

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
GELİŞİMİNE ETKİSİ: TRABZON İLİ ÖRNEĞİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre DOĞAN

MAYIS – 2025

TRABZON

KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ * SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

SOSYOLOJİ ANABİLİM DALI

TEZLİ YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ
GELİŞİMİNE ETKİSİ: TRABZON İLİ ÖRNEĞİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Emre DOĞAN

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER

MAYIS - 2025

TRABZON

ONAY

Emre DOĞAN tarafından hazırlanan “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi: Trabzon İli Örneği” adlı bu Çalışma 04.07.2025 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda oybirliği/oyçokluğu ile başarılı bulunarak jürimiz tarafından Sosyoloji Anabilim Dalı Tezli Yüksek Lisans Programı’nda **yüksek lisans tezi** olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi		Karar		İmza
Unvanı - Adı ve Soyadı	Görevi	Kabul	Ret	
Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER	Başkan	☐	☐	
Doç. Dr. Aykut SİĞİN	Üye	☐	☐	
Dr. Öğr. Üyesi Serdal FİDAN	Üye	☐	☐	

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduklarını onaylarım.

Prof. Dr. Haydar AKYAZI
Enstitü Müdürü

BİLDİRİM

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca KTÜ-Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzu'na uygun olarak hazırlanan bu Çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını aksinin ortaya çıkması durumunda her tür yasal sonucu kabul ettiğimi beyan ediyorum.

Emre DOĞAN
27.05.2025

ÖNSÖZ

Eğitim sistemlerinin niteliği ve başarısı, büyük ölçüde öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri ve sürekli gelişimleriyle doğrudan ilişkilidir. Günümüz bilgi çağında, eğitimdeki hızlı değişimler ve yenilikler, öğretmenlerin bilgi, beceri ve tutumlarını sürekli güncellemelerini, çağın gerektirdiği pedagojik ve teknolojik donanımlara sahip olmalarını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu bağlamda, hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kritik bir rol oynamakta, onların mesleki yeterliliklerini artırarak eğitim kalitesini yükseltme potansiyeli taşımaktadır.

Bu çalışma, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkilerini kapsamlı bir şekilde incelemek amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma, Trabzon ilinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik deneyim ve algılarını merkeze alarak, bu programların etkililiğini ve katkılarını çok boyutlu bir perspektifle değerlendirmektedir. Elde edilen bulgularla, öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik hizmet içi eğitim politikalarının daha etkin bir şekilde planlanması ve uygulanmasına katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Bu çalışmanın hazırlanma sürecinde katkı ve desteklerini esirgemeyen danışman hocam Sayın Prof. Dr. Mine GÖZÜBÜYÜK TAMER'e, görüşme yapmayı kabul eden ve araştırma ölçeğini dolduran tüm öğretmenlerimize, her zaman yanımda olan ve araştırma sürecinde desteğini hiç esirgemeyen ve bana huzurlu bir çalışma ortamı sunan hem meslektaşım hem de sevgili eşim olan Hilal DOĞAN ve tatlı kızım Sema DOĞAN'a, her zaman sevgi, şefkat ve desteğini sürdüren annem Şerife DOĞAN ve babam Mehmet DOĞAN'a, bu tez sürecimde çalıştığım okullardaki okul idareciliğimi yapan sayın Hikmet TURAN ve Abdullah HACİÖMEROĞLU'na; çalıştığım okullarda görev arkadaşım olan meslektaşlarıma ve tüm öğrencilerime,

Sonsuz teşekkür ederim.

Mayıs, 2025

Emre DOĞAN

İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	IV
İÇİNDEKİLER.....	V
ÖZET.....	IX
ABSTRACT.....	X
TABLolar LİSTESİ.....	XI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	XII
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XIII
GİRİŞ.....	1-3

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ.....	4-26
1.1. Araştırmanın Konusu.....	4
1.2. Araştırmanın Amacı ve Önemi.....	5
1.3. Araştırmanın Problemi.....	6
1.4. Araştırmanın Yöntemi.....	6
1.4.1. Araştırmanın Örneklemi - Çalışma Grubu.....	8
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	10
1.6. Literatür Özeti.....	11

İKİNCİ BÖLÜM

2. KAVRAMSAL VE KURAMSAL ÇERÇEVE.....	27-103
2.1. Kuramsal Çerçeve: İşlevselci Yaklaşım Bağlamında Hizmet İçi Eğitim	27
2.2. Hizmet İçi Eğitim Kavramı.....	30
2.2.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı	31

2.2.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları.....	32
2.2.3. Hizmet İçi Eğitimin nemi.....	34
2.2.4. Hizmet İçi Eğitime Olan İhtiyacın Gerekçeleri ve Belirlenmesinin nemi.....	35
2.2.4.1. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Tespit Süreci.....	38
2.2.4.1.1. Stratejik/Organizasyonel Analiz.....	38
2.2.4.1.2. Görev Analizi.....	39
2.2.4.1.3. Birey Analizi.....	40
2.2.5. Hizmet İçi Eğitimin Faydaları.....	42
2.2.6. Hizmet İçi Eğitim Türleri.....	43
2.2.6.1. Uygulama Evrenine Göre.....	44
2.2.6.2. Uygulama Zamanına Göre.....	45
2.2.6.3. Uygulama Yapılan Yere Göre.....	45
2.2.6.4. Uygulama Şekline Göre.....	45
2.2.7. Hizmet İçi Eğitim Yöntemleri.....	46
2.2.8. Hizmet İçi Eğitimin zellikleri.....	48
2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi.....	50
2.3.1. Yaşam Boyu ğrenme ve öğretmenlik.....	50
2.3.2. Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Kavramı.....	52
2.3.3. Mesleki Gelişime Dair Yaklaşımlar.....	57
2.3.4. Mesleki Gelişimin Boyutları.....	58
2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Hizmet İçi Eğitimin Etki Alanları.....	59
2.4.1. Pedagojik Yeterliliklere Etkisi.....	60
2.4.2. Genel Kültür ve zel Alan Yeterliliklere Etkisi.....	62
2.4.3. Sınıf Yönetimi ve Etkileşim.....	63
2.4.4. Teknoloji Kullanımının Artırılması.....	64
2.4.5. Kişisel Gelişimin Sağlanması.....	65
2.4.6. İletileŐim Becerileri.....	66
2.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Teorik Yaklaşımlar.....	66
2.5.1. Eğitimsel Yaklaşımı.....	67
2.5.2. Gelişimsel Yaklaşımı.....	68
2.5.3. Yetişkin Eğitimi Yaklaşımı (Andragoji).....	69
2.5.4. Profesyonel Gelişim Yaklaşımı.....	73
2.6. Hizmet İçi Eğitimlerin ğretmen Motivasyonu zerindeki Etkisi.....	73
2.7. Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Tatmin.....	76
2.8. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimin Tarihçesi.....	78
2.8.1. Tarihsel Süreçte ğretmen Yetiştirme Anlayışına Yön Veren Görüşler.....	79
2.9. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Politikaları.....	83
2.10. Farklı lkelerdeki Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Politikaları.....	88
2.10.1. Amerika Birleşik Devletleri.....	86

2.10.2. Almanya.....	87
2.10.3. Avusturalya.....	88
2.10.4 Avusturya.....	89
2.10.5. Belçika.....	89
2.10.6. Çin Halk Cumhuriyeti.....	90
2.10.7. Danimarka.....	91
2.10.8. Fransa.....	92
2.10.9. Hollanda.....	93
2.10.10. İngiltere.....	94
2.10.11. İsrail.....	95
2.10.12. İsveç.....	95
2.10.13. İsviçre.....	96
2.10.14. Japonya.....	97
2.10.15. Finlandiya.....	98
2.10.16. Singapur.....	98
2.11 Uluslararası Eğitim Standartları.....	98
2.11.1. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği Standartları (ISTE).....	99
2.11.2. UNESCO’nun Belirlediği Standartlar.....	100
2.11.3. Filipinler C. Eğitim Bakanlığı’nın Belirlediği Standartlar (DEPED).....	102
2.12. Hizmet İçi Eğitim Programlarında Karşılaşılan Bazı Sorunlar.....	102

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN BULGULARI.....	104-147
3.1. Araştırmanın Nicel Bulguları.....	104
3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Görünümleri.....	104
3.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumları.....	105
3.1.3. Eğitim Görevlileri ile İlgili Verilerin Analizi.....	107
3.1.4. Eğitim Yöneticileri ile İlgili Verilerin Analizi.....	108
3.1.5. Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Verilerin Analizi.....	109
3.2. Araştırmanın Nitel Bulguları.....	111
3.2.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumları ve Motivasyon Kaynakları...112	
3.2.1.1. Katılım Sıklığı ve Biçimine İlişkin Bulgular.....	112
3.2.1.2 Katılım Motivasyonuna İlişkin Tespitler.....	114
3.2.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi.....	115
3.2.2.1 Alınan Eğitim İçeriklerine İlişkin Katılımcı Algıları.....	115
3.2.2.2 Eğitim İçeriklerinin Değerlendirilmesi.....	117
3.2.2.3 Eğitimlerin İhtiyacı Karşılama Durumları.....	117
3.2.2.4 Eğitim İçeriklerinin Uygulanabilirliği ve Alanlara Yansımaları.....	119

3.2.2.5 Eğitimlerin Mesleki Gelişimine Katkısının Değerlendirilmesi.....	121
3.2.2.6 Hizmet İçi Eğitimlerde Görev Alan Eğitimcilerle Yönelik Değerlendirmeler..	125
3.2.2.7 Hizmet İçi Eğitim Süresinin Etkililiğinin İncelenmesi.....	126
3.2.3. Hizmet İçi Eğitime Katılımda Karşılaşılan Güçlükler ve Engeller.....	127
3.2.3.1. Öğretmenlerin Eğitim Katılımında Karşılaştığı Temel Güçlükler.....	127
3.2.3.2. Belirlenen Güçlüklerle Yönelik Öğretmen Önerileri.....	130
3.2.4. Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Kurumsal Desteğin Değerlendirilmesi.....	134
3.2.4.1. Okul Yönetimi ve İdari Birimlerin Eğitime Yönelik Tutumları.....	134
3.2.4.2. Eğitim Planlama Süreçlerinde Öğretmen Katılımı.....	135
3.2.5. Hizmet İçi Eğitime Yönelik İhtiyaç ve Geliştirme Önerileri.....	136
3.2.5.1. Hizmet İçi Eğitim İçeriklerine Yönelik Öneriler.....	136
3.2.5.2. Hizmet İçi Eğitim Yöntemlerine Yönelik Öneriler.....	137
3.2.5.3. Hizmet İçi Eğitimlerin Etkililiğini Artırma Stratejileri.....	140
3.2.5.4. Hizmet İçi Eğitimin Geleceğine Yönelik Öneriler.....	142
3.2.6. Hizmet İçi Eğitim Deneyimlerinin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri.....	145
3.2.6.1. Hizmet İçi Eğitimlerin Bireysel Mesleki ve Kişisel Yansımaları.....	145
3.2.6.2. Öğretmenlerin Olumlu ve İy Bırakan Hizmet İçi Eğitim Deneyimleri.....	147
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	150
KAYNAKÇA.....	167
EKLER.....	189
ÖZGEÇMİŞ.....	198

ÖZET

Toplumların gelişim ve ilerlemesinde en temel etkenlerden biri eğitimidir. Bir toplumun eğitim seviyesinin yükselmesi, bu süreci yürüten öğretmenlerin niteliğiyle doğrudan ilişkilidir. Öğretmenlerin çağın gerektirdiği bilgi ve becerilere sahip olması, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini artırabilmektedir. Bu niteliğin kazandırılması, üniversite döneminde verilen nitelikli bir eğitimle başlamakta; görev başladıktan sonra ise öğretmenlerin eğitimde, teknolojiye ve toplumda yaşanan değişimlere uyum sağlaması ve kendini sürekli yenilemesi beklenmektedir. Bu gelişimin sürdürülebilmesi için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine aralıksız devam etmeleri gerekmektedir. Bu süreç iki temel yolla yürütülmektedir. Birincisi; öğretmenlerin öz farkındalık ve öz denetim becerileriyle kendi eksikliklerini belirleyerek bireysel gelişimlerini sürdürmeleridir. Bu yaklaşım, hayat boyu öğrenme anlayışıyla desteklenmektedir. İkinci yol ise kurumların sorumluluğunda yürütülen hizmet içi eğitimlerdir. Türkiye’de bu tür programlar, Milli Eğitim Bakanlığı koordinasyonunda il, ilçe ve okul müdürlükleri tarafından öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre planlanmakta ve uygulanmaktadır. Bu eğitimlerle öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve motivasyonlarını geliştirmeleri hedeflenmektedir.

Bu çalışmada, Trabzon ilinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim sürecinde hizmet içi eğitim programlarının etkisi incelenmiştir. Araştırma, açıklayıcı sıralı karma desenle yürütülmüş; nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. İlk aşamada, 373 öğretmene MEB tarafından geliştirilen “Hizmet İçi Faaliyetleri Değerlendirme Ölçeği” uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS programında betimsel analiz yöntemiyle yorumlanmıştır. İkinci aşamada ise farklı yaş, branş ve deneyim düzeyine sahip 12 öğretmenle yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Nicel bulgular, öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri genel olarak olumlu değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Nitel bulgular ise bu eğitimlerin öğretmenlerin bilgi, beceri ve motivasyonlarını artırdığını; ayrıca sınıf içi uygulamalar ve öğrenci başarısı üzerinde de olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, eğitimlerin zamanlama, içerik ve ulaşım gibi alanlarda bazı sorunlar taşıdığı belirlenmiştir. Özellikle merkeze uzak ilçelerde görev yapan öğretmenler ulaşım ve zaman konusunda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Eğitimlerin mesai sonrası saatlerde yapılması da verimliliği düşüren bir etken olarak öne çıkmıştır. Kurumsal destek düzeyi, içerik planlaması ve çözüm önerileri öğretmen görüşleri doğrultusunda detaylandırılmış ve ilgili kurumlara öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim, Hayat Boyu Öğrenme, Öğretmenlerin Gelişimi, Öğretmen Eğitimi, Trabzon

ABSTRACT

Education is one of the most fundamental factors in the development and advancement of societies. The quality of a society's education system is closely linked to the competence of its teachers. Enhancing teacher quality by equipping them with knowledge and skills relevant to the modern age contributes significantly to national progress. This development begins with strong university-level education. However, after entering the profession, teachers are expected to adapt to changes in education, technology, and society, and to continuously renew their knowledge and skills. Teachers can manage this development process in two main ways. The first involves lifelong learning, where teachers identify their own needs through self-awareness and self-regulation and improve accordingly. This approach supports sustainable, self-directed professional growth. The second method involves institutional efforts to ensure teachers' ongoing development. In Turkey, in-service training activities are conducted by the Ministry of National Education through provincial, district, and school directorates. These programs aim to improve teachers' knowledge, skills, attitudes, and motivation based on their needs.

This study aims to examine the role and impact of in-service training programs on the professional development of teachers working in Trabzon. It focuses on teachers' participation in these programs and the extent to which the trainings contribute to their professional competencies. A mixed-methods approach was employed, following an explanatory sequential design. In the quantitative phase, 373 teachers completed the "In-Service Training Activities Evaluation Scale" developed by the Ministry of National Education. The data were analyzed using descriptive techniques via the SPSS program. In the qualitative phase, semi-structured interviews were conducted with 12 teachers from various districts in Trabzon, representing different ages, subject areas, and professional experiences. Quantitative findings indicated that teachers generally viewed in-service trainings as beneficial. Qualitative data revealed that the trainings positively influenced teachers' knowledge, skills, motivation, classroom practices, and even student outcomes. However, several challenges were identified. Teachers in remote districts reported difficulties related to transportation and scheduling. Trainings held after school hours or at the end of the workday were often seen as less effective. Teachers also mentioned issues such as insufficient institutional support and mismatched content. Interview feedback was used to propose recommendations for improving the planning, content, and implementation of in-service training programs.

Keywords: In-Service Training, Lifelong Learning, Teacher Development, Teacher Education, Trabzon

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo Nr.	Tablo Adı	Sayfa Nr.
1:	Örnelemeye Göre İlçelerden Örnekleme Dâhil Edilecek Kişi Sayısı.....	9
2:	Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yayınladığı “Öğretmenlik Meslek Yeterlikleri”.....	53
3:	Katılımcıların Betimleyici İstatistikleri.....	105
4:	Katılımcıların Eğitimlere Yılda Ortalama Katılım Sıklıkları.....	106
5:	Eğitim Görevlilerine İlişkin Görüşlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	107
6:	Eğitim Yöneticilerine İlişkin Görüşlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	108
7:	Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler.....	110
8:	Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri.....	112
9:	Öğretmenlerin Katılım Gösterdikleri Hizmet İçi İçerikleri.....	116
10:	Katılımcıların İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim İçerikleri.....	137
11:	Eğitimlerdeki Etkililiği Arttırmaya Yönelik Öneriler.....	141

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil Nr.	Şekil Adı	Sayfa Nr.
1:	Hizmet İçi Eğitimde İhtiyacın Belirlenme Süreci.....	36
2:	Hizmet İçi Eğitimin Türleri.....	44
3:	Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisini Gösteren Piramidi.....	74



KISALTMALAR LİSTESİ

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

OYGM: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü

OECD: Ekonomik Kalkınma ve İş birliği Örgütü

TALIS: Teaching and Learning International. Survey

ISTE: Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği Standartları

DEPED: Filipinler Eğitim Bakanlığı'nın Standartları

GESCI: Küresel e-Okullar ve Topluluklar Girişimi Standartları

GİRİŞ

Eğitim, toplumların, ulusların ve medeniyetlerin ilerlemesinde temel bir itici güç olarak kabul edilir. Tarih boyunca üretilen kültürel ve teknolojik birikimler, eğitim yoluyla bireylerden bireylere ve nesilden nesile aktarılmıştır. Her yeni nesil, kendinden önceki neslin ürettiklerini geliştirerek toplumların ilerlemesine katkıda bulunur. Bu sürecin devamlılığı için yeni nesillerin, geçmişten gelen bilgi ve becerileri öğrenip geliştirmesi gerekmektedir ve bu aktarımın temel aracı eğitimidir.

Eğitim ve toplum, birbirini sürekli olarak etkileyen ve dönüştüren dinamik bir ilişki içerisinde. Eğitim, toplumun gelişimine yön verirken, toplum da eğitimi şekillendiren önemli bir faktördür. Tarihsel süreç incelendiğinde, eğitim ve toplumun farklı evrelerden geçerek sürekli değişimler yaşadığı ve bu değişimin hala devam ettiği görülmektedir. Eğitim alanındaki yenilikler, teknolojik ve toplumsal değişimleri tetikleyerek bir üst aşamaya geçişi mümkün kılar. Örneğin, matbaanın icadı, bilginin yayılmasını hızlandırarak Rönesans ve Reform hareketlerine zemin hazırlamıştır. Benzer şekilde, internetin ortaya çıkışı, eğitimde yeni yöntemlerin ve araçların kullanımını yaygınlaştırarak öğrenme süreçlerini dönüştürmüştür.

Toplumda ve teknolojide yaşanan gelişmeler de eğitimi etkileyip yönlendirmektedir. Örneğin, sanayi devrimi, mesleki eğitime olan ihtiyacı artırarak teknik okulların ve üniversitelerin kurulmasına yol açmıştır. Günümüzde ise bilgi teknolojilerinin gelişimi, kodlama, yapay zekâ gibi yeni becerilere olan talebi artırarak eğitim programlarının bu yönde güncellenmesini gerektirmektedir. Bu çerçevede, eğitim, toplumu dönüştürerek daha ileri bir seviyeye taşırken, toplum da eğitimden beklentilerini ve ihtiyaçlarını sürekli olarak yeniden şekillendirmektedir. Bu nedenle, eğitim politikalarının ve uygulamalarının, toplumun ve teknolojinin değişen ihtiyaçlarına göre sürekli olarak güncellenmesi ve geliştirilmesi gerekmektedir. Eğitim, toplumların kalkınmasında ve bireylerin gelişiminde hayati bir rol oynarken, bu dinamik yapının en temel unsuru ve yürütücüsü öğretmenlerdir. Eğitim sürecinin kalitesini doğrudan etkileyen ve bu sürece rehberlik eden öğretmenlerin kendilerini sürekli güncel tutmaları, çağın gerekliliklerine, teknolojik yeniliklere ve toplumsal değişimlere uyum sağlamaları gerekmektedir. Onların eğitimdeki yeni yöntem ve tekniklere hâkim olmaları, mesleki yeterliliklerini artırarak kendilerini geliştirmeleri, eğitimin kalitesini yükseltecek ve bireylerin daha donanımlı bir şekilde yetişmesini sağlayacaktır. Bu gelişim, yalnızca bireysel başarıları değil, aynı zamanda toplumun ve teknolojinin daha ileri seviyelere taşınmasını da mümkün kılacaktır (Wilson, 1962: 15-32).

Eğitim, bireylerin gelişimini destekleyerek toplumsal yapıyı dönüştüren dinamik bir süreçtir. Bu sürecin merkezinde yer alan öğretmenler, yalnızca bilgi aktaran kişiler değil; aynı zamanda öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını gözeten, onları bağımsız, sorumluluk sahibi ve bilinçli bireyler olarak yetiştiren rehberlerdir. Günümüzde öğretmenlerin rolü, sınıf içi öğretimin ötesine geçerek pedagojik gelişime ve okulun genel işleyişine katkıda bulunmayı da içermektedir. Öğretmenler; meslektaşları, veliler ve toplumla iş birliği içinde çalışarak etkili ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmaktadır. Bunun yanında, öğrencilere yalnızca akademik bilgi kazandırmakla kalmayıp, toplumsal ve evrensel değerleri aktarmakta, doğru davranışlar geliştirmelerine ve sosyalleşme becerilerini edinmelerine destek olmaktadır. Bu durum, öğrencilerin toplumsal yaşama uyum sağlamalarını kolaylaştırmakta ve etkili iletişim becerileri geliştirmelerine katkı sunmaktadır. Öğretmenlerin bu çok yönlü ve dönüştürücü rolü, hem bireylerin hem de toplumun geleceğini şekillendirmede belirleyici olmaktadır (Ingersoll, 2009: 4, 217; Freire, 2023: 112-115).

Öğretmenlik, yüksek düzeyde bilgi birikimi, insan ilişkileri becerileri ve sürekli değişen bir eğitim ortamına uyum sağlamayı gerektiren karmaşık bir meslektir. Öğretmenler, müfredatta belirtilen hedeflere ulaşmak için derslerini planlı ve sistematik bir şekilde uygularken, öğrencilerin bireysel öğrenme ihtiyaçlarını ve sosyal gelişimlerini desteklemek için uygun pedagojik yöntemleri kullanırlar. Ayrıca, meslek hayatları boyunca sürekli öğrenmeye ve profesyonel gelişime odaklanmaları gerekmektedir. Artan öğrenci çeşitliliği, özel eğitim ihtiyaçları ve geleceğin becerilerine yönelik endişeler, öğretmenlerin rollerini daha karmaşık hale getirirken iş yüklerini de artırmaktadır. Bu bağlamda, öğretmenlerin desteklenmesi, mesleki yeterliliklerinin artırılması ve iş birliğine dayalı bir eğitim ekosisteminin oluşturulması, eğitimin kalitesini yükseltmek açısından büyük önem taşımaktadır.

Öğretmenler, sahip oldukları bilgi ve beceriler ne kadar iyi olursa olsun, bu hızlı değişim ortamında kendilerini sürekli geliştirmek zorundadır. Özellikle eğitimdeki yenilikler ve teknolojik dönüşümler, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncelleyerek mesleki gelişimlerini sürdürmelerini kaçınılmaz hale getirmektedir. Her kurum, çalışanlarının daha kaliteli, etkili ve verimli olmasını ister. Yeniliklere ve değişimlere uyum sağlamalarını, performanslarını artırmalarını, iş yerindeki verimliliği yükseltmelerini ve mesleki bilgi ile becerilerini geliştirmelerini bekler. Bunun yanı sıra, çalışanların motivasyonlarının artması ve iş tatminlerinin yükselmesi de kurumların temel hedefleri arasındadır. Bu beklentilerin karşılanması ise büyük ölçüde personel eğitim programlarının düzenlenmesiyle mümkün olmaktadır (Çağıl, 2007: 10-11). Eğitim ve öğretmenler bağlamında ele alındığında, bu kurumların Milli Eğitim Bakanlığı ile İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri olduğu görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı ve ilgili müdürlükler, eğitim faaliyetlerini yürüten

öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemeyi, yeniliklere uyum sağlamalarını, motivasyonlarını artırmayı ve mesleki tatminlerini sağlamayı hedeflemektedir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin gelişimlerini desteklemek ve ihtiyaçlarına yanıt vermek amacıyla belirli dönemlerde “Hizmet İçi Eğitim” programları düzenlenmektedir. Öğretmenlerin toplum ve ülke üzerindeki etkileri göz önüne alındığında, onlara yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının önemi daha da belirgin hale gelmektedir. Öğretmenlerin mesleki kalitesinin artırılması, eğitim-öğretim faaliyetlerini çağın ve teknolojinin gerekliliklerine uygun şekilde planlayabilmeleri ve işlerine motive olmaları, hem toplum hem de ülke açısından büyük bir değer taşımaktadır.

Velhasıl, bu çalışmada hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkileri incelenmiştir. Çalışmanın birinci bölümünde, araştırmanın metodolojisine yer verilmiştir. Bu bölümde araştırmanın konusu, amacı, önemi ve sınırlılıkları ele alınmış; araştırmanın nasıl yürütüldüğü, kullanılan yöntem, çalışma grubu ve örneklemin oluşturulma şekli, veri toplama araçları ve veri analiz yöntemleri detaylı bir şekilde açıklanmıştır. Çalışmanın ikinci bölümünde, hizmet içi eğitim kavramına dair kuramsal ve kavramsal bir çerçeve sunulmuş; konuya ilişkin tanımlar, teorik bilgiler ve literatür taraması aktarılmıştır. Üçüncü bölümde, toplanan verilerin analizine yer verilmiştir. Son bölümde ise genel bir değerlendirme yapılarak bulgular ışığında öneriler sunulmuştur.

BİRİNCİ BÖLÜM

1. ARAŞTIRMANIN METODOLOJİSİ

1.1. Araştırmanın Konusu

Dünya, teknolojinin baş döndürücü hızla ilerlediği bir döneme girmiştir. Teknolojik yenilikler, toplumların imkânlarını ve ihtiyaçlarını hızlı bir şekilde değiştirirken, bu değişimlerin etkisi her geçen gün daha da belirgin hale gelmektedir. Geçmişte elli ila yüz yıl gibi uzun periyotlarda gerçekleşen toplumsal dönüşümler, artık çok daha kısa sürelerde, hatta haftalar içinde bile büyük sıçramalar şeklinde yaşanmaktadır. Özellikle Toplum 5.0 (Süper Akıllı Toplum) sürecine geçişle birlikte teknolojik ve toplumsal değişimler ivme kazanmıştır. Bu dönemde, toplumlar yalnızca teknolojiyi değil, aynı zamanda bu teknolojinin sosyal yapılar üzerindeki etkilerini de yakından deneyimlemektedir (Gözübüyük Tamer, 2022: 30-32).

Bu hızlı değişim süreci, eğitim anlayışını da köklü bir şekilde etkilemiştir. Toplum 5.0 ile birlikte eğitimde, insan odaklı bir yaklaşımı temel alan Eğitim 5.0 sürecine geçilmiştir. Geleneksel eğitim anlayışı yerini, dönemin ihtiyaçlarına uygun becerileri merkeze alan yeni bir eğitim modeline bırakmıştır. Dijitalleşme, bilgi yönetimi, iletişim becerileri, bağımsız öğrenme, etik ve sorumluluk bilinci, takım çalışması, eleştirel düşünme ve dijital yetkinlikler, bu dönemin temel unsurlarını oluşturmaktadır. Eğitim 5.0, bireylerin hem teknolojiyi etkin kullanabilmelerini hem de topluma fayda sağlayacak şekilde kendilerini geliştirebilmelerini hedefleyen bir anlayışı ifade etmektedir.

Toplumda ve eğitimde köklü değişimlerin yaşandığı bu dönemde, eğitimin temel aktörleri olan öğretmenlerin de kendilerini sürekli geliştirmeleri ve değişen koşullara uyum sağlamaları kaçınılmaz bir gereklilik haline gelmiştir. Öğretmenlerin bu dönüşüme ayak uyduramaması durumunda, eğitimde gerçekleştirilen yeniliklerin etkisi sınırlı kalacak ve istenilen sonuçlar elde edilemeyecektir. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyen ve sınıf içi uygulamalarını zenginleştiren önemli bir araçtır. Bu nedenle, öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim programları büyük bir önem taşımaktadır. Bu programlar sayesinde öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerileri güncellenmekte, eğitimdeki yeniliklere adapte olmaları desteklenmektedir.

Bu bağlamda, bu araştırmanın temel konusu, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılımının mesleki gelişimleri üzerindeki etkisini incelemektir. Araştırma, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılım motivasyonlarını, programların içeriği ve sunumuyla ilgili görüşlerini ve programların öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansımalarını derinlemesine analiz etmeyi amaçlamaktadır. Bu analiz sonucunda, öğretmenlerin mesleki gelişimini destekleyecek daha etkili hizmet içi eğitim programlarının tasarlanmasına ve uygulanmasına yönelik öneriler sunulması hedeflenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amaç ve Önemi

Bu çalışma, Trabzon ilinde görev yapmakta olan öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde hizmet içi eğitim programlarının rolünü ve etkisini incelemeyi amaçlamaktadır. Eğitim sisteminin dinamik ve sürekli değişim gösteren yapısı, öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını ve yenilemelerini gerektirmektedir. Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırma, pedagojik bilgi ve becerilerini geliştirme ve çağdaş eğitim tekniklerine uyumlarını destekleme noktasında önemli bir araçtır. Ancak, bu programların öğretmenler üzerindeki gerçek etkisi, katılımcıların programlardan sağladığı fayda ve mesleki gelişim süreçlerine katkıları yeterince araştırılmamıştır. Bu çalışma, söz konusu boşluğu doldurmayı ve hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimindeki rolünü daha kapsamlı bir şekilde ortaya koymayı hedeflemektedir.

Bu bağlamda, araştırma, Trabzon ilindeki öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılım durumlarını ve bu programların öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumları üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Ek olarak, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarına yansımaları, mesleki motivasyonlarını etkileyip etkilemediği ve öğretmenlerin bu programlara yönelik algı ve memnuniyet düzeyleri de araştırmanın temel odak noktaları arasında yer almaktadır. Bu doğrultuda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Trabzon'daki öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarından ne ölçüde faydalanmaktadır?
- Bu programlar, öğretmenlerin mesleki gelişim ve pedagojik yeterliliklerine nasıl bir katkı sağlamaktadır?
- Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları ve öğrenci başarıları üzerinde nasıl bir etki yaratmaktadır?
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına yönelik tutum ve algıları nasıldır?
- Trabzon'daki hizmet içi eğitim programlarının etkinliği nasıl artırılabilir?
- Öğretmenlere yönelik düzenlenen hizmet için eğitim programları; eğitimdeki yeniliklere ve ihtiyaçlara ne şekilde katkı sağlamaktadır?

Böylece, Trabzon'daki hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine ve genel eğitim sistemine olan katkıları daha kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu çalışma, alandaki eksikliklerin giderilmesine yönelik politikalar geliştirilmesine ve oluşturulacak stratejilere ışık tutulacaktır. Çalışma, hem akademik literatüre hem de eğitim politikalarına değerli bir katkı sağlamayı hedeflemektedir.

