişiminin performanslarına olumlu etki yaptığı gözlemlenmiştir.

Kılıç ve Türkmen (2020), kurumlarda çalışanların hizmet içi eğitimler ile verimlilik düzeyleri arasındaki ilişkiye etki eden değişkenleri incelemişlerdir. Yeniliklerin kabulü, motivasyon, iş tatmini, toplam kalite yönetimi, iş sağlığı ve güvenliği gibi faktörlerin verimlilik üzerinde etkili olduğu bulunmuş ve bu bulguların teori oluşturulmasına ve uygulamada derinleşmeye katkı sağlayacağı öngörülmüştür.

Özdemir (2020), ilköğretim öğretmenlerinin mesleki yeterlilikleri açısından hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını incelemiştir. Araştırma, öğretmenlerin çoğunlukla mesleki bilgi, beceri ve tutumlar açısından yeterli olduklarını düşündüklerini, ancak bazı konularda (değişen müfredat, mevzuat bilgisi, kişisel gelişim) yetersiz kaldıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmenlerin cinsiyet, yaş ve kıdemlerine göre bazı farklılıklar olduğu gözlemlenmiştir.

Soğancıoğlu (2020) yaptığı çalışmada, Konya'daki kamu ve özel bankalarda çalışan yönetici ve personelin hizmet içi eğitimlerin performans ve kurum içi kariyer üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma bulguları, hizmet içi eğitimlerin kurum içi kariyer ve performansı olumlu yönde etkilediğini ve bu değişimlerin oranının %70 olduğunu göstermektedir.

Tekin (2020) “Uzaktan Eğitim Kullanılan Hizmet içi Eğitim Programlarına Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi” başlıklı çalışmada, Tokat il merkezindeki Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı 27 öğretmenin uzaktan yapılan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerini incelemiştir. Çalışma, nitel bir araştırma olup olgu bilim deseni ile yapılmıştır. Veriler, açık uçlu görüşme soruları aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Uzaktan eğitim programlarının değerlendirilmesinde katılımcıların olumlu ve olumsuz görüşleri, tercih edilen eğitim yöntemleri ve geliştirilmesi gereken alanlar üzerinde durulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre, uzaktan hizmet içi eğitimler öğrenici odaklı özellikler, esneklik ve bireysellik gibi avantajlar sunmaktadır. Zaman ve mekân açısından esneklik, devam zorunluluğunun olmaması, tekrara olanak sağlanması ve teknoloji kullanımının olumlu yönler arasında yer aldığı tespit edilmiştir. Ancak, etkileşim eksiklikleri ve katılımcıların pasif dinleyici konumunda kalmaları gibi olumsuz durumlar da bulunmaktadır. Katılımcılar, eğitim süreçlerini “rahat, özgür ve mutlu” olarak tanımlamış, eğitimlerin “verimli, ilgi çekici ve heyecan verici” olduğunu belirtmişlerdir. Yine de bazı katılımcılar eğitimleri “tek düze, samimi olmayan, gereksiz ve zaman kaybı” olarak tanımlamışlardır. Uzaktan eğitimlerin içeriği öğretici bulunmuş ve mesleki gelişim açısından katkı sağladığı ifade edilmiştir. Eğitimleri veren uzmanların yeterlilikleri ise olumlu değerlendirilmiştir. Katılımcıların %40,74’ü yüz yüze, %33,33’ü karma yöntemleri ve %25,93’ü ise uzaktan yapılan eğitimleri tercih etmektedir. Eğitimlerin niteliğinin artırılması, alan uzmanlarının programa dahil edilmesi ve eğitim merkezlerinin fiziksel imkânlarının geliştirilmesi, uzaktan hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesine yönelik öneriler arasında yer almaktadır.

Usta (2021) çalışmada, ilköğretim öğretmenlerinin teknolojik ve pedagojik alan bilgi düzeyleri (TPAB) ile hizmet içi eğitim gereksinimlerini incelemiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin TPAB düzeylerinin yeterli olduğu, bu düzeyin yaş, cinsiyet, eğitim seviyesi, kıdem ve bilgisayar kullanımı açısından anlamlı bir fark göstermediği bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin orta düzeyde olduğu, en yüksek gereksinim duydukları alanların özel eğitim ve rehberlik olduğu, en düşük gereksinim gösterdikleri alanların ise sosyal beceriler ve iletişim yetkinlikleri olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sahip olduğu TPAB ile hizmet içi eğitim gereksinim düzeyleri arasında zayıf bir ilişki olsa da bu ilişkinin pozitif yönde olduğu gözlemlenmiştir.

Gebel ve Bozkurt (2022) ise “Öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Yürütülen Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Hakkındaki Görüşleri” başlıklı bir araştırma yapmışlardır. Bu çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan 15 öğretmenin uzaktan yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerine dair görüşleri ele alınmıştır. Araştırma, nitel bir çalışma olup olgu bilim deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmış ve içerik analizi ile çözülmüştür. Araştırma bulguları, uzaktan hizmet içi eğitimlerin zaman ve mekân açısından esneklik sağladığını ve erişimin kolay olduğunu ortaya koymuştur. Ancak, etkileşim eksiklikleri ve geri bildirim yetersizlikleri dezavantajlar arasında sayılmaktadır. Katılımcılar, uzaktan eğitimlerin günümüz eğitim ortamlarının ayrılmaz bir parçası olduğunu belirtmiş, ancak yüz yüze eğitimlerle karşılaştırıldığında daha az etkin olduğunu ifade etmişlerdir. Eğitim teknolojileri, kişisel gelişim, psikoloji, ilk yardım, sağlık ve branş konularına yönelik eğitimler daha fazla tercih edilmiştir. Katılımcılar, uzaktan eğitimlerin geliştirilmesi adına ödüllendirme, sertifika verilmesi, çevrim içi eğitimler, devamlılık takibi ve güncel konuların dahil edilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Ergen (2023) yüksek lisans tezinde, teknoloji kullanımının çalışanların işe bağlılık düzeyleri üzerindeki etkisini incelemiştir. Bu çalışmada, bir bankada çalışan 350 kişi ile yapılan anket sonuçlarına göre, hizmet içi eğitimlerin çalışanların işe bağlılık düzeylerine etkisi bulunmuş, teknolojinin kabulü ile hizmet içi eğitimlerin işe bağlılık üzerindeki etkisinin aracılık yaptığı ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, hizmet içi eğitim programlarının etkinliğini artırmak amacıyla yapılan bu çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak için çeşitli önerilerde bulunmuş ve programların eksikliklerinin tespit edilmesine yönelik önemli bulgular ortaya koymuştur.

2.14.2. Yurt dışında yapılan çalışmalar:

Madden (2003), “Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katıldıklarında, genellikle programın amacının kendilerine önceden açıklanmadığı ve eğitim ihtiyaçlarına uygun çalışmaların yapılmadığına dikkat çekmişlerdir. Ancak, verilen eğitimlerin içerik ve amaçlarının, okul yöneticileri ile öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarıyla çoğunlukla uyumlu olduğu sonucuna varılmıştır (Akt. Eyecisoy, 2014).

Strahan (1989) ve Brow-Borko (1992), öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin yanı sıra bu süreçte kazandıkları becerilerin değerine vurgu yapmaktadır. Araştırmalarında, aday öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasındaki sınıf atmosferi ve öğretim faaliyetleri kıyaslanarak, aday öğretmenlerin eksik yönlerinin tespit edilmeye çalışıldığı ve bu öğretmenlerin eğitimlerinin deneyimli öğretmenlerin öğretim stratejileri doğrultusunda olması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretim tekniklerini tanıyabilmeleri ve derslerinde bu teknikleri uygulayabilmeleri için hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesinin gerekliliği ifade edilmektedir (Akt. Başkan, 2001).

Willis (2002) ise teknoloji konusunda eğitim alan öğretmenlere yönelik bir araştırma yaparak, verilen eğitimin öğretmenlerin teknolojiye ilişkin yaklaşımlarını, yeterlilik düzeylerini ve tutumlarını nasıl etkilediğini incelemektedir. Bu kursun sonunda, öğretmenlerin teknolojiye karşı tutumlarında belirgin bir değişim gözlemlenmemiştir, çünkü katılımcılar zaten belirli bir seviyede bilgisayar bilgisine sahip olup, bilgisayar teknolojisinin kişisel ve mesleki yaşamda önemli olduğunun bilincindedir. Kursun sonunda ise öğretmenlerin öz yeterlikleri, bilgi düzeyleri ve deneyimlerinde anlamlı bir artış gözlenmiştir (Akt. Eyecisoy, 2014).

Herscovitz (2005), hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin öğretme stratejilerinde farklı yaklaşımlar geliştirmelerine katkı sağladığını belirtmiştir. Derslerde farklı eğitim yöntemlerinin kullanılmasının öğretmenlerin ihtiyaçlarına etkisi olduğu ve eğitim reformlarının başarısında öğretmenlerin anahtar rol oynadığına dair eğitimciler ve araştırmacılar arasında ortak bir görüş bulunduğunu ifade etmiştir (Akt. Bekiroğlu, 2007).

Peyman Fard ve diğerleri (2019) araştırmasında, hizmet içi eğitimlerin değerlendirme sisteminin, iyileştirilmesine yönelik bir modelin tasarlanıp, doğrulanmasını araştırmışlardır. Personele yönelik hizmet içi eğitimlerin iyileştirilmesi ve geliştirilmesi amaçlanmıştır. Nitel ve nicel araştırma yöntemiyle elde edilen sonuçlar ışığında, amaçlı örnekleme yoluyla 15 kişi ile görüşmeler yapılmış ve 380 kişi ile de nicel araştırma yürütülmüştür. Eğitime yönelik tutum, mesleki beceri, güven oluşturma ve uzman bilgisi eğitmen açısından ele alınmıştır. Örgütsel öğrenmenin eğitmen açısından da etkili olduğu vurgulanmıştır. İş gücünün yanı sıra uygun eğitim modellerinin ve insan kaynakları amaçların ulaşması yönünde hizmet içi eğitimlerin önemi de açığa çıkmıştır.

Bir diğer araştırmada ise, Mahmoud ve diğerleri (2020) hizmet içi eğitim programlarının hemşirelerin whipple ameliyatı olan hastalara ilişkin performansa etkisi ele alınmıştır. Ön test ve son test yöntemi ile elde edilen verilerle birlikte bulgularda hemşirelerin

aldıkları eğitimler ile birlikte meslekleriyle ilgili bilgi ve uygulama becerilerinin geliştiği ortaya çıkmıştır ve bu kursların sürekli olarak uygulanması yönünde öneride bulunulmuştur.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, ilköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına yönelik görüşlerini anlamayı ve bu programların mesleki gelişime katkılarını değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu amaç doğrultusunda, araştırmada öğretmen görüşlerini derinlemesine incelemek için gömülü karma yöntem deseni kullanılmıştır. Gömülü karma desen, araştırmanın ana bileşeni olarak nitel ya da nicel verilerden birini kullanırken, diğer türdeki verilerin bu ana bileşeni destekleyici olarak dahil edildiği bir yapıdır (Creswell & Plano Clark, 2011). Öncelikle nicel veriler toplanarak öğretmenlerin genel eğilimleri belirlenmiş, ardından bu bulguları derinlemesine anlamlandırmak amacıyla nitel verilere başvurulmuştur.

3.2. Katılımcılar

Bu araştırmanın katılımcıları, nicel ve nitel verilerin toplanabilmesi amacıyla iki gruba ayrılmıştır: Nicel veriler için geniş bir öğretmen örneklem grubu oluşturulurken, nitel veriler için daha küçük ve çeşitli özelliklere sahip bir öğretmen grubu seçilmiştir.

3.2.1. Nicel Veri Toplanan Katılımcılar

Bu araştırmanın nicel verileri, Bursa ilindeki Yıldırım, Nilüfer ve Osmangazi ilçelerinde görev yapan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlerden elde edilmiştir. Veri toplama döneminde bu üç ilçedeki toplam öğretmen sayısı 11.263'tür. Çalışma, bu öğretmenler arasından demografik çeşitliliği sağlamak amacıyla rastgele küme örnekleme yöntemiyle seçilen 545 kişilik bir örneklem grubuyla yürütülmüştür. Örneklem grubunun, ilçelere göre dağılımı Tablo 3'de sunulmuştur.

Tablo 3

Nicel Katılımcıların İlçelere Dağılımı

İlçeler	Öğretmen Sayısı	Okul Türü	Öğretmen Sayısı	Yüzde
Yıldırım	180	İlkokul	94	%33
		Ortaokul	86	
Nilüfer	120	İlkokul	52	%22
		Ortaokul	68	
Osmangazi	245	İlkokul	115	%45
		Ortaokul	130	
Toplam	545	İlkokul	264	%100
		Ortaokul	281	

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan 545 öğretmenin 180'inin Yıldırım, 120'sinin Nilüfer ve 245'inin ise Osmangazi ilçesinden seçildiği görülmektedir. Yıldırım ilçesinden katılan öğretmenlerin 94'ü ilkokul, 86'sı ortaokul öğretmenidir; Nilüfer ilçesinden katılan öğretmenlerin 52'si ilkokul, 68'i ortaokul öğretmenidir; Osmangazi ilçesinden katılan öğretmenlerin ise 115'i ilkokul, 130'u ortaokul öğretmenidir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tüm öğretmenlere oranı incelendiğinde Yıldırım ilçesi %33, Nilüfer ilçesi %22 ve Osmangazi ilçesi %45 oranında bir dağılıma sahiptir.

Çalışmanın örnekleminde yer alan öğretmenlerin kademe, cinsiyet, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim değişkenlerine ilişkin demografik bilgileri Tablo 4'de sunulmuştur.

Tablo 4

Nicel katılımcılara ilişkin demografik bilgiler

Gruplar		F	%
Kademe	İlkokul	264	%48,4
	Ortaokul	281	%51,6
Cinsiyet	Kadın	335	61,6
	Erkek	209	38,4
Mezuniyet durumu	Eğitim fakültesi	373	68,6
	Diğer	171	31,4
Mesleki Deneyim	1-5 yıl	66	12,1
	6-10 yıl	89	16,4
	11-15 yıl	133	24,4
	16-20 yıl	123	22,6
	21 yıl ve üstü	133	24,4

Tablo 4 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmenlerin 264'ünün ilkokul öğretmeni, 281'inin ise ortaokul öğretmeni olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmenleri, katılımcıların %48,4'ünü, ortaokul öğretmenleri ise %51,6'sını oluşturmaktadır. Ayrıca, katılımcıların cinsiyet dağılımına bakıldığında 335'inin (%61,6) kadın, 209'unun (%38,4) erkek olduğu gözlenmektedir. Mezuniyet durumu açısından bakıldığında 373 katılımcı (%68,6) eğitim fakültesi mezunu iken, 171 katılımcı (%31,4) diğer fakültelerden mezun olmuştur. Mesleki deneyim açısından incelendiğinde, katılımcıların %12,1'inin (66 kişi) 1 ile 5 yıl arasında, %16,4'ünün (89 kişi) 6 ila 10 yıl arasında, %24,4'ünün (133 kişi) 11 ile 15 yıl arasında, %22,6'sının (123 kişi) 16 ile 20 yıl arasında ve %24,4'ünün (133 kişi) ise 21 yıl ve daha fazla deneyime sahip olduğu görülmektedir.

3.2.2. Nitel Veri Toplanan Katılımcılar

Nitel veriler, Bursa ili Yıldırım, Nilüfer ve Osmangazi ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden elde edilmiştir. Araştırma, 11.263 öğretmen arasından uygun örnekleme yöntemiyle seçilen 20 öğretmenden oluşan bir katılımcı grubu ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya dahil edilen öğretmenlerin demografik bilgileri [Tablo 5]'te sunulmuştur.

Tablo 5

Nitel çalışma grubunun demografik özelliklerine ilişkin yüzde ve frekans değerleri

No	Çalışma Grubu	Cinsiyet	Mesleki Kıdem	Branş
1	SNFÖ1	Kadın	20 yıl	Sınıf Öğretmeni
2	SBÖ1	Erkek	15 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
3	İÖ1	Erkek	21 yıl	İngilizce Öğretmeni
4	İÖ2	Kadın	19 yıl	İngilizce Öğretmeni
5	RHBÖ1	Kadın	23 yıl	Rehberlik Öğretmeni
6	GSÖ1	Erkek	26 yıl	Görsel Sanatlar Öğretmeni
7	FBÖ1	Kadın	15 yıl	Fen Bilimleri Öğretmeni
8	FBÖ2	Kadın	17 yıl	Fen Bilimleri Öğretmeni
9	BEÖ1	Kadın	14 yıl	Beden Eğitimi Öğretmeni
10	SBÖ2	Kadın	27 yıl	Sosyal Bilgiler Öğretmeni
11	TÖ1	Kadın	16 yıl	Türkçe Öğretmeni
12	TÖ2	Kadın	16 yıl	Türkçe Öğretmeni
13	MÖ1	Kadın	16 yıl	Müzik Öğretmeni
14	DKÖ1	Kadın	12 yıl	Din Kültürü Öğretmeni
15	MATÖ1	Erkek	19 yıl	Matematik Öğretmeni
16	SNFÖ2	Kadın	20 yıl	Sınıf Öğretmeni
17	SNFÖ3	Kadın	11 yıl	Sınıf Öğretmeni
18	SNFÖ4	Kadın	8 yıl	Sınıf Öğretmeni
19	MATÖ2	Kadın	15 yıl	Matematik Öğretmeni
20	SNFÖ5	Kadın	11 yıl	Sınıf Öğretmeni

Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların 16'sının kadın, 4'ünün erkek olduğu görülmektedir. Mesleki deneyim açısından, en az deneyime sahip öğretmenin 8 yıl, en çok deneyime sahip öğretmenin ise 27 yıllık mesleki kıdeme sahip olduğu tespit edilmiştir. Katılımcılar arasında, 5 öğretmen sınıf öğretmeni olarak görev yapmakta, geri kalan 15

öğretmen ise ortaokul düzeyinde çeşitli branşlarda (örneğin, Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, İngilizce, Fen Bilimleri) ders vermektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1 Nicel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik genel değerlendirmelerini ve bu programlara ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla ‘İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmenler İçin Uygulanmakta Olan Hizmet içi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Ölçeği’ geliştirilmiştir. Ölçek, araştırma sorularına bağlı olarak yapılandırılan ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin tutumlarını ölçmeye yönelik soruları içermektedir.

Ölçek geliştirme süreci, ilgili literatür taranarak ve uzman görüşleri alınarak yürütülmüştür. Öncelikle, hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesine yönelik farklı alt boyutları içeren bir çerçeve oluşturulmuştur. Literatürden elde edilen bilgiler doğrultusunda, ‘ihtiyaç belirleme,’ ‘mesleki gelişime katkı’ ve ‘eğitimlerin uygulama koşulları’ olmak üzere üç temel boyut tanımlanmıştır. Bu boyutlara yönelik toplam 40 maddelik bir soru havuzu hazırlanmış ve kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla ölçek alanında uzman akademisyenlerin değerlendirmesine sunulmuştur. Uzmanlardan, her bir maddenin alt boyutlarla uyumunu değerlendirmeleri ve gerekli düzeltme önerilerini paylaşımları istenmiştir. Uzman görüşleri doğrultusunda, 20 madde ilk veri toplama süreci için ölçeğe dahil edilmiştir.

Çalışmada, açımlayıcı faktör analizi (EFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (CFA) için farklı veri setleri kullanılmıştır. Analizlerin bağımsızlığı ve geçerliliğini sağlamak amacıyla, toplam 545 katılımcıdan elde edilen veri rastgele iki gruba ayrılmıştır. Bunlardan 295 katılımcıdan elde edilen veriler EFA için, 250 katılımcıdan elde edilen veriler ise CFA için kullanılmıştır. Bu yöntem, ölçeğin yapısının hem keşfedici hem de doğrulayıcı şekilde test edilmesine olanak sağlamıştır.

Elde edilen veriyle gerçekleştirilen açımlayıcı faktör analizi (AFA) sonucunda, iyi çalışmayan maddeler ölçekten çıkarılmış ve ölçek, 3 boyuttan oluşan 10 maddeye indirgenmiştir. Bu üç boyut, teorik arka plan ve ölçek geliştirme sürecine dayalı olarak şu şekilde adlandırılmıştır: ‘İhtiyaç Belirleme,’ ‘Mesleki Gelişime Katkı,’ ve ‘Eğitimlerin Uygulama Koşulları.’ Süreçte uygulanan AFA ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçları aşağıda sunulmaktadır

3.3.1.1 Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA)

Bu çalışmada, geliştirilen ölçeğin yapı geçerliliğini test etmek AFA uygulanmıştır. Analizler, ölçeğin genel yapısını keşfetmek ve boyutlarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Analiz sürecinde, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett Küresellik Testi sonuçları değerlendirilmiştir. KMO değeri 0.837 olarak bulunmuş, bu da verilerin faktör analizi için oldukça uygun olduğunu göstermiştir. Bartlett Küresellik Testi sonuçları ise $\chi^2(45) = 1530$, $p < 0.001$ olarak bulunmuş ve değişkenler arasındaki korelasyonların faktör analizi için anlamlı olduğunu göstermiştir.

AFA sonucunda, ölçek üç boyut altında toplam 10 maddeden oluşmaktadır. Boyutların açıkladığı toplam varyans oranı %62.90'dır. Her bir boyutun varyans oranı, İhtiyaç Belirleme boyutu için %25.70, Mesleki Gelişime Katkı boyutu için %19.30 ve Eğitimlerin Uygulama Koşulları boyutu için %17.90 olarak hesaplanmıştır. Faktör yükleri sırasıyla Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6

AFA Faktör Yükleri

Maddeler	Faktörler		
	Mesleki Gelişime Katkı	İhtiyaç Belirleme	Eğitimlerin Uygulama Koşulları
B2S1		0.739	
B2S2		0.611	
B2S3		0.759	
B2S4		0.475	
B2S7	0.881		
B2S8	0.828		
B2S10	0.805		
B2S22			0.582
B2S25			0.897
B3S30			0.645

Tablo 6'da görüldüğü üzere, İhtiyaç Belirleme boyutunda yer alan maddelerin faktör yükleri 0.475 ile 0.759 arasında değişmekte olup, bu boyutun güvenirlik katsayısı (Cronbach's Alpha) 0.812'dir. Mesleki Gelişime Katkı boyutundaki maddelerin faktör yükleri 0.805 ile 0.881 arasında değişmekte olup, bu boyutun güvenirlik katsayısı 0.892'dir. Eğitimlerin Uygulama Koşulları boyutunda ise maddelerin faktör yükleri 0.582 ile 0.897 arasında değişmekte ve bu boyutun güvenirlik katsayısı 0.796 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca ölçeğin tüm boyutlarının dahil edildiği güvenirlik analizinde ise güvenirlik katsayısı 0.873

olmuştur. Bu bulgular, ölçeğin faktör yapısının tutarlı ve geçerli bir yapı sunduğunu göstermektedir.

3.3.1.2 Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

Bu çalışmada, geliştirilen ölçeğin faktör yapısını doğrulamak amacıyla doğrulayıcı faktör analizi (DFA) gerçekleştirilmiştir. Analizler, açımlayıcı faktör analizi (EFA) sonucunda ortaya çıkan üç boyutlu modelin doğruluğunu test etmek amacıyla yürütülmüştür. DFA için, veri seti rastgele iki gruba ayrılmış ve toplam 545 katılımcıdan 250'sine ait veri DFA için kullanılmıştır.

DFA sonuçlarına göre, $\chi^2(32) = 204$, $p < 0.001$ bulunmuştur. Bu sonuç, modelin tam uyum göstermediğine işaret etmektedir. Ancak χ^2 testi genellikle büyük örneklem büyüklüklerinden etkilenebileceği için tek başına değerlendirilmemiştir. Modelin genel uyumunu değerlendirmek amacıyla diğer uyum indeksleri de incelenmiştir.

CFI değeri 0.934 ve TLI değeri 0.907 olarak bulunmuştur, bu da modelin kabul edilebilir bir uyum sunduğunu göstermektedir. RMSEA değeri 0.0993 olup, %90 güven aralığı içinde alt sınırı 0.0866 ve üst sınırı 0.113 olarak hesaplanmıştır. SRMR değeri ise 0.0508'dir. Bu sonuçlar, modelin genel olarak kabul edilebilir bir uyum sunduğuna işaret etmektedir. Bu bulgular, ölçeğin üç boyutlu yapısının doğrulanabilir bir model sunduğunu göstermektedir. DFA sonuçları, açımlayıcı faktör analizinden elde edilen yapının genel olarak desteklendiğini ortaya koymaktadır.

Sonuç olarak, ölçek, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik genel değerlendirmelerini ve programların çeşitli yönlerini geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek için geliştirilmiştir. Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri ile ölçeğin yapı geçerliliği doğrulanmış; Cronbach's Alpha katsayıları ise yüksek bir güvenirlik düzeyi sunmuştur.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik derinlemesine görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu, araştırmanın amaçları ve araştırma soruları doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme sorularının oluşturulmasında öncelikle, araştırma kapsamında toplanan nicel verilerden elde edilen bulgular değerlendirilmiştir. Nicel verilerden elde edilen sonuçlar, nitel görüşme formunda hangi konulara ağırlık verilmesi gerektiği konusunda rehberlik etmiştir. Ayrıca, literatür taraması yapılarak hizmet içi eğitim programlarına yönelik ulusal ve uluslararası çalışmalardan yararlanılmıştır. Özellikle, öğretmenlerin ihtiyaç analizi, mesleki

gelişim ve program uygulama süreçleri gibi konulara ilişkin mevcut bilgiler, görüşme sorularının yapılandırılmasında temel oluşturmuştur.

Görüşme formunun geçerliliğini sağlamak amacıyla alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Uzmanlar, soruların kapsamı, açıklığı ve araştırma hedefleriyle uyumu konusunda değerlendirmeler yapmış, bu doğrultuda formda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. Formun uygulanabilirliğini test etmek amacıyla, küçük bir öğretmen grubu ile pilot çalışma yapılmış ve bu süreçte elde edilen bulgular doğrultusunda formdaki soruların ifade biçimi netleştirilmiştir.

Araştırma sırasında, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim programlarının büyük bir kısmının çevrimiçi platformlara taşındığı görülmüştür. Bu durum dikkate alınarak, nicel veri toplama sürecinde yer almayan çevrimiçi hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri değerlendirmek amacıyla görüşme formuna ek sorular dahil edilmiştir. Bu sorular, yüz yüze ve çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin karşılaştırılmasına, çevrimiçi eğitimlerin avantajlarına ve dezavantajlarına odaklanmıştır.

Görüşme formu, araştırma sorularına uygun olarak beş ana tema altında yapılandırılmıştır. Bu temalar sırasıyla; hizmet içi eğitim programlarının ihtiyaç belirleme süreçleri, mesleki gelişim üzerindeki katkıları, zamanlama ve katılım koşulları, eğitimcilerin yetkinlikleri ve yüz yüze ile çevrimiçi eğitim programlarının karşılaştırılmasıdır. Her bir tema altında, katılımcıların deneyim ve görüşlerini detaylandırmalarını sağlayacak açık uçlu sorular yer almıştır. Örneğin, “MEB’in hizmet içi eğitim programlarını planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarını belirleme yaklaşımları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?” veya “Hizmet içi eğitimlerin zamanlaması ve katılım koşulları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?” gibi sorular kullanılmıştır.

Görüşme formu, araştırma kapsamında belirlenen 20 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılarak uygulanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun olduğu zamanlarda, önceden belirlenmiş bir takvim doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüş ve katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Bu süreç sonunda, nitel verilerin toplanması tamamlanmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

3.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri toplama süreci, nicel ve nitel olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada nicel veriler toplanmış, bu verilerden elde edilen bulgular ışığında nitel veri toplama sürecine geçilmiştir.

Nicel veriler, Bursa ili Yıldırım, Nilüfer ve Osmangazi ilçelerinde görev yapan ilkokul ve ortaokul düzeyindeki öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırmaya katılan 545 öğretmen, demografik çeşitliliği sağlamak amacıyla rastgele küme örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Katılımcılar, "İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmenler İçin Uygulanmakta Olan Hizmet içi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Ölçeği"ni yanıtlamışlardır. Ölçek, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik tutumlarını ölçmek amacıyla yapılandırılmıştır. Veri toplama süreci, öğretmenlerin uygun olduğu zaman dilimlerinde gerçekleştirilmiş ve yanıtlar, araştırmacılar tarafından elektronik form aracılığıyla alınmıştır. Bu süreç sonunda elde edilen nicel veriler, analiz edilmek üzere kodlanmıştır.

Nitel veriler, araştırma kapsamında belirlenen 20 öğretmen ile yüz yüze görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların uygun olduğu zamanlarda, önceden belirlenmiş bir takvim doğrultusunda gerçekleştirilmiştir. Her görüşme yaklaşık 30-40 dakika sürmüş ve katılımcıların izni alınarak ses kaydı alınmıştır. Görüşmelerde, araştırma amaçlarına uygun olarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme soruları, nicel verilerden elde edilen bulgular ve çevrimiçi hizmet içi eğitim süreçlerindeki güncel gelişmeler doğrultusunda düzenlenmiştir. Bu süreç sonunda, nitel verilerin toplanması tamamlanmış ve analiz aşamasına geçilmiştir.

3.5. Veri Analizi

Bu çalışmada toplanan veriler, nicel ve nitel olmak üzere iki farklı veri analiz yöntemine tabi tutulmuştur. Nicel veriler istatistiksel analiz yöntemleriyle, nitel veriler ise içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Aşağıda her iki veri türü için uygulanan analiz süreçleri detaylı olarak açıklanmaktadır.

3.5.1. Nicel Veri Analizi

Bu çalışmada, nicel verilerin analizi araştırma sorularına bağlı olarak gerçekleştirilmiştir. Nicel analizler, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin genel değerlendirme puanlarının ve bu puanların demografik değişkenlere göre nasıl farklılık gösterdiğinin belirlenmesi ile ölçekte yer alan alt boyutlara ilişkin ortalama puanların hesaplanmasını kapsamaktadır. Verilerin analizi yorumlanırken her bir boyut için teorik orta değer sırasıyla ihtiyaç belirleme için 12, mesleki gelişim için dokuz ve eğitimlerin uygulamak koşulları için dokuz şeklindedir. Veriler, Jamovi yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir.

Birinci araştırma sorusu, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının ne olduğunu ve bu puanların cinsiyet, eğitim kademesi, mezuniyet

durumu ve mesleki deneyime göre nasıl değiştiğine odaklanmaktadır. Bu soruya ilişkin analizlerde, ilk olarak öğretmenlerin genel değerlendirme puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır. Ardından, cinsiyet ve eğitim kademesi gibi iki kategorili değişkenler için bağımsız örneklem t-testi, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim gibi ikiden fazla kategoriye sahip değişkenler için ise tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Bu analizlerin yapılabilmesi için gerekli istatistiksel varsayımlar incelenmiştir. Normallik varsayımı, veri setinin büyüklüğüne uygun olarak basıklık (0.198) ve çarpıklık (0.521) değerlerinin -1 ile +1 aralığında olmasıyla sağlanmıştır. Ayrıca, tüm değişkenlerde normallik gözlemlenmiştir. Varyans homojenliği Levene's testi ile değerlendirilmiş; cinsiyet ($F = 1.86$, $p = 0.173$), eğitim kademesi ($F = 0.00772$, $p = 0.930$), mezuniyet durumu ($F = 1.35$, $p = 0.250$) ve mesleki deneyim ($F = 0.0975$, $p = 0.983$) değişkenlerinde bu varsayımın sağlandığı belirlenmiştir.

İkinci, üçüncü ve dördüncü araştırma soruları için ölçekten elde edilen alt boyutlara ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. İkinci araştırma sorusu, hizmet içi eğitim programlarını planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine odaklanmaktadır. Bu kapsamda, "İhtiyaç Belirleme" boyutuna ilişkin ortalama puanlar analiz edilmiştir. Üçüncü araştırma sorusu, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, "Mesleki Gelişime Katkı" boyutuna ilişkin ortalama puanlar hesaplanmıştır. Dördüncü araştırma sorusu ise hizmet içi eğitim programlarının zamanlaması, katılım koşulları ve eğitimcilerin yetkinliklerine odaklanmaktadır. Bu soru çerçevesinde, "Eğitimlerin Uygulama Koşulları" boyutuna ilişkin ortalama puanlar analiz edilmiştir.

3.5.2. Nitel Veri Analizi

Nitel veri analizi, araştırmanın ikinci, üçüncü, dördüncü ve beşinci araştırma sorularını yanıtlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler, araştırma sorularına uygun şekilde kategorize edilerek temalar oluşturulmuştur. Bu temalar, ihtiyaç belirleme, mesleki gelişime katkı, uygulama koşulları ve yüz yüze-dijital eğitimlerin karşılaştırması gibi başlıklar altında sunulmuştur.

Verilerin analiz süreci, Hsieh ve Shanon'un (2005) nitel içerik analizi yaklaşımlarından "geleneksel içerik analizi" temel alınarak gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, tümevarımsal bir analiz sürecini içermekte olup (Mayring, 2000), önceden belirlenmiş kodlar ve temalar yerine, verilerden türetilen kodlar ve temalar kullanılmıştır. Bu yaklaşım, yarı yapılandırılmış görüşme formundaki birçok alt soru nedeniyle veri bütünlüğünü sağlamada önem taşımaktadır.

Analiz süreci dört aşamada gerçekleştirilmiştir:

Verilerin Kodlanması: İlk olarak, Microsoft Office ortamına aktarılan 55 sayfalık veri birden fazla kez okunmuş, böylece verinin bütününe dair bir anlayış geliştirilmiştir. Ardından, veriler kelime kelime incelenmiş ve başlangıç kodları ile tema fikirleri ortaya çıkmıştır.

Temaların Oluşturulması: Kodların sürekli karşılaştırılması yoluyla, aynı kodla işaretlenmiş veriler ve aynı tema altındaki kodlar arasında bağlantılar kurulmuş, temalar yapılandırılmıştır.

Katılımcı Görüşleri ve Örnek Cevapların Düzenlenmesi: Her bir tema altında, katılımcı görüşlerini destekleyen ifadeler ve örnek cevaplar derlenmiştir.

Bulguların Açıklanması ve Yorumlanması: Son aşamada, temalar ve kodlar arasındaki hiyerarşik ilişkiler iki araştırmacı tarafından karşılaştırılmış ve uzlaşma sağlanmıştır.

Bu süreçte, kodlama işlemi birden fazla araştırmacı tarafından yapılmış ve bu sayede bulguların güvenilirliği artırılmıştır. Verilerin, araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili temalar altında sınıflandırılarak analiz edilmesi, içerik analizinin derinlemesine bir anlayış sağlamasına olanak tanımıştır (Hsieh & Shanon, 2005)

3.6. Etik İlkeler ve Katılımcı Onayı

Bu araştırmanın yürütülmesi için Bursa Uludağ Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve Millî Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Çalışma, etik ilkeler doğrultusunda planlanmış ve uygulanmıştır. Katılımcıların çalışmaya katılımı tamamen gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kimlik bilgilerinin gizliliği ve anonimliği titizlikle korunmuş, elde edilen veriler yalnızca araştırma amacıyla kullanılmıştır. Görüşmeler öncesinde, katılımcılara araştırmanın amacı, yöntemi ve süreci hakkında detaylı bilgi verilmiş ve onayları alınmıştır.