1.3. Araştırmanın Problemi

Eğitim sisteminin kalitesini artırmada en önemli unsurlardan biri, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekli olarak desteklenmesidir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncelleme, yeni eğitim teknolojileri ve yöntemleri öğrenme ve uygulama yeterliliklerini geliştirme açısından önemli bir rol oynamaktadır. Ancak, bu tür programların öğretmenlerin mesleki gelişimine ne ölçüde katkı sağladığı, özellikle Trabzon ilinde bu programların etkinliği hakkında yeterli bilgi bulunmamaktadır. Bu doğrultuda, araştırmanın temel problemi, Trabzon ilinde uygulanan hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan etkilerinin tam olarak anlaşılmamış olmasıdır. Bu bağlamda, öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri, sınıf içi uygulamaları, mesleki motivasyonları ve genel mesleki gelişimleri üzerinde hizmet içi eğitim programlarının ne kadar etkili olduğu, bu programların öğretmenler tarafından nasıl algılandığı ve programların içerik ile uygulanma biçimlerinde hangi eksikliklerin veya geliştirilmesi gereken yönlerin bulunduğu araştırılmıştır. Bu problemler ışığında, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlama düzeyinin ve programların etkinliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Yöntemi

Bu çalışmada, amaca ulaşmak ve zengin bir veri seti elde etmek için karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları, nicel ve nitel verilerin bir arada toplanıp analiz edilmesini ve sunulmasını amaçlayan bir yaklaşımdır. Bu yöntemle, nicel ve nitel veri setlerinin birleşimi; sentezleme, çeşitlendirme ve bütünleştirme stratejileriyle daha kapsamlı ve zengin hale getirilmektedir. Nicel araştırma, olgu ve olayları nesnelleştirerek gözlemlenebilir, ölçülebilir ve sayısal olarak ifade edilebilir bir şekilde ortaya koyan bir araştırma türüdür". Bir başka deyişle nicel araştırmaların en temel ilkesi, elde edilen bulguların sayısal değerlerle ifade edilerek ölçülebilir hale getirilmesi ve araştırmanın hipoteze dayandırılarak bu hipotezlerin test edilmesidir (Ekiz, 2003, 93). Nitel yöntem ise öznel bir araştırma biçimidir. Çalışmanın yapıldığı gruptan toplanılan veriler, çalışma yapılan grupla sınırlıdır. Toplanılan verilerle tümevarım gerçekleştirilerek temalar oluşturularak veri analizi yapılır. Yapılan çalışma esnektir ve araştırmacının yorumu çerçevesinde yürütülmektedir (Creswell, 2017: 4; Neuman, 2014: 223-260)

Her iki yöntemin bir arada kullanıldığı karma araştırması, özellikle sosyal olguların karmaşıklığı, farklı yöntemlerin bir araya getirilip incelenmesi ve tartışılması yoluyla daha iyi anlaşılmakta ve bu da olgunun en doğru şekilde çözülmesine katkı sağlamaktadır (Creswell, 2003: 211). Karma yöntemin kullanılması ile nitel veya nicel yöntem kullanılarak elde edilebilecek problemle ilgili ulaşılabilecek sonuçlardan daha kapsamlı ve çeşitli analizler elde edilebilmektedir (Creswell, 2017: 4). Karma araştırmaların yürütülme tipolojileri ise Bryman’a göre şu şekilde beş farklı biçimde yürütülmektedir (Bryman, 2006: 98-99):

- *Nitel ve nicel veriler aynı anda mı yoksa ardışık olarak mı toplandı?* Karma araştırmada nitel ve nicel veriler eşzamanlı yahut ardışık olarak toplanabilmektedir.

- *Hangisi daha ağır basmaktadır, nitel veriler mi nicel veriler mi?* Yapılan karma araştırmada nitel kısım veya nicel kısım diğerine göre daha ön planda yer alabilmektedir. İstatistiksel analizler ön planda ise nicel veriler öncelikli olmaktadır. Derinlemesine bir fenomenin anlamlandırılmaya çalışıldığı bir çalışmada ise nitel veriler öncelik kazanır.

- *Çalışmanın işlevi nedir? Üçgenleme, açıklama veya keşif?* Üçgenleme; farklı türlerdeki bilgilerin çaprazlanarak doğrulanmasının yapılmasıdır. Açıklama; Bir veri türü, diğer verileri açıklamak ya da genişletmek için kullanılır. Örneğin nicel sonuçlar nitel veriler ile açıklanmaktadır.

- *Çoklu stratejiler hangi aşamada gerçekleştirilir?* Çoklu stratejili araştırmalar karma yöntem süreçlerinin çeşitli zamanlarında gerçekleştirilebilmektedir. Nitel veri analizleri nicel veriler yorumlandıktan sonra veya nicel veriler nitel veriler yorumlandıktan sonra işleme alınabilir. Araştırmacılar araştırmadaki amaçlarına göre çalışmanın farklı zaman ve aşamalarında analizlerini gerçekleştirirler.

- *Veri kaynağı birden fazla mı?* Bir çalışmada birden fazla araştırma yöntemi kullanılıyorsa, araştırmada farklı türde veriler yer almaktadır. Tek veri kaynağı olan araştırmalarda ise tek bir yöntem ile yürütülmektedir. Veri kaynağının çeşitlendirilmesi ve farklı yöntemlerin kullanılması ile karma yöntem kullanılmış olmaktadır.

Her araştırma yöntemi kendi altında yer alan bir desene göre yürütülmektedir. Karma araştırma yöntemi üç temel desen ile yürütülmektedir. Bu üç temel desen “Yakınsayan Paralel Karma Desen”, “Açımlayıcı Sıralı Karma Desen” ve “Keşfedici Sıralı Karma Desen” olarak karma yöntemler içerisinde yer almaktadır (Creswell, 2017: 219-227; Clark ve Ivankova 2015, 166-169). Bu desenler çalışmanın amacına, nitel ve nicel verilerin toplanılmasının sırasına göre şekillendirilir.

Bu çalışma, karma araştırma yöntemlerinden “Açımlayıcı Sıralı Karma Desen” ile yürütülmüştür. Açımlayıcı sıralı karma desen, nicel verilerin daha ayrıntılı bir şekilde nitel verilerle açıklanmasını sağlamayı amaçlar. Bu desende, araştırma öncelikle nicel yöntemle gerçekleştirilmiş

ve elde edilen sonuçlar analiz edilmiştir. Ardından, bu sonuçlara dayanarak nitel araştırma uygulanmıştır (Creswell, 2017: 224).

Çalışma, iki aşamada yürütülmüştür. Birinci aşamada nicel araştırma yöntemine dayalı veri toplama ve analiz süreci gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada Trabzon'da uygulanan hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan etkisinin belirlenmesi amacıyla, Milli Eğitim Bakanlığı'nın geliştirdiği "Hizmet İçi Faaliyetleri Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek aracılığıyla toplanılan veriler SPSS programına aktarılmış ve elde edilen veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Bu aşamada uygulanan ölçek ile Trabzon'da gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkide bulunan değişkenlerin anlamlılık düzeyleri incelenmiştir.

İkinci aşamada ise "Yarı-yapılandırılmış Görüşme Formundan" ve "Döküman İncelemesinden" yararlanılmıştır. Yarı-yapılandırılmış gözlem forumunun kullanılması ile araştırmacı önceden soracağı soruları planlayacağından ötürü daha sistematik bir süreç izleyebilecektir. Ayrıca görüşme esnasında görüşmenin akışına göre değişiklik yapılabilir, ortaya yeni çıkabilecek bir durumu yakalamak adına farklı sorular eklenebilir veya katılımcı sonraki soruları önceden cevabını vermişse ilgili sorular o anda formdan çıkartılabilmektedir. Bu durum araştırmacıya çalışma esnasında esneklik ve farklılık kazandırmaktadır (Dömbekci ve Erişin, 2022: 145). Görüşme formunda çalışma grubunda yer alan öğretmenlere kapalı ve açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşmenin akışına göre farklı sorular görüşme esnasında çalışmaya dâhil edilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiş olup görüşme kayıtları yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Kayıt edilen ham veriler Microsoft Word programında metne aktarılmıştır. Microsoft word programında metne aktarılan veriler katılımcıların kendilerine gösterilmiş ve kendilerine ait olduğu teyit edilmiştir. Bilgisayar ortamına aktarılan metinler içerik analizine tabi tutulmuştur. İçerik analizi ile katılımcılardan elde edilen bilgilerde benzer ifade eden fikirler aynı kodlar altında toplanmıştır. Toplanılan kodlar incelendikten sonra ortak kategorilerle ifade edilmiştir. Kategoriler ise belirlenen temalar altında yer almıştır (Ültay, Akyurt ve Ültay, 2021: 192).

1.4.2. Araştırmanın Örneklemi – Çalışma Grubu

Bu çalışma karma yönteme göre yürütüldüğünden dolayı, iki farklı çalışma grubu ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nicel aşamasında olasılıklı örnekleme yapılırken, nitel aşamasında ise olasılıklı olmayan örnekleme yapılmıştır (Neuman, 2014: 320-331).

Çalışmanın birinci aşaması olan nicel araştırma aşamasında, olasılığa dayalı olan örnekleme türlerinden tabakalı örnekleme yapılmıştır. Örneklemede belli alt gruplardan sahip oldukları orandan birey seçimini dengeli yapabilmek için tabakalı örnekleme yapılmaktadır (Yıldız, 2017: 428). Trabzon'da hâlihazırda 12.090 tane öğretmen görev yapmaktadır (Trabzon MEM, 2024).

Ölçeğin uygulanacağı örneklem hesaplanırken %95 güven seviyesi ve %5 hata payı baz alındığında, çalışma örneklemini 373 kişiden oluşmaktadır. Trabzon'da görev yapan 12.090 öğretmen Trabzon'un 18 ilçesinde çalışmaktadır. Bu öğretmenlerin hangi oranda hangi ilçede çalıştıklarını gösteren veriler Tablo 1'de gösterilmektedir. Anket uygulanacak örneklemini belirlemek için; tabakalı örnekleme yapılacak ve çalışmada yer alacak 373 kişilik örneklem grubu ilçelerdeki öğretmenlerin yüzdesine göre belirlenmiştir. Öğretmenlerin ilçelerdeki dağılımlarına göre tabakalı örneklem yapıldığında 373 kişilik örneklemin dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1: Örneklemeye Göre İlçelerden Örneklem Dâhil Edilecek Kişi Sayısı

İlçe	Öğretmenlerin Yüzdesi	Örneklem Dâhil Edilecek Kişi Sayısı
Of	4,79	18
Hayrat	0,63	2
Dernekpazarı	0,5	2
Çaykara	1,81	7
Sürmene	4,16	15
Köprübaşı	0,66	2
Arsin	3,8	14
Yomra	5,08	19
Maçka	2,6	10
Ortahisar	39,45	147
Akçaabat	15,5	58
Düzköy	2,66	10
Vakfikebir	3,92	15
Şalpazarı	1,18	4
Tonya	1,78	7
Beşikdüzü	3,18	12
Çarşıbaşı	2,62	10
Araklı	5,6	21
Toplam	%100	373

Çalışmanın ikinci aşaması olan nitel araştırma aşamasında, grubunun belirlenmesinde ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Daha önceden belirlenmiş belirli bir önem çerçevesinde örnekleme yapılması durumunda ölçüt örnekleme yapılır (Patton, 2014: 238). Bu doğrultuda Trabzon İlinde 5 farklı ilçeden, 3 farklı okul türünden, 3 farklı yaş grubundan oluşan toplam 12 adet öğretmen ile çalışmanın bu aşaması yürütülmüştür. Nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilmiş bu görüşmelere katılan öğretmenlerin listesine bulgular bölümündeki nitel araştırmalar başlığında yer verilmiştir.

Çalışma grubu belirlenirken, hizmet içi eğitimlerin farklı değişkenlerce araştırılması gerektiği düşünüldüğünden; farklı branş, yaş ve ilçede görev yapan öğretmenler tercih edilmiştir. Çalışmaya

katılan öğretmenler etik hususlar gerekçesiyle çalışmaya katılmadan önce bilgilendirilmiş ve gönüllülük esasına göre çalışmaya dahil edilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin isimleri verilmeyerek K1'den K'12'e kadar kod isimle ifade edilmiştir.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma, Trabzon ilinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının mesleki gelişimlerine olan etkilerini incelemeyi amaçlamaktadır. Bu sebeple araştırma sonuçlarının genel eğitim sistemi ya da tüm öğretmenler için geçerliliği bulunmamaktadır.

Araştırma yalnızca Trabzon ili ile sınırlı tutulmuştur. Bu nedenle, elde edilen bulgular Trabzon dışındaki illerdeki öğretmenleri yansıtmayacağından ötürü farklı bölgelerdeki eğitim ihtiyaçları, öğretmen profilleri ve hizmet içi eğitim programlarının yapısına göre farklılık gösterebilir.

Araştırmada kullanılan anket, görüşme gibi veri toplama yöntemleri, katılımcıların subjektif beyanlarına dayanmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin algıları ve deneyimleri, bireysel farklılıklara ve kişisel görüşlere göre değişkenlik gösterebilir. Bu durum, objektif bir değerlendirme yapılmasını zorlaştırabilir.

Araştırma, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilmiştir. Hizmet içi eğitim programlarının uzun vadeli etkilerini ölçmek amacıyla yeterli zaman dilimi olmayabilir. Özellikle, programların etkilerinin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerindeki kalıcılığı uzun vadede daha iyi gözlemlenebilirken, bu araştırma kısa vadeli gözlemlerle sınırlı kalabilir.

Araştırma, Trabzon'da uygulanmakta olan mevcut hizmet içi eğitim programlarının içerikleriyle sınırlıdır. Farklı bölgelerde veya kurumlarda sunulan hizmet içi eğitim programlarının içerikleri ve uygulama biçimleri farklılık gösterebilir. Bazen öğretmenler şehir dışında yer alan hizmet içi programlarda da yer almaktadır. Bu nedenle, araştırmanın bulguları yalnızca Trabzon'da uygulanan spesifik programlar için geçerli olmayabilir.

Hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin motivasyon düzeyleri ve bu programlara aktif katılımları değişkenlik gösterebilir. Öğretmenlerin programlardan elde ettikleri faydalar, bireysel motivasyonları ve katılım düzeylerine göre farklılaşabilir. Bu da bulguların genellenebilirliğini sınırlandırabilir.

Eğitim sisteminde zaman içinde yaşanan değişiklikler ve hizmet içi eğitim politikalarındaki farklılaşmalar, araştırmanın geçerliliğini etkileyebilir. Araştırma sürecinde ya da sonrasında

gerçekleşecek olan politika değişiklikleri, hizmet içi eğitim programlarının etkilerini ve bu çalışmanın sunduğu sonuçlara göre değişkenlik gösterebilir.

1.6. Literatür Özeti

Bu bölüm, Trabzon ilindeki hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini konu alan bu tezin literatür taraması kısmını sunmaktadır. İlk olarak ulusal düzeyde yapılan çalışmalar incelenerek Türkiye'deki hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmen gelişimi üzerindeki etkileri değerlendirilecek, ardından uluslararası alan yazındaki benzer araştırmalar ele alınarak konuya küresel bir perspektiften yaklaşılabilecektir. Bu literatür taraması, mevcut bilgi birikimini sentezleyerek, Trabzon ili örneği üzerinden öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik özgün bir bakış açısı sunmayı ve alan yazındaki boşlukları doldurmayı hedeflemektedir.

Bu kapsamda öncelikle ulusal literatürde yer alan çalışmalara yer verilecektir. Eser'in hazırladığı “*Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri*” adlı yüksek lisans tezinde (2024), Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim programlarının Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliliklerini karşıladığına dair öğretmenlerin düşüncelerini incelemeyi amaçlamaktadır. Çalışma evrenini Bursa ili oluşturmaktadır. Bu kapsamda, çalışma grubunda 22 Türkçe öğretmeni yer almaktadır. Bu öğretmenler, Bursa ilinin Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Kestel, Gürsu ve Mudanya ilçelerinde görev yapmaktadır. Seçilen öğretmenlerin 5 farklı hizmet içi eğitime katılmış olmaları nedeniyle amaçsal örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve ses kayıtları ile toplanan veriler analiz edilmiştir. Çalışmada, MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliliklerine yeterli düzeyde katkı sağlamadığı tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin dijitalleşme, yazma becerileri ve beceri temelli soru hazırlama konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Düzenlenecek hizmet içi eğitimlere öğretmenlerin gönüllü katılım göstermesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Eğitimlerin uzman kişiler tarafından verilmesi, eğitim mekanlarının eğitime uygun şekilde seçilmesi ve eğitimlerin uygulamaya dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği önerileri ortaya konmuştur.

Talan ve Demir'in yürüttüğü “*Milli Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi*” adlı çalışmada (2024) sınıf öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenlediği hizmet içi eğitim çalışmalarına ilişkin görüşlerinin keşfedilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubunu oluşturan Manisa ilinde yer alan özel ve devlet okullarındaki 36 sınıf öğretmene yönelik yarı yapılandırılmış gözlem formları uygulanmış ve toplanan verilere içerik analizi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, hizmet içi eğitimin öğretmenlerin yenilikleri takip edebilmeleri ve kendilerini geliştirmeleri açısından oldukça önemli olduğu ortaya çıkmıştır. Ancak, hizmet içi eğitim çalışmalarının zaman ve mekân açısından öğretmenler tarafından yetersiz bulunduğu tespit

edilmiştir. Eğitimlere katılımın genellikle zorunlu olduğu, çoğu öğretmenin ise bu eğitimlere hiç katılmadığı gözlemlenmiştir. Uygulamalı eğitimlerin yüz yüze, teorik eğitimlerin ise uzaktan yapılmasının uygun olduğu belirtilmiş; sınıf öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitimlerin sayısının yetersiz olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere olumlu bir algı ve tutumla yaklaştıkları ve teorik eğitimlerin tatil dönemlerinde uzaktan yapılmasını düşündükleri sonucuna varılmıştır.

Talan'ın 2024 yılında hazırladığı “*Milli Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi*” adlı tez çalışmasında 2016-2022 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Manisa ilindeki devlet ve özel okullarda görev yapan 36 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler, içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Yapılan çalışmanın sonucunda, 2016-2022 yılları arasında sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının konu ve sayıları bakımından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Faaliyetlere katılan öğretmen sayısının dönemden döneme değişiklik gösterdiği gözlemlenmiştir; örneğin, programlardaki önemli değişiklikler katılımcı sayısını artırırken, pandemi gibi durumlar bu sayıyı azaltmıştır. Öğretmenlerin görüşlerine göre, yeniliklerden haberdar olabilmeleri ve kendilerini geliştirebilmeleri için hizmet içi eğitimlerin büyük öneme sahip olduğu belirlenmiştir. Ancak, hizmet içi eğitimlerin yapıldığı yer ve zaman açısından yetersiz olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, yapılan çalışma sonucunda hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın zorunlu olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. Bu eğitimlerin gönüllülük esasına dayalı olması gerektiği sonucuna varılmıştır. Teorik eğitimlerin uzaktan, uygulamalı eğitimlerin ise yüz yüze gerçekleştirilmesi gerektiği belirlenmiştir.

Caylan'ın 2023 yılında kaleme aldığı “*Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Teknoloji Kullanma Durumları, Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri (Van İli Örneği)*” adlı yüksek lisans tezinde, müzik öğretmenlerinin teknolojiye yönelik yaklaşımlarının ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Van ilinde görev yapan 162 müzik öğretmeninden oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket ve ölçek kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, müzik öğretmenlerinin teknolojiyi kullanma tutumlarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Teknolojinin, öğretim süreçlerinde yer aldığı ve öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi ile sınıf yönetimi becerileri üzerinde etkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, müzik öğretmenlerinin çoğunun bilişim teknolojilerine yönelik hizmet içi eğitim almadığı saptanmış ve bu alanda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna varılmıştır. Kadın öğretmenlerin bu alanda daha az hizmet içi eğitim aldığı ve daha fazla eğitim ihtiyacı duyduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin de daha az hizmet içi eğitim aldığı

ve bu alandaki eğitimlere daha fazla ihtiyaç duyduğu belirlenmiştir. Yüksek lisans mezunu öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitim almadığı, lisans mezunu öğretmenlerin eğitimlerin düzenli olmadığına inandıkları ve doktora mezunu öğretmenlerin ise daha fazla uygulamaya dayalı hizmet içi eğitim talep ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin, teknolojik programlar kullanmada kadınlara göre daha ilgili olduğu tespit edilmiştir. İlköğretim öğretmenlerinin, ortaöğretim öğretmenlerine oranla daha düşük seviyedeki programları kullandığı belirlenmiştir. Ayrıca, lisans mezunu öğretmenlerin, yüksek lisans ve doktora mezunu öğretmenlere göre bu alanda daha az eğilim gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Çığrıkçı'nın 2022 yılında hazırladığı “*Bilim Ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında, BİLSEM’de çalışan öğretmenlerin BİLSEM’e girdikten sonra aldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmanın çalışma grubunu, 2019-2020 eğitim öğretim yılında Türkiye’nin 7 coğrafi bölgesinden 12 farklı ilde görev yapan 139 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde, farklı cinsiyet, eğitim durumu, branş ve kıdemlere sahip öğretmenler arasından maksimum çeşitlilik sağlayacak şekilde örnekleme yapılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, BİLSEM öğretmenlerinin çoğunun özel yetenekli öğrencilerin eğitimine yönelik yeterli düzeyde lisans ve hizmet içi eğitim almadığı tespit edilmiştir. BİLSEM’de çalışmaya başladıktan sonra hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin en fazla özel yetenekli öğrencilerin eğitimi, proje hazırlama ve akıl-zeka oyunları eğitimleri aldığı belirlenmiştir. Aldıkları eğitimlerin en çok mesleki gelişim sağlama ve özel yetenekli öğrencilere yönelik farkındalığı artırma yönünde katkı sağladığı görülmüştür. En fazla ihtiyaç duyulan alanlar; teknoloji, özel yetenekli öğrencilere yönelik eğitimler ile alan bilgisi ve mesleki bilgi dersleridir. BİLSEM’de göreve başladıktan sonra, öğretmenlerin en çok kurum, ardından da öğretmenler ve öğrencilerle ilgili sorunlar yaşadıkları ve bu sorunlara dair çözüm önerilerinde bulundukları tespit edilmiştir. BİLSEM öğretmenlerine göre, hizmet içi eğitimlerin güncel olması ve eğitimcilerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin ders saatleri ile BİLSEM’deki görev zamanlarının çakışmasının programlara katılımı sorun oluşturduğu tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitimlerin yeterli olmaması nedeniyle öğretmenlerin bu eğitimlere katılmak istemedikleri görülmüştür. Eğitimlerin amacına ulaştığı, ancak içeriklerin kısmen yeterli olduğu ve eğitimlerin de kısmen verimli geçtiği sonucuna ulaşılmıştır.

Arslan'ın kaleme aldığı “*Milli Eğitim Bakanlığındaki Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi: Antalya İli Örneği*” adlı doktora tezi çalışmasında (2022), Milli Eğitim Bakanlığı'nın uygulamakta olduğu hizmet içi eğitim etkinliklerinin ve eğitim programlarının öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda yeterliliğinin ve başarısının belirlenmesini amaçlamıştır. Araştırma evreni olarak Antalya ili belirlenmiştir. Araştırma örnekleminde Antalya ilinde görev yapan 458 öğretmen yer almaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi

eğitimlerden memnuniyet ortalaması 5 üzerinden 3,08 olarak belirlenmiş ve ortalamanın üzerinde bir puanla memnun oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, bu programların değerlendirilmesinde cinsiyet, yaş, medeni durum, meslekteki hizmet süresi, eğitim durumu, eğitim kademesi, hizmet içi eğitim sayısı ve uygulanan eğitim yöntemi gibi faktörler açısından anlamlı bir farklılaşma bulunmamıştır.

Kaya tarafından 2022 yılında yürütülen “*Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bağcılar İlçesi Örneği*” adlı yüksek lisans tezinde, hizmet içi eğitime dair görüşlerin cinsiyet, kademe, kıdem ve katılan hizmet içi eğitim sayısına bağlı olarak etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini, 2012-2022 yılları arasında İstanbul ili Bağcılar ilçesinde görev yapan farklı branş ve kademelerden 246 öğretmen oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Yapılan analizlerin sonucunda, hizmet içi eğitim alma isteği, hizmet içi eğitimin gerekliliği, hizmet içi uygulamaların planlanması, hizmet içi eğitimin uygulanması ve hizmet içi eğitim uygulamalarının değerlendirilmesi konularında; yaş, cinsiyet, branş, kademe, meslek yılı ve alınan hizmet içi eğitim sayısı gibi değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Toplanan verilere göre, hizmet içi eğitimin gerekli olduğu, katılımcıların bu eğitimlere ihtiyaç duyduğu ve hizmet içi eğitimlere katılma isteğinin yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca, katılan hizmet içi eğitim uygulamalarının planlamasından ve uygulama boyutlarından genel olarak memnuniyet duyulduğu tespit edilmiştir. Ancak, hizmet içi eğitimi veren görevlilerin alanında uzman olması konusundaki memnuniyet ortalamasının altında kalmıştır.

İlbuğa'nın 2022 yılında kaleme aldığı “*Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiği*” adlı yüksek lisans çalışmasında okul öncesi öğretmenlerine yönelik 21. yüzyıl becerilerini geliştirmeye yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemine dayanan bu çalışmada, kontrol gruplu deneysel ön test-son test deseni kullanılmıştır. Çalışmaya 30 okul öncesi öğretmen katılmış; bu öğretmenlerden 15'i kontrol grubunu, 15'i ise deney grubunu oluşturmuştur. Deney grubu öğretmenleri, 21. yüzyıl becerilerine yönelik hizmet içi eğitim programına katılmışlardır. Veriler, “21. Yüzyıl Becerilerine Sahip Olma ve Önemi Ölçeği”, “21. Yüzyıl Becerileri Başarı Testi” ve “Program Değerlendirme Formu” ile toplanmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, “başarı testi” puanları incelendiğinde deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark tespit edilmiştir. Ancak, 21. yüzyıl becerilerine sahip olma ve önemi ile ilgili ölçek puanlamasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi sonucunda katılımcılarda yüksek bir memnuniyet düzeyi gözlemlenmiştir. Bununla birlikte, program süresinin kısıtlı olması eleştirilmiştir. Sonuç olarak, gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin farkındalık oluşturduğu belirlenmiştir.

Ergün'ün 2022 yılında hazırladığı “*Öğretmenlere Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Hizmetçi Eğitimin Kirkpatrick Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi: Öğretmen Akademisi Örneği*” adlı yüksek lisans tezinde, Öğretmen Akademisi bünyesinde verilen oyun tabanlı kodlama eğitiminin, öğretmenlerin bilişsel düşünme becerilerini kazanmalarına olan etkisini değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemiyle yürütülmüş olup, veri toplama aracı olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Çalışma grubunu, "Oyun Tabanlı Kodlama" eğitimi almış öğretmenler oluşturmaktadır. Bu kapsamda, Mersin ilinde farklı branşlarda görev yapan 13 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Toplanan veriler betimsel analiz yöntemiyle değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin katıldıkları kodlama eğitiminin bilgi ve işlemsel düşünme becerilerini kazanmalarına katkı sağladığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin eğitimden yüksek memnuniyet duydukları, bilgi ve beceri düzeylerinde artış olduğu ve bu bilgi ve becerileri kendi alanlarına uygun şekilde aktarabildikleri tespit edilmiştir. Ayrıca, kazanılan bilgi ve becerilerin öğrenme-öğretme süreçleriyle bütünleştirilebildiği ve öğretmenlerin bu kazanımları sınıf içi ve dışında başarıyla uygulayabildikleri görülmüştür.

Demir tarafından 2021 yılında yürütülen “*Pandemi Döneminde İlahiyat Programı Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşleri*” adlı yüksek lisans tezinde, ilahiyat öğrencilerinin uzaktan eğitim ve uzaktan hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini incelemek ve din görevlisi olarak çalışan bireyler üzerindeki bu eğitimlerin etkinliğini belirlemek amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak anket ve ölçekler kullanılmıştır. Çalışma evrenini, 2020-2021 yıllarında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim İlahiyat Programı'nda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise bu programdaki 2.655 lisans öğrencisi arasından seçilmiş olup, %95 güven aralığına göre belirlenen 384 kişiden oluşmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre, katılımcıların uzaktan hizmet içi eğitimleri faydalı buldukları ve bu eğitimlere katılma eğilimlerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Özellikle yoğun iş temposuna sahip bireyler için uzaktan eğitimin avantajlı olduğu belirlenmiştir. Yerleşim yerine göre yapılan analizde, il merkezlerinden köylere doğru gidildikçe uzaktan eğitime katılım isteğinin azaldığı gözlemlenmiştir. İl merkezlerinde yaşayanların uzaktan eğitimi daha fazla tercih ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Meslek grupları açısından bakıldığında, memur ve serbest meslek sahibi öğrencilerin katılım isteğinin daha yüksek olduğu; buna karşın imam ve müezzinlerin en düşük katılım eğilimine sahip olduğu saptanmıştır. Mesleki kıdem değerlendirmesinde ise kıdemi yüksek olanların, düşük olanlara kıyasla uzaktan eğitime daha istekli oldukları belirlenmiştir. Uzaktan hizmet içi eğitim alan din görevlilerinin bu eğitimlere yönelik olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Katılımcıların tutumları olumlu olduğunda, eğitimlerin verimliliğinin arttığı sonucuna varılmıştır. Yaş arttıkça hizmet içi eğitime duyulan ihtiyacın azaldığı tespit edilmiştir. Yerleşim yerine göre yapılan incelemede, illerde görev yapan din görevlilerinin katılım düzeylerinin ilçe ve köylerdekilere göre daha yüksek olduğu; bu durumun altyapı sorunlarıyla ilişkili olabileceği öne sürülmüştür. İmam ve müezzinlerin tutumları

incelendiğinde, il merkezlerindekiilerin büyükşehirlerdekilere daha olumlu tutum sergiledikleri, köyde görev yapanların ise büyükşehirlerdekilere daha yüksek katılım eğiliminde oldukları belirlenmiştir.

Yamaçlı'nın (2020) "*Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Ders Tasarımlarına Etkisi*" başlıklı yüksek lisans tezinde, fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim konusunda aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarım süreçlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma deseniyle yürütülen çalışmada veri toplama yöntemi olarak gözlem ve yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapan ve kapsayıcı eğitim konusunda hizmet içi eğitim almış 28 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitimler sayesinde kapsayıcı eğitime yönelik olumlu bir bakış açısı geliştirdikleri tespit edilmiştir. Kapsayıcı eğitim felsefesi doğrultusunda ölçme-değerlendirme, ders tasarımı, öğretim yöntemleri ve laboratuvar uygulamaları gibi alanlarda olumlu algılar oluşmasına karşın, öğretim uygulamalarında beklenen düzeyde iyileşme sağlanamadığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerin daha kapsamlı, uygulamaya dönük etkinlikler içermesi ve uygulama ortamlarının uygun şekilde düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır.

Sütay'ın 2019 kaleme aldığı "*Devlet Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*" adlı yüksek lisans tez çalışmasında; eğitim yöneticilerinin (müdür, müdür yardımcısı vb.) hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik tutumlarının incelenmesi amaçlanmıştır. İlgili çalışma nicel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Çalışmada veri toplama aracı olarak 26 maddeden oluşan Likert tipi ölçek kullanılmıştır. Bu çalışmanın evrenini, İstanbul ili Sultangazi ilçesindeki anaokulu, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırmanın yapıldığı yılda, bu ilçede yer alan 86 devlet okulunda toplam 320 eğitim yöneticisi bulunmaktadır. Araştırmaya evrendeki tüm bireylerin katılması amaçlanmıştır. Ancak, 30 yönetici çalışmaya katılmak istememiş ve 21 yönetici veri toplama aracını eksik veya hatalı doldurmuştur. Bu durum sonucunda, araştırmanın örneklemini 269 kişi oluşturmaktadır. Çalışmanın sonucunda, hizmet içi eğitimlere yönelik tutumlarda cinsiyet faktörüne bağlı olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Kadın yöneticilerin, erkek yöneticilere kıyasla daha olumlu tutumlara sahip olduğu görülmüştür. Ayrıca, yüksek lisans mezunu yöneticilerin, lisans mezunlarına göre hizmet içi eğitimlere karşı daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Evli ve bekar yöneticilerin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmamış; eğitim kademesinin ise yöneticilerin hizmet içi eğitimlere karşı tutumları üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığı tespit edilmiştir. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılara göre hizmet içi eğitimlere yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri görülmüştür. Yöneticilik ve öğretmenlikte geçirilen toplam sürenin hizmet içi eğitimlere yönelik tutumlar üzerinde anlamlı bir etkisi bulunmamıştır. Ancak, hizmet içi eğitimlere katılım sayısının tutumlar üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Yalnızca il

içindeki hizmet içi eğitimlere katılanların, hem il içi hem de il dışı eğitimlere katılanlara göre daha olumlu tutum sergiledikleri belirlenmiştir. Yaşa bağlı olarak hizmet içi eğitimlere yönelik tutumlarda ise anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Araştırmada anlamlı yordayıcılar önem sırasına göre incelendiğinde, en güçlü yordayıcının eğitim durumu, en zayıf yordayıcının ise hizmet içi eğitimlerin yapıldığı yer olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitime yönelik tutumlar ile eğitim yöneticilerinin görev ve eğitim durumları arasında orta düzeyde doğrusal bir ilişki olduğu belirlenmiştir.

İnaltun'un 2019 yılında hazırladığı *“Fen Bilgisi Öğretmenleri İçin Geliştirilen Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Modülünün Etkinliğinin İncelenmesi”* başlıklı doktora tezinde, biçimlendirici değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme uygulamaları üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmış, ön test-son test deneysel deseni uygulanmıştır. Araştırma, Ankara ilindeki üç farklı okulda görev yapan beş fen bilgisi öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama araçları olarak görsel ve işitsel materyaller, görüşmeler ve çeşitli ölçekler kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, hizmet içi eğitimin katılımcı öğretmenler tarafından olumlu değerlendirildiği belirlenmiştir. Öğretmenlerin geliştirilen materyalleri faydalı buldukları, programdaki bileşenlerin uygulamalarında verimliliği artırdığı ve biçimlendirici değerlendirme bilgi ve uygulama düzeylerinde gelişme sağladıkları gözlenmiştir. Ayrıca, eğitimin öğrencilerin fen bilgisi başarısında olumlu bir etki yarattığı sonucuna ulaşılmıştır.