3.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma, belirli sınırlılıklar çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verileri yalnızca Bursa ili Nilüfer, Osmangazi ve Yıldırım ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden toplanmış olup, bu durum bulguların genelleştirilebilirliğini sınırlayabilir. Ayrıca, nitel veriler 20 öğretmenle yapılan görüşmelere dayanmaktadır, bu da katılımcı sayısının sınırlılığı nedeniyle görüşlerin çeşitliliğini tam anlamıyla yansıtamayabilir. Verilerin toplanma sürecinde, katılımcıların kendi beyanlarına dayalı bilgi vermesi, yanıtların

doğruluğunu etkileyebilecek başka bir sınırlılık olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın bulguları, veri toplama araçlarının içeriği ve araştırmada kullanılan yöntemlerle de sınırlıdır.



4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, araştırma sorularına dayalı olarak elde edilen nicel ve nitel bulgular sunulmaktadır. Bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik genel değerlendirmelerini, bu programların farklı boyutlara ilişkin etkilerini ve yüz yüze ile çevrim içi hizmet içi eğitimlerin karşılaştırmalarını kapsamaktadır. Araştırma sorularına uygun şekilde yapılandırılan analizler, hem nicel verilerden elde edilen istatistiksel sonuçları hem de nitel verilerden elde edilen temaları içermektedir. Araştırma soruları kapsamında bazı sorular yalnızca nicel verilerle, bazıları yalnızca nitel verilerle ve bazıları ise her iki veri türü birlikte kullanılarak yanıtlanmıştır. Bulgular, bu doğrultuda, her bir araştırma sorusunun gerektirdiği veri türüne uygun şekilde sunulmuştur.

4.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Genel Değerlendirme Puanları

Bu başlık altında, birinci araştırma sorusuna yönelik bulgular sunulmaktadır: "Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanları nasıldır ve bu puanlar cinsiyet, eğitim kademesi, mezuniyet durumu ve mesleki deneyime göre nasıl değişmektedir?". Bu soruya ilişkin analizler kapsamında, öncelikle genel değerlendirme puanlarının ortalamaları hesaplanmıştır. Ardından, demografik değişkenlere göre bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Bu testlerin sonuçları aşağıda detaylı şekilde açıklanmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirmelerini anlamak adına ölçek ortaya çıkan genel değerlendirme puan ortalaması ve standart sapması hesaplanmıştır. İlgili bulgular Tablo 7’de sunulmaktadır.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Genel Değerlendirme Puanları

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma
Toplam Puan	545	25,5	6,36

Tablo 7 incelendiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının ortalama 25.5 (SS = 6.36) olduğu anlaşılmaktadır. Bu puan, ölçeğin teorik orta düzey değeri olan 30’un altında kalmaktadır. Bu durum, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik genel memnuniyet düzeylerinin düşük olduğunu göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik algılarının ayrıntılı bir şekilde ele alınmasını gerektirmektedir.

4.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Genel Değerlendirme Puanlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değişimi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının cinsiyet, eğitim kademesi, mezuniyet durumu ve mesleki deneyim gibi demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak adına cinsiyet ve eğitim kademesi değişkenleri için bağımsız örneklem t-testi, mesleki deneyim ve mezuniyet durumu değişkenleri için ise tek yönlü ANOVA analizi uygulanmıştır. Aşağıda, her bir değişkene ilişkin grupların ortalamaları, standart sapmaları ve analiz sonuçları ayrı tablolar halinde sunulmakta ve her tablo sonrası ilgili bulgular yorumlanmaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının cinsiyete göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 8’de sunulmaktadır.

Tablo 8

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının cinsiyete göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	Standart Sapma	t istatistiği	Serbestlik derecesi	p değeri	Etki büyüklüğü (cohen's d)
KADIN	33	25,70	6,57	0,933	543	0,351	0,08
ERKEK	20	25,20	6,00				

Tablo 8’e göre, kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının ortalaması ($M = 25.70$, $SD = 6.57$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($M = 25.20$, $SD = 6.00$) biraz daha yüksek olsa da, bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(543) = 0.933$, $p = 0.351$). Etki büyüklüğü (Cohen's $d = 0.08$) oldukça düşük bir düzeyde olup, bu farkın pratik olarak da anlamlı olmadığını göstermektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarında kayda değer bir farklılık olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının eğitim kademesine göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları Tablo 9’da sunulmaktadır.

Tablo 9

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının eğitim kademesine göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Grup	N	Ortalama	Standart Sapma	t istatistiği	Serbestlik derecesi	p değeri	Etki büyüklüğü (cohen's d)
SINIF	264,00	25,10	6,40	-1,55	543,00	0,121	-0,133
BRA NS	281,00	25,90	6,31				

Tablo 9'a göre, branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının ortalaması ($M = 25.90$, $SD = 6.31$), sınıf öğretmenlerinin ortalamasından ($M = 25.10$, $SD = 6.40$) biraz daha yüksektir. Ancak, bağımsız örneklem t-testi sonucunda bu fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($t(543) = -1.55$, $p = 0.122$). Etki büyüklüğü değeri (Cohen's $d = -0.133$) ise küçük bir etkiyi işaret etmektedir. Bu sonuç, öğretmenlerin eğitim kademelerine göre hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarında anlamlı bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimine göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 10'da sunulmaktadır.

Tablo 10

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının öğretmenlerin mesleki deneyimine göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve tek yönlü ANOVA sonuçları

Mesleki Deneyim	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	F Değeri	Serbestlik Derecesi (df1; df2)	p Değeri
1-5 Yıl	66	26,9	6,64	0,817	2,26	(4; 238)	0,063
5-10 Yıl	89	26,3	6,39	0,678			
10-15 Yıl	133	25,5	6,5	0,564			
15-20 Yıl	124	24,3	6,19	0,556			
20 Yıl Üstü	133	25,5	6,09	0,528			

Tablo 10'da öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının betimleyici istatistikleri ve ANOVA sonuçları sunulmaktadır. 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin puanlarının diğer gruplara kıyasla biraz daha

yüksek olduğu söylenebilir. Ancak ANOVA analizi, mesleki deneyim grupları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir ($F(4, 238) = 2,26, p = 0,063$).

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının mezuniyet durumlarına göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve tek yönlü ANOVA sonuçları Tablo 11’de sunulmaktadır.

Tablo 11

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının mezuniyet durumlarına göre farklılıklarını gösteren grup ortalamaları ve tek yönlü ANOVA sonuçları

Mezuniyet Durumu	N	Ortalama	Standart Sapma	Standart Hata	ANOVA F	Serbestlik Dereceleri (sd1; sd2)	p Değeri
Eğitim Fak.	374	25,4	6,26	0,324	0,09	4; 55,10	0,984
Fen Edebiyat Fak.	100	25,7	6,21	0,621			
Eğitim Enstitüsü	18	26,3	7,04	1,659			
Lisansüstü	35	25,7	7,05	1,191			
Diğer	18	25,8	7,81	1,841			

Tablo 11’de, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının mezuniyet durumuna göre gruplar arasındaki ortalamaları ve varyans analizine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Grupların ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Tek yönlü ANOVA analizi sonuçlarına göre, mezuniyet durumu değişkenine ilişkin gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($F(4, 55,10) = 0,09, p = 0,984$). Bu bulgu, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının mezuniyet durumuna göre anlamlı olarak değişmediğini göstermektedir.

Yukarıdaki bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik genel değerlendirme puanlarının cinsiyet, eğitim kademesi, mesleki deneyim ve mezuniyet durumu gibi demografik değişkenlere göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin genel algılarının bu demografik özelliklerden bağımsız olarak benzer olduğunu işaret etmektedir.

4.3. MEB'in Hizmet İçi Eğitim Programlarını Planlama Sürecinde Öğretmen İhtiyaçlarını Belirlemesine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin MEB'in hizmet içi eğitim programlarını planlama sürecinde ihtiyaç belirleme yaklaşımlarına ilişkin görüş ve değerlendirmelerine dayalı bulgular sunulmaktadır. İlgili bulgular, ölçeğin "İhtiyaç Belirleme" boyutundan elde edilen nicel verilerin analiz sonuçlarını ve bu konudaki nitel verilerin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bulgular, öğretmenlerin ihtiyaçlarının belirlenme sürecine yönelik görüşlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Hizmet içi eğitim programlarını planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bulgular, ölçeğin 'İhtiyaç Belirleme' boyutuna ilişkin öğretmenlerin genel değerlendirme puanları üzerinden incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin bu boyutta verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 12'de sunulmaktadır.

Tablo 12

Hizmet içi eğitim programlarını planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik bulgular

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma
İhtiyaç Belirleme	545	10,1	2,79

Tablo 12'de görüldüğü üzere, öğretmenlerin 'İhtiyaç Belirleme' boyutuna yönelik ortalama puanları ($M = 10.1$, $SD = 2.79$) teorik orta değer olan 12'in oldukça altında kalmıştır. Bu durum, hizmet içi eğitim programlarının planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik değerlendirmelerde düşük bir algıya işaret etmektedir. Bulgular, öğretmenlerin ihtiyaç belirleme sürecinin yeterliliği konusunda olumsuz bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Nicel bulgulara ilişkin bu değerlendirmelerin ardından, öğretmenlerin ihtiyaç belirleme sürecine ilişkin nitel görüşleri de derinlemesine incelenmiştir. Nitel bulgular, öğretmenlerin bu süreçteki algılarını ve deneyimlerini detaylandırarak, nicel verilerle desteklenmiş bir çerçeve sunmaktadır. Tablo 13'de, nitel bulgular kapsamında, ihtiyaç belirleme çalışmalarının mevcut durumu ve bu süreçte dikkate alınan faktörlere ilişkin temalar ve katılımcı görüşlerinden örnekler yer almaktadır.

Tablo 13

Hizmet İçi Eğitim Programlarında İhtiyaç Belirleme Çalışmaları

Kategori	Tema	Alt tema	Açıklama	Örnek Katılımcı Görüşleri
İhtiyaç Belirleme Sürecine İlişkin Genel Değerlendirme	İhtiyaç Belirleme Çalışmalarının Varlığı	İhtiyaç Belirleme Çalışması Yapılmamaktadır	Çoğu katılımcı, bakanlığın hizmet öncesi ihtiyaç belirleme çalışması yapmadığını düşünmektedir.	K1: "Bakanlığın öğretmenlerin ihtiyaçlarından ziyade kendi öngörülerini doğrultusunda çalışmalar yaptığını düşünüyorum." K20: "Milli Eğitim Bakanlığı'nun herhangi bir ihtiyaç belirleme çalışması yaptığına şahit olmadım."
		İhtiyaç Belirleme Çalışmaları Yapılmaktadır	Bazı katılımcılar, ihtiyaç belirleme çalışmaları yapıldığını ifade etmiştir.	K18: "İhtiyaç belirleme çalışması yapıldığını düşünüyorum."
	İhtiyaç Belirleme Çalışmalarının Etkililiği	İhtiyaçlar Gerçekçi Şekilde Belirlenmemektedir	Katılımcılar, belirlenen ihtiyaçların öğretmenlere fayda sağlamadığını ifade etmiştir.	K15: "İhtiyaçlar gerçekçi saptanmadığı için hizmet içi eğitimler sembolik düzeyde kalıyor."
		İhtiyaç Belirleme Anketleri Yetersizdir	Katılımcılar anketlerin yüzeysel olduğu ve branş/donanım farklılıklarını gözetmediği gibi eleştiriler getirmiştir.	K19: "Yılın belli dönemlerinde anketler yapılabilir ama uygulamada bunlar dikkate alınmıyor. 25 yıllık bir öğretmen ile mesleğe yeni başlamış bir öğretmenin ihtiyaçları çok farklıdır." K17: "Anketler yapılırsa da çok dikkate alındığımızı zannetmiyorum."
İhtiyaçların Belirlenmesinde Dikkate Alınan Faktörler	Bölgesel ve Yerel Farklılıklar	Bölgesel ve Yerel İhtiyaçlara Dikkat Edilmemektedir	Katılımcılar, bölgesel farklılıkların göz ardı edildiğini belirtmiştir.	K12: "Bursa'nın Osmangazi ilçesi ile Yıldırım bölgesinin eğitim ihtiyaçları farklı olabilir. Ancak genel eğitimler düzenleniyor." K3: "Bölgesel olarak ihtiyaçlar farklı olabilir. İl milli eğitim müdürlükleri kendi illerinde özel hizmet içi eğitimler uygulayabilmeli."
	Öğretmen Görüşlerinin Rolü	Öğretmen Görüşleri Yeterince Dikkate Alınmamaktadır	Öğretmenler, görüşlerinin sadece sembolik olarak dikkate alındığını düşünmektedir.	K5: "Öğretmen görüşlerine sadece olmuş olsun diye yer verildiğini düşünüyorum. Bu görüşler sadece istatistikî veriler şeklinde inceleniyor." K16: "Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen görüşlerine değer vermiyor, hizmet içi eğitimlerde de aynı durum söz konusu." K2: "İhtiyaçların belirlenmesi için öğretmen görüşlerine yer veriliyor fakat yeterli değil."
		Öğretmen Görüşleri Temel Alınmalıdır	Katılımcılar, öğretmen görüşlerinin ihtiyaç belirlemede temel alınması gerektiğini belirtmiştir.	K8: "İhtiyaç en iyi belirleyecek öğretmendir. ÖBA üzerinden öğretmenlere tercih sunulup ihtiyaç belirleme yapılmalıdır." K11: "Ülke geneli ve yerel ölçekteki ihtiyaçlara yönelik öğretmen fikirleriyle planlama yapılmalı. Sınıftan uzak kalan bireylerin fikirleri yetersiz kalıyor."

Tablo 13'den görülebileceği üzere, öğretmenlerin büyük bir kısmı Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim programları öncesinde yeterli bir ihtiyaç belirleme çalışması yapmadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte, bazı katılımcılar ihtiyaç belirleme çalışmalarının varlığını belirtse de, bu çalışmaların gerçekçi bir şekilde yapılmadığı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yeterince hitap etmediği eleştirileri dikkat çekmektedir. Ayrıca, öğretmenler ihtiyaç belirleme sürecinde kullanılan anketlerin yüzeysel olduğunu, branş ve deneyim farklılıklarını yeterince dikkate almadığını belirtmişlerdir.

Bölgesel ve yerel farklılıkların göz ardı edilmesi, ihtiyaç belirleme sürecinin bir diğer zayıf yönü olarak vurgulanmıştır. Katılımcılar, bölgesel ve yerel ihtiyaçların dikkate alınmasının hizmet içi eğitim programlarının etkinliğini artırabileceğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmen görüşlerinin ihtiyaç belirleme sürecinde yeterince dikkate alınmadığı ve bu görüşlerin genellikle sembolik bir rol oynadığı yönünde eleştiriler öne çıkmıştır.

Son olarak, katılımcılar ihtiyaç belirleme sürecinde öğretmen görüşlerinin temel alınması gerektiğini, öğretmenlerin hem yerel hem de genel ihtiyaçların belirlenmesinde en iyi bilgi kaynağı olacağını vurgulamışlardır. Bu bulgular, öğretmenlerin ihtiyaç belirleme sürecine daha aktif bir şekilde dahil edilmesi ve süreçteki yöntemlerin daha gerçekçi ve kapsamlı bir yaklaşımla yeniden yapılandırılması gerektiğini göstermektedir.

Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının planlama sürecinde ihtiyaç belirleme çalışmalarını yetersiz buldukları ve bu sürecin gerçekçi bir şekilde yürütülmediği yönünde ortak bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Nicel veriler, öğretmenlerin ihtiyaç belirleme sürecine ilişkin genel memnuniyetsizliğini ortaya koyarken, nitel bulgular bu memnuniyetsizliğin nedenlerini ve süreçteki eksikliklere dair detaylı bir perspektif sunmuştur. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin daha etkin bir şekilde planlanabilmesi için öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha fazla odaklanılması gerektiğini işaret etmektedir.

4.4. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Katkısına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının mesleki gelişimlerine katkısına yönelik görüş ve değerlendirmelerine dayalı bulgular sunulmaktadır. İlgili bulgular, ölçeğin "Mesleki Gelişime Katkı" boyutundan elde edilen nicel verilerin analiz sonuçlarını ve bu konudaki nitel verilerin değerlendirmelerini kapsamaktadır. Bulgular, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve pedagojik yeterliklerini geliştirme

sürecine olan etkilerine ilişkin görüşlerini ve değerlendirmelerini ortaya koymayı amaçlamaktadır.

Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik bulgular, ölçeğin 'Mesleki Gelişime Katkı' boyutuna ilişkin öğretmenlerin genel değerlendirme puanları üzerinden incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin bu boyutta verdikleri yanıtların ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 14’de sunulmaktadır.