Keleş'in 2019 yılında kaleme aldığı *'Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesi'* adlı yüksek lisans tezinde, Millî Eğitim Bakanlığı ve farklı kurumlar tarafından yöneticilere ve öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitimlerin etkililiği ve verimliliği değerlendirilmiştir. Bu çalışma, karma yöntemle yürütülmüştür. Çalışma grubunu, 2012-2013 yıllarında Ankara'nın Mamak ilçesinde görev yapan 439 yönetici ve öğretmen ile 2017-2018 yıllarında Bursa'nın Yıldırım ilçesinde görev yapan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplamak için anket ve görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, yönetici ve öğretmenler hizmet içi eğitimleri; yenilikleri takip etmek, çağın gerekliliklerine uyum sağlamak ve bilgi, beceri ile davranış kazandırmak açısından önemli bulmaktadır. Ayrıca, mesleki yeterlilik açısından hizmet öncesinde ortaya çıkan eksikliklerin giderilmesinde de hizmet içi eğitimin kritik bir rol oynadığı görülmüştür. Bunun yanı sıra, eğitim sistemine uyum, güncellik, verimlilik ve etkililik sağlama açısından bu eğitimlerin önemli bir işlevi olduğu tespit edilmiştir. Ancak, hizmet içi eğitimlerin uygulama sürecinde bazı eksiklikler tespit edilmiştir. Özellikle eğitimlerin zamanlaması, katılımcı sayısı, fiziksel ortam, ihtiyaç analizi, kullanılan yöntem ve teknikler, araç-gereçlerin yeterliliği, katılımcı önerilerinin dikkate alınmaması ve değerlendirme kriterlerinin objektif olmaması gibi konularda yetersizlikler belirlenmiştir.

Tuncel ve Çobanoğlu'nun 2018'de yürüttüğü “*Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi: Öğrenen Olarak Öğretmenlerin Problemleri*” (In-service Teacher Training: Problems of the Teachers as Learners) başlıklı çalışmada, yeni atanan öğretmenlere yönelik oryantasyon amaçlı hizmet içi eğitim programlarının öğretmenler üzerindeki etkileri, öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmiştir. Denizli’de görev yapan 332 yeni öğretmen ile gerçekleştirilen bu araştırmada, karma yöntem kullanılarak veri toplanmıştır; anket ve görüşme formu ile elde edilen veriler, içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Sonuç olarak, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin kişisel gelişimine anlamlı bir katkı sağlamadığı belirlenmiştir.

Öztürk’ün yürüttüğü “*Türkiye’deki Yenilikçi Bir Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Modelinin Değerlendirilmesi*” (An Evaluation of an Innovative In-Service Teacher Training Model in Turkey) başlıklı çalışması (2019), UNICEF ve Türkiye Cumhuriyeti Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin kapsayıcı eğitim becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitim programının etkililiğini incelemektedir. Program süresince katılımcı öğretmenlerle iş birliği yapılmış; onların görüşleri ve deneyimleri sürece entegre edilmiştir. Eğitim programında, uygulamalı ve ilham verici öğretim yöntemleri de kullanılmıştır. Çalışma kapsamında, programa katılan yaklaşık sekiz bin öğretmen arasından rastgele seçilen 27 öğretmenle odak grup çalışması yapılmış ve içerik analizi uygulanmıştır. Çalışma sonucunda, tek seferlik bir eğitim olmasına rağmen öğretmenlerin kapsayıcı eğitime yönelik algılarında ve farkındalıklarında önemli değişiklikler meydana geldiği belirlenmiştir.

Arık'ın 2017 yılında kaleme aldığı “*İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi Sonrası Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Kütahya İli Örneği)*” adlı yüksek lisans tezinde, 4+4+4 sistemine geçiş sonrası düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından nasıl değerlendirildiğinin araştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın evrenini, 2015-2016 yılları arasında Kütahya ilinin Hisarcık, Emet ve Simav ilçelerinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemi ise 204 öğretmenden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilen bu araştırmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda, hizmet içi eğitimle ilgili kadınların erkeklerden daha olumlu düşündüğü tespit edilmiştir. Mesleki kıdemi daha düşük olan öğretmenlerin, düzenlenen hizmet içi eğitimlerden daha fazla memnun kaldıkları belirlenmiştir. Ayrıca, ilçe ve kasabada görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden daha memnun oldukları saptanmıştır. Bekar öğretmenlerin, evli öğretmenlerden daha olumlu görüşe sahip olduğu görülmüştür. Branş öğretmenlerinin, sınıf öğretmenlerine göre daha olumlu düşüncelere sahip olduğu tespit edilmiştir. Eğitimlerin zamanlamasının dikkate alınmadığı, kontenjan sınırının olumsuz bir durum oluşturduğu, öğretim elemanlarının uzman kişilerden seçilmediği ve öğretmenlerin ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kaya'nın 2017 yılında hazırladığı "*MEB'in Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin ve Türkçe Öğretmenlerinin Bu Faaliyetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi*" başlıklı yüksek lisans tezinde, 2012-2016 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin genel durumunun ve yeterliliğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, doküman incelemesi ve görüşme tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu tezin çalışma grubunu ise Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan 36 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur. Yapılan görüşmeler sonucunda toplanan veriler içerik analizi ile değerlendirilmiştir. Toplanan veriler sonucunda, teknolojinin gelişimi ve uygulanan uzaktan eğitim yöntemi ile 2012-2016 yılları arasında eğitim ve kursiyer sayılarında bir artış yaşandığı görülmüştür. Ancak, hizmet içi eğitim programlarına katılan kişilerin sayısı nicel olarak yeterli bir düzeye ulaşmamıştır. Çoğu öğretmenin, hiçbir şekilde hizmet içi eğitim almadan görevini tamamladığı belirlenmiştir. Türkçe öğretmenliği branşı incelendiğinde, gerçekleştirilen faaliyetlerin yeterli olmadığı görülmektedir. Ayrıca, bu faaliyetlere katılan kişi sayısı oldukça yetersizdir. Hizmet içi ihtiyacı belirleme anketlerine katılımların da yeterli düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim kavramına dair bilinçli oldukları sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin çoğu, hizmet içi faaliyetleri gerekli görmekte; ancak yarısı bu eğitimleri faydalı bulurken, diğer yarısı faydasız olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlerin büyük bir kısmı, hizmet içi eğitimleri yetersiz bulmaktadır. Türkçe öğretmenlerinin çoğunun bilişim teknolojileri konusunda eğitim alma isteği bulunduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu, hizmet içi faaliyetlerin kişisel ve mesleki gelişimlerine katkı sağladığını belirtmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin kıdem yılı arttıkça hizmet içi eğitimlere katılma sayısının da arttığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mahalli hizmet içi faaliyetlere katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Başak tarafından 2016 yılında kaleme alınan "*Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kurs Programının Hazırlanması ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi: FATİH Projesi Örneği*" başlıklı doktora tezinde, FATİH Projesi'nde yaşanan sorunlar doğrultusunda fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, bu ihtiyaçlara yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi ve programın etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Karma yönteme göre yürütülen bu çalışmada nitel ve nicel araştırma yöntemleri birlikte ele alınmıştır. Yürütülen bu çalışmada nitel araştırmanın, nicel araştırma tekniklerine baskın olduğu desen tercih edilmiştir. Çalışmanın nicel aşamasında anketlerden, nitel aşamasında ise görüşme ve gözlem tekniklerinden yararlanılmıştır. Araştırmanın evrenini ortaokullarda görev yapan fen bilimleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışmayı yürütmek üzere seçilen örnekleme farklı cinsiyet, görev yapılan il ve kıdem durumları dikkate alınmıştır. Türkiye'nin 7 bölgesinden, 22 ilde çeşitli ortaokullarda görev yapan toplam 434 öğretmen örneklem grubunu oluşturmaktadır. Çalışmanın sonuçları dört alt problem boyutunda incelenip değerlendirilmiştir. sonucuna varılmıştır. Çalışmanın ikinci boyutunda, birinci boyuttaki

etkenler nedeniyle projenin heba olacağı, öğretmenlerin yeterince bilgilendirilmediği ve hizmet içi eğitim ile öğretmenler arası iş birliğinin önemine vurgu yapılmıştır. Ayrıca, Çalışmanın birinci boyutunun sonucuna göre, FATİH projesinin başlangıcında öğretmenlerin teknoloji kullanımında teknik bilgi eksikliği olduğu belirlenmiştir. Uygulanan hizmet içi eğitim kursu sayesinde öğretmenlere teknolojilerin kullanımı ile ilgili becerilerin kazandırıldığı belirlenmiştir. Kursun yeterli olduğu, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önemli ölçüde katkı sağladığı ve okul hayatındaki uygulamalarına olumlu etkilerde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ders içeriklerinin daha zengin hale getirildiği, öğrencilerin derslere daha aktif katıldıkları ve etkileşimli tahtalara beklenenden daha hızlı adapte oldukları tespit edilmiştir. Genel olarak, uygulanan hizmet içi eğitim programının belirlenen probleme çözüm getirdiği görülmüştür. Ancak bazı okullarda bazı öğretmenlerin bu uygulamaları öğrenmelerine rağmen yeterli düzeyde uygulamadıkları ve derslerde yalnızca film veya video izlemek gibi sınırlı bir şekilde bu teknolojileri kullandıkları sonucuna varılmıştır.

Daldal tarafından yürütülen “*Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitimin Kariyer Basamaklarına Etkisi: Isparta Milli Eğitim Müdürlüğü Örneği*” adlı yüksek lisans tezinde (2016), kamuda çalışan personelin aldığı hizmet içi eğitimlerin kariyerlerine etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini Isparta İl Milli Eğitim Müdürlüğü’ne bağlı birimlerde çalışan 234 personel oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, kamu kurumlarında eğitimden sorumlu birimlerin faaliyetlerinin diğer birimlere göre oldukça sınırlı olduğu tespit edilmiştir. Çalışanların, kurumlarının yeterli düzeyde hizmet içi eğitim sağlamadığına inandıkları belirlenmiştir. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerin basit ve kalitesiz olduğu, kariyer basamaklarının yetersiz kaldığı ve bu eğitimlerin çalışanların kariyerine etkisinin bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kayman ve Tutkun’un yürüttüğü “*İlkokullardaki Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Öğretmen Görüşleri*” (Teachers’ Views Related To The Effectiveness Of In-Service Training Programs In Primary Schools) adlı çalışmada (2015), ilkökul öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin etkisine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yönteme göre yürütülen bu çalışmada belirlenen amaç doğrultusunda Kocaeli Çayırova’da görev yapan 120 ilkökul öğretmenine anket uygulanmıştır. Yapılan çalışma sonucunda, hizmet içi eğitim programlarının eğitim sistemini geliştirdiği, yeni öğretmenlerin uyum sağlamasına yardımcı olduğu ve öğretmenleri kendilerini geliştirmeye teşvik ettiği bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, hizmet içi eğitim programlarının amaçlarına ulaştığı, ancak öğretmenlerin ihtiyaçlarını tam olarak karşılamadığı sonucuna da varılmıştır.

Limon tarafından hazırlanan “*Yüz Yüze ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Algıları*” isimli yüksek lisans tezi çalışmasında (2014) öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın

evrenini Sakarya ili oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. 9542 kişilik evrenden oluşan bu çalışmanın örneklemini ise 350 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma sonucunda, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimleri yüz yüze eğitimlere tercih etme konusunda kararsız oldukları saptanmıştır. Ayrıca, uzaktan hizmet içi eğitimi yüz yüze eğitime kıyasla daha işlevsel bulma ve uygulama aşamasında daha etkili görme konusunda da öğretmenlerin kararsız oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler, yüz yüze eğitimlerin uzaktan eğitimlere göre daha fazla davranış değişikliği yarattığı görüşüne ise katılmamaktadır. Bununla birlikte, uzaktan eğitimlerin hizmet içi eğitimlere göre maliyet-verimlilik açısından daha etkili olduğunu düşünmektedirler.

Öz'ün kaleme aldığı “*Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Katkısı (İstanbul İli Örneği)*” adlı doktora tezi (2012), Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine etkisini ve öğretmenlerin bu eğitimlere ilişkin memnuniyet düzeylerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Çalışmanın örneklemini, 300 Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmeninden oluşmaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin %73,7'sinin mahalli, %61,7'sinin ise merkezi faaliyetlere katıldığı belirlenmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerinden orta düzeyde memnun oldukları tespit edilmiştir. Bakanlık tarafından sunulan eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki gelişimine beklenen katkıyı sağlamaktan uzak olduğu görülmüştür. Ayrıca, öğretmenlerin mesleki kıdemleri ile eğitimlerin gerekliliği ve motivasyonlarına dair görüşleri arasında anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Öğretmenler, hizmet içi eğitim faaliyetlerini verimli bulmamaktadır. Gönüllü faaliyetlere katılımın düşük olma nedeni, eğitimlerin verimsizliği ve uygun faaliyet eksikliği olarak belirtilmiştir. Hizmet içi eğitimlere katılımdan duyulan memnuniyet incelendiğinde; erkeklerin kadınlara göre, evlilerin bekârlara göre, kıdemi yüksek olanların kıdemi düşük olanlara göre ve ortaöğretimde görev yapanların ilköğretimde görev yapanlara göre daha memnun oldukları görülmüştür. Motivasyon açısından bakıldığında; evlilerin bekârlara, yaşı büyük olanların yaşı küçük olanlara ve kıdemi yüksek olanların kıdemi düşük olanlara göre daha memnun oldukları belirlenmiştir.

Özkan tarafından hazırlanan “*Hizmet İçi Eğitim Programlarının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri*” adlı yüksek lisans tezinde (2010), öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının tasarımına yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemine göre yürütülen tez çalışmasında, çalışma evrenini Adana ili ve İlçelerinden rastlantısal olarak seçilen okul ve kurumlarda görev yapan 360 kişilik öğretmen ve yöneticiler oluşturmaktadır. Bu tez çalışması ile hizmet içi eğitim programlarının planlanması ve değerlendirilmesinde; öğretmenlerin yaş, cinsiyet, medeni durum, meslekteki kıdem, öğrenim durumu, unvan ve görev gibi değişkenlerinin belirleyici bir etken olmadığı ortaya konmuştur. Hizmet içi eğitimlerin

planlanması ve değerlendirilmesi ile katılan kurs ve seminer sayısı arasında anlamlı bir ilişki bulunmuş, ancak bu ilişkinin yönünde anlamlı bir farklılaşma saptanmamıştır. Ayrıca, katılımcılar; Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim etkinliklerine katılacak kişilerin seçiminde objektif davrandığı, eğitimlerin süresinin eğitimin içeriğine uygun şekilde belirlendiği ve eğitimlerin gerçekleştirildiği merkezlerin eğitime uygun olarak seçildiği sonucuna ulaşmışlardır.

Keleş tarafından yürütülen “*Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)*” adlı yüksek lisans tezinde (2010), okul yöneticilerinin hizmet içi eğitime dair görüşlerinin tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışma örneklemini 2008-2009 eğitim öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerinde görev yapmakta olan 161 okul yöneticisi oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmada veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Çalışmanın sonucunda, cinsiyet, mesleki kıdem, yöneticilik kıdemi, görev türü ve alınan hizmet içi eğitim sayısı ile hizmet içi eğitime ilişkin görüşler arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Ancak, yöneticilerin hizmet içi eğitime dair kurumsal boyuttaki görüşleri ile bireysel boyuttaki görüşleri arasında yüksek ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir.

Şener tarafından hazırlanan “*Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyine Etkisi*” adlı yüksek lisans tezinde (2009), hizmet içi eğitim uygulamalarının öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerindeki etkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemine dayanan bu çalışmada veri toplama aracı olarak anketler kullanılmıştır. Örneklem, 2008-2009 yıllarında İstanbul Anadolu Yakasındaki 9 ilköğretim okulunda görev yapan 310 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırma bulgularına göre, hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin, bu eğitimlerin kendilerine fayda sağladığını düşündükleri durumda motivasyonları ve görev aşkları daha yüksek bir artış göstermektedir. Bu durum, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olan inançlarının, motivasyonlarını artıran önemli bir etken olduğunu ortaya koymaktadır.

Ulus'un 2009 yılında kaleme aldığı “*Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Konya İli Uygulaması)*” yüksek lisans tezinde, öğretmenlerin hizmet içi faaliyetlere yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini Konya İlinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, ölçme aracı olarak anket kullanılmıştır. Araştırma evreni, 3.636 öğretmenden oluşmakta olup, %95 güven düzeyi için 348 kişilik bir örneklem belirlenmiş, ancak anket 540 öğretmene uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin amaçlarının farkında oldukları ve eğitim almak istedikleri konu ile kıdem yılları arasında anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, eğitimde işlenen konuları doğru bulan öğretmenlerin, hizmet içi eğitim faaliyetlerinden daha yüksek memnuniyet duydukları gözlemlenmiştir.

Çiftci'nin 2008 yılında kaleme aldığı “*Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Tarafından Müzik Öğretmenlerine Verilen Hizmet İçi Eğitimin İncelenmesi Ve Müzik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi*” adlı doktora tezi çalışmasında, 1960-2006 yılları arasında müzik öğretmenlerine yönelik Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma üç aşamada gerçekleştirilmiştir. Birinci aşamada, 1960-2006 yılları arasında uygulanan hizmet içi eğitimlere dair doküman incelemesi yapılmıştır. İkinci aşama, bu programlarda görev yapmış öğretim elemanlarının görüşlerinin toplanmasına yöneliktir; bu kısım nitel araştırma yöntemi kullanılarak ve görüşme tekniği ile yürütülmüştür. Üçüncü aşamada ise bu eğitimlere katılan personel çalışma evrenini oluşturmaktadır. Bu aşama nicel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiş olup anketlerden yararlanılmıştır. Toplanan veriler sonucunda elde edilen bulgular, kendi içinde ve birbirleriyle ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Yapılan analizler, Türkiye’de müzik öğretmenlerine yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin hem sayısal hem de niteliksel açıdan yetersiz olduğunu ortaya koymuştur. Hizmet içi eğitimlerin her yıl ve seminer dönemlerinde (Eylül, Haziran) düzenlenmesi gerektiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, eğitimlerin mekan ve zaman açısından iyi planlanması; eğitim bölgelerinin yakın il ve bölgelerde yer alması ve daha fazla sayıda öğretmeni kapsamaması gerektiği tespit edilmiştir.

Özetle, ulusal alan yazında hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerine hem de mesleki motivasyonlarına olumlu etkisi olduğu görülmektedir. Bazı çalışmalarda uygulanan eğitimler yeterli bulunurken, bazıları yetersiz olarak değerlendirilmiştir. Bunun nedeni, eğitim faaliyetlerinin uygulanma şekli, uygulayıcısı, zamanlaması, yeri, içeriği ve katılımcıların hazır bulunuşluk seviyeleri gibi değişkenlerdir. Faaliyetlere katılımın zorunlu veya gönüllü olarak düzenlendiği, ancak öğretmenlerin gönüllü katılımı tercih ettikleri anlaşılmaktadır. Eğitimlerin bir kısmı düz anlatım yöntemiyle, bir kısmı ise uygulamalı olarak yürütülmekte olup, öğretmenlerin çoğunlukla uygulamalı eğitimleri daha faydalı buldukları ve bu tür etkinliklere katılma isteklerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Uluslararası literatürde de bu konuya yönelik kapsamlı çalışmalar bulunmaktadır. Bu kısımda, söz konusu çalışmalardan elde edilen temel bulgular ve yaklaşımlar özetlenmiştir. Iqbal ve arkadaşlarının 2019 yılında yürüttüğü “*Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin İş Performansı Üzerinde Hizmet İçi Eğitimin ve Motivasyonun Etkisi: Kişisel-İş Uyumunun Rolü*” (The Impact of in-Service Training and Motivation on Job Performance of Technical & Vocational Education Teachers: Role of Person-Job Fit) adlı çalışmada hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin iş performansı üzerindeki etkileri ile kişi-iş uyumunun bu ilişkideki aracı rolü incelenmiştir.. Nicel araştırma yöntemine göre yürütülen çalışmada ölçme aracı olarak öz yönetim ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın örneklemini TVET Enstitülerinin öğretim kadrosundan katılan 250 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan çalışmanın sonucunda, hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin iş performansı üzerinde anlamlı bir etkisi olduğu görülmüştür. Ancak, kişi-iş uyumunun aracı

değişken olarak hizmet içi eğitim programları ile iş performansı arasındaki ilişki üzerinde bir etkisi bulunmamaktadır. Sonuç olarak, hizmet içi eğitim programlarının personellerin mesleki performansına olumlu bir etkisi olduğu söylenebilir. Ayrıca, yürütülen hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin iş performansı ile olan ilişkisini; personellerin kişisel özellikleri, becerileri, ilgileri, değerleri ve yetenekleri gibi durumlar etkilememektedir. İlgili personelin sahip olduğu kişisel özellikler ve beceriler, hizmet içi eğitimden aldığı eğitimin işine yansımada belirleyici bir etki yaratmamaktadır.

Ulla ve Winitkun tarafından hazırlanan “*Tayland'daki Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Programı: Öğretmenlerin İnançları, İhtiyaçları ve Zorlukları*” (In-service Teacher Training Program in Thailand: Teachers’ Beliefs, Needs, and Challenges) adlı çalışmada (2018); Tayland’daki hizmet içi öğretim programına katılan öğretmenlerin inanç, ihtiyaç ve karşılaştıkları zorlukların belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma kapsamında, hizmet içi eğitimlere katılan 22 ilkokul öğretmeni ile odak grup çalışması ve görüşmeler yapılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin inanç ve fikirlerinin katıldıkları eğitim programlarındaki katılım ve deneyimleri sonucu şekillendiği ortaya koyulmuştur. Öğretmenlerin eğitim programlarındaki tüm faaliyetlere katılım sağladıkları belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim programlarının yalnızca düz anlatım yöntemiyle gerçekleştirildiği, katılımcılar için uygulamalı etkinliklerin yapılmadığı ifade edilmiştir. Katılımcılar, daha dikkat çekici ve uygulamalı etkinlikler talep etmekte olup, bu tür programların onların motivasyonunu artıracakları sonucuna ulaşılmıştır.

Popova ve arkadaşlarının yürüttüğü “*Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi: Ne İşe Yarar ve Nasıl Ölçeriz?*” (Inside In-Service Teacher Training: What Works and How Do We Measure It?) adlı çalışmada (2016), öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının öğrenci başarısı üzerindeki etkileri incelenmiştir. Araştırmada, döküman incelemesi yapılarak çeşitli hizmet içi eğitim programları ile öğrenci başarısı arasında bir ilişkinin var olup olmadığı incelenmiştir. Karma yöntem ile yürütülen bu çalışma 23 hizmet içi eğitim ile ilgili makale baz alınarak yürütülmüştür. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, doğrudan öğrenci başarısına katkı sağlamaktadır. Popova’nın döküman incelemesi, hizmet içi eğitimlerin öğrenci sonuçlarını olumlu yönde etkilediğini gösterirken, eğitimin somut etkilerini ölçmeyi ön plana çıkarır.

Rudaleva ve arkadaşlarının 2014 yılında kaleme aldığı “*Öğretmenlerin Mesleki Faaliyetlerinden Memnuniyet Değerlendirmesi*” (Faktörleri Factors Satisfaction Assessment Of Teachers Professional Activity) adlı çalışmada yüksek öğretim kadrosundaki öğretmenlerin mesleki memnuniyetini belirleyen faktörlerin tanımlanması amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen bu çalışmada, ölçme aracı olarak anket kullanılmış ve toplanan veriler regresyon ve korelasyon analizlerine tabi tutulmuştur. Araştırmanın örneklemini, Tataristan Cumhuriyeti’nin Almetıyevsk bölgesindeki eğitim kurumlarında görev yapan 152 öğretmen oluşturmaktadır. Yapılan analizler sonucunda, mesleki bilgi artışının gerçekleşmesi sonucunda

öğretmenlerin meslek hayatlarında gerçekleştirdikleri faaliyetlerdeki memnuniyetlerinin arttığı görülmüştür. Öğretmenler, mesleki bilgi ve becerilerini uyguladıkça çalışma hayatlarından daha fazla memnuniyet duymakta ve işlerinden haz almaktadır. Bu durum, genel memnuniyet düzeylerini de artırmaktadır. Mesleki bilgi ve becerilerin gelişimi, mesleki motivasyonu olumlu yönde etkilemektedir. Hizmet içi eğitim faaliyetleriyle geliştirilebilecek mesleki bilgi ve becerilerin, mesleki motivasyonu artırmada da olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Ayrıca, yöneticilerin çalışanların performansından memnun olması, mesleki memnuniyeti artırmaktadır. Yöneticilerin, öğretmenlerin iş performansı, bilgi ve becerilerinden duydukları memnuniyetin de hizmet içi eğitimlerle gelişim gösteren öğretmenlerle ilişkili olduğu düşünüldüğünde; bu gelişim, yöneticilerin memnuniyetini artırabilir. Bu durumun ise öğretmenlerin kişisel motivasyon ve mesleki memnuniyet düzeylerine olumlu etki edebileceği sonucuna varılmaktadır

Omar tarafından yürütülen “*Öğretmenler için Hizmet İçi Eğitime Olan İhtiyaç ve Okuldaki Etkinliği*” (The Need for In-Service Training for Teachers and It’s Effectiveness In School) adlı çalışmada (2014); öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin ihtiyacı ve hizmet içi eğitimin etkililiğinin ortaya koyulması amaçlanmaktadır. Çalışma döküman incelemesi yapılarak Malezya’da yürütülmüştür. Omar yayınladığı bu makale ile hizmet içi eğitimin etkililiğinin; yöneticinin rolü, öğretmenin tutumu, ihtiyaç analizi ve eğitim programında kullanılan stratejiler gibi faktörlerden etkilendiğini ortaya koymuştur.

Borg tarafından kaleme alınan “*Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminin Dil Öğretmenlerinin İnançlarına Etkisi*” (The impact of in-service teacher education on language teachers’ beliefs) adlı çalışmada (2011), Birleşik Krallık’ta uygulanan sekiz haftalık yoğun bir hizmet içi öğretmen eğitim programının, katılımcı öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin etkililiğine ilişkin algı ve inançlarındaki değişimlerin incelenmesi amaçlanmıştır.. Altı İngilizce öğretmeni ile yürüttüğü çalışmada yarı yapılandırılmış mülakattan faydalanmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımları sonucunda, düşündükleri yargının değişebileceği sonucuna varmıştır. Çalışma sonucunda İngiltere’deki öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin mesleki inançlarına yönelik önemli değişiklikler yaratabileceği görülmüştür.

Sanches-Garcia ve arkadaşlarının 2013 yılında hazırladığı “*Öğretmen Gelişimi ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri: Hizmet İçi Okul Öğretmenleri İçin Bir Eğitim Programının Etkililiği*” (Teacher Development and ICT: The Effectiveness of a Training Program for In-Service School Teachers) adlı çalışmada, 2010 yılında Uluslararası İleri Teknolojileri Merkezi tarafından gerçekleştirilen “öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanımını kazandırma” konulu hizmet içi eğitim programlarının etkisinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemi göre yürütülen bu çalışmada likert tipi anketlerden yararlanılmıştır. 154 maddeden oluşan likert tipi anket, anaokulundan liseye kadar 5 ila 25 yıl mesleki deneyime sahip 85 öğretmene uygulanmıştır. Bu çalışma sonucunda öğretmenlerin bilgi ve iletişim teknolojileri derslerine yönelik (kendi

öğretim becerilerine katkı sağlaması sebebiyle) bu programdan yüksek düzeyde memnun kaldıkları belirlenmiştir. Bu çalışma, bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) odaklı bir hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin teknolojiye olan ilgisini artırdığı sonucuna varıyor. Katılımcı öğretmenler, teknoloji eğitiminden mesleki anlamda büyük bir fayda sağladıklarını belirtmişlerdir.

Dempsey ve arkadaşlarının, 2002 yılında yürüttüğü “*Öğretmenlerin Aileleri Dahil Etmesi: Aile Katılımını Artırmak Amacıyla Yürütülen Bir Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi Programının Sonuçlarının Değerlendirilmesi*” (Teachers Involving Parents (TIP): Results of an In-Service Teacher Education Program for Enhancing Parental Involvement) adlı çalışmada, öğretmenlerin veli katılımını artırma becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel bir araştırma tasarlanmıştır. Bu kapsamda, iki okulda kontrol ve deney grupları oluşturulmuştur. Deney grubuna, velilerin katılımını artırmaya yönelik becerileri geliştiren bir hizmet içi eğitim programı uygulanmış; kontrol grubu ise bu eğitimden muaf tutulmuştur. Çalışmanın sonuçlarına göre, hizmet içi eğitime katılan gruptaki öğretmenlerin yeterliliklerinde anlamlı bir artış gözlenirken, eğitime katılmayan grupta böyle bir artış kaydedilmemiştir. Ancak, öğretmenlerin veli katılımı konusundaki inançları açısından kontrol ve deney grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Graça Maria dos Santos Seco’nun 2002 yılında kaleme aldığı “*Öğretmen Memnuniyeti: Öğretmen Mesleki Gelişim Modelleri İçin Bazı Pratik Çıkarımlar*” (Teacher Satisfaction: Some Practical Implications For Teacher Professional Development Models) adlı çalışmada öğretmenlerin motivasyonlarını etkileyen faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Nicel araştırma yöntemine göre yürütülen bu çalışmada, veri toplama aracı olarak likert tipi ölçeklerden yararlanılmıştır. Çalışma örneklemini Portekiz’in batı bölgesindeki 20 okuldan rastgele seçilen 752 öğretmen oluşturmaktadır. Örneklemdaki öğretmenlerin yaş ortalaması 35,5 olup öğretmenlik deneyimleri ortalama 9,7 yıldır. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenler için mesleki tatmin duygusunun, dışsal faktörlere göre (para, itibar) mesleki motivasyon ve memnuniyet üzerinde daha etkili olduğu görölmüştür. Bilgi ve becerilerini geliştirmiş öğretmenlerin mesleki tatmin duygularının daha yüksek olacağı düşünöldüğünde, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin mesleki tatmin ve motivasyonlarının artacağı sonucuna varılabilir.

Velhasıl kelam, uluslararası alan yazında kaleme alınan çalışmalar, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirdiğini göstermektedir. Bu faaliyetlerin ayrıca öğretmenlerin mesleki motivasyonunu ve mesleki tatmin düzeyini artırdığı saptanmıştır.

İKİNCİ BÖLÜM

2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL VE KAVRAMSAL ÇERÇEVESİ

2.1. Kuramsal Çerçeve: İşlevselci Yaklaşım Bağlamında Hizmet İçi Eğitim

İşlevselci yaklaşım, eğitimi toplumsal düzenin devamlılığı ve istikrarı açısından merkezi bir kurum olarak ele alır. Bu yaklaşıma göre toplum; ekonomi, aile, din, siyaset ve eğitim gibi yapısal unsurlardan oluşur ve her biri belirli işlevleri yerine getirerek toplumsal bütünlüğü sağlar (Kınsün, 2023: 160). Eğitim, bireylerin topluma uyumunu kolaylaştıran, toplumsal değerlerin ve normların aktarımını sağlayan bir araçtır. Bu yönüyle eğitim, bireyleri toplumsal rollere hazırlarken aynı zamanda toplumun ortak kültürünü yeniden üretir. İşlevselciler, eğitimin hem bireysel gelişimi desteklediğini hem de toplumun ihtiyaçlarına göre insan yetiştirdiğini savunur. (Salihu vd., 2020: 11). Eğitim, özellikle modern toplumlarda sosyal hareketliliğin aracı olarak görülür; bireylerin liyakate dayalı olarak statü kazanmalarına imkân tanır, fırsat eşitliği ilkesiyle herkesin yeteneklerine göre yükselebilmesini mümkün kılar. Ayrıca ekonomik sistemin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünün yetiştirilmesini sağlayarak toplumsal üretkenliğe katkı sunar (Çakmak, 2008: 34-36).

İşlevselci yaklaşıma göre okullar birer örgüt yapısı olarak değerlendirilir ve bu örgütlerde yer alan bireylerin davranışları, okulun amaçlarına hizmet edecek şekilde yönlendirilir. Okul yöneticileri, kaynakları etkili kullanarak okulun amaçlarını gerçekleştirmeye çalışır ve düzeni sağlamakla yükümlüdür. Bu düzen, bireylerin rasyonel davranışlarına dayalı olarak kurulmalı ve sürdürülebilir olmalıdır (Bora, 2024: 34-35). Eğitim sistemi içinde yer alan bireyler, toplumsal düzene uygun davranış sergilediklerinde ödüllendirilirken, sapmalar çeşitli yöntemlerle giderilmeye çalışılır. Okul yöneticisinin kararları, personel değerlendirmeleri ve rol tanımlamaları bu çerçevede belirlenir. Bu anlayışta eğitim, sadece bireysel başarıya değil, aynı zamanda demokratik bir toplumun temellerini oluşturmaya, farklılıkların kabulüne ve toplumsal sorumluluk bilincinin gelişimine katkı sunar. Eğitim yoluyla bireylerin hem toplumsal rolleri öğrenmeleri hem de siyasi ve sosyal yaşama aktif katılım göstermeleri amaçlanır. İşlevselci yaklaşım, eğitimi toplumsal düzeni kuran, sürdüren ve yeniden üreten temel bir kurum olarak konumlandırır (Topses, 2011: 2-4).

Bu çalışmada hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisini analiz ederken işlevselci yaklaşımın benimsenmesinin temel nedeni, bu yaklaşımın eğitimi

toplumsal yapının sürekliliğini sağlayan işlevsel bir kurum olarak görmesidir. Bu yaklaşım eğitimi bir "sistem" olarak ele almaktadır ve bu perspektifte incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimi toplumsal işleğin bir parçası olarak görülmektedir (Şahin, 2015: 89). İşlevselci bakış açısı, her yapının (örneğin okul, öğretmen, müfredat) toplumsal düzen içinde belirli bir rolü ve katkısı olduğunu savunur. Bu bağlamda öğretmenler, eğitim sisteminin işleğini sürdüren temel aktörlerdir ve mesleki yeterliliklerinin artırılması, sistemin bütünsel işlevselliğini doğrudan etkiler. İşlevselcilik açısından hizmet içi eğitimler, okulun ve dolayısıyla toplumun sürekliliğini sağlamak için kritik bir rol oynar. Öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncelleyerek eğitim kurumlarının değişen toplumsal ihtiyaçlara (teknolojik gelişmeler, yeni öğretim yöntemleri vb.) uyum sağlamasına katkıda bulunur (Muhlis ve Shaleh, 2024: 47-48). Aynı zamanda öğretmenlerin "toplumsal düzenin aktarıcıları" olarak işlevlerini daha etkili yerine getirmelerini sağlar. Böylece hizmet içi eğitimler, işlevselci perspektifle uyumlu bir şekilde, hem bireysel mesleki gelişimi hem de eğitim kurumlarının toplumla entegrasyonunu hedefleyen yapısal bir araç olarak değerlendirilir. Bu çalışmada İşlevselci yaklaşımın ele alınması, hizmet içi eğitimlerin yalnızca öğretmenin bireysel gelişimi değil, aynı zamanda eğitim sisteminin genel yapısal bütünlüğü ve işlevi açısından da önemini kavramsallaştırmak için uygun bir kuramsal zemin sunmaktadır (Wilson, 1962: 15-32).

20. yüzyılın ilk yıllarında Avrupa sosyolojisinde ciddi etki bırakan işlevselcilik yaklaşımının en önemli temsilcileri arasında Fransız sosyolog Emile Durkheim (1858-1917) gelmektedir. Okulu toplumun bir minyatürü olarak gören Durkheim (Gözübüyük Tamer, 2022:217), toplumu bireylerin dışında ve üstünde var olan bir gerçeklik olarak tanımlayarak, bu gerçekliğin değerler, normlar ve kurallar barındırdığını söylemektedir. Toplamların ferdi olan bireyler bu değerleri, normları ve kuralları öğrenerek toplumdaki sisteme dâhil olmaktadır (Pehlivan, 2013: 3). Durkheim eğitimi de toplumsal düzenin ve sürekliliğin temel unsuru olarak görür. Eğitim, bireyleri toplumsal normlara ve değerlere göre şekillendiren bir süreçtir. Yetişkinlerin genç kuşaklara bilgi, ahlak ve becerileri aktardığı bir araçtır (Dill, 2007: 223). Durkheim işlevselcilik kuramı ile toplumu bir organizma olarak ele alarak; bireylerin toplumsal yapı içindeki rolleri ile kurumların bu rolleri düzenlemedeki işlevlerini açıklamaktadır (Şeker, 2020: 22). Durkheim okulları sadece bilgi aktarımı sağlayan yerler değil aynı zamanda toplumsal düzenin korunması ve toplumdaki değişimlerin gerçekleştiği yerler olarak görür. Eğitimin temel işlevleri arasında toplumsallaşma, sosyal kontrol ve iş bölümüne hazırlık yer almaktadır (Akyol, 2013: 8). İşlevselci yaklaşımı ele alan önemli sosyologlardan biri de Talcott Parsons'tır (1902-1979). Ona göre toplum, denge, düzen ve istikrar üzerine kurulu bir sistemdir. Bu sistemin sağlıklı işleyebilmesi, bireylerin toplumsal değerlere ve normlara uyum göstermesiyle mümkündür (Çınar, 2007: 36-37). Her birey, kültürel ve toplumsal işlevlerini yerine getirmekle yükümlüdür; çünkü sistemin düzenli ve dengeli şekilde devam edebilmesi, bireylerin görevlerini yerine getirmesine bağlıdır (Henry, 2021: 29-30). Parsons, toplumların zamanla büyüüp gelişmesiyle birlikte rol ve görev dağılımının da çeşitlendiğini ifade eder. Geleneksel toplumlarda bir kişi ya da grup birçok işlevi üstlenirken, modern toplumlarda bu işlevler farklı kurum ve gruplar arasında paylaştırılmıştır. Bu çerçevede eğitim, sistemin istikrarlı

bir şekilde yürütülmesinde Parsons'ın teorisinde kritik bir kurum olarak değerlendirilir. Geleneksel toplumlarda eğitim görevi ailenin sorumluluğundayken, modern toplumlarda bu işlev okullar tarafından yürütülmektedir (Baltacı, 2019: 13-16). Okullar, bireylerin toplumsal değerlere ve normlara uygun şekilde sosyalleşmesini sağlayarak onları topluma entegre eder. Ayrıca eğitim sistemi, bireyleri yetenek ve liyakat esasına göre sınıflandırır ve toplumsal rollere hazırlar. Böylece bireyler, okulda öğrendikleri roller aracılığıyla toplumsal sistemin işleyen bir parçası hâline gelir (Parsons, 1959: 297).

İşlevselci yaklaşım kuramı çerçevesinde değerlendirildiğinde, hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncelleyerek, toplumsal beklentiler, yeni eğitim politikaları ve teknolojik gelişmelerle uyumlarını sağlamada kritik bir rol oynamaktadır (Gültekin, 2020: 678-683). Bu bağlamda, hizmet içi eğitimler, okul sisteminin toplumsal yapı içerisindeki işlevselliğini ve adaptasyon kapasitesini artırarak kurumsal uyumu pekiştiren bir mekanizma olarak ele alınabilir. Öğretmenlerin çok yönlü gelişimini destekleyen bu programlar sayesinde, okulların organizasyonel yapısı, toplumun değişen ihtiyaçlarına daha etkin bir şekilde yanıt verebilecek bir işlevsellik kazanmaktadır. Bu noktada eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği okullar kurum olarak değerlendirildiğinde; kendi içinde görev dağılımı, normlar ve rollerle bireylerin işlettiği bir sistemdir. Bu sistemin işlevsel olarak amaçlarına ulaşabilmesi için içerisinde bulunan bireylerin rollerini etkili bir biçimde yerine getirmelerine bağlıdır. Bu rollerde gereken görev ve ihtiyaçların değişmesi durumunda hizmet içi eğitimler önem arz etmektedir. Bu rollerdeki gerekli gelişimleri gösteren öğretmenler, organizasyon yapısındaki işlevlerini daha iyi yerine getirecektir (Tan, 1990: 559-561).

Farklı branşlarda veya sınıflarda görev yapan öğretmenlerin tamamı, hizmet içi eğitimlerle kendilerini geliştirdiklerinde yalnızca bireysel anlamda değil, okuldaki öğrencilerin gelişiminde de bütüncül bir etki yaratırlar. Bu gelişim süreci, okulun genel performansında ve iç koordinasyonunda gözle görülür iyileşmelerin ortaya çıkmasına yol açar. Ayrıca, motivasyon, iletişim becerisi, grup çalışması, akran eğitimi gibi alanlarda kendini geliştiren öğretmenlerle birlikte okullarda toplumsal ve kurumsal anlamda ortak bir bilinç oluşabilmektedir (Çoban, 2022: 120-121). Ayrıca, hizmet içi eğitimlerle öğretmenler okulun organizasyon yapısına uyum sağlayarak sistemin uyumlu işleminde de rol alırlar. Durkheim'in bu teorisi ile ele alındığında bu eğitimlerin yalnızca pedagojik değil toplumsal düzenin sağlanmasına da hizmet eden işlevsel yapıda olduğu görülmektedir (Aslan, 2001: 18-19).

Söz konusu eğitimlerin yalnızca öğretmenlerle sınırlı kalmaması, okul yöneticileri açısından da önemlidir. Okul idarecileri ve diğer eğitim yöneticileri perspektifinde düşünüldüğü zaman; hizmet içi eğitimler bu görevlerde yer alan kişilere de verilebilmektedir. Bu görevleri yürüten idarecilerin aldıkları hizmet içi eğitimlerle, yönetim biçimlerinde, okul kültürü oluşturmada, okul iklimini olumlu hale çevirmede gereken becerileri kazanabilmeleri sağlanmaktadır. Böylelikle

okulun toplumsal yapısına bu eğitimler aracılığı ile olumlu etkiler sağlanmaktadır (Baltacı, 2019: 16).

Öte yandan, hizmet içi eğitimlerin etkisi yalnızca okul içinde değil, okul dışı toplumsal yaşamda da kendini göstermektedir. İlk yardım, iş güvenliği gibi eğitimler alan öğretmen ve idareciler bu becerilere yalnızca okul ortamında değil günlük yaşantıda da ihtiyaç duyabilmektedirler. Toplum içinde aktif roller üstlenen bu bireylerin acil durumlara hazırlıklı olması, genel anlamda toplumsal işlevselliğe katkı sunmaktadır (Taş, 2020: 448).

Okulun bir bütün olarak ele alındığı durumda; öğretmenler, idareciler ve öğrenciler açısından hizmet içi eğitimlerle sağlanacak her olumlu gelişme, doğrudan toplum yapısına da katkı sağlamaktadır. Zira bugün okullarda bireyler arasında kurulan tüm etkileşimler, gelecekteki toplumun şekillenmesinde belirleyici olacaktır (Bahar, 2009: 191-194). Örneğin, hizmet içi eğitimler sayesinde teknolojik yeterlilik kazanan öğretmenler, bu yenilikleri öğrencilerine aktararak onların da çağın gerekliliklerine uyum sağlamasını mümkün kılmaktadır (Yetim ve Göktaş, 2004: 542 ; Bora, 2000: 78-80). Bu becerilerle donatılan öğrenciler, ileride topluma aktif bireyler olarak katıldıklarında, sahip oldukları yetkinliklerle toplumsal gelişime katkıda bulunacaklardır (Şahin, 2012: 134). Ayrıca, genel kültür, ahlaki değerler ve iletişim becerileri gibi alanlarda hizmet içi eğitimler yoluyla kendini geliştiren öğretmenler, bu kazanımları öğrencilere daha etkili bir şekilde aktarabilmektedir. Bu durum, toplumsal değerlerin gelecek kuşaklara aktarılması açısından da önemli bir işlev görmektedir (Karataş, 2020: 40).

2.2. Hizmet İçi Eğitim Kavramı

Hizmet içi eğitim kavramı toplumların ve dönemlerin ihtiyaçlarının değişmesiyle birlikte ortaya çıkmış ve gelişmiştir. Bilimsel yönetim anlayışının etkisiyle verimliliği arttırmak ve ihtiyaçları sistematik bir biçimde karşılamak amacıyla yapılandırılmış eğitim programlarıdır. Tarihsel açıdan bakıldığında, geçmişte bireysel gelişim ön plandayken, günümüzde hizmet içi eğitim daha çok kurumsal başarıyı ve gelişimi destekleyen stratejik bir araç haline gelmiştir (Aydın, 2021: 1-3).

Hizmet içi eğitim kavramı, yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilişkili bir süreçtir. Bir meslekte çalışan birey, mesleğinde zaman içerisinde yer alan değişimlere ve yeni ihtiyaçlara duyarlı olmalıdır. Bu doğrultuda kendisini mesleğinin ihtiyaçlarındaki değişiklikler çerçevesinde geliştirmelidir. Meslek alanlarında meydana gelen sürekli değişim ve yenilikler, yaşam boyu öğrenmeyi kaçınılmaz ve önemli hale getirmektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitim, bireylerin mesleki gelişimlerini sistemli bir şekilde destekleyen ve mesleğin güncel ihtiyaçlarına göre şekillenen bir sürekli öğrenme süreci olarak tanımlanır (Çelikel, 2018: 49-50).

2.2.1. Hizmet İçi Eğitimin Tanımı

Her kurum kendi çalışanlarının yapacakları görevlerinde daha yetkin ve etkili olmalarını istemektedir. Bu sebeplerden ötürü her kurum kendi çalışanlarının kendilerini sürekli geliştirmelerini, değişen süreçlere ayak uydurmalarını beklemektedir. Aynı zamanda kurumlar çalışanlarının gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi hale getirmesini, onların daha verimli olmasını, bilgi ve deneyimleri ile sahip oldukları becerilerini geliştirmesini istemektedirler. Hâlihazırda belli bir kurumda çalışmakta olan personellerin; çağın gereklerine göre kendilerini yenilemeleri, yeni gelişmelere ayak uydurabilmeleri, motivasyonlarının artması, teknik ve araçları daha etkili kullanabilmelerini sağlamak adına kurumlar tarafından eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Bu faaliyetler hizmet içi eğitim olarak tanımlanmaktadır. Bu hizmet içi eğitim faaliyetleri planlı, doğru araç ve tekniklerle uygulanan, yetkin kişilerce yürütülen profesyonel bir eğitimi kapsamaktadır (Brown ve Carnes, 2010: 728).

İnsanların belli bir konudaki bir görevi yerine getirebilmeleri için; yetenek, motivasyon ve ulaşılır kaynaklara ihtiyacı bulunmaktadır. Kişinin elinde bulunan görevi yerine getirebilmesi için de bu üç duruma da sahip olması gerekmektedir. Örneğin kişi kaynak olarak elinde araca sahip olsun, bu aracı kullanmak üzere motivasyona da sahip olsun fakat bu kişi eğer bu aracı kullanabilecek yeteneğe sahip değilse bu görevi başaramayacaktır. Diğer bir şekilde bu kişinin bu araç için kullanabilir yeteneğe ve motivasyona sahip olduğu bir durumda bu araca sahip olmadığı varsayılırsa yine bu araca yani kaynağa sahip olmadığından dolayı bu görevi yerine getiremeyecektir. Kişinin hem araca yani kaynağa hem de yeteneğe sahip olduğu durumda ise eğer kişi motivasyona sahip değilse bu sefer de bu işi başarma eğilimine gitmeyecek veya kaliteli bir sonuca varamayacaktır. Bu sebeple bu üç faktörün de birey üzerinde intikal etmesi gerekmektedir (Emerson ve Loehr, 2008: 2-14). Zaman içerisinde işlerde yer alan görevlerin gerektirdiği zorluklara ve problemlere göre motivasyon ihtiyacı doğabilmektedir. Bunun yanında zamanla meslek alanlarındaki gelişmeler ve teknolojik ilerlemeler neticesinde iş görevlerindeki gerekli olan yetenek ve kaynaklarda değişiklikler meydana gelebilmektedir. Bu sebeplerden ötürü kurumlar personellerinin yeni şartlara bağlı olarak bu gelişen durumlara uyum sağlamalarını beklemektedirler. Bu sebeplerden ötürü de şirketler personellerini belli eğitimlere tabii tutmaktadırlar. Bu eğitimlerin tümü hizmet içi eğitim olarak tanımlanabilmektedir.

Hizmet içi eğitim iş yaşamına bağlı olarak tüm kurumlar için olmazsa olmaz bir ihtiyaçtır. Hizmet içi eğitim iş görevlerinde performans gösteren bireylerin ortaya koyduğu insan gücünün diğer tüm faktörlerle bir araya gelerek verimliliği en üst düzeye çıkartmayı amaçlayan bir eğitim öğretim programıdır. En üst düzey verimliliğin yanında bireyler için motivasyonu da olabildiğince yükseltmeye çalışarak iş doyumunu bireyler için gerçekleştirmeyi amaçlamaktadır (Pehlivan, 1993: 152).

Bir kişinin bir işe başladığında belli bir alanda tecrübe alması yıllarını alabilmektedir. Oysa ki bir kurum elindeki personellerin belli bir tecrübeye sahip olmasını ve bu tecrübeyi de işine hemen yansıtmalarını bekleyebilmektedir. İş tecrübesine dair pratik olarak herhangi bir eğitim almamış bir bireyin bu tecrübeyi kazanması gereken zaman dilimi kurumlar için vakit kaybı olarak görülebilmektedir. Bu süreçte çalışan personellerin kendilerini ne denli geliştirdikleri ve ne kadar tecrübeye sahip oldukları oldukça önemlidir. Bireyin sahip olduğu tecrübeler bireyin işte bazı yapabileceği hataların önüne geçebilmesinde kolaylıklar sağlamaktadır. Bireylerin yapabileceği hataları iş anında düzeltmesi bazı durumların da telafi edilememesine sebebiyet verebilmektedir. Kurumlar için personellerine bu gibi tecrübeleri hem vakit kaybettirmeden hem de hatalı durumlara maruz bırakmadan sağlayabilmeleri hizmet içi eğitim ile sağlanabilmektedir. Hizmet içi eğitim bu yönden bakıldığında, uzun yıllarda elde edilebilecek tecrübelerin kısa zamanda kazandırılabilceği eğitim programları olarak da görülebilmektedir (Aydın, 2021: 2).

Her personel işe başlamadan önce belli bir eğitim belli bir ihtisas görmektedir. Toplumlardaki sosyal ve teknolojiye hızlı değişimler, işe başlamadan önceki sahip olunan bilgilerin de güncelliğinin de düşmesine sebep vermektedir. Kurumların, personellerinin sahip oldukları bilgi ve becerilerin güncel bir duruma evrilmesi için profesyonelce uygulamaya koydukları eğitim programları hizmet içi eğitim programları olarak tanımlanmaktadır. (Taymaz, 1978 :9)

Hizmet içi eğitim kavramı öğretmenler çerçevesinde düşünüldüğü zaman yine bu yapılan tanımlamaların geçerli olduğu kabul edilmektedir. Öğretmenler de yine bir kurum olan okullarda çalışmakta ve ortaya koydukları iş gücü ile eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmektedirler. Gerek okullar, İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri gerek Milli Eğitim Bakanlığı da eğitim-öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmenlerin daha iyi performans sergilemelerini beklemektedir. Bünyesinde çalışan öğretmenlerin, dönemin şartlarına uygun teknolojileri kullanmalarını, toplumsal değişimlere bağlı olarak gelişen yapıya göre güncelliğini korumasını beklemektedir. Ayrıca bünyesinde çalışan öğretmenlerin motivasyonlarının ve iş tatminlerinin de yüksek tutulmasını istemektedir çünkü motive olmuş bir öğretmen sınıfa girdiği zaman öğrencilerine daha çok dokunacak, onlar için daha faydalı olacaktır. Tüm bu sebeplerden dolayı zaman zaman bakanlık zaman zaman da milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenlere yönelik, eğitim programları uygulanmaktadır. Bu uygulanan eğitim programları hizmet içi eğitim olarak tanımlanmaktadır (MEB OYGM, 2017: 11-12).

2.2.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Hizmet içi eğitimin amaçları incelendiğinde temelde, halihazırda çalışmakta olan personellerin mesleki bilgilerini, becerilerini dönemin gerekliliklerine göre güncel tutarak iş performanslarındaki verimliliği arttırmak ve onların profesyonel olarak daha da gelişmelerini sağlamaktır. Günümüz dünyası hızla değişmektedir. İş dünyasında var olan şartlar her alanda hızla değişmektedir. Bu durum da çalışan personellerin yeni bilgilere ve teknolojilere çok hızlı bir

biçimde adapte olmasını zorunlu kılmaktadır. Bu noktada hizmet içi eğitim, sadece çalışanların halihazırda çalıştıkları iş rollerinde daha etkili olmalarını sağlamakla kalmaz aynı anda personellerin kariyerlerinde daha da ilerlemelerine, kendilerini daha fazla geliştirmelerini de sağlar. Çalıştıkları kurumlarda karşılaştıkları problemleri çözmelerinde ve onların motivasyonlarını da arttırmada katkı sağlar. Bu açıdan bakıldığında hem bireysel olarak hem de kurumsal olarak bir işteki verimin artırılması için hizmet içi eğitimler çok büyük önem taşımaktadır. İş performanslarındaki görevlerin daha kaliteli bir biçimde yerine getirilmesinde kritik bir yol sağlamaktadır. (Guskey, 2000: 3)

Yapılan hizmet içi eğitim programlarının amaçları ise profesyonel bir biçimde eğitim ile ilgili konunun kapsamına göre şekillenmektedir. Hizmet içi eğitim programının amaçları, eğitim verilen konuya ve meslek grubunun ihtiyaç duyduğu durumlara göre özelleştirilir. Bu süreç profesyonel bir biçimde planlı olarak yürütülür. Her meslek grubunun ve kurumun dinamikleri farklılık göstereceğinden dolayı, eğitim programlarının içerikleri ve amaçları da bu doğrultuda belirlenir. Öğretmenlerle ilgili yapılacak hizmet içi eğitim programları, onların pedagojik yaklaşımlar üzerine olabilirken, sağlık çalışanlarının eğitim programı tıbbi yenilikler üzerine olabilir. Bu amaçlardaki özelleştirmeler personellerin işlerinde daha profesyonelleşmelerini hedeflemektedir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim amacı katılımcıların mesleki gelişimle

rini hedefleyerek, iş performanslarındaki kaliteyi arttırmaya yöneliktir (Taymaz, 1978: 38-39).

Bu çerçeveden bakıldığında hizmet içi eğitimin amaçları özelde ve genelde sınırlandırılmamakla beraber, aşağıdaki maddelerle sıralanabilir:

- Meslek alanlarında ortaya çıkan yeni gelişmeler, teknolojiler ve yöntemler doğrultusunda çalışanların bilgi ve becerilerini yenilemek.
- Personellerin verimliliklerini arttırarak kurumun genel performansını yükseltmek
- Personellerin işlerine olan aidiyet duygularını artırmak, iş tatminlerini yükseltmek ve böylece motivasyonlarını desteklemek.
- Kurumlarda yapılan değişikliklere ve yeniliklere hızlı ve etkin bir şekilde uyum sağlanması için çalışanlara gerekli bilgi ve becerileri kazandırmak
- Personellerin mesleki anlamda ilerlemelerine katkı sağlamak ve kariyer basamaklarına tırmanmalarını desteklemek.
- Personeller arasındaki iş birliğini artırmak ve etkili bir ekip çalışmasını sağlamak.
- Personellerin iş ortamında karşılaşılabilecekleri sorunları daha etkin bir şekilde çözebilmeleri için tecrübeler kazandırmak.
- Personellerin iş yerinde güvenlik kurallarına uymalarına yardımcı olmak ve personellerin güvenli bir çalışma ortamında çalışabilmelerini sağlamak.

- Kurumun genel stratejileri ve hedeflerine ulaşmasını desteklemek amacıyla, personellerin bilgi düzeyini artırarak daha verimli ve etkili bir iş gücü oluşturmak (Öztürk ve Sancak, 2007 :763-764).

Günümüz dünyasında iş sektörü sürekli daha çok büyümek ve daha çok gelişmek eğilimindedir. İş dünyasında büyümek yok olmakla eş değer görülmektedir. Kurumlar da ilerleyebilmek ve gelişebilmek için çalıştırdığı personellerin daha gelişkin ve becerikli olmasını beklemektedir. Bu durumda şirketler ve kurumlar, personellerinin en iyisi olmasına, daha becerikli hallere dönüşmesine imkanlar sağlamaktadır. Kurum açısından bakıldığında personele yönelik düzenlenen bir hizmet içi program aslında o kurumun kalitesine olumlu bir etki sağlayacaktır. Şirket ve kurumlar perspektifinde hizmet içi eğitimin genel amaçlarına da bu boyutta bakılabilir. (Emerson ve Loehr, 2008: 1-2)

2.2.3. Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Bir kurumda çalışan bir personel o kurumdan bağımsız düşünülmemelidir. O personel o kurumun bir parçasıdır. Okullar için de aynı durum öğretmenler için geçerlidir. Eğitimin en önemli personeli olan öğretmenler de bağımsız birer personel değil çalıştıkları okulların, bakanlığın en önemli parçalarıdır. Eğitimin ileriye gitmesi için, eğitimin toplumun o günkü ihtiyaçlarının karşılanması için öğretmenlerin daha çok donanımlı olmaları da büyük önem atfetmektedir. Günümüz Dünya'sında özellikle teknolojinin ve endüstrinin çok hızlı değiştiği bu günde iş sektörlerinin de bu değişim sürecine her daim hazır olması gerekmektedir. Eğitim sektörü içerisinde de düşünüldüğünde de bu değişimlere uyum sağlanabilmesi için hizmet içi eğitim büyük bir önem taşımaktadır. Eğitimin de değişen düzene göre yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Yeniden yapılandırılacak kritik nokta ise eğitimin yürütücüleri olan öğretmenlerin mesleklerinde profesyonelliklerinin arttırılmasından geçmektedir (Oral ve Sağlam, 2010: 4384-4385).

Hizmet içi eğitim programları ile personellerin bilgi ve becerileri artmaktadır. Okullar için düşünüldüğü zaman öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırmak okulların, eğitim programlarının hedeflerine daha başarılı bir şekilde ulaşma potansiyelini arttıracaktır (Rebore, 2004: 175). Hizmet içi eğitim gören personeller, öğretmenler bilgiye ulaşma konusunda güncel hayatları içerisinde sorun yaşamamaktadırlar. Özellikle de günümüzde teknoloji ve internetin geliştiği dönemde kolayca kendi meslekleri ile ilgili bilgilere ulaşabilmektedirler. Hizmet içi eğitim programları ile yalnızca bilgi aktarımından ibaret değildir. Hizmet içi eğitim programlarının önemi aktarılan bilginin eğitimi alan personelce anlamasına, yorumlamasına yardımcı olma sürecidir. Bu süreçle birlikte eğitim gören personele elde ettiği bilgiyi ne şekilde özümseyeceği, muhakeme edeceği, ve kullanacağı da kazandırılmaya çalışılmaktadır (Rebore, 2004: 170). Hizmet içi eğitim, personellerin kendilerini sürekli olarak yenilemelerini teşvik eder, öğretmenler olarak bakıldığında eğitim kalitesinin yükselmesine katkıda bulunur. Bu süreç, öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarını

belirleyip çözüm üretme becerilerini geliştirerek, öğrencilerle daha anlamlı ve başarılı bir öğrenme deneyimi sunmalarını sağlar. Bu eğitim programları aynı zamanda öğretmenler için bir farkındalık oluşturma açısından da önemlidir (Rebore, 2004: 184-185).

Hizmet için eğitim programları yalnızca personeller için değil idareciler için de uygulanmaktadır. Okullar bazında düşünüldüğünde, okul müdürleri de hizmet içi eğitim programlarına tabi olmaktadır. Okul müdürlerinin okulu yönetme biçimlerinin okulun iklimine etkisi bulunmaktadır (Aydoğan ve Bilgivar, 2022: 1747). Okul müdürlerinin okulu yönetirken gösterdiği liderlik biçimi okuldaki eğitim öğretim faaliyetlerini gösteren öğretmenlerin de motivasyon ve mesleki tatmin düzeylerine etkisi vardır. Bu yönde düşünüldüğünde hizmet içi eğitim programları ile okul müdürlerine verilen okulu idare etme ve liderlik alanındaki konularla ilgili eğitimler okul müdürlerinin de kendilerini geliştirmelerine sebep olacak ve bu durum da okullardaki iklimin olumlu bir hale bürünmesine sebebiyet verecektir. Bu açıdan bakıldığında zaman zaman hizmet içi eğitim faaliyetleri ile okullardaki personeller arasındaki uyum motivasyona dolaylı katkı sağlayabilmektedir (Öztürk, 2008: 132).

Okul müdürleri, idarecileri yalnızca okullardaki personeller olan öğretmenlerle muhatap değildirler. Bunun yanında okullardaki velilerle, öğrencilerle de iletişim halindedirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin düzenlenmesinde de etkin rol almaktadırlar. Öğrenci ve velilerle kötü iletişim kuran, tutarsız davranan ve planlama konusunda yetersiz kalan, sorunları göz ardı eden idareciler okuldaki eğitim-öğretimde aksaklıklara sebep verebilmektedirler. Başarılı liderler ise zorluklar karşısında çözümler sağlayan, etik değerlere uyan ve adaletli bir yöntem izleyen liderlerdir. Okul müdürü, gerek eğitim öğretim zamanlaması içerisinde gerek bu zamanlamanın dışında da motivasyon eksikliklerinde panzehir olarak sürece olumlu katkı sağlayabilir. Okula karşı duyulabilen kriz anlarında, olumsuz durumlarda yine tüm bu olumsuz çerçeveyi olumlu bir hale büründürme potansiyeline de sahip olmalıdır. Okul müdürünün okulu idare etme şekli doğrudan ve dolaylı olarak eğitim öğretimde hedeflenen amaçlara ulaşmada çok büyük önem göstermektedir. Yönetim ve liderlik gibi konularda da değişen ve gelişen özelliklerin de kurumlara aktarabilmesi için okul idarecilerinin de bilgi ve becerilerinin dönemin şartlarına göre güncel olması gerekmektedir (Thomson, 2010: 61-62).

Okulun daha iyi idare edilebilmesi için, okul müdürlerinin daha profesyonel liderlik becerilerine sahip olabilmeleri açısından da düşünüldüğü zaman hizmet içi eğitimin ne kadar önemli olabileceği görülmektedir.

2.2.4. Hizmet İçi Eğitime Olan İhtiyacın Gerekçeleri ve Belirlenmesinin Önemi

Teknolojinin hızla gelişmesi ve toplumdaki ihtiyaçların değişmesiyle beraber personellerin bu değişim ve yeniliklere uyum sağlamaları gerekmektedir. Personellerin geliştirilmesi ve eksikliklerinin giderilmesi hem kurum yöneticileri tarafından hem de bizzat personellerin kendileri

tarafından hissedilebilmektedir. Çalışmanın konusu olan eğitim çerçevesi düşünüldüğünde, hizmet içi eğitime tabii olmakta olan öğretmenlerin becerilerinin geliştirilmesi için bakanlık, il/ilçe müdürlükleri, okullar ve bizzat öğretmenlerin kendileri tarafından bu ihtiyaçlar hissedilebilmektedir. Özellikle öğretmenlerin hizmete başlamadan önce eğitim fakültelerinden aldıkları eğitim, dönem içerisinde eğitim alanında gerçekleşen değişiklikleri karşılayamayabilir. Bu gibi durumlar öğretmenlerin bilgi ve becerilerini güncellemelerini, kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır. Öğretmenlerin iş anında işlerine ara veremeyip, tamamen işlerinden kopamadıkları düşünüldüğünde; öğretmenlerin alacakları eğitimi ancak görevleri devam ederken mümkün kılmaktadır. Bu sebepler de hizmet içi eğitime olan ihtiyaca temel oluşturmaktadır (Servet Özdemir, 2014: 191).

Hizmet içi eğitime tabii tutulacak personel tamamen sıfır düzeyde bilgi ve becerilere sahip değildir. Bu personeller belli bir birikime, belli bir bilgi ve beceri düzeyine sahiptir. Bu sebeple yapılacak hizmet içi eğitim, aslında boşlukları bulunan bir yap bozun parçalarını tamamlama durumuna benzetilebilir. Personelin belli bir bilgi beceri birikimi bulunmaktadır, buna karşılık personel hedeflenen bir düzeye ulaştırılmak istenmektedir. O halde yapılacak hizmet içi eğitim ile verilecek kapsam, personelin var olan bilgi düzeyinin ulaştırılmak istenen hedefe göre eksik olan bölümünü oluşturmaktadır. Bu durum aşağıda verilen şekil ile özetlenebilir (Şekil 1).

Şekil 1: Hizmet İçi Eğitimde İhtiyacın Belirlenme Süreci



Hizmet içi eğitimde ihtiyaç belirleme, personellerin mevcut bilgi ve beceri düzeylerinin işin güncel gereksinimleriyle karşılaştırarak eksiklikleri tespit etme sürecidir. Bu süreç, kurumların hedeflerine ulaşması için çalışanların hangi alanlarda geliştirilmesi gerektiğini belirlemeye hedeflenir. İhtiyaç belirleme, performans değerlendirmeleri, iş analizi ve geri bildirimler yoluyla yapılır. Personellerin mesleki yeterlilikleri ve kurumun gelecekteki stratejik hedefleri göz önünde bulundurularak yapılan bu analiz, doğru eğitim programlarının oluşturulmasına ve işte amaçlanan performansta verimliliğinin artmasına katkı sağlayacaktır (Werner ve DeSimone, 2012: 110-111).