Tablo 14

Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısına yönelik bulgular

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma
Mesleki Katkı	545	8,06	2.33

Tablo 14’te görüldüğü üzere, öğretmenlerin 'Mesleki Gelişime Katkı' boyutuna yönelik ortalama puanları ($M = 8.06$, $SD = 2.33$) teorik orta değer olan 9’un altında kalmıştır. Bu bulgu, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve pedagojik gelişimlerine yönelik katkılarının öğretmenler tarafından düşük algılandığını göstermektedir. Bulgular, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik beklentilerini tam olarak karşılamadığına işaret etmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik katkıları, katılımcı görüşlerinden elde edilen nitel bulgularla incelenmiştir. Bu kapsamda, hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerindeki etkilerini ortaya koyan çeşitli temalar belirlenmiş ve bulgular, hizmet içi eğitimlerin sağladığı katkılar ve yetersizlikler şeklinde iki ana kategori altında sunulmuştur. Öğretmenlerin, bu programların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirme süreçlerine katkı sağlama potansiyeline ilişkin değerlendirmeleri, Tablo 15'te yer almaktadır.

Tablo 15

Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerine Katkısına İlişkin Görüşleri

Kategori	Tema	Açıklama	Örnek Katılımcı Görüşleri
Hizmet içi Eğitimin Gerekliliği ve Potansiyel Katkıları	Değişime ve Yeniliklere Uyum Sağlama	Katılımcılara göre; hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin değişen pedagojik yaklaşımlar ve teknolojilere uyum sağlamalarına olanak tanımaktadır.	K6: "Değişen zaman, değişen ihtiyaçlar, değişen istekler açısından zamanı yakalamada ipuçları veriyor ve eğitim ortamında uygulama şansınızı yükseltiyor." K17: "Her yeni neslin sahip olduğu gelişimsel özellikler ve ihtiyaçlar farklı ulaşabiliyor, bu anlamda amacına uygun yapılan çalışmaların faydaları mevcut."
	Pedagojik Yeterlilikleri Geliştirme	Eğitimlerin, pedagojik farkındalık ve sınıf içi etkinliklerin çeşitlenmesine katkı sağlama potansiyeli vurgulanmıştır.	K14: "Eğitimin ve öğretmenin hedef kitlesi insan olunca pedagojik gelişmeleri takip etmek öğretmen için bir vazgeçilmezdir." K5: "Eğitim sistemi, günümüz teknoloji çağında yetişen çocuklara göre şekillenmek zorunda ve ben bu gelişmelerden haberdar olmalıyım ki eğitim öğretim faaliyetlerini ona göre planlayayım. K12: "Çocuğun gelişim dönemleri hakkında bilgi sağlanması ya da unutulmuş bilginin hatırlanması, gelişim hakkında farkındalık kazandırması açısından faydalıdır."
	Teknolojik Yeterlilikleri Artırma	Dijital araçların etkin kullanımını destekleyerek öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlamalarını kolaylaştırmaktadır.	K5: "Teknoloji çağında olduğumuzu düşünürsek hizmet içi eğitim çalışmalarının ilerlemeyi ve gelişmeleri daha anlaşılır şekilde takip edip öğrenmeyi kolaylaştırıyor." K16: "Teknoloji çok hızlı ve takip edilmesi oldukça zor bir şekilde gelişmekte. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerde desteğe ihtiyacımız var." K12: "Eğitim teknolojiyle iç içe olmalı. Bu hem öğretimin daha kalıcı olmasını hem de öğrencinin dikkatini çekmesini sağlar."
Hizmet içi Eğitimin Yetersizlikleri ve Eksiklikleri	Alana Özgü Eğitimlerin Eksikliği	Birçok katılımcı, hizmet içi eğitimlerin alan bilgisi açısından yeterli katkı sağlamadığını, doğrudan alana özgü hizmet içi eğitimlerin olmadığını ifade etmektedir.	" K3: "İngilizce branşında maalesef alan bilgisi ile ilgili eğitim çalışmaları yapılmıyor." K3: "İngilizce branş olarak ana dili İngilizce olan öğretmenlerden hizmet içi eğitim alamadığımız için branşımızda körelme yaşıyoruz." K1: "Yapılan çalışmaların alana yönelik olarak daha az yapıldığını düşünüyorum. Genele hitap eden çalışmalar daha fazla." K12: "Alan bilgisine dayalı çalışmalar yok denecek kadar az. Branşım için talep ettiğimiz eğitimlere geri dönüş alamıyoruz." K17: "Branşıma yönelik yapılan çalışmalar çok nadir. Fakat bu nadir çalışmalar bile büyük katkı sağlıyor."
	Eğitim Teknolojileri Eğitiminin Yetersizliği	Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin eğitim teknolojileri konusunda genellikle yetersiz kaldığını, eğitimlerin genellikle yüzeysel olduğunu ifade etmektedir.	K3: "Bu konuda eğitimlerin yetersiz olduğunu düşünüyorum. Kendi kişisel merakım sayesinde öğretim teknolojilerini takip ediyorum." K8: "Öğretim teknolojileri ile ilgili bir hizmet içi eğitim almadım." K19: "Eğitim teknolojilerini takip edebileceğim pek bir eğitimle karşılaşmadım. Zaten birçok eğitim sırf yapılmış olmak için yapılıyor."

	Uygulama Alanındaki Eksiklikler	Hizmet içi eğitimlerin pratikte katkı sağlayacak nitelikte olmadığını, uygulama kısmının eksik kaldığını veya okuldaki imkanların uygulamaya izin vermediğini ifade eden görüşler.	K9: "Hizmet içi eğitim çalışmaları pedagojik gelişmeleri yansıtmaya çalışsa da sahada uygulama kısmında havada kalmaktadır." K7: "Bu programların birileri tarafından sadece yapılmış olmak için yapıldığını düşünüyorum." K13: "Öğretim teknolojileri hizmet içi eğitimde tanıtılsa bile öğretmenlerin okul ortamında bu teknolojilere ulaşmasında sıkıntılar yaşıyor."
Hizmet içi Eğitimleri Katkılarına ilişkin görüşler	Beklenen Katkıların Sağlanamaması	Katılımcıların birçoğu, hizmet içi eğitimlerin yeterli katkıyı sağlayamadığını ifade etmektedir.	K7: "Bu zamana kadar kendi alanımda çok fazla hizmet içi eğitime katılmadım. Katıldıklarımda gözle görülür bir katkı yoktu. K9: "Hizmet içi eğitimlerin alan bilgisi açısından gelişime cüzi miktarda katkısı oluyor." K9: "Çok bir faydası yok." K4: "Aldığım eğitimlerin hiçbiri sınıfıma katkı sağlamadı. Zaman kaybindan ibaretti."
	Mesleki Motivasyon ve Gelişim Katkıları	Bazı katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin iç motivasyon ve mesleki farkındalık açısından katkı sağladığını düşünmektedir.	K6: "Arada böyle eğitime katılmak mesleki açıdan şevk veriyor ve daha farklı bakış açıları geliştiriyor." K14: "Katkısının çok olduğunu düşünüyorum. İç motivasyon artıyor, mesleki farkındalık yükseliyor, formasyon güncelleniyor." K4: "Eğitim-öğretim faaliyetlerinde yararlanabileceğim etkinliklerin olması önemli. Sınıf içi etkinlikleri monotonluktan çıkarmak için katkı sağlıyor."
	Katkı Sağlama Koşulları	Bazı katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin zenginleştirilmesi veya ÖBA üzerinden gerçekleştirilmesi gibi şartlarla katkı sağladığını belirtmişlerdir.	K5: "Alan bilgisine olumlu katkıları var. Gelişen ve değişen bir çağdayız. Fakülte bilgileri yetmiyor, bu yüzden içerik zenginleştirilmeli." K19: "Son yıllarda ÖBA üzerinden verilen eğitimlerin faydalı olduğunu düşünüyorum. Bir nebze olsun gelişmeleri takip etmem açısından faydalı." K20: "ÖBA üzerinden yapılan eğitimler bu konuda faydalı oluyor."

Tablo 15'te görüldüğü üzere, öğretmenlerin büyük bir kısmı hizmet içi eğitim programlarının pedagojik gelişim ve teknolojiye uyum gibi alanlarda teorik olarak önemli katkılar sunabileceğini ifade etmiştir. Bununla birlikte, bu katkıların daha çok potansiyel düzeyde kaldığı ve uygulamada yeterince hissedilmediği yönünde ortak bir algı dikkat çekmektedir. Öğretmenler, bu programların mesleki motivasyonlarını artırabileceğini ve eğitim-öğretim süreçlerini zenginleştirebileceğini belirtse de bu katkıların genellikle sınırlı olduğunu vurgulamışlardır.

Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin pedagojik gelişim açısından yeterince derinleşmediğini ve alan bilgisine yönelik katkılarının genellikle genel düzeyde kaldığını ifade etmişlerdir. Özellikle, eğitimlerin branşlara özgü ihtiyaçlara hitap etmediği ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı yönündeki eleştiriler öne çıkmıştır. Benzer şekilde, eğitim teknolojilerine uyum sağlama konusunda verilen hizmet içi eğitimlerin, teknolojik araç ve gereçlerin yüzeysel bir şekilde tanıtımıyla sınırlı kaldığı ve öğretmenlerin teknoloji kullanımında gerçek bir dönüşüm yaratmadığı belirtilmiştir.

Bunun yanı sıra, bazı katılımcılar hizmet içi eğitimlerin motivasyon artırıcı etkisine vurgu yapmış ve bu programların farklı bakış açıları kazandırdığı ve mesleki farkındalığı artırdığı görüşünü dile getirmiştir. Ancak, bu katkıların daha çok kısa vadeli olduğu ve uygulamada sürdürülebilir bir etki yaratmadığı da ifade edilmiştir.

Olumsuz görüşlerin ağırlık kazandığı bir diğer alan ise hizmet içi eğitimlerin çeşitlilik ve içerik açısından eksiklikleridir. Eğitimlerin genellikle genel ve standart içeriklerle sınırlı olduğu, öğretmenlerin bireysel veya yerel ihtiyaçlarını karşılamadığı belirtilmiştir. Özellikle ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) üzerinden gerçekleştirilen eğitimlerin daha etkili olduğu dile getirilse de yüz yüze eğitimlerin içerik açısından daha zenginleştirilmesi gerektiği yönündeki talepler de dikkat çekmektedir.

Sonuç olarak, nitel bulgular, hizmet içi eğitim programlarının mesleki bilgi, pedagojik beceri ve teknoloji kullanımına yönelik katkılarının öğretmenler tarafından genellikle sınırlı görüldüğünü ve bu programların daha etkili hale getirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Nicel ve nitel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik eleştirilerinin odak noktası, eğitimlerin içerik ve uygulama eksikliklerine dayanmaktadır. Bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin planlanma ve içerik geliştirme süreçlerinde öğretmenlerin daha aktif bir şekilde katılımının sağlanmasının önemine işaret etmektedir.

4.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Uygulama Koşulları ve Eğitimcilerin Yetkinliklerine Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşulları ve eğitimcilerin yetkinliklerine yönelik öğretmen görüşleri sunulmaktadır. Nicel bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin organizasyonuna yönelik değerlendirmelerini, özellikle zamanlama ve planlama gibi uygulama koşullarına ilişkin algılarını ortaya koymaktadır. Nitel bulgular ise daha çok eğitimcilerin uzmanlık düzeyine ve öğretmenlerin bu konudaki memnuniyet veya eleştirilerine odaklanmaktadır.

Hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşullarına yönelik nicel bulgular, ölçeğin "Eğitimlerin Uygulama Koşulları" boyutuna ilişkin öğretmenlerin genel değerlendirme puanları üzerinden incelenmiştir. Bu kapsamda, öğretmenlerin zamanlama, süre ve planlama gibi unsurlara dair yanıtlarının ortalamaları ve standart sapmaları Tablo 16'da sunulmaktadır.

Tablo 16

Hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşullarına yönelik nicel bulgular

Değişken	N	Ortalama	Standart Sapma
Uygulama Koşulları	545	7.41	2,62

Tablo 16'da görüldüğü üzere, öğretmenlerin "Eğitimlerin Uygulama Koşulları" boyutuna yönelik ortalama puanları ($M = 7.41$, $SD = 2.62$), teorik orta değer olan 9'un oldukça altında kalmıştır. Bu durum, hizmet içi eğitim programlarının zamanlama ve planlama açısından öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Özellikle uygun zamanların seçilmemesi ve ayrılan sürenin etkin bir şekilde kullanılmaması gibi sorunların, programların etkililiğini sınırladığı yönünde bir algı oluştuğunu düşündürmektedir. Ayrıca, bu organizasyonel eksiklikler, eğitimcilerin yetkinliklerine dair algılarla da ilişkilendirilebilir; bu konu nitel bulguların detaylarında ele alınacaktır.

Hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşulları ve eğitimcilerin yetkinliklerine yönelik nitel bulgular, öğretmenlerin bu eğitimlerde karşılaştıkları sorunları ve önerilerini detaylı bir şekilde yansıtmaktadır. Nitel veriler, eğitimcilerin uzmanlık düzeyleri, pedagojik yaklaşımları ve programların zamanlama ile organizasyonel yapısına ilişkin öğretmen görüşlerini kapsamaktadır. İlgili bulgular, Tablo 17'de temalar halinde sunulmaktadır.

Tablo 17

Hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşulları ve eğitimcilerin yetkinliklerine yönelik nitel bulgular

Tema	Açıklama	Örnek Katılımcı Görüşleri
Eğitimcilerin uzmanlık düzeyine yönelik eleştiriler	Katılımcılar, eğitimcilerin uzmanlık düzeyinin ve bilgilerinin yetersiz olduğunu, özellikle yüz yüze eğitimlerde bu eksikliğin daha belirgin olduğunu ifade etmektedir.	K6: "Bazı çalışmalarda gerçekten uzman olmayanları rastlanabiliyor. Bu duruma ilgili önemin verilmediğini gösterir." K19: "Büyük bir çoğunluğunun alanında uzman kişiler olmadığını düşünüyorum." K16: "Çalışmalarda görev alan öğreticilerin tamamının uzman kişiler olmadığını veya yeterli donanıma sahip olmadığını düşünüyorum." K17: "Bu konuda eksiklerimiz var. Alanında uzman kişilerin bu eğitimleri vermesini daha doğru buluyorum." K16: "Hizmet içi eğitim veren personelin yeterli bilgiye sahip olmadığını düşünüyorum. Bu yüzden eğitimler verimsiz ve zaman kaybı." K14: "Kesinlikle konusunda uzman kişiler olmalı ayrıca saha bilgisi ve saha tecrübesi olmalı." K20: "ÖBA'daki eğitimleri ismi duyulmuş uzman kişiler veriyor. Ancak yüz yüze aldığımız eğitimleri bizim gibi öğretmenler veriyor."
Eğitimcilerin pedagojik yaklaşımına yönelik eleştiriler	Katılımcılar, eğitimcilerin pedagojik yaklaşım ve yöntemlerini yetersiz bulmuş; gerekli motivasyon ve yeterliliğe sahip olmadıklarını belirtmektedir.	K8: "Birçok öğreticinin benim gibi öğretmen olduğunu biliyorum. Slayt yoluyla öğrendiklerini aktarıyorlar." K11: "Uzman olabilirler ancak hizmet içi eğitim verme anlamında gerekli motivasyon ve yeterliliğe sahip olmaları daha da önemli." K3: "Öğreticiler alanında uzman fakat kısa zamanda yoğun program uygulandığından verim alamıyorlar." K11: "Hizmet içi eğitimi verme anlamında gerekli motivasyon, yeterliliği taşımaları daha da önemli."
Katılım ve uygulama koşullarına yönelik eleştiriler	Katılımcılar yüz yüze gerçekleşen, katılımın zorunlu olduğu ve teorik-odaklı uygulama içermeyen eğitimleri eleştirmektedir.	K14: "Son yıllardaki hizmet içi eğitimler çağın gereklerine uygun olarak (çevrimiçi) yapılıyor. Eğitimin öğretmenin sosyal hayatını etkilememesi gerektiğini düşünüyorum." K1: "Katılım gönüllülük esasına dayalı olmalı. Öğretmen, ihtiyaç duyduğu eğitimleri seçebilmeli." K8: "Her öğretmenin gereksinimi farklı olabilir. Seçme şansı tanınarak eğitim amacına ulaşabilir." K12: "Teorik bilgiye yer veriliyor ancak uygulamaya yönelik çalışmalar eksik."

Tablo 17’de görüldüğü üzere, öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşulları ve eğitimcilerin yetkinlikleri konusunda çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır. Eğitimcilerin uzmanlık düzeyine yönelik eleştirilerde, özellikle yüz yüze eğitimlerde öğretmenlerin alan bilgisi eksikliklerinin öne çıktığı belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, eğitimcilerin pedagojik yaklaşımları ve öğretim yöntemlerinin yetersiz olduğu yönünde eleştiriler yapılmış; bu durumun, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere olan katkısını sınırladığı ifade edilmiştir. Katılımcılar, eğitimcilerin yeterliliklerinin artırılmasının eğitimlerin verimliliği üzerinde olumlu etkiler yaratacağını dile getirmişlerdir.

Ayrıca, katılım ve uygulama koşullarına yönelik eleştirilerde, teorik ağırlıklı ve uygulama eksikliği bulunan eğitimlerin etkisiz olduğu vurgulanmıştır. Eğitimlerin öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi ve katılım süreçlerinin gönüllülük esasına dayalı olması gerektiği ifade edilmiştir. Çevrimiçi eğitimlerin esnekliği olumlu bir özellik olarak değerlendirilirken, bu eğitimlerin içerik açısından daha zenginleştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bu bulgular hem organizasyonel eksikliklere hem de öğretmenlerin uzmanlık düzeyine ilişkin sorunların ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Nicel ve nitel bulgular bir arada değerlendirildiğinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının uygulama koşulları ve eğitimcilerin yetkinlikleri konusunda genel olarak olumsuz bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Nicel veriler, öğretmenlerin bu programların zamanlama ve organizasyon açısından yetersiz bulunduğunu gösterirken, nitel veriler bu memnuniyetsizliğin temel nedenlerini detaylandırmıştır. Özellikle eğitimcilerin uzmanlık düzeyleri ve pedagojik yaklaşımlarına yönelik eleştiriler, programların etkililiğini sınırlayan önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Hem uygulama süreçlerinin iyileştirilmesi hem de eğitimcilerin yeterliliklerinin artırılması, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha uygun hale getirilmesi açısından önem taşımaktadır.