Hizmet içi eğitim için uygulanacak programın hangi ihtiyaca karşılık verileceğini belirlemek ihtiyaç analizini gerektirir. İhtiyaç analizi profesyonel bir biçimde yapılmalıdır. Bu doğrultuda;

- Kurumun hedefleri nelerdir ve bu hedeflere ulaşmadaki etkinliği

- Personellerin mevcut becerileri ve hedeflenen iş tanımı gereği gereken beceriler arasındaki fark
- Personellerin mevcut becerileri ile gelecekte gereken beceriler arasındaki fark
- Hizmet içi faaliyetin gerçekleşeceği koşullar

belirtilen unsurlar tespit edilmelidir. Bu bilgiler ışığında hizmet içi faaliyetin nerede yapılacağı, ne şekilde yapılacağı hangi uygulamaların gerekli olduğu, kimlerin bu programa dahil edileceği, programa katılacak personelleri engelleyecek bir durum olup olmadığı bilinmesi gerekmektedir. Bir çok alanda özel ve kamu kurumları ise çok defa doğru analiz ve değerlendirme sürecini uygulamamaktadır. İhtiyaç analizi çok kritik ve programların amacına ulaşmasında büyük bir etkindir. İhtiyaç analizlerinin yapılamamasının ise çeşitli sebepleri vardır. Bu sebepler şu şekilde sıralanabilir (Werner ve DeSimone, 2012: 109):

- İhtiyaç analizinin zor ve zaman alıcı bir süreç olması sistemli ilerlemeyi kısıtlayabilir. Komple bir ihtiyaç analizi yapmak kurumun farklı seviyelerdeki bir çok faktörü ölçmesini gerektirir. Bu da hem maliyetli hem de zaman olarak zorlayıcı bir sebep olmaktadır.

- Eylem, araştırmadan daha değerli görülür. Kurum yöneticileri ve insan kaynakları, çoğunlukla hızlı sonuçlar elde etme ihtiyacı hissederler. Bu gibi durumlar hazırlıksız hızlı aksiyon almaya sebep olur. Ön hazırlık olmadan oluşturulan bir süreç de sonuçlara ulaştırmada yetersiz kalabilmektedir. Yine yöneticiler ön hazırlık döneminde analiz ve araştırma aşamalarını zaman kaybı ve kaynak tüketimi olarak görmelerinden dolayı bu adımı atlamaya eğilimlidirler. Araştırmanın oluşturacağı risk algısı da yine eylemi araştırmadan değerli gösterir. Harekete geçmek araştırmanın sonuçlarından daha güvenli bir seçenek olarak kabul edilmektedir. Yöneticilerin sonuç odaklı davranmaları da stratejik hareketi kısıtlamaktadır. Tüm bu bakış açıları, kurumların uzun vadeli stratejiler geliştirmesi ve etkili bir şekilde ihtiyaç analizi yapması için zorluklar oluşturabilmektedir, çünkü bu süreçler genellikle dikkat ve zaman gerektirir.

- Yanlış varsayımlar ihtiyaç analizini engelleyebilir. Çoğunlukla ihtiyaç analizi gereksiz olarak düşünülmektedir. Mevcut eldeki verilerle ihtiyaçların belirli olduğu algısı varsayılmaktadır. Bu gibi durumlar sistemli bir ihtiyaç analizi yapılmasının önüne engel olabilmektedir.

- İhtiyaç analizine destek eksikliğinin olması da diğer bir kritik sebeptir. Yönetimin ihtiyaç analizine liderlik etmemesi, önemsememesi, benimsenmemesi durumunda ihtiyaç analizi için kaynak ve zaman sağlanmamasına sebep olabilir. Bu durum kritik bir önem sağlamaktadır. Finansal destek verilmemesi, bütçe eksikliği gibi bir durumlar da ihtiyaç analizinin gerçekleştirilememesine neden olabilmektedir. İhtiyaç analizi yapmak için veri toplamak ve analiz gerekmektedir. Bunun için de finansman sağlanması gerekmektedir. İhtiyaç analizini yapacak profesyonel personellerin var olmaması da bu aşamaya olumsuz etki oluşturacaktır. Yeterli düzeyde bilgi ve beceriye sahip olmayan personeller doğru ve isabetli tespitlerde

bulunamayacaklardır. Kurum içerisinde ihtiyaç analizine yönelik eğitim ve bilinç eksikliği de sürece olumsuz etki oluşturacaktır. İlgili kişiler ihtiyaç analizinin ne kadar önemli olduğunu, faydalarını ve program için hedefe ulaşmada rol aldığının farkında olmazlarsa bu da programa olumsuz etki oluşturabilir. Gerekçe yetersizliği de ihtiyaç analizine olumsuz etki oluşturabilir. Neden ihtiyaç analizi yapılmalı, hangi avantajları sağlayacak ne gibi etkileri olacak sorularına yönelik gerekli gerekçeler sunulmazsa bu da ihtiyaç analizini ve devamında hizmet içi eğitim programının hedeflerine ulaşmasında olumsuz etki oluşturacaktır.

2.2.4.1. Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Tespit Süreci

İhtiyacın belirlenmesi için üç tür değerlendirilme yapılması gerekmektedir. Bu üç alanda gerçekleştirilecek analizler, kurumun ihtiyaçlarını daha iyi anlamak ve etkili müdahaleleri planlamak için kritik derecede önemlidir. Bu üç alanlar şu şekilde sıralanmaktadır (Werner ve DeSimone, 2012: 112):

- Stratejik/Organizasyonel Analiz
- Görev Analizi
- Birey Analizi

2.2.4.1.1. Stratejik/Organizasyonel Analiz

Eğitimin hangi alanda ve hangi noktada gerekli olduğunu anlama sürecidir. Kurum içi organizasyonun değerlendirilme ve eksikliklerin tespit edilmesinin analizidir. Bu analiz türünde kurumun genel olarak hedeflenen amaçlara ne derecede ne şekilde ulaşabildiği, nerede eksikliklerin olduğu ve hedeflenen performans ile gerçekleştirilebilen performansın çıktısının kıyaslanması sürecidir. Milli Eğitim Bakanlığı olarak düşündüğümüzde; örneğin PISA sınavlarında ülkenin ortalama olarak okuma anlama, matematik ve bilim puanlarında hangi sıralamada yer aldığına bakılabilir. Milli Eğitim Bakanlığının öğrenci yetiştirme hedeflerinde neye ulaştığı ve genel olarak hangi derecede ulaştığının incelenmesi örnek gösterilebilir. Bu durumda yapılabilecek bir analiz sonrasında Bakanlık hangi noktalarda ne gibi eğitimler verilerek bu eksikliklerin veya ihtiyacın olduğu tespit edebilir. Bu süreç Stratejik/Organizasyonel Analiz kapsamında değerlendirilerek tespit edilir. Bu analizler yapılırken de şu dört bileşen nokta dikkate alınmalıdır (Werner ve DeSimone, 2012: 112-117):

- **Organizasyonel Hedefler:** Bir kurumun, organizasyonun hedeflerini ve stratejilerini anlamak, organizasyonun etkinliğini değerlendirmek için bir başlangıç noktası olmasını sağlar. Hedeflere ulaşılan alanlar eğitim çabalarına ihtiyaç duymayabilir, ancak iyileştirme fırsatlarını ve potansiyel sorunları erken tespit etmek için izlenmelidir. Hedefe tam olarak ulaşılan alanlar ise

hizmet içi eğitimin kapsamı dışında tutulabilir. Bu sebeple hedeflerin tespiti ve ulaşılabilirliğini tespit etmek önemlidir.

- **Organizasyonel Kaynaklar ve Temel Yetenekler:** Bir organizasyonun kaynaklarını ve temel yetkinlikler düzeyi hakkında farkındalık, hizmet içi eğitime olan ihtiyaçların alanlarını belirlemek için oldukça faydalıdır. Mevcut mali kaynaklar, eğitim ve gelişim programlarının kapsamını etkiler. Ayrıca, tesisler, malzemeler ve organizasyon içindeki uzmanlık gibi diğer kaynaklar da hizmet içi programların nasıl yürütüleceğini etkileyebilir.

- **Organizasyonel Kültür ve İklim:** Bir organizasyonun kültürü ve iklimi, herhangi bir hizmet içi eğitim programının başarısını etkileyen önemli faktörlerdir. Örneğin, yöneticiler ve çalışanlar arasında güven eksikliği varsa, çalışanlar eğitim programlarına tam olarak katılmayabilir. Çalışanlar, programa katılanlar arasındaki soğukluk, eğitimi veren kişiyle programa katılanların etkili iletişim kuramaması programın sürecini olumsuz etkileyebilir. Ayrıca bir kurumdaki personellerin çalıştıkları kurum ile olan bağlılığı, diğer çalışanlarla ve idarecileriyle uyumu gibi faktörler de performansa etki edebilmektedir. Kurumda olumsuz bir kültür ve iklimin olması iş performanslarında hedefe ulaşmayı olumsuz etkilemektedir. Bu doğrudan personellerin motivasyonlarını da etkiler. Hizmet içi eğitim programlarında bu gibi konulara da ihtiyaç duyulacağından, çalışılan kurumlardaki kültür ve iklimin analizini de yapmak faydalı olabilmektedir.

- **Çevresel Kısıtlamalar** Yasal, sosyal, politik ve ekonomik faktörler gibi çevresel kısıtlamalar, organizasyonların karşılaştığı sorunlar arasında yer alır ve hizmet içi eğitim programlarının talebini etkileyebilir. Örneğin; okullarda iş güvenliğini tehdit edebilecek bir unsur, 2019 yılında yaşanan pandemi sonucu eğitimin uzaktan yürütülmesi gibi fenomenler örnek olarak verilebilir.

Bu gibi faktörlerin titizlikle araştırılması, hizmet içi eğitim programlarında ihtiyaç duyulacak alanları doğru tespit etmede yarar sağlayacaktır. Yapılacak profesyonel araştırmalar, uygulanabilecek anketler, verimlilik endekslerinin analizleri, insan kaynakları envanteri, beceri envanterleri, organizasyon iklimi ölçüm indeksleri gibi analizler ile geçerli ve güvenilir sonuçlar elde edilmelidir.

2.2.4.1.2. Görev Analizi

Operasyon analizi olarak da tanımlanabilen görev analizi, çalışanların yüksek performansa ulaşmak için ne öğrenmeleri gerektiğini belirlemek amacıyla belirli bir iş veya iş grubuyla ilgili verilerin sistematik olarak toplanmasıdır. Bunu tespit etmek ise beş aşamada gerçekleştirilmektedir (Werner ve DeSimone, 2012: 112-117):

- Genel bir iş tanımı geliştirilir
- Görevi tanımlanır

- a) Görevde ne yapılması gerektiğini açıklanır
- b) Görevde gerçekte ne yapıldığını açıklanır

- İş gerçekleştirmek için gereken bilgi, beceri, yetenek ve diğer özellikler açıklanır
- Eğitimden fayda sağlayabilecek alanları belirlenir
- Eğitimden fayda sağlayabilecek alanlara öncelik verilir

Görev analizi, işi yapan bireyden ziyade işin kendisine odaklanır. Görev analizi ve organizasyon analizinden elde edilen bilgiler, organizasyonu ve içinde gerçekleştirilen işleri net bir şekilde ortaya koyar ve bu iki bilginin bir arada kullanılması, hizmet içi eğitim programının çabalarının planlanması ve geliştirilmesi için sağlam bir temel sağlar. Her geçen zaman diliminde işlerin ve organizasyonların yapısında meydana gelen birçok değişiklik, görev analizinin bu talepleri karşılayacak şekilde uyarlanması gerekeceğini öngörülmektedir (Werner ve DeSimone, 2012: 124).

2.2.4.1.3. Birey Analizi

Kişî analizi, kurumda çalışan bireylerin eğitim ihtiyaçlarını belirlemeye yönelik analizdir. Genellikle her çalışanın temel iş görevlerini ne kadar iyi yerine getirdiğine odaklanılır, ancak bu süreç, yaygın ve benzersiz hizmet içi eğitim programlarına olan ihtiyaçları da belirleyebilir. Çalışanın performansını düzenli olarak gözlemleyebilen biri, kişî analizini yapmada en uygun konumdadır. Geleneksel olarak kişî analizi, bir çalışan ve o çalışanın doğrudan amiri ile gerçekleştirilir. Bu okullarda öğretmenler için okul müdürleridir. Ancak, çalışmanın doğal hali incelenecek olursa, çalışma arkadaşları, veliler ve öğrenciler de kişî düzeyindeki ihtiyaçları belirlemek için bilgi sağlayabilir. Hatta 360 derece performans değerlendirme olarak bilinen bir yöntem, bir çalışanın performansını tam anlamıyla değerlendirmek için mümkün olduğunca çok kaynağı kullanır. Hangi kaynak kullanılırsa kullanılsın, çalışanların becerilerinin ve eğitim ihtiyaçlarının değerlendirilmesine verdikleri tepkiler de dikkate alınmalıdır. Doğrudan amirler, kişî analizinde özellikle önemli bir rol oynamaktadırlar. Bu işi yapmak idarecilerin sorumluluğundadır. Birçok organizasyonda hizmet içi eğitim programına erişim, amirin önerisi ve desteğiyle mümkün olabilir. Kişî değerlendirme yöntemlerinin çoğu, bunları etkili bir şekilde uygulayacak bir amir gerektirir. Kişî analizi verilerinin kaynakları arasında performans değerlendirmesi, doğrudan gözlem, testler, anketler ve kritik olaylar yer almaktadır. Yakın zamanda işe alınan bireyler için, seçme sürecinde toplanan bilgiler de bireyin sahip olabileceği gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için kullanılabilir (Werner ve DeSimone, 2012: 125).

Birey analizi iki süreç bileşeninden oluşmaktadır. Bunlardan birincisi özet kişi diğeri ise teşhis kişi analizidir. Özet kişi analizi ile bireysel çalışanın performansının genel başarısı belirlenmeye çalışılır. Teşhis kişi analizi ile de çalışan kişinin performansının arkasındaki nedenler keşfedilmeye çalışılır. Başarılı performans sergileyen çalışanlar, diğer çalışanların da performanslarını iyileştirme konusunda yol gösterici olabilmektedir. Diğer taraftan yetersiz performans sergileyen çalışanların analizi ise performansı arttırmak için hangi programların uygulanması gerektiğini belirlemeye yol gösterebilmektedir (Werner ve DeSimone, 2012: 126-127).

Kişi analizi verileri dönemsel performans değerlendirilmesi sırasında tanımlanabilen gelişimsel ihtiyaçları belirlemek için kullanılır. Gelişimsel verilerin ilk kullanım amacı; her çalışanın bilgi, beceri ve yeteneklerini arttırmaktır. Bununla birlikte çalışanların gelecekteki iş amaçlarına da hazırlanması personelin kariyer gelişimi açısından önemlidir. Bu verilerin toplanma şekli dört farklı kaynaktan yapılabilmektedir . (Werner ve DeSimone, 2012: 128-134).

- **Performans Değerlendirme:** Çalışanların mevcut performans düzeylerini belirlemek için dönemsel performans değerlendirmeleri yapılmalıdır. Bu değerlendirmeler ile bireylerin güçlü ve zayıf yönleri anlaşılmaktadır.

- **Kişisel Envanterler:** Çalışanların bilgi, beceri ve yetkinliklerini değerlendirmek için anketler veya envanterler kullanılabilir. Bu veri toplama şekli ile bireylerin mevcut bilgi, beceri, yetenek ve diğer özelliklerini belirlemek mümkün olabilmektedir.

- **Geri Bildirim Sistemleri:** Bu yöntem ile personeller, yöneticileri ve meslektaşları tarafından değerlendirilir. Onlardan toplanan geri bildirimler ile bireysel analiz için değerli bilgiler toplanır.

- **Öz Değerlendirme:** Çalışanların kendi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek için yaptıkları değerlendirme şeklidir. Bu yöntem ile çalışanların kendilerini değerlendirmeleri teşvik edilmelidir. Bu personellerin bireysel olarak kişisel gelişimlerini anlamaları ve gerekli veriyi elde etmek için fayda sağlamaktadır

Toplanan veriler, çalışanların gelişim ihtiyaçlarını belirlemek için analiz edilmelidir. Bu analiz, güçlü ve zayıf yönlerin yanı sıra potansiyel eğitim alanlarını da ortaya koymalıdır. Birey analizi sürecine çalışanları ve yöneticileri dahil etmek, süreçteki katılımı artırmaktadır. Bu durum çalışanların ihtiyaçlarının daha iyi anlaşılmasına ve programların daha etkili olmasına yardımcı olmaktadır. Analiz sonuçları, hangi becerilerin geliştirilmesi gerektiğini ve hangi eğitim programlarının en uygun olduğunu belirlemek için kullanılmalıdır. Yapılan analizlerle mevcut iş gereksinimleri ile bireylerin yetkinlikleri arasındaki boşluklar belirlenmelidir. Eğitim ihtiyaçları, kurumun genel hedefleri ile hizalanmalıdır. Sınırlı kaynaklar göz önüne alınmalıdır ve analiz

sonuçlarına dayanarak hangi eğitim programlarının öncelikli olarak uygulanması gerektiği belirlenmelidir. İhtiyaç analizi sonucunda, farklı gruplar için özelleştirilmiş eğitim programları tasarlanabilir. Örneğin, yöneticiler, uzmanlar ve yeni başlayanlar için farklı yaklaşımlar benimsenmelidir. (Werner ve DeSimone, 2012: 131-134).

Eğitim programlarının etkisini değerlendirmek için birey analizi sonrası izleme yapılmalıdır. Bu, eğitimlerin ne kadar etkili olduğunu anlamak ve gelecekteki ihtiyaçları yeniden değerlendirmek için önemlidir. Birey analizi, bir defalık bir işlem olmaktan ziyade sürekli bir süreç olmalıdır. İş gücündeki değişiklikler ve kurumsal hedefler doğrultusunda ihtiyaçlar zamanla değişebilir. Birey analizi, çalışanların gelişim ihtiyaçlarını anlamak için kapsamlı ve çok yönlü bir yaklaşım gerektirmektedir. Doğru veri toplama yöntemleri ve analiz ile, kurumlar etkili eğitim programları geliştirebilir ve çalışanların performansını artırabilir (Werner ve DeSimone, 2012: 137).

2.2.5. Hizmet İçi Eğitimin Faydaları

Hızla değişen toplumsal ve mesleki koşullara ayak uydurabilmek adına bireylerin, yalnızca önceden aldıkları eğitim yeterli kalmaz. Bu sebeple hizmet içi eğitim programlarına katılım göstermek de zorunlu hale gelmektedir. Eğitim alanında düşünüldüğünde her alanda olduğu gibi bilimsel ve teknolojik gelişmeler hızla ilerlemektedir. Bu gelişmeleri takip etmek ve eğitim içerisine entegre edebilmek için öğretmenlerin hizmet içi eğitim alması gerekmektedir. Hizmet içi eğitim hem bireysel hem de kurumsal olarak bir takım faydaları bulunmaktadır. Ancak verilecek eğitimlerin kurumlar ve bireyler özelinde ihtiyaçlara dikkate alınarak hedeflere uygun olarak planlanması gerekmektedir. Bu eğitimlerin getireceği faydalar yanında belli bir takım da maliyetler yer alacaktır. Bu sebeple planlama ve programlama iyi yapılmalı var olan kaynaklardan en etkili bir şekilde en yüksek faydayı alacak şekilde bu eğitimlerin yerine getirilmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitimlerle gerçekleştirilecek hedeflerle hem öğretmenler hem de okullar için belli faydaları bulunmaktadır (Selimoğlu ve Biçen Yılmaz, 2009: 5-7):

- **Eğitim Kalitesinin Artması:** Öğretmenler, güncel pedagojik yaklaşımları ve teknolojik yenilikleri öğrenerek derslerde daha kaliteli eğitim sunabilir.
- **Verimlilik Artışı:** Ders planlama ve uygulamada verimlilik artar, öğretmenler sınıf içinde daha etkili stratejiler kullanır.
- **Hataların Azalması:** Öğretim sürecinde yapılan hatalar azalır. Örneğin, öğrencilerle olan etkileşim daha olumlu hale gelir.
- **Okulun Yeniliklere Açık Hale Gelmesi:** Öğretmenlerin eğitimi, okulun kendini yenileme sürecine katkı sağlar ve değişim başlatacak süreçlere ilham verir.

- **Pedagojik Yöntemlerin Gelişimi:** Eğitim metotları ve ölçme değerlendirme yöntemlerinin geliştirilmesi kolaylaşır, öğretmenler daha etkili yöntemler kullanır.

- **Yeniliklere Uyum:** Öğretmenlerin yeni yaklaşımları kabul etmesi ve eğitimdeki gelişmeleri takip etmesi hızlanır.

- **İletişim ve İşbirliği:** Hizmet içi eğitim, öğretmenler arasında iletişimi güçlendirir ve ekip çalışmalarını teşvik eder.

- **Okulun İmajı:** Eğitim alan öğretmenlerin performansı ile okulun prestiji artar.

- **Öğretmen Motivasyonu:** Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin motivasyonunu artırır ve mesleki bağlılıklarını güçlendirir.

- **Karar Alma Süreçlerine Katkı:** Eğitimin etkin olduğu okullarda, yönetsel kararlar daha hızlı ve doğru bir şekilde alınır, uygulamalar daha verimli hale gelir.

Öğretmenler açısından hizmet içi eğitim, güven duygusunu arttırmaktadır. Bir öğretmenin kendine güveni ne kadar yüksekse, derslerinde o kadar başarılı olur. Bilgi eksikliği hisseden bir öğretmen, ders anlatırken ya da sınıf yönetiminde tedirgin olabilir. Bu durum, sınıf ortamını olumsuz etkiler ve öğrenci başarısını düşürmektedir. Bu nedenle, hizmet içi eğitimler öğretmenlerin eksikliklerini gidererek, onların işlerini daha emin ve rahat bir şekilde yürütmelerine yardımcı olmaktadır. Ayrıca, öğretmenler hizmet içi eğitimler sayesinde kariyerlerinde ilerleme fırsatı bulur ve mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilmektedirler.

Eğitim, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlar ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmalarını imkan verir. Eğitimlerle kendilerine yatırım yapıldığını hisseden öğretmenlerin motivasyonu artar ve bu durum da okul ortamındaki çalışma verimini doğrudan etkiler. Yüksek motivasyon, ekip çalışmasını teşvik eder, iletişimi güçlendirir ve okuldaki işlerin daha verimli ve hatasız bir şekilde yürütülmesine olanak sağlar.

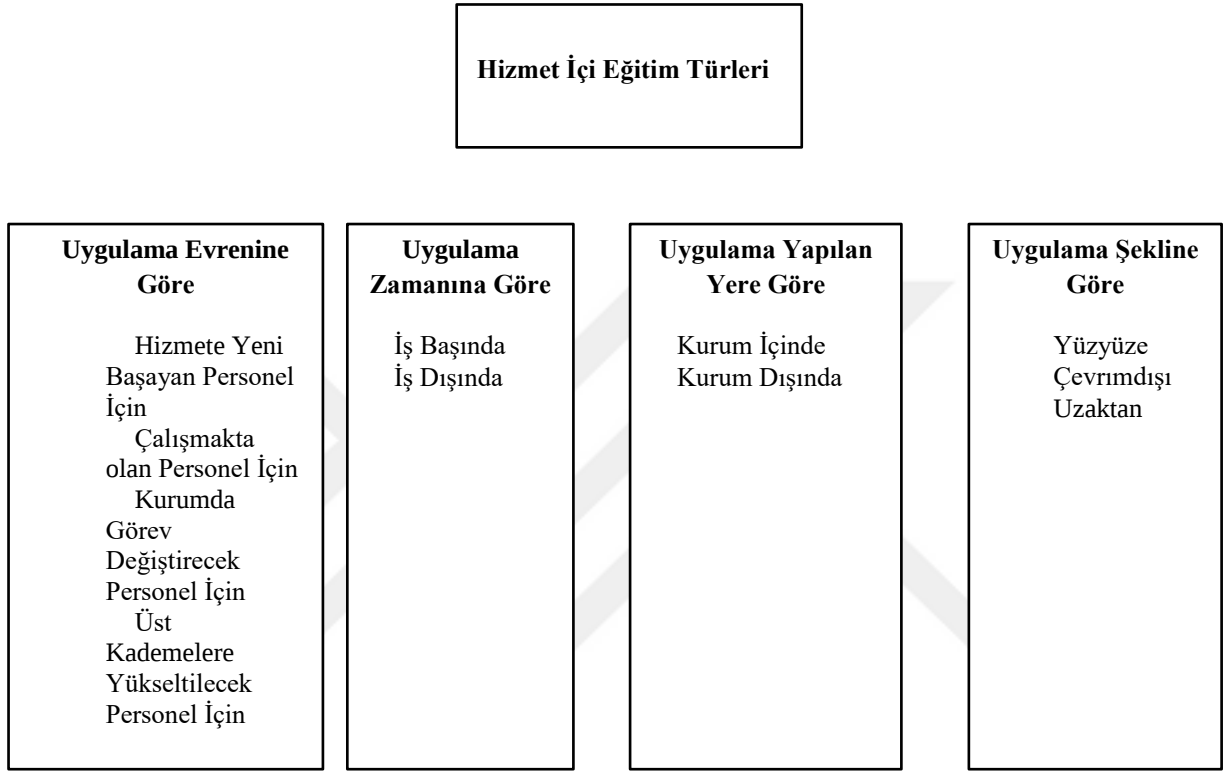
Hizmet içi eğitim, hem öğretmenler hem de okullar açısından büyük önem taşır. Önemli olan, bu eğitimlerin okulların ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olarak planlanmasıdır. Eğitim süreçlerinin başarılı olabilmesi için okulların geleceğe yönelik hedeflerinin belirlenmesi ve öğretmenlerin bu hedefler doğrultusunda bilgilendirilmesi büyük faydalar sağlamaktadır.

2.2.6. Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet içi eğitim bir çok farklı şekilde uygulanabilmektedir. Bu programların türleri; uygulama evrenine göre, uygulama zamanına göre ve uygulama yapılan yere göre sınıflandırılabilir (Peker, 2010). Günümüzde artık bu üç bileşen ek olarak teknolojinin ve

internet ortamlarının gelişmesiyle birlikte “uygulama şekline” göre kategorisi de eklenebilir. (MEB, 2024) Bu hizmet içi eğitim türlerinin hangi eğitimleri kapsadığı aşağıda yer alan şekil ile ifade edilmiştir (Şekil 2).

Şekil 2: Hizmet İçi Eğitimin Türleri



2.2.6.1. Uygulama Evrenine Göre

Uygulama evrenine göre hizmet içi eğitim türleri, hangi özellikteki personellere verileceğine göre ayrılmaktadır.

Hizmete yeni başlayan personeller için düzenlenen hizmet içi eğitim programları; üniversiteden mezun olmuş yeni atanmış öğretmenlere yönelik uygulanan hizmet içi program türüdür. Stajyer ve aday öğretmen olarak tanımlanan bu öğretmenler görevlerinin ilk zamanlarında en az bir yıl en fazla iki yıl aday öğretmen olarak görev yaparlar. Kurum içinde tecrübeli bir öğretmenin koordinasyonunda mesleğe uyum sağlanması amaçlanır (MEB OYGM, 2022). Bu öğretmen grubu bilgi olarak güncel ve yenilikçi becerilere sahip olabilir, mesleğin ilk zamanlarında olmaları sebebiyle motivasyonları da yüksektir fakat mesleki anlamda sahada tecrübelerinin olmaması gereği böyle bir eğitim sürecinden geçerler. Çalışmakta olan personeller için uygulanan hizmet içi uygulamaları da hali hazırda görev yapmakta olan tecrübeli öğretmenleri kapsamaktadır.

Bilgi, becerilerinin yeni gelişen ve değişen eğitim uygulamaları adına öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri için yapılmaktadır. Bu öğretmenlerin eksiklikleri olabilir, motivasyon kayıpları olabilir veya gelişen yeni tekniklere uyum sağlamaları adına bu eğitimler yapılabilmektedir. Kurumda görev değiştirecek personeller için uygulanan hizmet içi eğitim programları ise, farklı bir görev yürütecek veya alan değiştirecek personeller için yapılmaktadır. Üst kademelere yükseltilecek personeller için uygulanan eğitimler ise; mesleğinde üst kademelerde yer alacak, kariyerinde ilerleme gösterecek personeller için düzenlenen eğitim programı türüdür (Peker, 2010).

2.2.6.2. Uygulama Zamanına Göre

Bu eğitim türü iş başında ve iş dışında olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. İş başında yapılan eğitim türünde öğretmen okulundadır ve görevini yapmaya devam etmektedir. İşine ara vermemektedir, işini yaparken diğer bir yandan da eş zamanlı olarak öğretmen kendisini geliştirmek üzeredir. Öğretmenin aldığı eğitim ve yaptığı iş aynı zamanda gerçekleşmektedir. Bir yandan uygulama yaparken hem uygulamayı öğrenmekte hem de uygulamaktadır. Pilot olarak uygulanan eğitimlerde, bu eğitim türü örnek olarak gösterilebilir. İş dışında yapılan eğitim türünde ise öğretmen eğitim gördüğü sırada yaptığı öğretmenlik görevini o an sürdürmemektedir. Bu eğitim türünde öğretmen kendi okulunda, farklı bir kurumda veya hizmet içi eğitim merkezinde eğitim almaktadır. Eğitim aldığı esnada öğretmen yaptığı işi sürdürmemektedir yalnızca eğitim görmektedir (Peker, 2010).

2.2.6.3. Uygulama Yapılan Yere Göre

Bu eğitim türü kurum içinde ve kurum dışında olarak ikiye ayrılmaktadır. Kurum içinde yapılan hizmet içi faaliyetlerinde öğretmen kendi okulunda veya kendi bağlı olduğu kurumda bu hizmet içi eğitimi almaktadır. Kurum dışında alınan eğitim türünde ise öğretmen, kendi çalıştığı kurumun dışında bir yerde bu eğitimi almaktadır. Otellerde, üniversitelerde yapılan eğitimler kurum dışında yapılan eğitimlere örnek verilebilir. Yine uzaktan ve çevrimdışı olarak yapılan eğitim türleri de kurum dışı olarak değerlendirilebilir.

2.2.6.4. Uygulama Şekline Göre

Hizmet içi öğretim programı yeni gelişen teknolojiler sayesinde artık mekandan ve zamandan bağımsız olarak da yürütülebilmektedir. Eskiden yalnızca eğitimi veren ve alan bireyler aynı ortamda eş zamanlı bulunmak zorundalardı. Yeni gelişen teknoloji ve internet ile bu durum artık mecburi olmaktan çıkmıştır. Bu sebeple uygulama şekline göre de eğitim programları sınıflandırılabilir. Yine eğitimi alan personel ile eğitimi veren personel aynı zamanda aynı

mekanda bu faaliyeti gerçekleştirebilmektedir. Bu tür faaliyetler yüz yüze olarak ifade edilebilir. Bunun yanında yeni çıkan teknolojiler sayesinde; (zoom, skype gibi) görüntü, ses ve sunum imkanı veren programlar sayesinde de aynı zamanda birbirinden uzak mekanlarda eğitimi veren ve alan öğretmenler hizmet içi eğitim programını gerçekleştirebilmektedir. Bu tür eğitim türü uzaktan eğitim olarak ifade edilebilmektedir. Bunun yanında öğretmenler belli bir sistem üzerinde web ortamına yüklenmiş eğitim içeriklerini izleyerek de kendilerini geliştirebilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı ÖBA (Öğretmen Bilişim Ağı) isimli bir online platform kurmuştur. Bu sistem üzerinden öğretmen almak istediği eğitimleri izleyerek kendilerini geliştirme imkanına sahiptir. Yine online ortamda bulunan (Eba, Youtube) bir çok web sayfası üzerinden de öğretmenler kendilerini geliştirebilirler. Bu şekilde yapılacak eğitimler ise çevrimdışı eğitim türü olarak değerlendirilebilir (Öğretmen Bilişim Ağı, 2022).

2.2.7. Hizmet İçi Eğitim Yöntemleri

Hizmet içi eğitim programlarında; eğitimin yapıldığı amaca, mekana, uygulama şekline, yapıldığı zamana göre çeşitli yöntemler kullanılmaktadır. Yapılacak hizmet içi eğitim için seçilecek yöntem hizmet içi programda hedeflenen amaca göre belirlenmelidir. (Altınışik, 334) Amaca ulaşmak için en yüksek verimin alınabileceği yöntem tercih edilmelidir. Hizmet içi eğitim programlarında kullanılabilen yöntemler şu şekilde sıralanabilir (Şahin ve Güçlü, 2010 :228-237):

- **Oryantasyon Eğitimi:** Yeni göreve başlayan öğretmenlerin, okula ve kurumdaki işleyişe uyum sağlaması amacıyla düzenlenen başlangıç eğitimidir. Bu eğitimde okulun kültürü, çalışma koşulları, eğitim politikaları ve prosedürleri öğretmenlere tanıtılır.

- **Staj Yoluyla Eğitim:** Bu eğitim yöntemi genelde göreve yeni başlamış öğretmenler için yapılmaktadır. Diğer öğretmenler için de uygulanması mümkündür. Mesleğinde veya bir konuda uzman olan öğretmenin yanında diğer eğitim alacak olan öğretmen bulunur. Uzman öğretmeni gözlemler veya uzman öğretmen eşliğinde eğitimi alacak olan personel uygulama yapar.

- **Seminer ve Konferanslar:** Belirli aralıklarla düzenlenen kısa süreli eğitimlerdir. Eğitimdeki güncel gelişmeler, pedagojik yaklaşımlar ve iyi uygulama örnekleri paylaşılır. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin meslektaşlarıyla deneyimlerini paylaşmalarına olanak sağlayabilmektedir. Konunun uzmanları; öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine, ihtiyaçlarına karşılık verecek bilgi ve becerileri bu programlarda aktarabilmektedirler.

- **Atölye Çalışmaları (Workshoplar):** Uygulamalı bir yaklaşım içeren, belirli konularda yapılan yoğun eğitimlerdir. Öğretmenler, aktif katılım sağlayarak pratik yapar ve yeni teknikleri bu sayede deneyimler.

- **Sertifika Programları:** Belirli bir konuda yeterlilik kazanmak isteyen öğretmenler için düzenlenen ve sonunda sertifika verilen eğitimlerdir. Bu programlar genellikle belirli bir süre boyunca devam eder ve öğretmenlerin belli bir konuda uzmanlık kazanmalarına yardımcı olur.

- **Uzaktan Eğitim:** Online platformlar üzerinden (zoom, skype vb.) gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerdir. Bu eğitimler, zamandan ve mekandan bağımsız olarak öğretmenlerin eğitim almalarına imkan tanır.

- **Çevrim Dışı Eğitim:** Bu eğitim türünde hizmet içi öğretim dersleri belli bir sistem üzerine yüklenmiştir (Youtube, Eba, Öba vb. gibi). Eğitimi alacak olan öğretmenler bu video içerikleri kendi istedikleri zaman, kendi istedikleri yerlerde izleyerek kendilerini geliştirebilmektedirler. Milli Eğitim Bakanlığı, özellikle Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) olarak kurduğu site üzerinden öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine imkan vermekte ve bu site üzerinden onların gelişimini takip etmektedir.

- **Duyarlılık Eğitimi:** Training Group olarak da literatürde yer alan bu yöntemin amacı bireylerde duyarlılık kazandırmaktır. Kurum içerisinde veya bireyler arasında yer alan uyumsuzluk ve anlaşmazlıkları ortadan kaldırmaya yönelik bir uygulamadır. Kişilerin kurum içerisinde yer alan değişikliklere uyum sağlamasına fayda sağlamaktadır. Duyarlılık eğitimine katılan bireyler hem kendilerini hem de başkalarını anlamaya çalışırlar. Aynı zamanda kendi duygularını, davranış biçimlerini kontrol etme fırsatı elde ederler. Bu sayede kişilerin duyarlılık hissiyatlarında artış görülmekte ve kişiler arası iletişime fayda sağlanmaktadır.

- **Yönetici Gözetiminde Eğitim:** Her personeli yöneticisi daha iyi tanımaktadır. Ondan ne beklediğini ve onun neler yapabildiğini analiz edebilmektedir. Bu yöntem ile yönetici ve personel bir arada eğitimi yürütmektedir. Yöneticinin gözetiminde ve doğrultusunda; personel yöneticisi ile birlikte kendi gelişimine katkı sağlamaktadır.

- **Rol Oynama Yöntemi:** Bu yöntemin arka planında taklit etmek yatmaktadır. Oyun yoluyla yapılan bu öğretim türünde eğitime katılan personeller gruplara ayrılırlar. Gruplardan birisi bir kendi için hazırlanan senaryo çerçevesinde aldıkları rolleri canlandırırlar. Diğer kişiler ise oyuncuların tutum ve hareketlerini değerlendirirler. Yöntem bu uygulamada canlı olarak uygulanmaktadır. Örneğin; bir grup örnek bir ders anlatımı yaparken diğerleri takip ederler ve süreç sonunda birbirlerini değerlendirirler. Aynı zamanda diğer grupların ortaya koydukları performanstan da diğer öğretmenler bilgi beceri transferi yapabilmektedirler.

- **Örnek Olay Yöntemi:** Bu yöntemde belli bir konuda veya alanda, öğretmenler kendi yaşadıkları tecrübeleri anlatmaktadırlar. Herkes diğerlerinin anlattıklarını takip eder ve değerlendirir. Süreç sonunda katılımcı öğretmenler arasında tecrübe paylaşımı gerçekleştirilmiş olur.

- **Araştırmalı Vaka Çalışması:** Bu yöntem örnek olay yöntemine benzemektedir fakat örnek olaylar katılımcılar tarafından aktarılan olaylar değil, uzmanlar tarafından seçilmiş ve

oluşturulmuş problem çözmeye dayalı senaryolardır. Vaka çalışmasında katılımcılara bir vaka durumu aktarılır daha sonra onlardan bu vaka üzerine çözümleme yapmaları, yargıda bulunmaları, eleştirmeleri ve problem çözmeleri istenir.

- **Akran Eğitimi:** Bu eğitim yönteminde ise, aynı kurum içerisinde çalışan öğretmenler birbirlerinin yöntem ve tekniklerinden fikir elde etmektedirler. Bu yöntem çerçevesinde öğretmenler diğer öğretmenlerin derslerine girip bu dersleri takip edebilir, diğer öğretmenlerle sınıfları değiştirerek eğitim öğretim uygulaması yapabilir ayrıca odak grup çalışması gerçekleştirebilir. Zümre öğretmenleri olarak yapılan toplantılar, mesai içerisinde gerçekleştirilen fikir alış verişleri de bu eğitim kapsamında yer almaktadır.

2.2.8. Hizmet İçi Eğitimin Özellikleri

Hizmet içi eğitim programları belli bir hedefe yönelik olduğundan ve belli amaçları gerçekleştirmesi gerektiğinden ötürü belirli özellikleri taşıması gerekmektedir. Eğitim programlarının sonucunda ortaya çıkan başarının derecesi programın uygulama boyunca belli özelliklere sahip olması ile ilgilendirilebilir. Hizmet içi eğitimde istenilen amaçlara ulaşabilmek adına uyulması gereken özellikler şu şekilde özetlenebilir (Kaya, 2022: 16-18):

- **Hedef ve Politika Uyumlu Olması:** Hizmet içi eğitimin hedefleri, kurumun genel hedef ve politikalarıyla uyum içinde belirlenir. Bu sayede eğitim, kurumsal amaçlarla doğrudan ilişkili hale gelmektedir. Öğretmenler için uygulanan hizmet içi eğitim programları da doğrudan Milli Eğitim Bakanlığının amaç ve politikaları ile uyum içerisinde olmaktadır ve bu doğrultuda uygulanmaktadır.

- **İhtiyaca Dayalı ve Hızlı Uygulama:** Çalışanların ihtiyaç duyduğu anda planlanan hizmet içi eğitim, onları kısa sürede eğiterek mesleklerindeki performanslarını artırmayı hedefler. Sahada yapılan incelemelerle personellerin bilgi ve becerilerinde bulunan eksiklik ve güncellenmesi gerektiği durumlar dikkate alınarak bu ihtiyaçlara dayalı olarak planlanmalıdır.

- **Yetişkin Eğitimi İlkelerine Dayanması:** Katılımcılar yetişkin bireyler olduğundan, yetişkin eğitimi yöntem ve teknikleri kullanılır. Bu, katılımcıların öğrenme süreçlerine aktif katılımını sağlanmalıdır. Yetişkinler sıfır bilgi ve beceri ile bu eğitimlere katılmazlar. Belli bilgi ve becerilere sahiplerdir fakat bazı eksiklikler ve güncellenmesi gereken bilgi beceriler bulunmaktadır. Bu özellikler dikkate alınarak, onların da duygu, fikir, motivasyon ve ön yargılara dikkate alınarak eğitimler yürütülmelidir.

- **İşbaşı ve Uygulamalı Eğitim:** Hizmet içi eğitim, çalışanların meslekleriyle doğrudan bağlantılıdır. Öğrenecekleri yeni bilgi ve becerileri daha sonra görevleri başında, uygulamalı olarak gerçekleştireceklerdir. Bu sebeple verilecek eğitimler uygulama içermelidir. Teorik bilgiyle sınırlı

kalmamalı bu bilgilerin uygulama noktasında nasıl olacağı da teorik olarak tatbik ettirilmelidir. Bu durum, teorik bilginin pratikte uygulanmasını kolaylaştırmaktadır.

- **Küçük ve Homojen Gruplarla Eğitim:** Eğitim grupları, katılımcıların özelliklerine göre küçük ve benzer özelliklere sahip bireylerden oluşturulur. Bu, eğitim sürecinde etkileşimi ve verimliliği artırır. Çok büyük ve kalabalık gruplarda, eğitimci katılımcılarla etkileşim kurmakta ve geri dönüt vermekte zorluk yaşayabilir. Küçük gruplarla daha verimli bir eğitim verilebilmektedir. Geri bildirim sağlanarak amaçlara daha fazla ulaşılabilir.

- **Mesleki Gelişim Odaklılık:** Hizmet içi eğitim, personellerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeyi ve işlerinde daha da başarılı olmasını amaçlar. Bu nedenle, hizmet içi eğitim meslek eğitimi niteliği taşımaktadır. Eğitim alan personellerin mesleklerinde daha fazla gelişmelerini ve bunun sonunda daha başarılı olmalarını sağlamak amaçındadır. Personellerin mesleki gelişimlerinin sağlanması kurum kalite standartlarını da ileriye taşımaktadır.

- **Katılımcı Geri Bildirimine Dayalı Değerlendirme:** Eğitim sürecinde katılımcıların geri bildirimleri alınarak programların değerlendirilmesi yapılır ve bu geri bildirimler doğrultusunda eğitim süreçleri geliştirilir. Eğer eğitimi veren kişide, sorumlu yöneticide, eğitim programında, eğitim verilen yerde bir eksiklik varsa bu durum tespit edilerek bir sonraki eğitimler için düzeltmelere sebep verebilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı, her eğitim sonunda personellerine Mebbis sistemi üzerinden katıldıkları hizmet içi eğitim programları ile ilgili anket uygulamaktadır ve bu yolla geri dönüt almaktadır.

- **Sürekli ve Değerlendirilebilir Eğitim:** Hizmet içi eğitim programları sürekliliğe sahip olmalıdır. Sonuçlar düzenli olarak değerlendirilmeli ve programlar bu doğrultuda geliştirilmelidir. Verilen her bir eğitim önceki eğitimleri destekleyici ve onları daha da geliştirici olmalıdır. Bu sayede sürekli verilen eğitimler ve birbirini destekleyip geliştiren bu eğitimler ile personellerde sürekli olarak bir gelişim sağlanır. Bu durum da da hizmet içi eğitimi programlarının etkinliğini artırır.

- **Pratik Odaklı Eğitim:** Hizmet içi eğitim programları pratik odaklı olmalıdır. Verilen eğitimlerin güncel olması ve uygulama anında öğretmenlerin mesleki hayatlarında onlara kolaylık sağlamasını gerektirmektedir. Hizmet içi eğitim programı, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini daha fazla geliştirmesini sağlamalı bunun yanında pratik olarak da bu bilgi ve becerilerin öğretmenin mesleğinde uygulanabilir olması gerekmektedir.

- **İş Yeri ile İlişkili:** Hizmet içi eğitim programları personellere çalıştıkları iş yerinde karşılaşılan sorunları çözmeye yönelik bilgi ve beceriler kazandırır. Öğretmenlerin de çalıştıkları kurumlar okullar olduğundan ötürü; hem meslektaşları, hem idarecileri, hem veliler hem de öğrenciler ile nasıl etkileşim kuracağını daha fazla geliştirir. Öğretmenin meslek ortamında yaşayabileceği sorunlarda ona çözümler bulma noktasında beceriler kazandırır.

- **Etkileşimli ve Katılımcı:** Hizmet içi eğitim programlarda; uygulamalar, tartışmalar ve geribildirimlerle aktif katılım teşvik edilir. Eğitime katılan personel eğitim sürecine aktif olarak dahil olacağından ötürü daha kalıcı bir öğrenme sağlar. Ayrıca eğitime uygulama noktasında katılacağından ötürü de pratik bilgi ve beceriler kazanabilmektedir.

- **Performansı Artırıcı:** Hizmet içi eğitim programları personellerin mesleki verimliliklerini ve iş performansını iyileştirmeyi amaçlar. Bu sayede personellerin performansının artması ile kurumların ve genel olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın da performansında artış görülebilir. Performansta görülebilecek artış da amaç ve hedeflere ulaşmada daha büyük başarı sağlar.

2.3. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

2.3.1. Yaşam Boyu Öğrenme ve Öğretmenlik

İnsan her daim öğrenen ve kendini geliştiren bir varlıktır. Öğrenme hayatı ailede başlar okul süreciyle devam eder ve bu süreç okullardan mezun olduktan sonra da tamamlanmaz. Öğrenme insan ömrünün sonuna kadar süren bir süreçtir. Ne kadar insan her şeyi bildiği düşünse de bilgi noktasında kendini tam olarak kabul etse de yanıltıcı olacaktır. Nitekim Sokrates “Bildiğim tek bir şey vardır o da hiçbir şey bilmemektedir.” diyerek aslında insanın bildiklerinin öğrenebileceklerine göre çok daha az olduğunu göstermektedir (Coşgun, 2015: 68).

İnsan ne kadar bilgili, becerili ve tecrübeli olsa da Dünya'nın hızla geliştiği günümüz dünyasında bu bilgi ve becerilere olan ihtiyaçlar günden güne çeşitlenmektedir. Oluşan bu yeni bilgi ve beceriler de insanların kendilerini sürekli geliştirmelerine ve bu gelişim göstermelerini de hayat boyunca sürdürmeleri gerekmektedir. Bilgi ve beceri gibi ihtiyaçların hayat boyunca sürekli olarak yenilenmesi ve genişletilmesi süreci “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramı ile ortaya koyulmaktadır (Gözübüyük Tamer 2013: 44-51).

Yaşam boyu öğrenme kavramı yalnızca bir meslekte çalışan insanlar için değil toplumun her kesiminden insanlar için gerekli olan bir kavramdır. Tüm bireylerin toplumsal değişimlere ayak uydurabilmeleri, toplumun sürekli değiştiği günümüzde bireyin bu süreçlere adapte olabilmesi adına, kendi gelişimini ve öğrenme sürecini sürekli takip edebilmesi gerekmektedir (Aksoy: 2013: 27). Bu durum düşünüldüğü zaman öğretmenler kendi gelişimlerini her daim sürdürürken aslında bu durumla hem topluma hem de öğrencilerine rol model olmaktadır. Öğretmenler toplumsal değişimlerde ve yeniliklerde liderlik rolü oynayan kişilerdir (Demir ve Köse, 2016: 39-40). Yaşam boyu öğrenme, öğretmenlerin topluma ve öğrencilerine daha büyük katkılar sunmalarını sağlamaktadır. Sürekli öğrenen öğretmenler, yalnızca bilgiyi aktaran kişiler değil, aynı zamanda öğrenmenin yaşam boyu sürdüğüne inanan ve bunu öğrencilere modelleyen bireyler haline gelirler. Bu durum, öğrencilerin de öğrenmeye karşı olumlu bir tutum geliştirmelerine ve kendi yaşam boyu

öğrenme süreçlerine başlama isteklerini arttırabilmektedir (Ayaz, 2016: 21). Bu çerçevede değerlendirildiğinde, öğretmenlerin bu süreçteki rolü aynı zamanda toplumsal gelişim açısından da büyük bir öneme sahiptir.

Türkiye İstatistik Kurumu'nun nüfusla ilgili yayınladığı veriler incelendiğinde; Türkiye'nin nüfusu yaşlandığı, yaşlı olan insan nüfusunun arttığı görülmektedir (Tüik, 2024). Buna ilaveten, çalışan genç nüfusun azalmasıyla birlikte emekli nüfusunun artacağı düşünülmektedir. Bu gibi gelişmeler Türkiye'de esnek emeklilik, emeklilik yaşında artış, iş koşullarında değişme, çalışma ortamlarının düzenlenmesi gibi durumlar ortaya çıkabilir. Böyle bir durumda da emekli olabilecek insanların daha uzun süre çalışmaları gerekecektir. Toplumda ve devlet yapısında böyle bir değişiklik olması halinde yaşlı çalışanların da yeni gelecek dönemlere uyum sağlaması ve kendilerini meslekleri için güncel hale getirmeleri gerekecektir. Bu gereklilik yaşam boyu öğrenmenin sürekli olarak tüm yurttaşlar tarafından sürdürmesini elzem kılacaktır. Ayrıca, söz konusu süreç ülke politikalarıyla da yönlendirilebilir ve zamanla zorunlu hâle getirilebilir. (Poyraz ve Titrek, 2013: 128).

Öğretmenlik mesleği ve bu mesleğin önemi düşünüldüğü zaman yaşam boyu öğrenme kavramının çok büyük bir önem ifade ettiği söylenebilmektedir. Eğitim, sürekli olarak gelişen bir alan olduğundan, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncel tutmaları büyük önem taşır. Yeni teknolojiler, pedagojik yaklaşımlar ve öğrenme teorileri, eğitim ortamlarını sürekli olarak dönüştürmektedir. Bu noktadan bakıldığında, hayat boyu öğrenmeye katılan öğretmenler, yenilikleri sınıflarına daha etkili bir şekilde entegre ederek öğrencilerin ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilirler (Ünal ve Akay, 2017: 821-823).

Öğretmenlerin sürekli öğrenme süreçleri, onların mesleki tatminlerini de artırır. Öğretmenlik, hem zihinsel hem de duygusal olarak istek uyandıran bir meslektir ve bu sorumluluğun hafifletilmesinde sürekli eğitim ve gelişim fırsatları önemli bir destek sağlamaktadır. Yaşam boyu öğrenme, öğretmenlere yeni beceriler kazandırarak işlerine olan ilgilerini artırır ve motivasyonlarını yüksek tutar. Ayrıca, öğretmenlerin bireysel gelişimleri, onlara kariyerlerinde ilerleme fırsatları da sunar ve bu sayede öğretmenler mesleklerinde daha uzun süreli tatmin sağlayabilirler. Esra Tanatar ve Yusuf Alpaydın'ın 2019 yılında yaptıkları araştırmaya göre öğretmenlerin iş değerleri ile yaşam boyu öğrenme arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Tanatar ve Alpaydın, 2019: 1788).

Yaşam boyu öğrenmenin başarılı bir şekilde uygulanması için belli başlı standartlar bulunmaktadır. Avrupa Birliği, yaşam boyu öğrenmenin uygulanması noktasında komisyon olarak belirlediği 6 prensip bulunmaktadır (Turan, 2005: 93-94). Bu 6 madde öğretmenlik mesleği için aşağıdaki şekilde uyarlanabilir:

- **Herkes için yeni temel beceriler:** Öğretmenlerin, bilgi toplumunda etkili olabilmeleri adına; dijital okuryazarlık, eleştirel düşünme, ve problem çözme gibi becerilere sahip olmaları ve öğretmenlerin becerileri sürekli geliştirmeleri sağlanmalıdır.

- **İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım:** Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine daha fazla yatırım yapılmalıdır. Öğretmenler ne kadar gelişirse toplum da o kadar gelişecektir. Hizmet içi eğitim kaynakları ve sürekli mesleki eğitim programları artırılmalıdır.

- **Eğitimde yeniliklerin ve yeni yöntemlerin geliştirilmesi:** Öğretmenlerin, yenilikçi pedagojik yaklaşımları takip etmeleri, yeni yöntem ve teknikleri meslek hayatlarında kullanmaları beklenmeli ve mesleklerinde teknoloji kullanımını benimsemeleri teşvik edilmelidir.

- **Her türlü eğitime değer verilmesi/belgelendirilmesi:** Öğretmenlerin aldıkları her türlü hizmet içi eğitim, sertifika ve deneyimlerin resmi olarak tanınması gerekmektedir. Hizmet içi faaliyetlere katılan öğretmenlere kariyerlerinde ilerlemeye katkı sağlaması önemlidir. Eğitim alan ve kendini geliştiren öğretmenler ödüllendirilmelidir.

- **Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin yeniden gözden geçirilmesi:** Öğretmenlere rehberlik ve kariyer danışmanlığı hizmetleri sunulmalıdır. Öğretmenlere yapılan rehberlik ile mesleki gelişim süreçlerinin daha etkili olması sağlanmalıdır.

- **Eğitimin öğrenenlere yakınlaştırılması:** Eğitime ve eğitim merkezlerine erişimi zor olan bölgelerde görev yapan öğretmenler için bilgi iletişim teknolojileri kullanılarak uzaktan eğitim ile destek sunulmalıdır. Yerel ve bölgesel merkezler aracılığıyla eğitim fırsatları yaygınlaştırılmalıdır.

Yaşam boyu öğrenme ayrıca birey merkezli olduğu için kişilerin bireysel gelişimlerini dikkate alır. Her birey kendi öğrenmesinin ve öğrenme hedeflerini kendisi kontrol etmektedir. Ayrıca eğitimi mekan ve zaman ile sınırlandırmadığından dolayı bireysel durumlar da dikkate alınabilmektedir. Kişi kendi ihtiyacının farkındadır ve bu ihtiyacı doğrultusunda kendisini geliştirmektedir. Öğretmenler için de bu farkındalık sağlanması halinde, öğretmenlerin sürekli olarak kendilerinin geliştirilmesi sağlanacak böylelikle eğitimin kalitesinde de ciddi bir yükselme meydana gelecektir (Samancı ve Ocakcı, 2017: 712)

2.3.2.Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Kavramı

Öğretmenlerin mesleki gelişimi, eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen, sürekli öğrenmeyi ve kendini yenilemeyi gerektiren bir süreçtir. Bu süreç, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmelerine, pedagojik yaklaşımlarını güncellemelerine ve eğitimde yeni teknolojileri kullanma becerilerini artırmalarına odaklanmaktadır. Öğretmenler, bilgi ve becerilerini artırarak öğrencilerine daha etkili ve verimli bir eğitim sunabilmektedirler. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrencilere sağlanan eğitim kalitesinin artırılmasında hayati bir role sahiptir. Öğretmenlik mesleğinin gelişiminin zorunluluk olması, daha iyi öğretim ve okul yapısına ulaşmanın temelini

oluşturur. Öğretmenler, çeşitli yaş gruplarından ve farklı sosyo-ekonomik düzeylerden gelen öğrencilerle karşılaştıklarında, bireysel ihtiyaçları karşılamak adına esnek ve etkili öğretim yöntemlerine sahip olmalıdırlar. Ancak bu, öğretmenlerin her duruma uygun çözümler üretebilecek birer "makine" olduğu anlamına gelmez. Öğretmenlerin etkili bir şekilde görevlerini sürdürebilmeleri için sürekli mesleki gelişimlerinde bir ilerleme sağlamaları büyük önem taşımaktadır. Bu durum, öğretmenlerin değişen öğrenci profillerine uyum sağlamalarını ve kaliteli öğretim sunmalarını mümkün kılar. Nitelikli eğitim ortamlarının sürdürülebilirliği, öğretmenlerin mesleki gelişim yoluyla güçlendirilmesiyle doğrudan ilişkilidir (Seferoğlu, 2004: 41-42).

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün 2017 yılında yayınladığı "Öğretmen Mesleği Genel Yeterlikleri" isimli çalışmada, öğretmenlik mesleğine ait yeterlilikler üç alanda belirtilmiştir. Bu yeterlilik alanları; Mesleki Bilgi, Mesleki Beceri ve Tutum ve Değerler olarak yer almaktadırlar (MEB OYGM, 2017: 13-16). Bu yeterlilik alanlarında yer yeterliliklerin dağıtımını Tablo 2'de gösterilmiştir (Tablo 2).

Tablo 2: Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yayınladığı "Öğretmenlik Meslek Yeterlikleri"

A. MESLEKİ BİLGİ	B. MESLEKİ BECERİ	C. TUTUM VE DEĞERLER
Alan Bilgisi	Eğitim Öğretim Planlama	Milli, Manevi ve Evrensel Değerler
Alan Eğitimi Bilgisi	Öğrenme Ortamları Oluşturma	Öğrenciye Yaklaşım
Mevzuat Bilgisi	Öğrenme ve Öğretme Sürecini Yönetme	İletişim ve İş Birliği
	Ölçme ve Değerlendirme	Kişisel ve Mesleki Gelişim

Mesleki Bilgi yeterlilik alanında yer alan Alan Bilgisi; öğretmenlerin kendi alanları ile ilgili konu ve kavramları analiz edebilmesini, alanındaki kuram ve yaklaşımları yorumlayabilmesini, alanı ile ilgili bilgi ve verileri sınıflandırabilmesini, alanına ilişkin yöntem ve teknikleri bilmesini, milli ve manevi değerleri alanına yansıtabilmesini kapsamaktadır. Alan Eğitimi Bilgisinde; alanının öğretim programını açıklayabilmesini, alanının öğretim programını ilgili diğer programlarla ilişkilendirebilmesini, öğrencilerin gelişim ve öğrenme özelliklerine ilişkin bilgisini süreç ile ilişkilendirebilmesini, alanın öğretiminde kullanılabilecek farklı stratejileri ve yöntemleri teknikler ile ilişkilendirebilmesini, alanının öğretim süreçlerinde kullanılabilecek ölçme ve değerlendirme yöntemlerini karşılaştırabilmesini kapsar. Mevzuat Bilgisinde; vatandaş olarak bireysel hak ve sorumluluklarını açıklayabilmesini, Türkiye Cumhuriyeti Anayasası'nın içeriğini açıklayabilmesini, Atatürk'ün eğitim sistemimize olan katkılarını değerlendirebilmesini, öğretmenlik mesleğini ilgilendiren mevzuatı açıklayabilmesini, Eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt edebilmesini kapsamaktadır (MEB OYGM, 2017: 13).

Mesleki Beceri yeterlilik alanında yer alan Eğitim Öğretimi Planlama; planların alanın öğretim programına uygun hazırlanabilmesini, plan hazırlarken çevresel şartlar maliyet ve zaman gibi durumları dikkate alabilmesini, plan hazırlarken öğrencilerin bireysel farklılıklarının ve sosyo-kültürel özelliklerinin dikkat alınabilmesini, öğretim sürecinin planlanırken milli ve manevi değerlerin dikkate alınabilmesini kapsar. Öğrenme Ortamları Oluşturmada; Sağlıklı güvenli ve estetik öğrenme ortamları hazırlayabilme, hedeflere uygun öğretim materyalleri hazırlayabilme, öğrenme ortamlarını öğrenci bireysel farklılıklarına göre dikkate alabilme, öğrenme ortamını dersin hedeflerine göre düzenleyebilme, öğrencilerle etkili iletişim kurabileceği demokratik ortamlar hazırlayabilme, öğrencilerin üst düzey becerilerini geliştirebilen öğrenme ortamları sağlayabilme, öğrencilerin milli ve manevi değerleri içselleştirebilecek şekilde öğrenme ortamlarını düzenleyebilmeyi kapsar. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetmede; alan için gerekli olan becerileri sergileyebilme, öğretme ve öğrenme sürecinde zamanı etkili kullanabilme, öğrencileri sürece aktif katabilme, dersleri günlük yaşantı ile ilişkilendirebilme, özel gereksinimli öğrencileri dikkate alabilme, çalışılan bölgenin doğal ve kültürel özelliklerini dikkate alabilme, öğrencilere analitik düşünme etkinlikleri hazırlayabilme, meslek arkadaşları ile iş birliği yapabilme, bilgi ve iletişim teknolojilerini etkin kullanabilme, etkili öğrenme için uygun yöntem ve teknikleri kullanabilme, hedeflere yönelik uygun araç gereçleri kullanabilme, istenmeyen davranış ve durumlarla etkin ve yapıcı bir şekilde baş edebilmeyi kapsar. Ölçme ve Değerlendirmede; alanına uygun ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerini dikkate alarak uygun araçları hazırlayıp kullanabilme, sonuç ve süreç odaklı yöntemler kullanabilme, objektif ve adil değerlendirme yapabilme, sonuçlara uygun geribildirim verebilme, ölçme ve değerlendirme süreçlerini yeniden düzenleyebilmeyi kapsar (MEB OYGM, 2017: 14-15).

Tutum ve Değerler yeterlilik alanında yer alan Milli, Manevi ve Evrensel Değerler; çocuk ve insan haklarını gözetebilmeyi, bireysel ve kültürel farklılıklara saygılı olabilmeyi, öğrencilerin milli ve manevi değerlere saygılı evrensel değerlere açık bireyler olabilmelerine katkıda bulunabilmeyi, doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlı olabilmeyi kapsar. Öğrenciye Yaklaşım; Her öğrenciye insan ve birey olarak değer verebilmeyi, her öğrencinin öğrenebileceğini savunmayı, öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamalarında rehberlik yapabilmeyi, tutum ve davranışlarıyla öğrencilere rol model olabilmeyi kapsar. İletişim ve İş Birliği; Türkçe'yi kurallarına uygun ve etkili kullanabilmeyi, etkili iletişim yöntem ve tekniklerini kullanabilmeyi, empati ve hoşgörüyü esas alabilmeyi, meslektaşlarıyla bilgi ve deneyimlerini paylaşabilmeyi, ailelerle iş birliği yapabilmeyi, okul gelişimine yönelik faaliyetlere aktif katılabilmeyi kapsar. Kişisel ve Mesleki Gelişim; mesleğini severek ve isteyerek yapabilmeyi, paydaşlardan gelen görüş ve önerileri dikkate alabilmeyi, öz değerlendirme yapabilmeyi, kişisel ve mesleki yönten kendisini geliştirmeye yönelik olmayı, kişisel bakımına ve sağlığına özen göstermeyi, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılmayı, mesleki etik ilkelere uymayı, Türkiye ve dünya gündemini takip etmeyi kapsar. (MEB OYGM, 2017: 16).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın mesleki yeterlilikleri incelendiğinde öğretmeni bütüncül ve çok yönlü olarak tanımlamaktadır. Her alanda eğitimin kalitesini arttıran, öğrencilerin gelişimlerini daha ileriye götüren aynı zamanda kurum meslektaşlarının da gelişimini sağlayan bir misyondadır. Bu yeterlilikler düşünüldüğünde gelecekteki toplumun inşasında öğretmenin krtik bir rolde bulunduğu sonucuna varılabilmektedir.

Türkiye'de öğretmenlik meslek gelişimi için uygulanan hizmet içi programları çoğunlukla kurs ve seminerler şeklinde yürütülmektedir. Bu programların dışında öğretmenlik mesleki becerinin geliştirebileceği daha farklı modeller de bulunmaktadır. Bu modeller şu şekilde özetlenebilir (Bümen, Ateş vd., 2012: 34-36):

- **Rehberli Bireysel Gelişim Modeli:** Bu modele göre, öğretmenlerin kendi öğrenme süreçlerini yönlendirmeleri gerektiği savunulmaktadır. Bu modelde öğretmenler, öğrenme hedeflerini kendileri belirler ve hedeflere ulaşmak için seminerler veya çalıştaylar gibi öğrenme etkinliklerini takip ederek bu etkinliklere katılırlar. Öğretmenler kendi öğrenmelerini kendileri planlar ve değerlendirirler.

- **Gözlem/Değerlendirme Modeli:** Bu modelde, öğretmenler sınıfta uzman ve yetkin bir kişi tarafından gözlemlenir. Öğretmen bu uzman kişiden performanslarına yönelik nesnel veriler ve geribildirimler alır. Bu modelde süreç; gözlem öncesi toplantı, gözlem, gözlem sonrası toplantı ve sürecin değerlendirilmesi bölümlerinden oluşur. Etkili öğretim uygulamaları konusunda yetiştirilen öğretmenler, sınıflarında gözlemlenerek öğrenci öğrenmelerinde ilerleme sağlayabilmektedirler.

- **Geliştirme/İlerletme Sürecine Katılım Modeli:** Bu model, öğretmenlerin bir şeyi en iyi problem çözmeye çalıştıklarında öğrendiklerini savunur. Yine bu model öğretmenlerin en iyi bildiklerini bilmek zorunda oldukları zaman öğrendiklerini varsaymaktadır. Bu sebeple bu model öğretmenlerin program geliştirme, sorun çözme gibi komitelerde görev alması gerektiğini önerir. Böylelikle öğretmenler bu komitelerde görev yaparak kendi mesleklerine dair öğrenmesi gereken içerikleri kazanırlar.