4.6. Yüz Yüze ve Dijital Platformlarda Sunulan Hizmet İçi Eğitimlerin Farklarına Yönelik Öğretmen Görüşlerine İlişkin Bulgular

Bu bölümde, yüz yüze ve dijital platformlarda sunulan hizmet içi eğitimlerin farklılıklarına yönelik öğretmen görüşlerinden elde edilen nitel bulgular sunulmaktadır. Öğretmenlerin, her iki eğitim modelinin avantaj ve dezavantajlarına ilişkin algı ve deneyimlerini yansıtmayı amaçlayan bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin etkinliğini artırmaya yönelik öneriler geliştirilmesi açısından önemli ipuçları sunmaktadır. Bu kapsamda, yüz yüze ve çevrimiçi eğitimlerin avantajları ve dezavantajlarını ortaya koyan bulgular Tablo 18’de sunulmaktadır.

Tablo 18

Yüz Yüz ve Çevrimiçi Olarak Yürütülen Hizmet İçi Eğitimin Farklarına İlişkin Görüşler

Kategori	Tema	Açıklama	Örnek Katılımcı Görüşleri
Zaman ve katılım kolaylığı	Çevrimiçi eğitimlerin kolaylık ve verimlilik sağlaması	Katılımcılar, çevrimiçi eğitimlerin zaman ve mekân bağımsızlığı sağladığını, daha fazla katılımcıya ulaşma fırsatı sunduğunu ve ekonomik bir seçenek olduğunu ifade etmektedir.	K1: "Online olarak istenilen her yerde ve her zaman eğitime katılınabilir." K19: "EBA gibi uzaktan eğitim platformlarını daha verimli buluyorum. Binlerce öğretmene ulaşılabilir." K20: "Ayrıca daha ekonomik, istediğiniz zaman ulaşabiliyorsunuz." K11: "Diğer platformlar daha rahat ulaşılması, zamanını yeterince alması bakımından güzel." K15: "Online eğitimlerde zaman mekân sınır olmadan daha çok kişiye ulaşma fırsatı sağlanıyor."
	Yüz yüze eğitimlerde zaman planlaması zorluğu	Katılımcılar, yüz yüze eğitimlerin eğitim öğretim dönemi içinde düzenlenmesinin zaman kaybına ve yorgunluğa neden olduğunu belirtmektedir.	K1: "Yüz yüze eğitimde belli bir zaman ayırmak gerekiyor. Bu da eğitim öğretim zamanında yapılan eğitimler için yorucu olabiliyor." K12: "Yüz yüze yapılan eğitimlerin daha etkili ve verimli geçtiğini düşünüyorum ancak zaman açısından online eğitimlerin avantajları da var."
Eğitimcilerin uzmanlığı ve kalite	Çevrimiçi eğitimlerde uzman kişiler ile nitelikli eğitim	Katılımcılar, çevrimiçi eğitimlerin uzman kişiler tarafından sunulmasının bu eğitimlerin kalitesini artırdığını vurgulamaktadır.	K20: "ÖBA'da verilen eğitimler daha kaliteli, uzman kişiler tarafından veriliyor." K13: "Online platformlarda uzman kişilerin yer alması olumlu bir gelişme." K19: "Uzman olmayan eğitici yerine uzman bir eğitici" K13: "ÖBA'da son yıllarda daha yetkin ve uzman kişiler olduğunu gözlemliyorum."
	Yüz yüze eğitimlerin uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiği	Katılımcılar, yüz yüze eğitimlerin daha faydalı olması için uzman eğitimciler tarafından sunulması gerektiğini ifade etmektedir.	K12: "ÖBA ile online eğitimler kısmen faydalı oldu ama yüz yüze, uzmanlar tarafından verilen eğitimler daha faydalı olur." K13: "Yüz yüze platformlarda ise uzman konusunda iyileştirmeler yapılmalı."
Etkileşim ve geri bildirim	Çevrimiçi eğitimlerde etkileşim ve geri bildirim eksikliği	Katılımcılar, çevrimiçi eğitimlerde iletişimin tek yönlü olduğunu, uygulama eksikliği yaşandığını ve dikkat dağıtıcı unsurların bulunduğunu dile getirmektedir.	K3: "Online eğitimler monolog şeklinde. Soru sorabilme ya da yorum yapabilme şansını yakalayamıyoruz." K8: "Online tüm eğitimler gibi iletişim tek yönlü ve uygulama zayıf." K12: "Çevrimiçi bir çalışmada soru soramıyoruz, açıklanmasını istediğimiz konulara ulaşamıyoruz."
	Yüz yüze eğitimlerde etkileşim imkânı	Katılımcılar, yüz yüze eğitimlerin öğretmenlerin paylaşım yapmasına ve daha fazla etkileşim kurmasına olanak tanıdığını belirtmektedir.	K16: "Yüz yüze eğitimlerin öğretmen paylaşımları açısından daha faydalı olduğuna inanıyorum."

Tablo 18’de görüldüğü üzere, çevrimiçi eğitimlerin esneklik sağladığı, katılımcıların zaman ve mekân bağımsızlığıyla rahatça eğitime katılabildiği ifade edilmiştir. Özellikle ekonomik olması ve daha geniş bir kitleye ulaşabilme imkânı, çevrimiçi eğitimlerin önemli avantajları arasında yer almaktadır. Ancak, bu avantajlara rağmen çevrimiçi eğitimlerin tek yönlü iletişim yapısı ve geri bildirim mekanizmasının eksikliği gibi sınırlılıkları öğretmenler tarafından sıklıkla dile getirilmiştir. Katılımcılar, çevrimiçi eğitimlerin bu özelliklerinin etkileşim ve motivasyon açısından yüz yüze eğitimlere göre daha zayıf kaldığını belirtmiştir.

Hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitimlerde eğitimcilerin uzmanlık düzeyinin öğretmenler tarafından eleştirildiği görülmektedir. Katılımcılar, eğitimcilerin alan bilgisi ve pedagojik yeterlikler açısından yetersiz olduğu durumlarda, hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin azaldığını ifade etmiştir. Özellikle yüz yüze eğitimlerde, eğitimcilerin iletişim becerileri ve sahadaki deneyim eksikliği daha belirgin bir şekilde eleştirilmiştir. Çevrimiçi eğitimlerde ise teknik yeterlilik ve sunum becerilerinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Katılımcılar hem yüz yüze hem de çevrimiçi eğitimlerde eğitimcilerin daha uzman kişilerden seçilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Katılımcılar, yüz yüze eğitimlerin sağladığı sosyal etkileşim imkânını ve öğretmenler arasında bilgi paylaşımını önemli bir avantaj olarak görmektedir. Bununla birlikte, yüz yüze eğitimlerin uygun olmayan zamanlama ve aşırı yoğun içerik nedeniyle yorucu olabileceği de dile getirilmiştir. Çevrimiçi eğitimlerde ise bu tür sosyal etkileşim eksikliğinin, öğretmenlerin eğitimden aldığı faydayı sınırladığı belirtilmiştir. Katılımcılar, çevrimiçi eğitimlerin daha çok bilgilendirme amaçlı olduğu ve pratik uygulamalar içermediği için mesleki gelişim açısından sınırlı katkılar sunduğunu ifade etmiştir.

Bu bulgular, yüz yüze ve çevrimiçi hizmet içi eğitimlerin belirgin avantaj ve dezavantajlara sahip olduğunu göstermektedir. Katılımcılar, çevrimiçi eğitimlerin esnekliği ile yüz yüze eğitimlerin sosyal etkileşim olanaklarının bir araya getirildiği bir hibrit modelin daha etkili olabileceğini önermiştir. Bu bulgular, gelecekte hizmet içi eğitim programlarının tasarımında her iki modelin güçlü yönlerinin birleştirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmaya ilişkin sonuçlara yer verilerek tartışılacak ve öneriler sunulacaktır.

5.1. Tartışma

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin genel değerlendirme puanlarının ortalamasının 25.5 (SS = 6.36) olduğu, bu değer teorik orta düzey olan 30'un altında kaldığı görülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik memnuniyet düzeylerinin genel olarak düşük olduğunu ve bu alanda daha detaylı analizler yapılması gerektiğini işaret etmektedir. Bu sonuç, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin beklentilerini karşılamakta yetersiz kaldığını düşündürmektedir.

Kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitim değerlendirme puanlarının ortalaması ($M = 25.70$, $SD = 6.57$), erkek öğretmenlerin ortalamasından ($M = 25.20$, $SD = 6.00$) bir miktar yüksek olmasına rağmen, bu farkın bağımsız örneklem t-testi sonuçlarına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t(543) = 0.933$, $p = 0.351$). Cohen's d değeri (0.08) de bu farkın oldukça küçük bir etkiye sahip olduğunu ve pratik anlamda bir farklılık yaratmadığını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin cinsiyetlerine göre hizmet içi eğitimlere yönelik değerlendirmelerinde belirgin bir farklılık olmadığını göstermektedir.

Cinsiyet değişkenine yönelik diğer araştırmalar incelendiğinde, Başkan (2001), Güneş (2006), Bekiroğlu (2007), Baz (2010) ve Karaca (2010)'nın çalışmaların da cinsiyete dayalı anlamlı bir farklılık bulmadığı görülmektedir. Bununla birlikte, Uçar (2006) tarafından yapılan çalışmada, kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının gerekliliği ve karşılaşılan sorunlar konusunda erkek meslektaşlarına kıyasla daha yüksek katılım gösterdiği belirtilmiştir. Güneş'in (2006) çalışması ise kadın öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlerin etkinliği konusunda daha eleştirel bir bakış açısına sahip olduğunu, bu programların yeterince faydalı olmadığını düşündüklerini ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik algılarının, erkek meslektaşlarından farklılaşabileceği ancak bu farklılığın genelleştirilemeyeceği anlaşılmaktadır.

Hizmet içi eğitime yönelik değerlendirmelerde branş öğretmenlerinin ortalama puanlarının ($M = 25.90$, $SD = 6.31$), sınıf öğretmenlerinin puanlarından ($M = 25.10$, $SD = 6.40$) biraz daha yüksek olduğu görülmektedir. Ancak, bu farkın da istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir ($t(543) = -1.55$, $p = 0.122$). Cohen's d değerinin (-0.133) küçük bir etkiye işaret etmesi, branş ve sınıf öğretmenleri arasındaki farklılıkların pratik açıdan dikkate değer olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik

değerlendirmelerinin branşlara veya eğitim kademelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymaktadır.

Demirtaş ve Küçük'ün (2014) öğretmen algılarına odaklanan çalışması, hizmet içi eğitimlerin genellikle genel pedagojik konulara yöneldiğini, ancak branşlara özgü eğitimlerin yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Branşlara özel eğitimlerin eksikliği, öğretmenlerin mesleki gelişimini sınırlayan önemli bir sorun olarak değerlendirilmiştir. Özellikle İngilizce öğretmenleri gibi belirli branşlarda, hizmet içi eğitimlerin yetersizliği, öğretmenlerin kendilerini geliştirme ve mesleki yeterliliklerini artırma süreçlerini olumsuz yönde etkilemektedir. Bu durum, hizmet içi eğitim programlarının içeriğinde branşlara özgü konulara daha fazla yer verilmesi gerektiğini göstermektedir.

Öğretmenlerin mesleki deneyimlerine göre hizmet içi eğitim programlarına yönelik genel değerlendirme puanlarının betimleyici istatistikleri ve ANOVA sonuçları incelendiğinde, 1-5 yıl arasında mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puanlarının diğer deneyim gruplarına göre biraz daha yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Ancak, ANOVA analizi bu farklılığın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ortaya koymaktadır ($F(4, 238) = 2.26, p = 0.063$). Bu durum, mesleki deneyim değişkeninin öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir.

Araştırmalarda, mesleki deneyimin hizmet içi eğitime yönelik algılara etkisinin farklı şekillerde ortaya çıktığı görülmektedir. Örneğin, Başkan (2001) öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin başlangıcında daha yüksek beklentilere sahip olduğunu, ancak zamanla bu beklentilerin azaldığını vurgulamıştır. Güneş (2006), mesleki deneyimi 0-5 yıl arasında olan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarını daha az faydalı bulduğunu belirtirken, Büyükcan (2008) 16 yıl ve üzeri deneyime sahip öğretmenlerin bu programlardan daha fazla fayda sağladığını ifade etmiştir. Benzer şekilde, Uçar (2006), mesleki deneyim arttıkça öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere olan ilgisinin de arttığını ortaya koymuştur. Bu çelişkili bulgular, mesleki deneyim düzeyine göre hizmet içi eğitime yönelik algıların bağlamdan bağlama değişebileceğini işaret etmektedir. Ancak ortak bir noktada, tüm öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürdürebilmeleri için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyduğu konusunda görüş birliği bulunmaktadır. Özellikle teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilmek ve mesleki yeterliliklerini artırabilmek için hizmet içi eğitim programlarının öğretmenler açısından kritik bir rol oynadığı açıktır.

Öğretmenlerin mezuniyet durumlarına göre hizmet içi eğitime yönelik değerlendirme puanları incelendiğinde, farklı mezuniyet gruplarının ortalama puanlarının birbirine oldukça yakın olduğu görülmüştür. Tek yönlü ANOVA analizi sonuçları, mezuniyet durumu

değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmadığını göstermektedir ($F(4, 55.10) = 0.09$, $p = 0.984$). Bu bulgu, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik genel değerlendirmelerinin mezuniyet düzeyinden bağımsız olduğunu ortaya koymaktadır.

Genel olarak, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik algılarının cinsiyet, eğitim kademesi, mesleki deneyim ve mezuniyet durumu gibi demografik değişkenlere göre anlamlı bir farklılık göstermediği anlaşılmaktadır. Bu sonuçlar, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenler tarafından genel anlamda benzer şekillerde değerlendirildiğini işaret etmektedir.

Başkan'ın (2001) yaptığı çalışma, hizmet içi eğitim programlarının kursiyer seçimi, program amaçları, eğitici kadro, eğitim mekânı, süre, uygulama, hazırlık, değerlendirme yöntemleri, öğretim teknikleri, programın yararları ve materyal seçimi gibi çeşitli boyutlarda yeterince etkili olmadığını ortaya koymaktadır. Çalışmada, hizmet içi eğitim programlarının özgül amaçlarına hizmet edemediği ve bu nedenle hedeflenen mesleki gelişime ulaşılmadığı ifade edilmiştir. Ayrıca, eğitim sonunda yapılan değerlendirmelerin yeterince ciddiye alınmadığı, formalite gereği uygulandığı ve öğretmenlerin başarısını ölçmede yetersiz kaldığı vurgulanmıştır. Başkan, bu programların sonunda objektif ölçütlere dayalı sertifikaların verilmesi ve başarılı öğretmenlerin ödüllendirilmesi gerektiğini önermiştir. Bu bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarından beklentilerinin ve eleştirilerinin bu çalışmada elde edilen sonuçlarla örtüştüğünü göstermektedir.

Sonuç olarak, hizmet içi eğitimlerin içerik, yapı ve uygulama boyutlarında öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verecek şekilde revize edilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin mesleki ve bireysel gelişimlerini desteklemek için programların daha nitelikli ve hedef odaklı bir yapıya kavuşturulması önem arz etmektedir.

Öğretmenlerin "İhtiyaç Belirleme" boyutuna yönelik değerlendirme puanları ($M = 10.1$, $SD = 2.79$), teorik orta değer olan 15'in oldukça altında kalmıştır. Bu sonuç, hizmet içi eğitim programlarının planlama sürecinde öğretmen ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığı algısını ortaya koymaktadır. Bulgular, öğretmenlerin ihtiyaç belirleme süreçlerine yönelik genel olarak olumsuz bir görüşe sahip olduklarını göstermektedir.

Daha önce yapılan bazı araştırmalar, hizmet içi eğitim programlarının planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında öğretmen görüşlerinin kıdem, cinsiyet, medeni durum, yaş ve mezuniyet durumu gibi değişkenlere göre nasıl farklılaştığını incelemiştir. Eyecisoy'un (2014) sosyal bilgiler öğretmenleri üzerinde yaptığı araştırma, bu çalışmada yer alan öğretmen görüşleriyle paralellik göstermektedir. Eyecisoy'un çalışmasında, yaş, cinsiyet ve eğitim durumu gibi faktörlere göre anlamlı bir fark bulunmamış; ancak hizmet içi eğitim programlarından beklentiler ile hizmet süresi arasında

anamlı bir ilişki saptanmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenleri, hizmet içi eğitim programlarını genellikle gereksiz bulmuş ve bunun altında yatan nedenleri, programların mesleki gelişimlerine katkı sağlamadığı düşüncesi, lojistik sorunlar (zamanlama, konaklama, mekân) ve fiziksel koşulların yetersizliği (sınıf ortamı, bina, ısınma/soğutma) olarak ifade etmişlerdir. Buna rağmen, öğretmenlerin büyük bir kısmı hizmet içi eğitim programlarına katılma konusunda istekliliklerini dile getirmiştir.

Bu çalışmada da benzer şekilde öğretmenlerin büyük çoğunluğu, Millî Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim programlarını planlama aşamasında yeterli bir ihtiyaç belirleme çalışması yapmadığını belirtmiştir. Bazı katılımcılar, ihtiyaç belirleme çalışmalarının sayı olarak yeterli düzeyde yapıldığını kabul etse de bu çalışmaların gerçekçi olmadığını ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına hitap etmekte yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Katılımcılar, kullanılan anketlerin yüzeysel olduğunu, branş ve deneyim farklılıklarını yeterince gözetilmediğini, ayrıca bölgesel ve yerel ihtiyaçların göz ardı edildiğini ifade etmişlerdir. Bölgesel farklılıkların dikkate alınmasının hizmet içi eğitim programlarının etkinliğini artırabileceği sıklıkla dile getirilmiştir. Bunun yanı sıra, ihtiyaç belirleme sürecinde öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığı ve sembolik bir önem taşıdığı yönünde eleştiriler öne çıkmıştır. Katılımcılar, ihtiyaç belirleme süreçlerinde öğretmen görüşlerinin daha aktif bir şekilde dahil edilmesi gerektiğini ve öğretmenlerin hem yerel hem de genel ihtiyaçların belirlenmesinde en iyi bilgi kaynağı olduğunu vurgulamışlardır.

Kilimci ve Yılmaz (2018), hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde planlanmasının katılım oranlarını artıracaklarını, Fullan (2007) ise bu tür eğitimlerin öğretim kalitesini artırmada kritik bir rol oynadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim programlarını öğretmenlerin talepleri doğrultusunda yeniden yapılandırması, bu programların etkililiğini artırmak için önemli bir adım olacaktır. Öğretmenlerin ihtiyaçlarına daha fazla odaklanan ve katılımcı bir yaklaşımla tasarlanan eğitimler hem mesleki gelişimi destekleyecek hem de programlara olan ilgiyi artıracaktır.

Öğretmenlerin "Mesleki Gelişime Katkı" boyutuna ilişkin ortalama puanlarının ($M = 8.06$, $SD = 2.33$), teorik orta değer olan 15'in oldukça altında kalması, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenler tarafından mesleki bilgi, beceri ve pedagojik gelişime katkı sağlama noktasında yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Bu sonuç, söz konusu programların öğretmenlerin beklentilerini karşılamaktan uzak olduğunu ortaya koymaktadır.

Serin ve Korkmaz (2014) tarafından yürütülen bir araştırma, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının büyük ölçüde göz ardı edildiğini ve bu eğitimlerin çoğunlukla genel pedagojik içeriklerle sınırlı olduğunu ifade etmektedir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin

branşlara özgü bilgi ve beceri gelişiminde etkisiz kaldığını düşündürmektedir. Küçük, Kula ve Yılmaz (2015), öğretmenlerin sürekli bir eğitim anlayışıyla desteklenmesi gerektiğini vurgulamış ve bu yaklaşımın, onların güncel gelişmeleri takip etmeleri ve pedagojik becerilerini geliştirmeleri açısından kritik olduğunu belirtmişlerdir. Borko ve Livingston (1989) ise, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde uzun vadeli etkilerin sağlanabilmesi için eğitim programlarının süreklilik arz etmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Sürekli eğitim programlarının, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini daha etkili şekilde geliştirmelerine olanak tanıdığı anlaşılmaktadır.

Cohen ve Hill (2001), tek seferlik hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerinde kalıcı etkiler yaratmakta başarısız olduğunu, buna karşın süreklilik gösteren eğitimlerin mesleki bilgi ve beceri gelişiminde daha etkili olduğunu öne sürmüşlerdir. Bu tür sürekli eğitimlerin, öğretmenlerin güncel pedagojik yaklaşımları ve teknolojik yenilikleri takip etmelerine olanak sağladığı ve böylelikle eğitim kalitesini artırdığı ifade edilmektedir. Ayrıca, Bandura'nın (1997) öz-yeterlilik teorisi, bireylerin kendi yeteneklerine duyduğu inancın, öğrenme ve performans süreçlerini nasıl etkilediğini açıklamaktadır. Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlere kendi gelişim alanlarını belirleme imkânı verilmesi, onların öz-yeterlilik inançlarını güçlendirerek öğretim süreçlerinde yenilikçi yöntemler denemelerine teşvik sağlayabilir.

Feiman-Nemser (2001), öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde destekleyici bir ortamın önemine işaret ederek, bu tür bir ortamın öğretmenlerin özgüvenlerini artırabileceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerde yalnızca bilgi aktarımına odaklanmak yerine, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini destekleyecek etkinliklerin dahil edilmesi gereklidir. Murray ve Male (2005), öğretmenlerin mesleki gelişiminde iş birliği ve mentorluk uygulamalarının önemini vurgulamışlardır. Hudson (2013) ise, mentorluk programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine olan katkısını ve eğitimde daha iyi sonuçlar elde edilmesini sağladığını belirtmiştir.

Sonuç olarak, hizmet içi eğitimlerin bireysel öğrenme süreçlerini desteklemekle sınırlı kalmaması, öğretmenler arasında etkileşim ve iş birliği fırsatları yaratacak şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Vescio, Ross ve Adams (2008) da iş birliği ortamlarında çalışan öğretmenlerin daha etkili öğretim yöntemleri geliştirdiğini ve bu durumun öğrencilerin başarılarına yansıdığını göstermiştir. Bu nedenle, hizmet içi eğitim programlarında süreklilik, branşlara özgü içerik, etkileşim ve mentorluk unsurlarının artırılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek açısından kritik öneme sahiptir.

Öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarının pedagojik gelişim, teknolojiye uyum ve mesleki motivasyon açısından önemli bir potansiyel taşıdığını düşünmektedir. Ancak, bu

potansiyelin büyük ölçüde teorik düzeyde kaldığı ve uygulamada yeterince hissedilmediği dile getirilmiştir. Bu programların mesleki bilgi ve becerilere yönelik katkılarının genel bir çerçevede sınırlı kaldığını belirten öğretmenler, eğitimlerin branşlara özgü ihtiyaçları karşılamadığını vurgulamıştır. Özellikle, teknolojiye uyum sağlamayı hedefleyen eğitimlerin yüzeysel bilgilerle sınırlı kaldığı ve öğretmenlerde sürdürülebilir bir dönüşüm yaratmadığı ifade edilmiştir.

Bununla birlikte, bazı öğretmenler hizmet içi eğitimlerin mesleki farkındalığı artırma ve farklı perspektifler kazandırma açısından faydalı olduğunu düşünmektedir. Ancak bu katkıların genellikle kısa vadeli olduğu ve öğretmenlerin uygulama süreçlerine kalıcı bir etki sağlamadığı belirtilmiştir. Eğitim içeriklerinin genellikle genel pedagojik konularla sınırlı kalması, öğretmenlerin bireysel ve yerel ihtiyaçlarına uygun çözümler sunamaması eleştirilmiştir. Özellikle yüz yüze eğitimlerin içerik açısından zenginleştirilmesi gerektiği, ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) üzerinden sunulan eğitimlerin ise daha etkili bulunduğu dile getirilmiştir.

Hizmet içi eğitimlerin etkinliği konusunda yapılan akademik çalışmalar da bu eleştirileri destekler niteliktedir. Taymaz (1997), hizmet içi eğitimlerin güncel pedagojik yenilikleri içermesi gerektiğini vurgulamış ve bu eğitimlerin öğretmenlerin pratik becerilerini geliştirme açısından daha etkin hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Fullan (2007) ise eğitim reformlarının başarısız olma nedenlerinden birinin, öğretmenlere yeterince destek sağlanmaması olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerin pedagojik yeniliklere ve öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarına uygun bir şekilde tasarlanması gerektiği anlaşılmaktadır.

Teknolojiye uyum konusunda Zhao ve Frank (2003), hizmet içi eğitimlerde teknolojinin entegrasyonunun yetersiz olduğunu ve bu durumun öğretmenlerin yenilikçi yöntemleri sınıf ortamına taşımalarını zorlaştırdığını ortaya koymuştur. Gokhale (1995) ve Dunleavy & Heine (2009), teknolojinin etkili kullanımının, öğretim yöntemlerini çeşitlendirdiğini ve öğrencilerin dikkatini daha kolay çektiğini vurgulamaktadır. Ancak, Glover ve Miller (2002), hizmet içi eğitimlerde sunulan teknolojik bilgilerin genellikle öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmediği için sınırlı bir etki yarattığını belirtmektedir.

Erden (2005) tarafından yapılan bir araştırmada ise hizmet içi eğitimlerin mesleki farkındalık kazandırma ve pedagojik yöntemlere yeni bakış açıları sunma açısından yararlı olduğu, ancak branş bilgisi geliştirme konusunda yetersiz kaldığı tespit edilmiştir. Bu durum, eğitimlerin öğretmenlerin genel pedagojik becerilerini desteklediği ancak alan bilgisine

yönelik yeterli katkıyı sunmadığı eleştirisini güçlendirmektedir. Kirkwood ve Price (2013), öğretmenlerin kendi merakları ve bireysel çabalarıyla eğitim teknolojilerini keşfetmesinin önemli olduğunu ve bu süreçte destekleyici kaynaklara erişimin artırılması gerektiğini vurgulamaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin “Eğitimlerin Uygulama Koşulları” boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde aldıkları ortalama puan ($M = 7.41$, $SD = 2.62$), teorik orta değer olan 15’in oldukça altında kalmıştır. Bu durum, hizmet içi eğitim programlarının zamanlama ve planlama açısından yetersiz bulunduğunu göstermektedir. Özellikle eğitimlerin uygun olmayan zamanlarda düzenlenmesi ve ayrılan sürenin verimli kullanılamaması gibi sorunlar, programların etkililiğini sınırlamaktadır. Ayrıca, bu organizasyonel eksiklikler, eğitimcilerin yetkinlikleri konusundaki eleştirilerle de bağlantılı olabilir; bu bağlantı, nitel bulguların detaylarında daha açık bir şekilde ele alınmıştır.

Öğretmenler, eğitim programlarının uygulama koşulları ve eğitimcilerin uzmanlık düzeyleri hakkında çeşitli eleştirilerde bulunmuşlardır. Yüz yüze eğitimlerde eğitimcilerin alan bilgisi eksikliklerinin öne çıktığı ve pedagojik yaklaşımlarının yetersiz kaldığı ifade edilmiştir. Bu eksikliklerin, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlere olan katkısını sınırladığı belirtilmiştir. Katılımcılar, eğitimcilerin yeterliliklerinin artırılmasının programların verimliliği üzerinde olumlu etkiler yaratabileceğini düşünmektedir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin teorik ağırlıklı ve uygulama odaklı olmayan yapısının etkisizliğine dikkat çekilmiştir. Eğitimlerin, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanması ve katılım süreçlerinin gönüllülük esasına dayanması gerektiği önerilmektedir.

Çevrimiçi eğitimler, esneklik sağladıkları için olumlu değerlendirilmiştir. Bununla birlikte, bu eğitimlerin içerik açısından daha zengin hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Çevrimiçi eğitimlerin esneklik avantajına rağmen, yüz yüze eğitimlerin sunduğu sosyal etkileşim ve uygulama fırsatlarının eksikliğini telafi edemediği belirtilmiştir.

Dennen ve Tait (2007), çevrimiçi eğitimlerin öğretmenlere kendi hızlarında öğrenme imkânı sunduğunu ve özellikle yoğun programlara sahip öğretmenler için bu esnekliğin önemli bir avantaj olduğunu ifade etmiştir. Ancak Baker (2005), çevrimiçi eğitimlerin yüz yüze eğitimlerde sağlanan sosyal etkileşim ve uygulama fırsatlarını sunamadığını vurgulamaktadır. Bu durum, öğretmenlerin etkili bir öğrenme süreci için uygulamalı eğitim ve grup etkileşimine ihtiyaç duyduğunu göstermektedir. Rovai (2002), yüz yüze eğitimlerin grup dinamiklerini anlamada ve iş birliği yapmada öğretmenlere önemli katkılar sağladığını, ancak bu yöntemlerin zaman alıcı ve yorucu olabileceğini belirtmiştir.

Bu bulgular, çevrimiçi ve yüz yüze eğitimlerin bir arada kullanılarak birbirini tamamlayıcı şekilde değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Eğitim konusuna ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir yöntem seçimi, programların daha etkili ve verimli olmasını sağlayabilir.

Çevrimiçi eğitimler, katılımcılara zaman ve mekândan bağımsız bir şekilde eğitimlere katılma esnekliği sağladığı için olumlu bir seçenek olarak değerlendirilmektedir. Daha ekonomik olması ve geniş bir kitleye ulaşabilmesi de çevrimiçi eğitimlerin diğer önemli avantajları arasındadır. Ancak, bu avantajlara rağmen, çevrimiçi eğitimlerin tek yönlü iletişim yapısı ve geri bildirim mekanizmasındaki yetersizlikler, öğretmenler tarafından sıklıkla eleştirilmiştir. Katılımcılar, bu sınırlılıkların etkileşim ve motivasyon açısından yüz yüze eğitimlere kıyasla daha düşük bir verimlilik sunduğunu belirtmişlerdir.

Hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitimlerde eğitimcilerin alan bilgisi ve pedagojik yeterliklerine yönelik eleştiriler öne çıkmaktadır. Özellikle yüz yüze eğitimlerde, eğitimcilerin iletişim becerileri, sunum yeterliliği eksikliği ve sahadaki deneyim eksikliği dikkat çekerken, çevrimiçi eğitimlerde etkileşim sınırlılığı ve teknik beceriler eleştirilmektedir. Katılımcılar, her iki modelde de eğitimlerin daha nitelikli uzmanlar tarafından verilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Yüz yüze eğitimlerin sosyal etkileşim ve bilgi paylaşımı açısından sağladığı avantajlar önemli bulunmakla birlikte, bu eğitimlerin uygun olmayan zamanlamalarla düzenlenmesi ve yoğun içeriklerin yorucu olması gibi sorunları da dile getirilmiştir. Çevrimiçi eğitimlerde ise sosyal etkileşim eksikliği, öğretmenlerin eğitimden elde ettiği faydayı sınırlayan temel bir faktör olarak öne çıkmıştır. Ayrıca, çevrimiçi eğitimlerin genellikle bilgilendirme amaçlı olduğu ve pratik uygulamalara yeterince yer verilmediği için mesleki gelişim açısından sınırlı katkı sunduğu ifade edilmiştir.

Bu bulgular, çevrimiçi ve yüz yüze hizmet içi eğitimlerin belirgin avantaj ve dezavantajlara sahip olduğunu ve bu modellerin güçlü yanlarının hibrit bir yapıda birleştirilmesinin daha etkili bir yaklaşım olabileceğini göstermektedir. Katılımcılar, çevrimiçi eğitimlerin esnekliği ile yüz yüze eğitimlerin sosyal etkileşim olanaklarının harmanlandığı bir hibrit modelin, gelecekteki hizmet içi eğitimlerde tercih edilmesi gerektiğini vurgulamaktadır.

Guskey'nin (2002) öğretmen eğitimi modeli, bu noktada rehberlik edici bir çerçeve sunmaktadır. Guskey'e göre etkili bir öğretmen eğitimi programı, içerik bilgisi, pedagojik bilgi ve motivasyon olmak üzere üç temel bileşenden oluşmalıdır. Özellikle branşlara özgü hizmet içi eğitimler, içerik bilgisi açısından öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir öneme sahiptir. Branş bilgisi, öğretmenlerin alanlarında uzmanlaşmasını sağlayarak, bu uzmanlığın pedagojik bilgilerle birleşmesi durumunda öğretim kalitesini artırmaktadır. Ancak,

araştırma sonuçları, branşlara özel hizmet içi eğitimlerin eksikliğinin, öğretmenlerin mesleki gelişimini ciddi şekilde kısıtladığını ortaya koymaktadır.

Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin motivasyon ve mesleki farkındalık üzerinde olumlu etkiler yaratabilmesine rağmen, bu etkilerin mesleki beceri artışıyla doğrudan ilişkilendirilemediği gözlemlenmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin öğretmen motivasyonunu artırmada başarılı olduğunu ancak mesleki gelişimlerine beklenen ölçüde katkı sağlayamadığını göstermektedir. Benzer şekilde, Sofu'nun (2017) yüksek lisans tezinde de çalışanların hizmet içi eğitimlerle motivasyonlarının artmasına rağmen, bu eğitimlerin bilgi ve beceri kazanımı üzerinde doğrudan etkili olmadığını tespit etmiştir. Bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin daha bütüncül ve alan odaklı bir yaklaşımla yeniden tasarlanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

5.2. Sonuç

Hizmet içi eğitim programlarına ilişkin bu çalışmanın bulguları, öğretmenlerin genel memnuniyet düzeylerinin teorik orta düzeyin altında kaldığını göstermekte ve bu eğitimlerin etkili bir şekilde planlanmadığını ortaya koymaktadır. Ortalama puanın 25.5 (SS = 6.36) ile teorik orta düzey olan 30'un altında olması, hizmet içi eğitim programlarının öğretmen beklentilerini karşılamaktan uzak olduğunu göstermektedir. Özellikle, "İhtiyaç Belirleme," "Mesleki Gelişime Katkı," ve "Eğitimlerin Uygulama Koşulları" gibi temel boyutlarda alınan düşük puanlar, programların içeriği ve uygulama süreçleri hakkında ciddi sorunların olduğunu işaret etmektedir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde planlanması ve uygulanması gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik değerlendirmeleri cinsiyet, branş, mesleki deneyim ve mezuniyet durumu gibi değişkenlere göre incelendiğinde, anlamlı farklılıkların bulunmaması dikkat çekicidir. Kadın ve erkek öğretmenlerin değerlendirme puanları arasındaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmaması ($t(543) = 0.933$, $p = 0.351$) ve Cohen's d değerinin (0.08) bu farkın pratik açıdan önemsiz olduğunu göstermesi, cinsiyetin bu programlara yönelik algılar üzerinde etkili bir faktör olmadığını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, branş öğretmenleri ile sınıf öğretmenleri arasında gözlemlenen puan farkının da anlamlı olmaması ($t(543) = -1.55$, $p = 0.122$), programların öğretmenlerin branşlarına özgü ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kaldığını düşündürmektedir. Mesleki deneyime göre yapılan analizlerde de 1-5 yıl arası deneyime sahip öğretmenlerin değerlendirme puanlarının biraz daha yüksek olduğu görülse de ANOVA sonuçlarının bu farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığını ($F(4, 238) = 2.26$, $p = 0.063$) göstermesi, mesleki deneyim değişkeninin de bu

algılar üzerinde belirleyici bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Mezuniyet durumuna göre yapılan analizlerde gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmaması ($F(4, 55.10) = 0.09, p = 0.984$), öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik değerlendirmelerinin mezuniyet düzeyinden bağımsız olduğunu göstermektedir.