- **Kurs/Seminer Modeli:** Geleneksel bir model olan kurs, seminer modeli; bir eğitim liderinin bir grup öğretmene anlatım ya da grupla öğretim yoluyla bilgi ve beceri kazandırmasını içerir. Türkiye'de de en yaygın olarak kullanılan modeldir. Düz anlatım veya sunum şeklinde uzman kişi aktarması gereken bilgileri öğretmenlere aktarır. Bu modelin etkin olabilmesi için, kurs sonrası koçluk veya danışmanlık desteği verilmelidir.

- **Araştırma-İnceleme Modeli:** Bu modelde; öğretmenler belirli bir öğretim sorununa yönelik çözüm planları yaparlar, durum ile ilgili veri toplarlar. Bu sayede kendi öğretimlerinde değişiklik yapmalarını fark ederler. Bu model eylem araştırmasına benzerliği ile bilinmektedir.

- **Çalışma Grupları Modeli:** Bu modelde bir okulun, kurumun personeli, yaygın sorunlara çözüm bulmak için çalışma grupları oluştururlar. Birlikte çalışarak bu soruna yönelik çözümler

geliştirmeye çalışırlar. Bu modelin iyi organize edilir ve grup çalışmaya odaklanırsa, verimli sonuçlar ortaya koyar.

- **Danışmanlık Modeli:** Bu modelde, deneyimli bir öğretmen daha az deneyimli meslektaşı ile birlikte çalışır. Deneyimli öğretmen meslektaşına rehberlik eder. Kendi tecrübelerini paylaşır, mesleki hedefler, etkili uygulamalar ve güncel yöntemler hakkındaki stratejileri meslektaşına aktarır. Bu modelde tecrübeli öğretmen meslektaşına yol göstererek ona danışmanlık eder.

Mesleki gelişim, sadece bireysel bir süreç olarak değil, aynı zamanda bir okulun hatta Milli Eğitim Bakanlığı'nın genel başarısını etkileyen kurumsal bir unsur olarak da değerlendirilmektedir. Bu durumdan ötürü, eğitim kurumlarının öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemesi gerekmektedir. Öğretmenlerin bu mesleki gelişim faaliyetlerine eğilim göstermeleri de sadece onları zorunlu olarak bu programlara dahil etmekle mümkün olmamaktadır. Bu programlara katılım olsa bile katılan öğretmenlerin bu programdan tam yararlanıp verim alabilmesi için motive olması gerekmektedir. Öğretmenlerin motivasyonunu artırmak ve mesleki doyumlarını sağlamak onların mesleki yönden gelişim göstermeleri açısından da kritik önem taşır. Öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılımları da gerek iç gerek dış motivasyon kaynakları ile teşvik edilebilir. Dış motivasyon kaynakları olarak terfi, maaş artışı, özlük hakları sunulabilir. Bunların yanı sıra içsel motivasyon kaynakları olarak; öğrencilerine daha faydalı olabilme hissi, kamu yararı adına bir şey yapmak da motive edici olabilir aynı zamanda öğretmenlerin görevlerine olan bağlılıklarını da arttırabilir. Çalışanlar, yaptıkları işin toplum üzerinde olumlu etkileri olduğunu düşündüklerinde daha fazla çaba gösterme eğilimine girmektedirler (İlğan, 2021: 258-259)

Çeşitli çalışmalar, öğretmenlerin mesleki gelişiminin öğretim kalitesini ve öğrenci öğrenme sonuçlarını iyileştirmenin en önemli aracı olduğunu vurgulamaktadır. Mesleki gelişim ihtiyacı, herkesçe kabul edilmesine rağmen, araştırmalar ideal mesleki öğrenme koşulları ile gerçek uygulamalar arasında boşluklar olduğunu göstermektedir. Yates'in yaptığı çalışma; öğretmen yenilenmesi, okul temelli meslektaşlık ve mesleki öğrenmenin uygulanabilirliği etkili mesleki gelişimin sonuçları olduğunu doğrulamaktadır. Uzun süreli mesleki gelişim programları, öğretmenlerin yeni beceriler kazanması ve uygulamalarını değerlendirmesi açısından önemli bulunmuştur. Ayrıca, meslektaşlarla paylaşım ve iş birliğinin mesleki gelişimin etkisini arttırdığı belirtilmiştir. Ancak, öğretmenler genellikle mesleki gelişimi kendi zamanlarında ve masraflarıyla gerçekleştirmektedir. Anketler, öğretmenlerin mesleki gelişimin faydaları konusunda samimi ve tarafsız olduğunu göstermektedir, ancak mesleki gelişimin uzun vadeli etkileri üzerine daha fazla araştırma gerekli olduğu görülmüştür. Yaşam boyu öğrenme; sürekliği ihtiyacı vurgulanmaktadır, ancak henüz tam olarak test edilmemiştir (Yates, 2007: 218-220).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini engelleyen bazı durumlar da bulunmaktadır. Bu durumların anlaşılması ve bu durumlara yönelik çözümler geliştirilmelidir. Öğretmenlerin maddi

olanakları, zaman yetersizliği ve ailevi nedenler öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumsuz etkilemektedir. Bu gibi olumsuz etken olarak sebepler incelenmeli ve öğretmenlerin mesleki gelişimleri arttırılmalıdır. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme ilkesine göre sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır (Özdemir, 2016: 241-242)

Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları alanlarda eğitim almaları ve kendilerini geliştirmeleri, hem öğretim kalitesini yükseltecek hem de öğrenci başarısına doğrudan katkıda bulunur. Kendini geliştirmeye çalışan bir öğretmen hem teknolojiyi hem yenilikleri hem genel kültür gelişmeleri hem de güncel yaşamdaki değişimleri takip edecektir. Bunlar da hem öğrencilere hem diğer meslektaşlara hem de okul sisteminin niteliğine katkı sağlayacaktır (Borko, 2004: 3-13)

2.3.3. Mesleki Gelişime Dair Yaklaşımlar

Literatürde mesleki gelişim üç temel yaklaşımla ele alınmaktadır. Bunlar “Yönetimsel Perspektif”, “Yapısalcı Perspektif” ve Sosyo-Yapısalcı Perspektif” olarak üç yaklaşımla tanımlanmaktadır (Gosselin, Viau-Guay ve Bourassa; 2014: 4-6):

- **Yönetimsel Perspektif:** Bu yaklaşım, bilgilerin ve becerilerin uzmanlar (bilim insanları, eğitimciler, kurum yetkilileri) tarafından tanımlanıp profesyoneller tarafından işlevlerine göre uygulandığı bir sistemdir. Bu yaklaşım, belirli bilgi ve becerilerin standartlaştırılmış rehberler aracılığıyla aktarılmasını hedefler. Ancak bu yaklaşımın belli sınırlılıkları bulunmaktadır. Verilen bilgilerin pratikte uygulanabilmesi ve profesyonellerin kişisel deneyimlerinin sahada her zaman uygulanabilmesi kolay olmamaktadır. Yani, sadece bilgiyi aktarmak yeterli olmayabilir, çünkü bireyler uygulama anında karar verme süreçlerine, kendi deneyimlerine ve önceliklerine göre hareket etmektedirler. Ayrıca, bilimsel bilgilerin pratikte kullanılabilmesi için uygun bir içsel değerlendirme yapılması gerekmektedir.

- **Yapısalcı Perspektif:** Bu yaklaşım, mesleki gelişimi daha kişisel ve sosyal süreçler üzerinden ele almaktadır. Yapısalcı perspektifte, birey kendi öğrenme süreçlerini yönetmektedir. Geliştirilmesi gereken beceriler, kişinin ilgi alanları, deneyimleri ve profesyonel ihtiyaçlarına göre belirlenir. Birey, mesleki sorunları çözme sürecinde kendi öğrenme hedeflerine göre aktif bir rol oynar.

- **Sosyo-Yapısalcı Perspektif:** Bu yaklaşımda ise topluluk ön plandadır. Mesleki gelişim, bireylerin değil, grubun ortak ihtiyaçlarına göre şekillenir. Amaç birey perspektifinde değil topluluk perspektifinde değerlendirilir. Bireyin gelişiminde ziyade kümülatif olarak kurumun mesleki gelişiminin sağlanması amaçlanmaktadır. Bu doğrultuda topluluk içinde gerçekleştirilen sosyal etkileşimler, bireylerin öğrenmesini destekler.

Sonuç olarak, bu iki perspektif mesleki gelişim için farklı yollar sunar. Yönetimsel perspektif daha belirleyici ve uygulamaya yönelik bir yaklaşımı benimserken, yapısal ve sosyo-yapısal perspektifler öğrenme süreçlerinin bireysel ve sosyal yönlerine odaklanır. Araştırmalar, yapısal ve sosyo-yapısal yaklaşımların, bireylerin mesleki gelişimi ve iş verimliliği üzerinde olumlu etkileri olabileceğini göstermektedir (Gosselin, Viau-Guay ve Bourassa; 2014: 4-6).

2.3.4. Mesleki Gelişimin Boyutları

Mesleki gelişim süreci, iki boyuttan oluşmaktadır. Bunlar kişisel öğrenme süreci ve mesleki öğrenme sürecidir. Bu süreçler sürekli olarak birbirini etkilemekte ve tamamlamaktadır. Kişisel öğrenme sürecinde birey, kendi yürüttüğü faaliyetler ve etkinlikler aracılığıyla öğrenmektedir. Kişi, öğrenimini ve mesleğini uygulamayı sürdürmektedir ve bu süreç içerisinde kişisel bilgilerini geliştirir. Aslında birey kişisel öğrenimini her an istemli ve istemsiz olarak yerine getirmektedir çünkü bu boyut bireyin hayatı ve meslek hayatı olarak sürekli işlemektedir. Mesleki öğrenme sürecinde ise teorik ve uygulamalı bilgiler, mesleki etkinlikler ve günlük meslek hayatında edinilen bilgiler, tecrübeler yer almaktadır. Bu süreçte birey, kişisel sahip olduğu kaynaklardan ve çevresel kaynaklardan elde ettiği bilgileri kendi zihninde yapılandırarak öğrenmektedir. Bireysel yorumlar ve meslektaşların katkıları da bu öğrenme sürecine etki etmektedir. Bu sayede mesleki becerilerin gelişimi kolay ve sürekli bir şekilde gerçekleşmektedir. Ayrıca uygulama anında da bu bilgilerin harekete geçirilmesi ve kullanılması da kolay bir biçimde ortaya çıkmaktadır. Bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde aslında mesleki gelişim süreci farkında olarak veya farkında olmadan her daim kişinin hayatta etkileşim içerisinde olduğu durumlarla gelişmektedir (Güneş, 2016: 1011).

Eski araştırmalar, mesleki gelişimin çok yönlü olduğunu ve zaman faktörüne bağlı olarak bu sürecin işlediğini ifade etmektedirler. Bunun sebebi mesleki gelişimin yalnızca düzenlenen eğitimler çerçevesinde düşünülmesidir. Yeni araştırmalar ise mesleki gelişimi üç bileşenle açıklamaktadır. Bu bileşenler kişi, uygulama ve ortam. Bu bileşenlerin birbirleri arasındaki bağlantıya bakıldığında ortaya üç adet boyut çıkmaktadır. Kişinin ortamla olan ilişkileri kişisel boyutu oluşturmaktadır. Uygulama ile kişi arasında ilişki ise uzmanlık boyutunu oluşturmaktadır. Ortam ve uygulama arasındaki ilişkiler ise sosyo-kültürel boyutu meydana getirmektedir. Mesleki gelişimin boyutları şu şekilde tanımlanmaktadır (Güneş, 2016: 1011):

- **Kişisel boyut:** Bu boyut, bireyin kendi öğrenme sürecini aktif bir şekilde yönettiği bir aşamadır. Kişisel merak, ilgi ve hedefler doğrultusunda birey; sürekli olarak yeni bilgiler edinir, yeteneklerini geliştirir ve mevcut bilgilerini güncellemektedir. Bu süreç, öz disiplin, motivasyon ve bireysel çaba gerektirmektedir. Kişi, kendi öğrenme hızını ve yöntemlerini belirler, mesleki bilgi ve becerilerini artırmak için kendi çabalarıyla farklı kaynaklara başvurur.

• **Uzmanlık boyutu:** Uzmanlık boyutu, teorik bilginin uygulamalı bilgiyle bütünleştiği bir süreçtir. Birey, sahip olduğu teorik bilgiyi pratikte kullanarak mesleki deneyimlerini artırmaktadır. Birey pratik uygulamalarıyla yeni bilgiler kazanır. Bu boyut, profesyonellik gerektiren alanlarda kişinin yetkinliğini ve uzmanlığını geliştirdiği bir aşamadır. Mesleki standartlara uygun bir şekilde çalışmalarını sürdürmektedir. Kişi, uygulamalı deneyimlerle teoriye dayalı bilgilerini pekiştirir ve yeni yaklaşımlar öğrenir.

• **Sosyo-kültürel boyut:** Kurumsal boyut olarak da adlandırılmaktadır. Bu boyut, bireyin görev yaptığı çevreyle, yani sosyal ve kültürel ortamla etkileşim içinde öğrenme yaptığı süreci kapsamaktadır. Birey, çalıştığı okul, eğitim kurumu veya toplumdaki sosyo-kültürel yapıdan sürekli etkilenmektedir ve bu etkileşimle mesleki gelişimini sürdürmektedir. Bireyin; meslektaşlarıyla, yöneticileriyle, öğrenci ve velileriyle olan ilişkileri, mesleki bilgi ve becerilerini geliştirici bir etkiye sahiptir. Bu boyut, bireyin toplumsal ve kültürel bağlamda kendini geliştirmesine katkı sağlar. Mesleki kimliğini güçlendirmesine yön verir.

Araştırmalar, bu üç boyutta gerçekleştirilen çalışmaların sadece bireyi değil, aynı zamanda bireyin içinde bulunduğu ortamı da geliştirdiğini göstermektedir. Diğer bir taraftan bakılacak olursa, kişinin çalıştığı ortamın geliştirilmesi de kişisel gelişimi arttıracaktır. Kişinin yaptığı uygulama ve etkinlikler de aynı şekilde kişisel gelişimi arttıracaktır. Öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde bu boyutların dikkate alınması büyük önem taşımaktadır. Planlama yaparken ve faaliyetler düzenlenirken bu çerçeveden bir bakış açısı oluşturulması büyük önem taşımaktadır. (Güneş, 2016: 1011-1012)

2.4. Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminde Hizmet İçi Eğitimin Etki Alanları

Öğretmenlerin bir çok alanda kendilerini geliştirebilmeleri adına çeşitli eğitimler düzenlenmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da gerek merkezi gerek mahalli eğitimler düzenleyerek öğretmenlerin gelişimini amaçlamaktadır. Bu eğitimler uzaktan ve yüz yüze olarak yürütülebilmektedir. Yapılan bu eğitimler bir çok alanda öğretmenlerin gelişimini amaçlamaktadır. Bu eğitimler; Pedagojik becerilere, genel kültür ve özel alan becerilerine, sınıf yönetimine, teknoloji kullanımına, kişisel gelişime ve iletişim becerilerine etkili olmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Geliştirme ve Yetiştirme Müdürlüğü'nün internet sayfasında "*Hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmen ihtiyaç analizleriyle belirlenen mesleki gelişim alanları yanında Milli Eğitim Bakanlığının politika ve öncelikleri ile üst politika belgelerinin işaret ettiği alanlar doğrultusunda planlanmakta ve yürütülmektedir.*" ifadesi yer almaktadır (MEB, 2012).

2.4.1. Pedagojik Yeterliliklere Etkisi

Mesleğinde iyi bir öğretmen tanımı yapmak; sadece kendi alanını iyi bilmesi, kendi alanına ait bilgilerin tamamına hakim olmasından ibaret görülmemektedir. Kendi mesleğine ait alanı iyi çok iyi biliyor olması bu bilgileri okullarında sınıflarında eksiksiz aktarabildiklerini göstermemektedir çünkü bir şeyi bilmek o şeyi çok iyi aktarabilmek anlamına gelmemektedir (Çiltaş ve Akıllı, 2011: 65). Bir Hizmet içi eğitimler öğretmenlerin pedagojik becerilerini geliştirmektedirler.

Pedagojik beceriler, öğretme ve eğitim sürecinde hayati bir öneme sahiptir çünkü öğretmenlerin sınıf ortamını etkin bir şekilde yönetmesini, öğrencilere anlamlı ve kalıcı öğrenme deneyimleri sunmasını sağlar. Bu beceriler, yalnızca ders içeriğini aktarmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin bireysel öğrenme stillerine ve ihtiyaçlarına göre eğitimi uyarlama yetkinliğini de içerir. Pedagojik beceriler, öğretmenlerin sınıf içindeki dinamikleri anlamalarına ve etkili bir öğrenme ortamı yaratmalarına yardımcı olur. Disiplin sağlama, dikkat dağıtıcı unsurları yönetme ve öğrenciler arasında iş birliği sağlama gibi yetkinlikler, öğrenme sürecini olumlu etkiler. Pedagojik becerilere sahip öğretmenler, öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarını daha iyi anlar ve derslerini bu ihtiyaçlara göre planlayabilirler. Böylece her öğrencinin kendi hızında ve tarzında öğrenmesine olanak tanır. Pedagojik bilgi ve beceriler, öğretmenlerin ders anlatımında tekdüzelikten uzaklaşarak, çeşitli öğretim yöntemlerini (aktif öğrenme, problem çözme, işbirlikli öğrenme) kullanmalarını sağlar. Bu da öğrenmeyi daha ilgi çekici ve etkili hale getirir. Öğretmenlerin pedagojik becerileri, öğrencilere gelişimleri hakkında yapıcı geri bildirim vermelerini ve onları doğru bir şekilde değerlendirmelerini mümkün kılar. Bu, öğrencilerin hem güçlü yönlerini hem de geliştirilmesi gereken alanlarını anlamalarına yardımcı olur. Pedagojik becerilere sahip bir öğretmen, öğrencilerin motivasyonlarını artırarak onları derse aktif katılımcı olmaya teşvik eder. İlgi çekici aktiviteler ve anlamlı öğrenme deneyimleri sunarak öğrencilerin öğrenmeye olan ilgisini canlı tutar (Alkan, 1987: 210-229).

Öğretmenlerin eğitim öğretim ile ilgili hedeflere ne kadar ulaşabileceği, öğrencilerine ne kadar ve nasıl aktarabildiği ile alakalıdır bu durum da onların sahip olduğu pedagojik beceri yeterlilikleri ile ilgilidir. Bu sebepten ötürü hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin bu becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Bu eğitimler de öğretmenlerin pedagojik becerilerine olumlu etki yapmakta ve eğitim sisteminin amaçlarına daha fazla ulaşılabilir. Bu eğitimler ile pedagojik becerilerin geliştirilmesiyle geliştirilebilecek beceriler şu şekilde sıralanabilir:

- **Öğretim Yöntemleri:** Hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlere farklı öğrenme stiline uygun yöntem ve teknik beceriler kazandırılır. Yeni yaklaşımlar teknikler öğretmenlere öğretilir (aktif öğrenme, işbirlikli öğrenme vb.). Öğretmenler üniversiteden mezun olduktan sonra değişen

bu teknik ve yöntem becerileri bu sayede öğretmenlere aktararak onların yöntem ve teknik bilgi alanları güncellenmiş olur.

Ölçme ve değerlendirme: Hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin eğitimdeki hedeflere ne düzeyde ulaştıklarını, daha geçerli ve güvenilir bir şekilde değerlendirebilme becerilerini geliştirir. Ölçme ve değerlendirme yapmak geleneksel yöntemlerde sonuç analizine dayanmaktaydı ve amaç öğrenciye bir puanlama yapmak olarak görülmektedir (Gümüş, 1976: 32). Yenilikçi yöntemlerde ise artık ölçme ve değerlendirme ile öğrencinin öğretim davranışı sonucunda gösterdiği performans değil, öğrencinin süreç içerisindeki değişiminin eksikliklerinin saptanması ve bu eksikliklerin giderilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca ölçme ve değerlendirmede değerlendirme belli bir puana göre değil öğrencinin kendi bireysel gelişimi perspektifinde yapılmaktadır (Gömlüksiz, Erkan vd., 2010: 2). Ölçme ve değerlendirme yaparken önceden klasik yöntemler kullanılmaktaydı (çoktan seçmeli, açık uçlu sorular gibi), eğitimde gerçekleştirilen yeniliklerle birlikte ölçme ve değerlendirme araçlarında da yeni yöntem ve teknikler (yapılandırılmış grid, portfolyo gibi) meydana gelmiştir (Bahar, Nartgün, Durmuş ve Bıçak, 2008: 25-139). Hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlere ölçme ve değerlendirmeye yönelik bu strateji ve teknikler aktararak onların bu alandaki bilgi seviyelerinde güncellenme meydana gelmektedir. Bu yönden bakıldığında hizmet içi eğitim programlarının etkisi bulunmaktadır (Çepni ve Çoruhlu, 2010: 125).

• **Farklılaştırılmış öğretim:** Her öğrenci birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Eğitim ortamına geldiklerinde, her biri farklı düzeylerde ön bilgi, ilgi alanları, öğrenme öncelikleri, tercihler ve stiller ile sosyo-ekonomik ve gelişimsel özellikler taşırlar. Bu kadar çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin tek bir öğretim modelinden aynı derecede fayda sağlamalarını beklemek mantıklı değildir. Örneğin, işitsel öğrenme stiline sahip normal gelişim gösteren bir öğrenciyle, görsel öğrenme stiline veya gelişimsel geriliğe sahip bir öğrencinin aynı öğretim yönteminden aynı şekilde faydalanması beklenemez. Öğrenci özelliklerinin öğrenme sürecindeki etkisi büyük olmasına rağmen, öğretim içeriğinin, kullanılan yöntemlerin ve eğitim ortamının öğrenci farklılıklarına göre uyarlanması önemi de göz ardı edilemez. Bu durumda, her öğrencinin öğretimden en üst düzeyde faydalanabilmesi için, öğretimin farklı öğrenci özellikleri ve gereksinimlerine göre çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Öğretimi çeşitlendirmenin yolu, içerik, süreç ve ürün boyutlarını dikkate alarak öğretimi farklılaştırmaktan geçer. Bu yaklaşımın en iyi örneklerinden biri, bireysel ihtiyaçlara göre düzenlendiği için özel eğitimidir. Özellikle günümüzde, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin genel ve özel eğitim sınıflarında daha fazla yer aldığı düşünüldüğünde, farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin sunulan eğitimden en iyi şekilde faydalanmalarını sağlamak için gerekli olan düzenlemelerden biri olarak öne çıkmaktadır (Gül, 2014: 112). Hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlere; farklılaştırılmış öğretimin nasıl yapılacağı, eğitim ortamlarındaki uygulamaların nasıl zenginleştirileceği, sınıftaki her çeşit öğrenme stiline sahip öğrenci için etkinliklerin nasıl çeşitlendirileceğine dair uygulamalar, etkinlikler aktarılır. Bu sayede hizmet içi eğitim programları ile gelişen öğretmenler; eğitim gören her çeşit öğrencinin başarı düzeyini arttırmaya etki edebilecektir.

• **Öğrenci motivasyonu:** Eğitimde motivasyon, öğrenme sürecinin temel unsurlarından birisi olarak tanımlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenmeye karşı duydukları ilgi ve istek, eğitimdeki başarıyı doğrudan etkilemektedir. Motivasyon, öğrencilerin derse katılımını artırır, onların daha fazla çaba göstermelerini sağlar ve kalıcı öğrenme deneyimleri hazırlar. İyi motive olmuş öğrenciler, karşılaştıkları zorluklar karşısında daha dirençli olur ve kendi öğrenme süreçlerini daha iyi yönetmesini sağlar. Motivasyon, öğrencilerin hedef belirlemesini kolaylaştırır ve bu hedeflere ulaşma konusunda onları yönlendirir. Hem içsel (merak, ilgi, başarı duygusu) hem de dışsal (ödülleri, notlar, onay) motivasyon kaynakları, öğrencilerin öğrenme sürecine olan bağlılıklarını güçlendirmektedir. Öğretmenlerin, motivasyonu artıracak stratejiler geliştirmesi, öğrencilere anlamlı geri bildirimler vermesi ve öğrenmeyi eğlenceli, ilgili hale getirmesi bu açıdan çok önemlidir (Akbaba, 2006: 333-360). Öğretmenlere de hizmet içi eğitim programları ile öğrenci motivasyonlarının artırılması ve eğitime yönelik güdülenmenin artırılmasına yönelik bilgi ve beceriler aktarılmaktadır. Eğitim Psikolojisi alanında verilen eğitimler ile de bu becerilerin geliştirilmesi sağlanmaktadır.

2.4.2. Genel Kültür ve Özel Alan Yeterliliklere Etkisi

Hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin özel alan becerilerine ve genel kültür düzeylerine yönelik katkı sağlamaktadır. Her öğretmenin ve branşın özel alan yeterlilikleri farklıdır. Örneğin coğrafya öğretmeni ile fizik öğretmenin alan bilgisi aynı değil bu sebeplerden ötürü alan yeterlilikleri de farklılık göstermektedir. Öğretmenin öğrencilere derslerde vermesi gereken hedef bilgi ve beceriler bulunmaktadır. Öğretmenlerin bu bilgileri doğru aktarabilmesinin yanı sıra bu bilgilere de üst düzeyde sahip olmaları gerekmektedir. Üst düzey derecede alanına hakim olan bir öğretmen hem öğrencilerini daha iyi tanıyabilir hem de onların bilgi seviyelerini ve eksikliklerini tespit edebilir.

Öğretmenlerin genel kültür ve güncel konularla ilgili bilgi birikimine sahip olması da önemlidir. Öğrencilerine üst düzey; tartışma, eleştirel düşünme gibi becerileri kazandırmak adına ve genel kültür, sanatsal, estetik gibi eğilimlere de yönlendirebilmesi için; öğretmenlerin genel kültür bilgi beceri düzeylerinin yüksek olması gerekmektedir. Öğretmenler bu konularda ne kadar yetkin olurlarsa öğrencilerinin de toplumsal konulara, eğilim göstermelerine yol gösterici olabilirler. Onların bu konulara eğilim göstermeleri ile de tartışma, eleştiri, problem çözme, adaletli olmak, toplumsal konulara duyarlı olmak gibi alanlarda da gelişmelerine etki edebilmektedir (Ben-Peretz, 2011: 4-9).

Hizmet içi eğitim programları ile de öğretmenlerin genel kültür ve özel alan yeterlilikleri geliştirilmeye çalışılır. Bu durumlarda bu alana olumlu bir katkı sağlanır.

2.4.3. Sınıf Yönetimi ve Etkileşim

Sınıfta etkili bir ders işlenebilmesinin yollarından birisi de sınıf yönetiminden geçer. Etkili sınıf yönetimi, öğrencilerin olumsuz davranışlarını azaltarak istenen davranışlarını artırmakla kalmaz, aynı zamanda öğrencilerin kişisel gelişimlerine de olumlu katkı sağlamaktadır. Öğretmenlerin destekleyici tutumları, sınıfı etkili bir şekilde yönetmeleri, öğrencileri sürekli izleyebilmeleri ve eğitim kalitesini artırmaları; öğrencilerin derslere karşı olumlu bir tutum geliştirmelerini ve aktif katılımlarını teşvik etmektedir (Güner Yıldız,2011: 4).

Öğrencilerin eğitim hedeflerine etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlamak, öğrenmeyi kolaylaştıracak sınıf ortamlarını oluşturmak ve geliştirmek için belirlenen kurallar, ilkeler ve kavramların bütünü sınıf yönetimi olarak tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle, sınıf yönetimi, pozitif bir öğrenme atmosferi oluşturma, öğrencilerin kendilerini özgürce ifade etmelerine ve potansiyellerini sergilemelerine olanak tanıma sürecidir. Farklı araştırmacılar, sınıf yönetimini öğretmenlerin sınıf içindeki etkinliklerini yönetmeye yönelik çabaları olarak; öğrenme, sosyal etkileşim ve öğrenci davranışlarını kapsayan bir bütün olarak tanımlamaktadırlar. Daha iyi bir eğitim için, öğretmenlerin sadece eğitici yönlerinin değil, yönetsel becerilerinin de geliştirilmesi kritik bir önem taşımaktadır. Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin temel ve ilk adımıdır; eğitim yönetiminin kalitesi, sınıf yönetiminin kalitesine bağlıdır. Sınıf yönetimi, öğretmenlerin hem sınıf içi hem de dışındaki yönetim becerilerine odaklanan bir yöntemdir. Sınıf yönetiminin iki ana hedefi bulunmaktadır: Birincisi, öğrenci motivasyonunu artıracak güvenli ve düzenli bir ortam oluşturmaktır. İkincisi ise, öğrencilerin sorumluluk almasını sağlamak ve kendi davranışlarını düzenlemeyi öğrenmelerine yardımcı olma ve sınıf içi iletişim becerilerini etkin kullanmalarını sağlamaktır. Bu hedeflere ulaşmak, sınıflarda uygun bir ortamın hazırlanması, sürdürülmesi ve etkili bir şekilde yönetilmesi ile mümkündür (Korkut ve Babaoğlu, 2010: 146-147). Sınıf içindeki tüm faktörler eğitim öğretime etki etmektedir. Sınıftaki fiziksel koşullar; ortam sıcaklığı, çevredeki renkler, oturma düzeni, nem, ışık seviyesi, gibi etmenler öğrencilerin uyarılmasını etkilemektedir. Havasız bir sınıf ortamı öğrencilerin dikkat sürelerini düşürebilmektedir. Bunun yanında öğrencilerin ders esnasındaki hal ve hareketleri de dersin akışını etkilemektedir. Aynı anda konuşmaya çalışan ve kendi aralarında konuşan öğrenciler ders akışını bozabilmektedir. Tüm bu faktörlerin düzenlenmesi sınıf yönetimine bağlıdır. (Ada, 2000: 2-7). Ders içerisindeki amaçlanan hedeflere ulaşmada da sınıf yönetimi önemlidir. Örneğin eleştirel düşünme, tartışma gibi becerilerin kazandırılması için; sınıfın oturma düzeninin değiştirilmesi, tartışma kurallarının uygulanması, öğrencilerin birbirleri ile olan iletişimlerinin düzenlenmesi gerekmektedir. Tüm bu durumlar sınıf yönetimi ile ilgilidir.

Bu sebeplerden dolayı sınıf yönetimi çok önemlidir. Hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin yenilikçi sınıf yönetim becerilerine hakim olmaları sağlanmaktadır. Bu sayede öğretmenlerin bu konudaki bilgi ve becerileri geliştirilmektedir.

2.4.4. Teknoloji Kullanımının Artırılması

Dijitalleşen dünya ile artık teknolojik etkinlikler ders içeriklerinde de yer almaktadır. Okullarda artık akıllı tahtaların ve internetin yer almasıyla birlikte eğitim öğretim içerisinde teknolojik yazılımların da kullanılmaları yer almaktadır.

Teknolojinin kullanıldığı çevrimiçi öğrenme, farklı teknolojilerin kullanıldığı bir öğrenme deneyimini ifade eder ve öğrencilerin bireysel hızlarına uygun olarak ilerleyebilecekleri çevrimiçi ortamlarda gerçekleşir. Bu süreç, internetin sağladığı teknolojiler aracılığıyla eşzamanlı ve eşzamansız olarak yürütülmektedir. Çevrimiçi öğrenme, hem eşzamanlı hem de eşzamansız uygulamalar aracılığıyla bilgi ve becerilerin kazandırılması ile düşünme yeteneklerinin geliştirilmesi için çeşitli fırsatlar sunar. Düşünme becerileri, doğal olarak gelişebilen ya da öğrenme ve uygulama yoluyla kazanılan süreçlerdir ve bu süreç, uzmanlık, pratiklik veya kolaylık olarak tanımlanabilir. Çevrimiçi öğrenmede, düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çeşitli teknolojilerin bir araç olarak kullanılması mümkündür. Bu bağlamda, çevrimiçi öğrenme ortamları, öğretimin yayılması ve etkili iletişimin sağlanması için çok sayıda çevrimiçi teknolojik araçtan faydalanmaktadır. Örneğin; Web 2.0 teknolojileri, bu araçlar arasında önemli bir yer tutmakta ve dikkat çekmektedir. Web 2.0, kullanıcıların bireysel, sosyal, kurumsal ve kültürel süreçlerde katılım göstermesine olanak tanıyan, bilgi, deneyim ve beklentiler açısından hizmet sunan etkileşimli ve kullanıcı kontrollü uygulamaların toplamıdır. Web 2.0 araçları, kullanıcı tarafından üretilen içeriğin hızlı ve güncellenebilir olmasını sağlayarak sosyal ortamlarda ve teknoloji üzerinde önemli etkilere sahiptir. Bu uygulamalar sayesinde, bilgiye dayalı ve görselleştirilmiş içerikler etkili bir şekilde üretilir, paylaşılır ve düzenlenir; bu da bilgi, duygu, düşünce ve fikirlerin akışını kolaylaştırır ve etkin kullanıcı ağlarının oluşumunu destekler. Öğrenciler, ihtiyaçlarına uygun bilgi ve becerileri kazanırken, sürece aktif katılım gösterir ve bilgiyi kendi başlarına keşfetmektedirler. Web 2.0 uygulamaları, gerçek hayatta gerekli olan becerilerin kazanılmasına olanak tanırken, düşünme becerileri de bunlar arasında yer alır. Bu bağlamda, Web 2.0 teknolojileri, öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünme becerilerini desteklerken, üst düzey düşünme yeteneklerini teşvik etmektedir. Web 2.0 araçları, uygun şartlar sağlandığında, özellikle uzaktan eğitimde gerçekleştirilen çevrimiçi öğrenmeyi zenginleştirerek düşünme becerileri üzerinde farklı etkiler yaratabilir (Gündüzalp, 2021: 1159-1160).