Öğretmenlerin değerlendirmeleri, hizmet içi eğitimlerin belirli boyutlarına yönelik spesifik eleştiriler içermektedir. “İhtiyaç Belirleme” boyutunda alınan düşük puanlar ($M = 10.1, SD = 2.79$), bu eğitimlerin planlama aşamasında öğretmenlerin ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığı algısını ortaya koymaktadır. Benzer şekilde, “Mesleki Gelişime Katkı” boyutundaki düşük puanlar ($M = 8.06, SD = 2.33$), programların öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve pedagojik gelişimlerine katkı sağlama konusunda yetersiz kaldığını göstermektedir. “Eğitimlerin Uygulama Koşulları” boyutunda alınan ortalama puanların ($M = 7.41, SD = 2.62$) teorik orta düzeyin oldukça altında kalması, programların zamanlama ve planlama açısından eksikliklerini işaret etmektedir. Eğitimlerin uygun olmayan zamanlarda düzenlenmesi ve ayrılan sürenin etkin bir şekilde kullanılamaması gibi sorunlar, öğretmenlerin memnuniyet düzeylerini olumsuz etkilemektedir.

Hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitimlere yönelik eleştiriler, bu modellerin avantaj ve dezavantajlarını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Çevrimiçi eğitimlerin zaman ve mekân bağımsızlığı, ekonomik olması ve geniş bir kitleye ulaşabilmesi gibi avantajları bulunmasına rağmen, tek yönlü iletişim yapısı ve geri bildirim mekanizmasındaki yetersizlikler öğretmenler tarafından sıklıkla eleştirilmiştir. Yüz yüze eğitimler ise sosyal etkileşim ve bilgi paylaşımı açısından avantaj sağlarken, uygun olmayan zamanlamalar, yoğun içerik ve öğretmenlerin pedagojik eksiklikleri nedeniyle olumsuz değerlendirilmiştir. Eğitimcilerin alan bilgisi ve pedagojik yeterliliklerinin hem çevrimiçi hem de yüz yüze eğitimlerde eksik olduğu ifade edilmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitim programlarının daha yetkin uzmanlar tarafından verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Katılımcılar, çevrimiçi ve yüz yüze eğitimlerin avantajlarının hibrit bir modelde birleştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Çevrimiçi eğitimlerin esnekliği ile yüz yüze eğitimlerin sosyal etkileşim olanaklarının bir arada kullanılması, programların etkili ve verimli hale getirilmesinde önemli bir çözüm olarak görülmektedir. Ayrıca, eğitimlerin içerik zenginliği, bireysel ihtiyaçlara uygunluk ve uygulama odaklı olması gerektiği önerilmiştir. Hizmet içi eğitim programlarının motivasyon artırıcı etkisi olmasına rağmen, mesleki beceri gelişimine katkı sağlayamadığı bulgusu, bu programların hem teorik hem de pratik yönlerinin yeniden ele alınmasını gerekli kılmaktadır.

Sonuç olarak, hizmet içi eğitim programlarının planlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde daha kapsayıcı ve öğretmen odaklı bir yaklaşım benimsenmelidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin ihtiyaçlarının detaylı analiz edilmesi, eğitim içeriklerinin mesleki gelişim hedefleriyle uyumlu hale getirilmesi ve uygulama sürecinde eğitmenlerin yeterliliklerinin artırılması gerekmektedir.

5.3. Öneriler

Araştırma bulgularına ve yorumlarına dayanarak varılan sonuçlar doğrultusunda yapılabilecek olan öneriler aşağıdadır.

1. İhtiyaç Belirleme Süreçlerinin İyileştirilmesi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının planlama aşamasında, ihtiyaçlarının yeterince dikkate alınmadığına dair bulgular, eğitimlerin daha etkili olması için ilk adımın öğretmenlerin ihtiyaçlarını doğru şekilde belirlemek olduğuna işaret etmektedir. Bu bağlamda:

Anket ve Görüşmelerle İhtiyaç Analizi Yapılmalı: Eğitim öncesinde, öğretmenlerin ihtiyaçlarını daha iyi anlamak için anketler ve bireysel görüşmeler yapılabilir. Bu, her öğretmenin kendini geliştirmek istediği alanları belirlemesini sağlayarak, eğitim programlarının içeriğini kişiselleştirebilir. Ayrıca, okul yönetimleri tarafından yapılan genel değerlendirmelerin ötesinde, öğretmenlerin bireysel görüşlerine başvurulması, daha hedeflenmiş bir eğitim süreci yaratacaktır.

Eğitim Öncesi ve Sonrası Geri Bildirim Mekanizmaları Oluşturulmalı: Eğitimlerin etkinliği değerlendirilirken yalnızca programın sonunda yapılan ölçümler değil, eğitim sürecinde düzenli olarak geri bildirim alınması önemlidir. Öğretmenlerin eğitim süreci boyunca, eğitim içeriği ve eğitmenlerin performansına dair görüşlerini belirtebileceği mekanizmalar oluşturulmalıdır. Bu geri bildirimler, eğitimin her aşamasında iyileştirme yapılmasını sağlayacaktır.

2. Eğitim İçeriğinin Zenginleştirilmesi ve Uygulama Odaklı Hale Getirilmesi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarında teorik ağırlıklı içeriğin yanı sıra, daha fazla pratik uygulamaya ihtiyaç duyduklarını ifade etmeleri, eğitimlerin sadece bilgi aktarımı değil, öğretmenlerin becerilerini geliştirecek uygulama odaklı etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

Pratik Uygulama ve Vaka Çalışmalarına Daha Fazla Yer Verilmeli: Eğitimlerde öğretmenlerin karşılaştıkları gerçek hayattan örneklerle vakalar üzerinde çalışmaları, eğitimlerin daha etkili olmasını sağlayacaktır. Bu vakalar, öğretmenlerin karşılaştıkları sınıf

içi problemleri ve çözüm yollarını tartışmalarına imkân tanıyacak, böylece hem teori hem de uygulama açısından bilgi edinmelerine olanak verecektir.

Simülasyonlar ve Çalıştaylar Düzenlenmeli: Yüz yüze eğitimlerde, öğretmenlerin katılım sağlayacağı interaktif simülasyonlar, drama çalışmaları ve rol oyunları gibi etkinliklerle uygulama fırsatları sunulmalıdır. Bu tür etkinlikler, öğretmenlerin öğrendikleri bilgileri sınıf ortamında nasıl uygulayacaklarını deneyimlemelerini sağlar. Ayrıca, bu çalıştaylar öğretmenler arasında etkileşimi artırarak, öğretmenlerin birbirlerinden öğrenmesini teşvik eder.

3. Eğitimcilerin Niteliklerinin Artırılması ve Uzmanlaşma Sağlanması

Eğitimcilerin pedagojik yaklaşımlarının ve alan bilgisinin eksik olduğu noktalarda öğretmenlerin eleştirileri, eğitim programlarının kalitesini doğrudan etkileyen bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Eğitimcilerin yeterlilikleri arttırılmadan, eğitimlerin etkililiği sınırlı olacaktır.

Eğitimci Seçimi ve Sürekli Gelişim Programları: Hizmet içi eğitimlerde görev alacak öğretmenlerin, sadece konuya dair teknik bilgiye değil, aynı zamanda pedagojik yeterliliğe ve öğretmen odaklı yaklaşımlara sahip olmaları gerekmektedir. Bu bağlamda, eğitimcilerin mesleki gelişimi için sürekli eğitimler ve seminerler düzenlenmeli, alanlarında en iyi eğitimciler görevlendirilmelidir.

Eğitimci Değerlendirme ve Geribildirim Sistemi: Her eğitim sürecinin sonunda öğretmenlerin eğitimciler hakkında yapacakları değerlendirmeler dikkate alınmalı, bu değerlendirmeler eğitimcilerin gelişimine katkı sağlamak amacıyla kullanılmalıdır. Bu sistem, eğitimcilerin sürekli olarak kendilerini geliştirmelerine olanak tanıyacak ve eğitim kalitesini artıracaktır.

4. Eğitim Süreçlerinin Esnekliği ve Uygun Zamanlama Sağlanması

Öğretmenlerin eğitim programlarının zamanlama ve planlama açısından yetersiz olduğunu belirttikleri, eğitimlerin verimliliği üzerinde etkili olabilecek bir diğer sorun alanıdır. Eğitimlerin öğretmenlerin iş yoğunluklarına ve okul programlarına uygun şekilde düzenlenmesi büyük önem taşır.

Esnek Eğitim Zamanlamaları ve Seçim Hakkı Sunulmalı: Çevrimiçi eğitimler, esneklik sağlayarak öğretmenlerin ihtiyaç duydukları zaman diliminde eğitime katılmalarını mümkün kılabilir. Bu esneklik, öğretmenlerin kendi programlarına uygun olarak eğitimleri tamamlamalarına olanak tanıyacaktır. Yüz yüze eğitimlerin de, öğretmenlerin ders saatleri ve okul takvimine uygun zaman dilimlerinde yapılması sağlanmalıdır.

Hibrit Eğitim Modeli Kullanılmalı: Çevrimiçi ve yüz yüze eğitimlerin bir arada kullanılacağı hibrit bir model, her iki yöntemin güçlü yönlerini birleştirerek daha etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Bu modelde, çevrimiçi eğitimler öğretmenlere esneklik sağlarken, yüz yüze eğitimler de sosyal etkileşim ve pratik uygulama fırsatları sunar. Bu şekilde, öğretmenlerin eğitime katılımı artırılabilir.

5. Motivasyon ve Katılımın Artırılması

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin motivasyonunu artırmaya yönelik olumlu etkilerinin olduğu ancak mesleki beceri artışıyla doğrudan ilişkilendirilmediği, hizmet içi eğitimlerin daha bütüncül ve katılımcı bir yaklaşım benimsemesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Eğitimlerde Katılımcılığı Teşvik Edici Yöntemler Kullanılmalı: Öğretmenlerin eğitime katılımını artırmak için, eğitimlerin daha katılımcı ve etkileşimli bir yapıya kavuşturulması gereklidir. Katılımcı yöntemler, öğretmenlerin eğitim süreçlerinde daha aktif rol almasına olanak verir. Bu yöntemler arasında grup çalışmaları, tartışmalar, beyin fırtınası gibi uygulamalar yer alabilir.

Ödül ve Tanıma Sistemi Oluşturulmalı: Eğitimlere katılım gösteren ve başarılı olan öğretmenler için ödüller ve başarı belgeleri verilebilir. Bu tür bir tanıma sistemi, öğretmenlerin motivasyonunu artırarak daha aktif bir katılım sağlayacaktır.

6. Eğitimlerin Kalitesini Ölçme ve İzleme Süreçleri

Eğitimlerin etkinliği üzerine yapılan değerlendirmeler, hizmet içi eğitimlerin sürekli iyileştirilmesi için önemlidir. Ancak, bu değerlendirmelerin yalnızca eğitim sonunda değil, tüm süreç boyunca yapılması gerektiği vurgulanmıştır.

Sürekli İzleme ve Değerlendirme Sistemleri Geliştirilmeli: Eğitimlerin her aşamasında öğretmenlerin görüşlerine başvurulmalı ve her eğitim sonrasında kapsamlı değerlendirmeler yapılmalıdır. Bu değerlendirmeler, eğitim programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya koyarak, gelecekteki eğitim süreçlerine yön verebilir.

Uzun Vadeli Etki Analizi Yapılmalı: Eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkisi, yalnızca eğitimlerin sonunda değil, uzun vadeli olarak da izlenmelidir. Eğitimlerin ardından birkaç ay veya yıl sonra yapılan izleme çalışmaları, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin sınıf içi performanslarına etkisini daha doğru bir şekilde ölçmeye yardımcı olacaktır.

KAYNAKÇA

- Akbaş, Y., & Uzunöz, A. (2015). Trabzon’da görev yapmakta olan coğrafya öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili düşünceleri. *Karadeniz İncelemeleri Dergisi*, (12), 189-201.
- Akdemir, E. (2015). Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir hizmet içi eğitim programı önerisi [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Akgüner, T. (2001). *Kamu personeli yönetimi*. Der Yayınları.
- Aksoy, Ş. (1984). Verimlilik ve hizmet içi eğitim: Türk kamu yönetiminde yasal durum, uygulama ve değerlendirme. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(4), 48-61.
- Akyüz, Y. (2001). *Başlangıçtan 2001’e Türk eğitim tarihi*. Alfa Yayınları.
- Alaç, A. E. (2014). Kamu ve özel sektörde personelin eğitimi ve geliştirilmesi. A. E. Alaç (Ed.), *İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme: Kavramlar, modeller, uygulamalar* (ss. 11-16). Seçkin Yayıncılık.
- Altınışik, D. S. (1996). Hizmet içi eğitim ve Türkiye’deki uygulama. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(7), 329-348.
- Altınışik, S. (2006). Hizmet içi eğitimin işlevlerine ilişkin görüş ve tutumlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 362-372.
- Arslan, H., & Şahin, İ. (2013). Hizmet içi eğitimlerin video konferans sistemiyle verilmesine yönelik öğretmen görüşleri. *The Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, (3), 34-41.
- Aslan, S. (2018). Proje okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre iş rotasyonu uygulamasının analizi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Avşar, P. (2006). Beden eğitimi öğretmenlerinin kendilerine yönelik hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmesi [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydın, A. H. (2007). *Yönetim bilimi*. Seçkin Yayıncılık.
- Aygün, H. H. (2022). Kamu çalışanlarının uzaktan hizmet içi eğitim sistemlerine yönelik motivasyon düzeyleri üzerine bir araştırma: Adalet Bakanlığı örneği [Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Aydınalp, B. (2008). Orta öğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşleri [yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.

- Aydın, M. (2014). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (2), 241-249.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Bakanlığı Dergisi*, (147).
- Bağcı, N., & Şimşek, S. (2000). Milli Eğitim personeline yönelik HİE faaliyetlerine genel bir bakış. *Milli Eğitim Dergisi*, (146), 9-12.
- Baker, J. D. (2005). The effects of a student-centered learning environment on learning outcomes. *Educational Research and Reviews*, 2(6), 127-133.
- Balcı, D. Ş. (2007). Örgütlerde hizmet içi eğitim [yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Balyiye, İ. (2010). Kamu kurumlarında hizmet içi eğitim [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Balyer, A., & Gündüz, H. (2011). Değişik ülkelerde okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Türk eğitim sistemi için bir model önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 2(1), 182-197.
- Barutçugil, İ. (2004). *Stratejik insan kaynakları yönetimi*. Kariyer Yayıncılık.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi* (1. baskı). Gül Yayınevi.
- Bayar, M. (2019). İnsan kaynakları yönetiminde personelin hizmet içi eğitimi ve motivasyonun performans üzerindeki etkisinin incelenmesi: Ankara ilindeki özel sağlık kurumlarında bir uygulama [Doktora tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, H. E., & Haşar, E. Ç. (2007). *Yerel yönetimlerde hizmet içi eğitim*. TEPAV Yayınları.
- Binbaşıoğlu, C. (1998). *Eğitime giriş*. Binbaşıoğlu Yayınevi.
- Bingöl, D. (2016). *İnsan kaynakları yönetimi* (10. baskı). Beta Yayınları.
- Borko, H., & Livingston, C. (1989). *The Role of the Teacher in Professional Development: A Research Perspective*. *Education and Urban Society*, 21(1), 29-38.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, (33), 62-81.
- Can, E. (2011). Türkiye'de kamu personelinin hizmet içi eğitiminde bilişim teknolojilerinin rolü [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Can, H., Akgün, A., & Kavuncubaşı, Ş. (1998). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi* (3. baskı). Siyasal Kitabevi.
- Canman, D. (1979). *Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitim ölçme ve değerlendirme*. Ankara: TODAİE.

- Cohen, D. K., & Hill, H. C. (2001). *Learning Policy: When State Education Reform Works*. Yale University Press.
- Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi. (2018). *Resmi Gazete* (Sayı: 30474). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/19.5.1.pdf>. Erişim tarihi: 07.09.2024.
- Çetin, C., Arslan, M. L., & Dinç, E. (2015). *İnsan kaynakları yönetimi* (4. baskı). İstanbul: Beta Basım.
- Çetinkaya, A. N., Bal, H., Erbil, O., Armağan, H., Tinkılıç, C., & Günay, D. (1999). *Müfredat Laboratuvar Okulu modeli*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Çiftçi, B., Dolgun, U., Ergun Özler, D., Kağnıcıoğlu, D., Çolak, A., & Serinkan, C. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ekin Basım.
- Çimen, M. A. (2014). Hizmet içi eğitim ve personelin yetiştirilmesi. A. E. Alaç (Ed.), *İnsan kaynakları yönetiminde eğitim ve geliştirme: Kavramlar, modeller, uygulamalar* (s. 53-64). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Demirel, İ. N. (2018). The opinions of administrators about in-service training related to the administration and investigation. *International Journal of Higher Education*, 7(2), 76-83.
- Demirel, Ö., & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Demirtaş, T. Z. (2008). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ile kurum içi iletişim algıları arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi (yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Demirtaş, Z., & Küçük, M. (2014). The perceptions of teachers about in-service training programs. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 14(5), 1841-1848.
- Dennen, V. P., & Tait, J. (2007). Designing a collaborative online environment for educators. *Educational Technology Research and Development*, 55(5), 575-585.
- Devlet Memurları Kanunu. (1965). Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.657.pdf>. Erişim tarihi: 07.09.2024.
- Dombaycı, E. (2021). *Hizmet içi eğitimin örgütsel bağlılık düzeyi üzerine etkisi* (Yüksek lisans tezi). Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Zonguldak.

- Dunleavy, M., & Heine, M. (2009). K-12 online learning: A review of the literature. *Journal of Interactive Learning Research*, 20(1), 105-124.
- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin irdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 94-108.
- Erden, M. (2005). Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 4(2), 29-42.
- Erişen, Y. (1998). Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci. *Milli Eğitim Dergisi*, 140, 39-43.
- Eyecisoy, H. O. (2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri (Yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Eryılmaz, B. (2002). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. Teachers College Record, 103(6), 1013-1055.
- Fullan, M. (2007). *Change the Terms for Teacher Learning*. *Education Canada*, 47(2), 16-19.
- Garuba, A. (2004). Continuing education: An essential tool for teacher empowerment in an era of universal basic education in Nigeria. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 191-203.
- Gebel, S., & Bozkurt, A. T. (2022). Öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 42-62.
- Genç, F. N. (2007). Yerel yönetimlerde personelin eğitim ihtiyacı. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 3, 57-74.
- Glover, I., & Miller, D. (2002). Designing for learning in an online world. *Computers & Education*, 39(2), 101-113.
- Gokhale, A. A. (1995). Collaborative learning enhances critical thinking. *Journal of Technology Education*, 7(1), 22-30.
- Goldstein, I., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations* (4th ed.). USA: Wadsworth.
- Gordon, S. P. (2003). *Leading in the Real World: Strategies for Real Leadership*. *The Educational Forum*, 67(2), 164-174.
- Görmüş, A. Ş., & Kahya, V. (2014). Hizmet içi eğitim programlarının kamu çalışanlarının motivasyonuna etkisi: Eti Maden İşletmelerinde bir uygulama. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 1, 38-48.

- Guskey, T. R. (2002). *Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. *Dokuz Eylül Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmet içi eğitimler: Kuramsal ve akademik hafıza (Kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(175), 73-94.
- Güneş, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına katılmayı isteme ve istememe nedenleri (yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gürbüz, S. (2017). *İnsan kaynakları yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. *UNESCO 45. Uluslararası Eğitim Kongresi, 30 Eylül-5 Ekim 1996, Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Halis, İ. (2001). *Öğretmen teknikleri ve materyal geliştirme*. Konya.
- Hudson, P. (2013). *Mentoring in the Workplace: Evidence from a Study of Australian Teachers. Teaching Education*, 24(3), 312-325.
- İshakoğlu, T. (2007). Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu’nda görev yapmakta olan yabancı dil okutmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Işık, M. (2018). Kamu çalışanlarının hizmet içi eğitime ilişkin tutumları: Isparta ili örneği. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 15, 688-704.
- İşman, A. (2003). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. İstanbul: Değişim Yayınları.
- Ivancevich, J. M. (2009). *Human resource management* (11th ed.). USA: McGraw Hill.
- İzci, E., & Kara, A. (2010). Fransa’da eğitim personelinin hizmet içi eğitimi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5, 161-168.
- Kalkandelen, A. H. (1979). *İşletmeler, KİT'ler ve kamu kuruluşları için hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Ajans-Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi.
- Kalkandelen, A. H. (1986). *Hedeflere Yönelik Sevk ve İdare*. Ankara: İM Eğitim Araştırma Yayın Danışmanlık A.Ş.
- Kalkancı, U. (2016). *Kamu personelinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi: Adana Büyükşehir Belediyesi örneği* (yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kanar, Ş. S. (2011). Arşivlerde çalışanların hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Bilgi Dünyası*, 2, 399-420.

- Karaca, A. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri: Mudurnu örneği* (yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Kaya, İ. (2017). *MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin bu faaliyetlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* (yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Nevşehir.
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kılıç, F., & Türkmen, M. (2020). Hizmet içi eğitim ve verimlilik ilişkisi üzerine kavramsal bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi İşletme Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 1-14.
- Kirkwood, A., & Price, L. (2013). Technology-supported learning in higher education: An epistemological approach. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 10(1), 1-16.
- Kilimci, S., & Yılmaz, O. (2018). The impact of professional development programs on teachers' self-efficacy beliefs: A meta-analysis study. *International Journal of Research in Education and Science*, 4(2), 405-414.
- Koç, H. K. (2017). *A suggested in-service teacher training program for ELT teachers on the use of language learning strategies for the 6th graders* (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kol, Y. (2009). *Türk Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim* (Yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Kamu Yönetimi Ana Bilim Dalı, Trabzon.
- Korukluoğlu, P. (2012). *İlköğretim okulu yöneticilerinin okuldaki hizmet içi eğitim etkinlikleri* (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Anabilim Dalı, İstanbul.
- Küçük, S., Kula, S., & Yılmaz, K. (2015). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Hizmet İçi Eğitimlerin Etkililiği. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 1-14.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.

- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2006). *Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayını. Devlet Kitapları Basımevi.
- Metin, Y. (2010). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin yapılandırmacı program ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (Yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Murray, J., & Male, T. (2005). *Mentoring in Action: A Case Study Approach*. *Educational Action Research*, 13(3), 401-410.
- Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine yönelik görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, Sakarya.
- Noe, R. A. (2009). *İnsan kaynaklarının eğitimi ve geliştirilmesi* (C. Çetin, Çev.). İstanbul: Beta Yayınları.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (1968). *Study on teachers, Denmark*. Paris: Organization for Economic Co-operation and Development.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: ÖPYEP örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- ÖYGM. (2019). *Geliştirilen ve güncellenen standart kriterlere uygun olarak hazırlanan örnek hizmetiçi eğitim programları*. Erişim adresi: <http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/>. Erişim tarihi: 07.09.2024.
- Özer, E. (2010). *Yiyecek içecek servisi bölümü işgörenlerinin hizmet içi eğitiminin iş tatminine etkisi: Afyonkarahisar'daki beş yıldızlı otel işletmelerinde bir uygulama* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Özan, M. B., & Dikici, M. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2, 225-240.
- Özdemir, A. (2020). *Sınıf öğretmenlerinin mesleki genel yeterlilikler ile hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* (yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Özgen, H., & Yalçın, A. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi*. Adana: Nobel Kitabevi.
- Öztürk, D., & Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Özkan, M. (2010). *Hizmet içi eğitim programlarının oluşturulmasına ilişkin öğretmen görüşleri* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özpulat, F. (2006). *Sağlık Bakanlığı Ankara Dışkapı Eğitim ve Araştırma Hastanesinde çalışmakta olan sağlık personelinin hizmet içi eğitim programına ilişkin görüşlerinin*

- saptanması* (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Halk Sağlığı Ana Bilim Dalı, Ankara.
- Pehlivan, İ. (1997). Örgütsel ve bireysel gelişme aracı olarak hizmet içi eğitim. *Amme İdaresi Dergisi*, 30(4), 105-120.
- Peker, K. (2010). Kamu kurum ve kuruluşlarında hizmet içi eğitim ve yöntemleri. *Mevzuat Dergisi*, 13(156), 1-10.
- Peyman Fard, F., Assare, A. R., Barekat, G., & Hosseinpour, M. (2019). Design and validation of a model for improvement of in-service training evaluation system. *Iranian Journal of Educational Sociology*, 2(2), 163-173. <http://doi.org/10.29252/IJES.2.2.163>
- Rovai, A. P. (2002). Building a sense of community at a distance. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 3(1), 1-16.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 1-7.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi.
- Savaş, G. (2019). Okul yöneticisi yetiştirmede dünyadaki eğilimler ve Türkiye için öneriler. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 1, 59-72.
- Selimoğlu, E., & Yılmaz, H. B. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri. *Paradoks: Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi*, 5(1), 1-12.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 15(1), 155-169.
- Sims, R. R. (1990). *An experiential learning approach to employee training systems*. Quorum Books.
- Sofu, S. (2017). *İşletmelerde oryantasyon eğitimi ile motivasyon arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Soğancıoğlu, T. (2020). *İşletmelerde hizmet içi eğitimin performansa ve kurum içi kariyere etkisi: Banka çalışanları üzerinde bir araştırma* [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi].
- Şenviren, B. (2014). *Hizmet içi eğitim, türleri ve sağlık kurumlarında hizmet içi eğitim* [Yüksek lisans tezi, Beykent Üniversitesi].
- Tanilli, S. (1988). *Nasıl bir eğitim istiyoruz?* (4. baskı). Amaç Yayınevi.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Personel Eğitim Geliştirme Merkezi Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Tapu ve Kadastro Matbaası.

- Tekışık, H. H. (2000). Hizmet içi eğitim. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (267).
- Tekin, O. (2007). *Uzaktan eğitim yöntemi ile verilen hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin öz-yeterlilik algıları ve tutumlarına etkisi: Muğla ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi].
- Tekin, O. (2020). Uzaktan eğitim kullanılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 16(1), 20-35.
<https://doi.org/10.17244/eku.643224>
- Tekin, U., & Duran, S. (2018). Hizmet içi eğitimin işgören motivasyonuna etkisi. *Aydın Sağlık Dergisi*, 1(1), 21-44.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, M. A. (2013). *İnsan kaynakları yönetimi* (2. baskı). Nobel Yayınları.
- Tunç, C. (2019). *STEM: Bütünleşik öğretmenlik çerçevesine yönelik hizmet içi eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi* [Doktora tezi, Gaziantep Üniversitesi].
- Tutum, C. (1967). *Eğitim çalışmalarının değerlendirilmesi*. Başbakanlık Devlet Matbaası.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri: Van ili örneği* [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi].
- Usta, B. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) ve hizmet içi eğitim durumlarının incelenmesi* [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi].
- Uyargil, C., Adal, Z., Ataay, İ. D., Acar, A. C., Özçelik, A. O., Dünder, G., Sadullah, Ö., & Tüzüner, L. (2009). *İnsan kaynakları yönetimi* (9. baskı). Beta Yayınları.
- Ünlüöner, B. M., & Boylu, Y. (2016). İşe alıştırma eğitimlerinin iş tatmini üzerindeki etkisi: Otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 409-429.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y., & Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *Hayef Journal of Education*, 13(2), 41-58.
- Willis, E. M., & Montes, L. S. (2002). Does requiring a technology course in preservice teacher education impact teaching practices? *Journal of Educational Technology Systems*, 18(2), 76-90.
- Vescio, V., Ross, D., & Adams, D. (2008). *A Community of Practice: The Impact of Professional Development on Teaching Practice*. *Journal of Educational Change*, 9(2), 117-140.
- Yavuz, S. (2017). *İnsan kaynakları yönetiminde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin iş motivasyonuna etkisi: Belediye uygulaması* [Yüksek lisans tezi, Çankaya Üniversitesi].

- Yazıcı, Ö., & Gündüz, Y. (2015). Gelişmiş bazı ülkeler ile Türkiye'deki öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin karşılaştırılması. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(2), 1-15.
- Yıldız, E. (2009). *Kamu örgütlerinde hizmet içi eğitimin öğrenen örgüte katkısı: Öğrenen örgüt açısından Dış Ticaret Müsteşarlığı'nda bir alan araştırması* [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].
- Yüksel, Ö. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi* (3. baskı). Gazi Yayınları.
- Yüksel, Ö. (2007). *İnsan kaynakları yönetimi* (6. baskı). Gazi Kitabevi.
- Zhao, Y., & Frank, K. A. (2003). *Curriculum Reform and Teacher Development: The Case of China*. *Journal of Educational Change*, 4(3), 205-227.





EK 1: İlköğretim 1. ve 2. Kademe Öğretmenler İçin Uygulanmakta Olan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi Anketi

Değerli Meslektaşım,

Bu çalışmanın amacı, ilköğretim 1 ve 2. Kademe öğretmenleri için Millî Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmakta olan Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi amacıyla ilköğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerimizin görüş ve düşüncelerini ortaya koymaktır. Ankete vereceğiniz cevaplar bu amacın dışında kullanılmayacaktır.

Anket iki bölümden oluşmaktadır. **Birinci bölüm**, kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; **ikinci bölüm** ise Hizmet içi eğitim programları hakkındaki görüş ve düşüncelerinizi belirlemeye yönelik sorulardan oluşmaktadır.

İlgi ve yardımlarınız için teşekkür ederim.

Zehra KÖSEOĞLU

E-mail:

BÖLÜM I

Cinsiyet	Bayan ()	Erkek ()			
Mezuniyet Durumu	Eğitim Fakültesi ()	Fen Edebiyat Fakültesi ()	Eğitim Enstitüsü ()	Lisansüstü ()	Diğer.....
Mesleki Deneyim	1–5 Yıl ()	6–10 Yıl ()	11–15 Yıl ()	16–20 Yıl ()	21 Yıl Üzeri ()

BÖLÜM II

Bu bölümde ilköğretim Hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinizi ortaya koymak amacıyla çeşitli sorulara bulunmaktadır. Görüşleriniz için **1-Kesinlikle Katılmıyorum, 2-Katılmıyorum, 3-Fikrim Yok, 4-Katılıyorum, 5-Kesinlikle Katılıyorum**, seçeneklerinden birini (X) şeklinde işaretleyiniz.

	SORULAR	1	2	3	4	5
1.	MEB Hizmet içi eğitim çalışmalarından önce ihtiyaç saptaması yapar.					
2.	MEB Hizmet içi eğitim çalışmalarında ihtiyaç belirlerken öğretmen görüşlerine yer vermektedir.					
3.	Hizmet içi eğitim ihtiyacı her yıl düzenli olarak, MEB bünyesinde yapılacak araştırmalarla tespit edilmekte ve ihtiyaca uygun kurslar açılmaktadır.					
4.	Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen Hizmet içi eğitim etkinliklerinde ihtiyaç saptama süreçleri bilimsel bir biçimde yerine getirilmektedir.					
5.	Öğretmenlere uygulanan Hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin mesleki gelişimine katkıda bulunmaktadır.					
6.	Hizmet içi eğitim programlarının iş birliği ve koordinasyon becerilerini geliştirdiğine inanıyorum.					
7.	Hizmet içi eğitim programları, yeni bilgileri derslere entegre edebilmek için gereken bilgi ve becerileri kazandırmaktadır					
8.	Hizmet içi eğitim programları hazırlanırken sürenin etkin şekilde kullanımı planlanmaktadır.					
9.	Hizmet içi eğitim etkinlikleri öğretmenler için uygun zamanlarda düzenlenmekte olup, ayrılan sürenin yeterli olup olmadığıyla ilgili öğretmen görüşlerine yer verilmektedir.					
10.	Hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürüten birim kurumsal ve liyakatli bir yönetici kadroya sahiptir.					

EK 2: Görüşme Formu

Cinsiyet:

Mesleki kıdem:

Branş:

1) MEB'in hizmet içi eğitim uygulamalarından önce ihtiyaç belirleme çalışması yapıp yapmadığı konusunda ne düşünüyorsunuz?

- MEB'in ihtiyaç saptama aşamasında öğretmen görüşlerine yer verip vermemesi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?

2) Hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin gereksinim duyduğu konularda ihtiyacı karşılayıp karşılamaması konusunda ne düşünüyorsunuz?

- Hizmet içi eğitim çalışmalarının alan bilgisi açısından gelişiminize katkısı nelerdir?
- Hizmet içi eğitim çalışmalarının pedagojik gelişmeleri takip etmeniz açısından faydaları nelerdir?
- Hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretim teknolojilerini takip etmeniz açısından faydaları nelerdir?

3) ÖBA ve benzeri platformlar ile yüz yüze yapılan hizmet içi eğitim çalışmaları arasındaki farkı değerlendirir misiniz?

- Hizmet içi eğitim çalışmalarında görev alan öğreticilerin alanında uzman kişiler olup olmaması noktasında neler düşünüyorsunuz?

4) Seminer takvimi dışında yapılan hizmet içi eğitim çalışmalarının uygulanma zamanını ve koşullarını değerlendirir misiniz?

- Sizce öğretmenler yılda en az kaç hizmet içi eğitim çalışmasına katılmalıdır?

5) Hizmet içi eğitim çalışmalarının amacına ulaşp ulaşmadığını belirlemek amacıyla yapılması gereken değerlendirme çalışmaları hakkındaki fikirleriniz nelerdir?

- MEB'in değerlendirme çalışmalarını yaparken öğretmen görüşlerine yer verip vermemesi noktasında düşünceleriniz nelerdir?

ÖZ GEÇMİŞ

2009 yılında Gazi Üniversitesi sınıf öğretmenliği bölümünden mezun oldum. 2009 yılı eylül ayında Bursa ili Osmangazi ilçesi Necdet Coşkunüzer İlkokulu'na sınıf öğretmeni olarak atandım. 2018-2021 yılları arasında Şehit Murat Atsen ilkokulunda görevlendirme olarak çalıştım. 2022 yılında Mümin Canbaz İlkokulu'na müdür yardımcısı olarak atandım. Bir süre müdür yardımcılığı yaptıktan sonra öğretmenlik görevime tekrar döndüm. Halen Necdet Coşkunüzer İlkokulu'nda sınıf öğretmeni olarak çalışmaktayım.