Teknolojinin geliştiği ve yaygınlaştığı günümüz dünyasında öğrencilerin teknoloji ile olan ilişkileri ve teknoloji üzerinden oynadıkları oyunların yaygınlığı görülmektedir. Bu çerçevede bakıldığında öğrencilerin artık geleneksel yöntemlerle ve geleneksel sınıflarda eğitime tabii tutmak zorlaşmıştır. Bu sebeplerle teknolojinin her daim eğitimin içerisinde olduğu etki daha da artacak ve daha fazla yararlanılmasına ihtiyaç duyulacaktır (Elmas ve Geban, 2012: 251-252).

Öğretmenler bu web 2.0 araçlarını hem okullarda ders esnasında hem de öğrenciler okuldan evlerine gittiklerine kullanabilmektedir. Öğretmen öğrencilerini hızlı bir şekilde takip edebilmekte ve hızlı dönüt verebilmektedir. Ayrıca öğrencilerin teknolojik aletleri kullanma motivasyonları fazla olduğundan ötürü, bu araçların kullanılmasıyla birlikte öğrenci motivasyonlarının da artırılması sağlanmaktadır. İnternet, akıllı tahta ve gelecekte ortaya çıkabilecek yeni teknolojik araçlar eğitimi her zaman ileriye taşıyacaktır. Tüm bu sebeplerden ötürü hizmet içi eğitim programlarında öğretmenlerin teknolojik kullanma becerileri de arttırmaya çalışılmaktadır. Hizmet içi eğitim programları bu yönden de öğretmen gelişimine olumlu etkiler oluşturmaktadır.

2.4.5. Kişisel Gelişimin Sağlanması

Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için uygulanan hizmet içi eğitim programları, mesleki yeterliliklerini artırmanın yanı sıra, genel yaşam kalitelerini de yükseltmektedir. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin çeşitli alanlarda bilgi ve beceri kazanmalarını sağlayarak, hem kendi profesyonel gelişimlerine hem de öğrencilerine daha iyi hizmet etmelerine yardımcı olur (Can, 2019: 1619).

Örneğin, ilkyardım kursları, öğretmenlerin acil durumlarda soğukkanlılıkla hareket etmelerini ve öğrencilere gerekli müdahaleleri yapabilmelerini sağlar. Bu tür bir eğitim, sadece öğretmenler için değil, öğrenciler için de hayati öneme sahiptir. Bir acil durumda hızlı ve etkili müdahale, hayat kurtarıcı olabilir. Ayrıca, iş güvenliği eğitimleri, öğretmenlerin okul ortamında güvenli bir çalışma ortamı yaratmalarına yardımcı olur. Bu eğitimler, öğretmenlerin iş yerindeki riskleri tanımasını ve gerekli önlemleri almasını sağlar, böylece hem kendi güvenliklerini hem de öğrencilerin güvenliğini artırır (Erkan ve Göz, 2006: 68).

Bu eğitim programları, öğretmenlerin kendilerine olan güvenlerini artırarak, stresle başa çıkma yeteneklerini geliştirir. Kişisel gelişim eğitimleri, öğretmenlerin kariyerleri boyunca karşılaşılabilecekleri zorluklara daha iyi hazırlanmalarına yardımcı olur. Bu tür zorluklara karşı nasıl çözüm getirebileceklerine yönelik öğretmenlere çeşitli stratejik beceriler kazandırır. Ayrıca, öğretmenler bu eğitimlerde edindikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamında uygulayarak, öğrencilerine daha etkili bir eğitim sunabilirler (Balaban, 2000: 5-6).

Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için sunulan hizmet içi eğitim programları, mesleki yeterliliklerini artırmanın yanı sıra, yaşamlarını da olumlu bir şekilde etkiler. Bu tür eğitimler, öğretmenlerin hem kendilerine hem de öğrencilerine daha iyi hizmet etmelerini sağlayarak, eğitim kalitesini artırır ve olumlu bir öğrenme ortamı oluşturur. Bu nedenle, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının hem bireysel hem de mesleki açıdan büyük bir etkisi bulunmaktadır.

2.4.6. İletişim Becerileri

Öğretmenlerin kişisel gelişimleri için katıldığı iletişim becerileri eğitimleri; mesleki ve sosyal yaşamlarında büyük bir öneme sahiptir. Bu eğitimler, öğretmenlerin öğrencileriyle, velileriyle ve meslektaşlarıyla etkili ve sağlıklı bir iletişim kurmalarını sağlamaktadır. İletişim, öğretmenlik mesleğinin temel unsurlarından biridir ve bu alanda kendini geliştiren öğretmenler, sınıf yönetiminde ve öğrenme ortamında daha da başarılı olurlar.

Etkili iletişim becerileri, öğretmenlerin öğrencileriyle daha derin bir bağ kurmalarını ve onların ihtiyaçlarını daha iyi anlamalarını sağlamaktadır. Örneğin, aktif dinleme teknikleri, öğretmenlerin öğrencilerin görüşlerini ve hislerini anlamalarına yardımcı olur. Bu durum da öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirir. Ayrıca, empati kurma yeteneği, öğretmenlerin öğrencilerin duygusal durumlarını anlamalarına ve bu durumlara uygun tepkiler vermelerine yardımcı olur. Bu durum, öğrencilerin motivasyonunu artırarak, öğrenme süreçlerine daha aktif katılımlarını teşvik etmektedir (Uğurlu, 2013: 52).

İletişim becerileri sayesinde öğretmenler okul içindeki ekip çalışmalarında ve velilerle olan ilişkilerinde daha etkili olabilmektedirler. İşbirliği içinde çalışan bir öğretmen, meslektaşlarıyla daha etkili bir diyalog kurarak ortak projelerde başarı elde edebilir. Velilerle açık ve dürüst bir iletişim, öğrencilerin evdeki eğitim süreçlerine de olumlu katkılar sağlamaktadır. Böylece, velilerin çocuklarının gelişimine aktif katılımı sağlanır, bu da eğitim kalitesini artırmaktadır. (Aküzüm ve Özdemir Gültekin, 2017:102-105)

Öğretmenlerin iletişim becerilerini geliştirmeleri, hem bireysel hem de mesleki açıdan büyük bir önem taşımaktadır. İyi iletişim kurabilen bir öğretmen, öğrencilerin öğrenme süreçlerine daha fazla katkı sağlayabilir ve sınıf ortamını daha olumlu hale getirebilir. Ayrıca, meslektaşları ve velilerle güçlü bir iletişim ağı oluşturarak, eğitim süreçlerini daha etkili hale getirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin iletişim becerileri eğitimlerine katılması, profesyonel gelişimlerine olumlu etki yapmaktadır.

2.5. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Teorik Yaklaşımlar

Öğretmenlik mesleği, dinamik ve sürekli gelişen bir yapıya sahiptir. Öğretmenler, kariyerlerinin farklı evrelerinde farklı ihtiyaç ve ilgi alanlarına sahip olurlar. Bu nedenle, hizmet içi eğitim programlarının da öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerine uygun şekilde ele alınması önem taşımaktadır. Hem bireysel hem de mesleki açıdan öğretmenlerin desteklenmesi, eğitim sistemimizin geleceği için kritik bir gerekliliktir (Saban, 2000: 25-27).

Hizmet içi eğitim programları öğretmenlerin gelişimini için büyük önem arz etmektedir. Ülkemizde ve dünyada öğretmenlerin gelişimine önem verilmektedir. Öğretmenin gelişimi toplumun da itici gücü olacaktır. Hizmet içi eğitimlerin ve öğretmen gelişimlerinin önemine karşılık bu programlara ve eğitimlere karşı geçmişte ve günümüzde farklı yaklaşımlar sergilenmiştir. Hizmet içi eğitimlere beklenen hedeflere göre farklı bakış açıları bulunmaktadır.

2.5.1 Eğitimsel Yaklaşımı

Eğitim, öğretmenliğin öğrenilip ustalaşarak bir beceri olarak yansıtılması olarak anlaşılmaktadır. Öğretmenin acil ihtiyaçlarına yönelik belli bilgi ve becerilerinin kazandırılmasıdır. Örnek olarak; öğretmenin bir dersin işleyişini nasıl sıralayacağı, belli bir konuyu ne şekilde öğreteceği verilebilir. Bu yaklaşım öğretmenin adeta mesleğini belli bir kalıp ve düzende nasıl işleyeceğinin öğretilmesi gibidir. Eğitim yaklaşımı daha kısa vadede ve belirli bir konuya yönelik gerçekleşmektedir (Shulman, 1986: 9-10). Bu yaklaşıma göre öğretmenlerin eğitimleri bir amiri veya eğitim yetkilisi tarafından kontrol edilmekte, gözlemlenmekte ve denetlenmektedir. Ne öğreneceği, nasıl öğreneceği kontrol edilmekte ve yönlendirilmektedir (Freeman, 1989: 39-40). Bu yaklaşıma göre hizmet içi öğretim programları ile öğretmenlere meslekte gerçekleşen değişimlerin kazandırılması gerekmektedir. Bu değişimler şu şekilde sıralanmaktadır (Saban, 2000: 25-27):

- **Bilimdeki Değişimler:** Öğretmenlerin mesleklerin başlarında hizmet öncesi aldıkları eğitim bilimlerine dair bilgiler değişimlere uğramaktadır. Bu değişiklikler öğretmenlere kazandırılmalı ve bilgileri tazelenmelidir.

- **Toplumsal Değişimler:** Toplumların yapısında bir çok değişiklikler olmalıdır. Öğretmenler bu değişimlere uyum sağlayacak bilgi ve becerilere sahip olmalıdır. Örneğin; Covid salgını ile birlikte uzaktan eğitime geçildi ve öğretmenlerin uzaktan eğitimle bilgisayar üzerinden programlar aracılığıyla konferansa dayalı dersler gerçekleştirdiler (Zoom, Skype vb.). Öğretmenlerin bu gibi toplumsal değişimlere adapte olmaları gerekebilmektedir.

- **Okul Sistemlerindeki Değişimler:** Sistemlerde değişimler bazen olmaktadır. Örneğin müfredatlarda yapılan değişikliklerde ve çalışılan kurumların yapısında bazı durumlar meydana gelebilmektedir. Öğretmenler bu gibi değişimlere de hazır olarak kendilerini uyum noktasında adapte etmelidir.

- **Alanlardaki Değişimler:** Mesleğe dair alanda oluşan yenilik ve değişimlere de öğretmenler uyum sağlamalıdır. Örneğin; eskiden özel eğitilmiş öğrencilere yönelik eğitim farklılıkları yokken artık bu gibi durumlara dair değişiklikler meydana gelmiştir. Öğretmenlerin zaman içerisinde alanda meydana gelen değişimlere de uyum sağlaması beklenmektedir.

- **Yöntem ve Tekniklerdeki Değişimler:** Öğretim yöntem ve tekniklerine dair yeni metodlar zaman içerisinde keşfedilmektedir. Yeni teknolojilerin meydana gelmesiyle de yine yeni

teknikler ortaya çıkmaktadır. Örneğin; artık Web 2.0 araçları eğitimde kullanılmaya başlanmıştır. Öğretmenlerin de bu yeni çıkan yöntem ve teknikleri öğrenmesi ve kullanması beklenmektedir.

2.5.2. Gelişimsel Yaklaşımı

Gelişimsel yaklaşımda, öğretmenlerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Öğretmenlere eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri kazandırılmak hedeflenilmektedir. Bu yaklaşımda bireysel gelişim ve öğrenmeye odaklanılmaktadır. Öğretmenlerin kendi gelişiminin kişisel ve mesleki olarak büyümesi için yansıtma, inceleme ve değişim sürecine adapte edilmesi amaçlanır. Burada asıl gaye öğretmenin genel anlamda sürekli olarak, (yaşam boyu) gelişim ve değişim sürecine girmesinin sağlanmasıdır. Bu yaklaşıma göre; öğretmen kendi gelişiminin sorumluluğunda ve bilincindedir. Bu gelişim ve değişim sürecini daimi olarak sürdürmektedir. Öğretmenin önceki deneyimleri, tecrübeleri büyük rol oynar. Öğretmenin bu geçmiş mesleki tecrübelerini irdelemesi, eleştirmesi ve değerlendirmesi kendi gelişimi için büyük önem arz etmektedir (Freeman, 1989: 40-42). Bu yaklaşımda yine öğretmenin mesleği dönemler halinde incelenmektedir. Öğretmenlik mesleği farklı dönemlerden geçmektedir her döneminde öğretmenin ihtiyacı olan durumlara yoğunlaşmaktadır. Bu dönemler şu şekilde sıralanmaktadır (Saban, 2000: 25-27 ; Berliner, 2004: 19-23):

- **Ben Merkezli Dönem:** Bu dönem öğretmenlik mesleğinin ilk zamanlarını kapsar. Bu dönem öğretmenin tecrübesiz olduğu ve mesleği yeni yeni öğrendiği dönemdir. Bu dönemde öğretmen sınıf yönetimi ve farklı metodları kullanma konusunda yetersizdir. Bu dönemdeki öğretmenler endişelidirler ve stres altındadırlar. Öğretmene bu konularda rehberlik edilmesi gerekmektedir.

- **Görev Merkezli Dönem:** Bu dönemdeki öğretmen mesleğinde iki ile dört yıl arasındadır. Bu dönemde öğretmen kendisini iyi bir öğretici olmak için güdüler. Bu süreçte öğretmen farklı metot ve materyalleri kullanmayı denemeye başlar. Bu dönemdeki öğretmenlerin diğer kurumundaki diğer zümre öğretmenleriyle ve tecrübeli meslektaşlarıyla etkileşim halinde olması gerekmektedir.

- **Öğrenci Merkezli Dönem:** Bu dönemdeki öğretmen tam tecrübe hâle ulaşmış öğretmendir. Sınıfında ne yaptığıın hangi sonuçları alacağını farkındadır. Öğrencilerini ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını iyi bilir. Hangi yöntemleri nerede ne şekilde kullanacağını bilincindedir. Bu dönemdeki öğretmen tecrübeli olması sebebiyle diğer öğretmen arkadaşlarına yol gösterecek konumdadır. Bu öğretmenlerin diğer öğretmenlere rehberlik etmesi ve onlara yol göstermesi beklenmektedir.

2.5.3 Yetişkin Eğitimi Yaklaşımı (Andragoji)

Eğitim öğretim faaliyetleri genelde okullarda hedef kitlesi çocukların ve gençlerin oluşturduğu bir sistem olarak bilinmektedir. Oysaki eğitim öğretim faaliyetleri yalnızca çocuk ve gençler için gerekli değildir. Yaşamboyu öğrenmenin ihtiyacına karşılık aslında her yaştan insanın eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanması gerekmektedir. İnsanların ihtiyaçları ve kendilerini bilgi beceri düzeyinde geliştirmesi gereği olarak yaşamboyu öğrenme faaliyetleri önem kazanmıştır. Yaşamboyu öğrenme gereği ilk zamanlarda yetişkinlerin eğitiminde çocuklarda kullanılan pedagojik yöntem, teknik ve stratejiler kullanılmaktaydı. Yetişkinlerin gerek fizyolojik gerek psikolojik durumları düşünüldüğünde bunun çocuklarla kıyaslandığında farklı olacağından ötürü uygulanan yöntem ve stratejilerin de çocuklarda ve gençlerde uygulanan yöntem ve stratejilerden farklı olması gereği duyulmuştur. Bu doğrultuda yetişkinlerin öğrenmesi yaklaşımı üzerine andragoji kavramı geliştirilmiştir. Çocuklarda uygulanan eğitim yaklaşımı pedagoji olarak değerlendirilirken yetişkinler için uygulanan eğitim yaklaşımı da andragoji olarak tanımlanmaktadır (Malkoç, 1989: 88-93).

Andragoji yetişkin bireylerin nasıl öğrendiğine ışık tutmaktadır. Öğretmenler de hizmet içi eğitim süreçlerinde yetişkin öğrenen kişiler olarak yer almaktadırlar. Bu sebeple öğretmenlere verilecek eğitimlerde Andragoji yaklaşımının ilkelerinin dikkate alınması gerekmektedir. Yetişkinlere eğitimde nasıl yaklaşıldığının bilinmesi ve uygulamada bu durumların önemsenmesi öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki alacakları verimliliğe etki etmektedir (Ültanır ve Alay, 2009: 593-594)

Yetişkin eğitimi; bilgi, beceri ve tutumları geliştirmeyi amaçlayan, doğrudan fayda, sorunlara çözüm ve yaşama yönelik katkı beklentisiyle gelişen bir süreçtir. Bu süreç içerisinde yetişkinler kendi öğrenme sorumluluğunu üstlenmek isterler. Kendi deneyimlerine, ilgi alanlarına ve iç motivasyonlarına dayalı olarak, saygılı ve katılımcı bir yaklaşımla öğrenmeyi tercih ederler. Bu eğitimlerde eğitimcilerin rehberlik edici bir rol üstlenmesi ve çift yönlü iletişim kurarak bireysel farklılıkları gözetken yöntemler kullanması gerekmektedir. Andragojik yaklaşımda yetişkinlerin deneyim zenginliği, özerkliği ve yaşamla bağlantılı problem çözme becerileri üzerinde durulmalıdır. Eğitim ortamlarında yetişkinlerin deneyimlerini paylaşımlarına fırsat tanınmalıdır. İçerikler açık, işlevsel ve zamanında sunulmalıdır. İçsel güdülenme ön planda tutulmalı ve yaşamsal ihtiyaçlar dikkate alınmalıdır (Aydın, 2021: 62-73).

Bir eğitim öğretim faaliyetinde eğitim gören kitlenin durumunu bilmek eğitimdeki hedeflere ulaşma noktasında önemlidir. Hedef kitlenin hazırbulunuşluk düzeyi, fizyolojik ve psikolojik durumları hakkında bilgi sahibi olunması o kitleye yönelik nasıl bir planlama yapılacağını sağlar ve böylelikle eğitimin amaçlarına daha iyi ulaşılır. Yetişkinlere yönelik yapılacak eğitimlerde de programa katılan katılımcıların fizyolojik ve psikolojik durumları dikkate alınması gerekmektedir.

Yaş ilerledikçe insanların öğrenme gücü daha azalmaktadır, enerji ve dikkat süreleri de daha düşmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde yetişkinlerin çocuklara göre öğrenme konusunda daha veriminin daha düşük olacağı sonucuna varılmaktadır. Yetişkinlik dönem yine çocuklarla kıyaslandığı zaman göre ve işitme olarak da daha zayıf bir düzeyde olacaktır. Yaşın ilerlemesiyle birlikte duyma ve görme becerilerinde de zayıflamalar görülmektedir. Yaş ilerledikçe çalışma gücü ve motivasyon daha da azalmaktadır. Zaten belli bir işte çalışan yetişkinlerin enerjisinin tamamını eğitim faaliyetlerine katıldıklarında aktarmaları beklenememektedir. Yetişkinlik dönemiyle birlikte yine fiziksel ve kaslar olarak insan vücudu daha zayıflamaktadır. Bununla birlikte konantrasyon düzeyinde de düşüklükler görülmektedir. Yetişkinler yine bulundukları yaş aralığına göre de hayatta bulundukları evreye göre psikolojik durumları bulunmaktadır. Bazı yaş aralıklarında evlenme hedefleri, yakınlarını kaybetme, çocuklarının büyümesi gibi fenomenler bulunmaktadır, tüm bu süreçlerde de farklı psikolojik etkiler bireylerin yaşantısına ve psikolojisine etki etmektedir. Tüm bu sebeplerden dolayı yetişkinlerle yapılacak eğitimlerde bu gibi etkenlerin göz önünde bulundurulması gerekmektedir (Yazar, 2012: 26-27).

Çocuklar ve gençler eğitim öğretim faaliyetlerine girdikleri zaman karşılarında onlarda daha yetkin bir otorite olan bir öğretmen vardır ve bilgi anlamında da öğreticiye göre daha alt düzeydedirler. Yetişkinlerin eğitim faaliyetlerine girdiklerinde ise; eğitim öğretim faaliyetini yürütücü kişi bazı noktalarda eğitimi alan kişiler ondan daha ileri bilgi ve deneyime sahip olabilirler. Yine yaş ve tecrübe olarak bakıldığında eğitimi alan kişiler eğitim yürütücüsünden daha ileri ve tecrübe olabilirler. Bu durum düşünüldüğünde bazı hususlara yetişkin eğitiminde dikkat edilmesi gerekmektedir. Yetişkinler öğreneceklerini sorgulamaktadırlar bu sebeple de öğrenmek istediklerini bilmek isterler. Eğitimi yürüten kişi ve programı düzenleyen kurum bu konuda yetişkinleri bilgilendirmelidir. Yetişkinler kendi kararlarını kendileri verirler ve sorumluluklarının da bilincindedirler. Bu sebeple yetişkinlerin kendi sorumluluklarını kendilerinin üstleneceklerinin farkında olunması önemlidir. Onlara bu durumun dayatılmaması gerekmektedir. Yetişkinlerin gerek meslek gerek hayat tecrübeleri oldukça fazladır. Onların tecrübelerinde çok çeşitli nitelikte ve nicelikte veri bulunmaktadır. Onlarla yapılacak eğitimde onların bu tecrübeleri dikkate alınmalı hatta o tecrübelerden istifade edilmelidir. Sahip oldukları tecrübenin farkında olunulmalı ve yok sayılmamalıdır. Sahip oldukları tecrübeden dolayı konuya tamamen hakim oldukları yanılıgısına kapılabilirler. Onların tecrübesinin yok sayılması veya dikkate alınmaması kendi öğrenme süreçlerine etki edebilmektedir. Yetişkinler bir şeyi bilme ihtiyacında hissettiklerinde ve merak ettiklerinde öğrenmeye karşı güdülenirler. Öğrenme hususunda dikkatlerini toplarlar ve öğrenme isteğinde bulunurlar. Meslek hayatları ve yaşamları içerisinde karşılaşılabilecekleri sorunlarda başa çıkabilmek için yol ararlar, buna yönelik bir çözüm gerektiren durumla karşılaşıacakları zamanda da öğrenme istekleri çok fazla artmaktadır. Yaşamlarında ve meslek hayatlarında uygulayabilecekleri öğrenmelere karşı daha hazır ve dikkatlidirler. Bazı yetişkinler dış pekiştireçlere daha tepkilidirler (maaş, terfi, ödöl gibi). Buna karşılık yetişkinlerde iç pekiştireçler daha etkilidir ve yetişkinler bu gibi pekiştireçlere daha tepki göstermektedirler (iş tatmini, taktir edilmek gibi). Tüm bu

hususlardan dolayı yetişkinlere yönelik yapılacak eğitimlerde bu durumlara dikkat edilmesi eğitimin amacına ulaşmada daha etki gösterecektir (Tezcan ve Deveci, 2018: 130-131).

Yetişkinlerle yapılacak eğitimde; iyi bir bilgilendirme yapılmalı, katılıma hazırlık yapılmalı ve gerçekçi beklentilerin oluşması için katılımcılara yardım edilmesi gerekmektedir. Oluşturulacak eğitim ortamı rahat, güvenli bir şekilde olmalıdır. Kurulacak iletişimde sıcak, samimi ve açık bir üslup izlenmelidir. İnsancıl yaklaşılmalı, karşılıklı saygı olmalı, iş birliğine dayanmalı ve destekleyici olmalıdır. Eğitim için ihtiyaçlar karşılıklı eğitim yetkilileri ve katılımcılarla birlikte yapılmalıdır, dayatma olmamalıdır. Hedefler belirlenirken yine birlikte yapılmalı ve hedefler konusunda uzlaşılmalıdır. Öğrenme yöntemi eğitimcinin aktardığı katılımcıların koşulsuz dinlediği bir şekilde gerçekleştirilmemeli, deneyimsel ve uygulamaya dayandırılmalıdır. Eğitim sonunda gerçekleştirilecek değerlendirme de yine sadece eğitimci tarafından değil birlikte değerlendirilmelidir. Eksiklikler, yeni doğan ihtiyaçlar birlikte belirlenmeli ve eğitim programının süreci birlikte değerlendirilip yönlendirilmelidir (Çiçek, 2022: 21-22).

Teknolojinin gelişim ve web araçlarının yaygınlaştığı bu dönemde oyun tabanlı öğrenme uygulamaları da artık yetişkin eğitimlerinde kullanılmaktadır. Psikolojik olarak, insanlar özellikle de yetişkinler için içe dönük pekiştireçler daha motive edici olmaktadır. Oyun tabanlı öğrenme uygulamaları da işsel motivasyonu arttırması sebebiyle yetişkin eğitimlerinde de kullanılmakta ve faydasın olduğu da bilinmektedir (Gökkaya, 2014: 72-83).

Yetişkin eğitiminin toplumsal değişim yaratma gücünü tam anlamıyla ortaya koyabilmesi için, mevcut amaç ve yöntemlerin gözden geçirilmesi önemlidir. Eğitimler sadece bilgi aktarmaktan öteye geçmelidir. Bu eğitimler katılımcıların kendi kültürel ve sosyal özelliklerini dikkate alarak, onların eleştirel düşünme ve toplumsal sorunlara çözüm üretme becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Bu yeniden değerlendirme, eğitimin daha kapsayıcı, adil ve toplumsal yapıdaki eşitsizlikleri sorgulayan bir hale getirilmesi anlamına gelecektir (Westwood, 1980: 44).

Yetişkin eğitiminde bireylerin ve grupların benzersizliğini korumak önemlidir. Bu durum insanların farklılıklarını korumasına ve gelişimlerine olanak tanır. Yetişkin eğitiminin genel amacı, yetişkinlerin olgunlaşan bireyler olarak ilerleme fırsatını keşfetmesini ve bunu daimi olarak sürdürmesini hedefler. Bu felsefeye göre insan olgunlaşma sürecini geliştirmek için; yetişkin eğitiminin özgürlükçü olması, üretmeye teşvik etmesi ve sorumlu bireylerin gelişimine katkıda bulunması gerektiğini vurgular. Yetişkin eğitiminin felsefi ilkeleri şu şekilde sıralanabilir (Bergevin,1967 :3-5):

- Yetişkinlerin davranışları belli bir ölçüde değiştirilebilir
- Yetişkin eğitimi katılımcıların olgunlaşmasına ve gelişmesine yardımcı olmak için tasarlanır

• Yetişkinlere katıldıkları konuyla ilgili sorumlu davranışları için fırsatlar sunulmalı ve bu fırsatları kullanmaları için yol gösterilmelidir.

• Yetişkinler için üretken birey olma sorumluluğu verilmelidir.

• Yetişkinler için üretken yönleri ortaya çıkarılmalıdır

• Bilinçli olan her yetişkin öğrenebilir

• Yetişkinler entelektüel kapasitelerini kullanmaları için desteklenmelidir.

• Yetişkinler kendilerini yapıcı ve üretken yollarla ifade edebilmelidirler.

• Yetişkin öğretiminde geleneksel yöntemler yetersizdir.

• Özgürlük, disiplinli olmak ve sorumluluk anlatışı yetenekleri geliştirmede ve verimli olmada etkilidir.

• İlham verici öğrenme deneyimlerinden faydalanılmalıdır.

• Demokratik bir toplumun inşası için yaşam boyu öğrenme yaygınlaştırılmalıdır.

• Tüm yetişkinler öğrenme süreçlerinde diğer öğrenenlerle ve öğretim sorumlularıyla birlikte; deneyim teşhis etme, planlama, yürütme ve değerlendirme süreçlerine katılmalıdırlar.

• Medeniyetlerin gelişimi sürekli olarak yetişkinlerin yaşam boyu öğrenme davranışını sergilemesi ve entelektüel kalitesini arttırmasına göre ilerler.

• Eğitim sadece okullarda değil hayatın bir çok noktasında gerçekleştirilir.

• Eğitimde amaçlar kadar araçlar da önemlidir.

• İnsanlar iyi veya kötü olarak tanımlanamazlar. Uyum sağlayabilen, eğitilen bir varlık olarak insan sürekli bir gelişim ve mükemmel olma yolundadır.

• Davranışlar sadece akıl ve mantıkla değil, duygu ve hislerle de şekillenir.

• İnsanlar mutluluk ve tatmin arayışına sahiptirler.

• Yetişkin eğitimi kişilerin topluma uyum sağlamasına yardımcı olur, aynı zamanda iyi bir toplum inşaa etmenin de yoludur.

• Demokratik düşünce, insan doğasına ve yetişkin eğitime uygundur.

Bu ilkeler gereği, yetişkin eğitimlerinin grup öğrenmesine dayatılması tavsiye edilmektedir. Tartışma tekniklerinin kullanılması eğitimin amaçlarına ulaşmada fayda sağlayabilmektedir. Tecrübe ve fikirlerin aktarılması gerektiği de önerilmektedir. Ayrıca katılımcıların ortaya koyduğu fikirleri, düşünceleri; görsellerle ve belli süreli sunumlarla ifade etmelerine de fırsat tanımak onların üretken yönlerinin gelişimine katkı sağlamaktadır (Bergevin,1967 :3-5).

2.5.4. Profesyonel Gelişim Yaklaşımı

Bu yaklaşım öğretmeni toplumda kanaat önderi olarak görmektedir. Öğretmen her yönden toplumun gelişimine katkı sağlamakta ve geleceğe yön vermektedir. Öğretmenler bugünün bireylerini yetiştirerek gelecekteki topluma şekil verecek kişiler olarak görülmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde öğretmenlerin her yönden bütüncül olarak kendilerini geliştirmiş olmaları ve öğrencilerine de hem rol model olarak hem de onları yetiştirerek her açıdan katkı sağlamaları beklenmektedir. Öğretmenlere büyük bir misyon yüklenmektedir. Öğretmenlerden; bilinçli, üretken, sorumlu, bedensel açıdan güçlü, zihinsel açıdan güçlü, ahlaklı, duygularını kontrol eden, milli ve manevi değerlerine bağlı, kültürünü bilen ve koruyan, teknolojiyi takip eden ve bilinçli olarak kullanan, sanatsal ve estetik eğilimlere sahip öğrenciler yetiştirmede rol oynamaları beklenmektedir (Saban, 2000: 25-27; Tutkun ve Aksoyalp, 2010: 363-366). Milli Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı "Öğretmenlik Mesleki Yeterlilikleri" incelendiği zaman bu yaklaşım ile uyduğu görülmektedir (MEB OYGM, 2017: 13-16).

2.6. Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmen Motivasyonu Üzerindeki Etkisi

Tdk'nın sözlüğünde isteklendirme olarak tanımlanan motivasyon kelimesi; bir insana bir şeyi yaptırmaya veya yaptırmamaya yönlendiren, hareket ettiren özellik olarak tanımlanmaktadır (Broussard ve Garrison, 2004: 106). Aynı zamanda motivasyon bir davranışın altında yatan sebepler olarak da belirtilebilmektedir. Bireylerin bir eylemi gerçekleştirmelerinde kendi perspektiflerinde altında yatan sebeplerdir. İçsel ve dışsal olarak ifade edilir. İçsel motivasyon bireyin, o eylemde aldığı haz ve tatmin sebebiyle gerçekleştirdiği durumu ifade eder. Dışsal motivasyonda ise bireye o eylemi gerçekleştirmesi için harici araçsal bir durum söz konusudur (Guay vd., 2010: 712).

Öğretmenlerin içsel motivasyonlarının gelişimi özellikle önemlidir. Çünkü kariyerinin erken döneminde şekillenen inançlar ve yargılar, öğretmenin mesleğinin geleceğindeki davranışları da etkileyebilir. Öğretmenlerin motivasyon kalıpları mesleğinin ilk yıllarındaki durumlarla ilişkilidir. (Broussard ve Garrison, 2004: 106). İçsel motivasyonun ise dışsal (araçsal) motivasyona göre daha etkili ve kalıcı olduğu bilinmektedir. Bu sebeplerle öğretmenlerin de içsel motivasyon durumlarının arttırılması önemlidir. İçsel motivasyonu artmış bir öğretmen mesleki tatmin noktasına daha iyi ulaşacak ve mesleğinde daha başarılı olabilecektir (Lai, 2011: 4-5). Öğretmenlerin de mesleklerinde hedeflere ulaşmalarında daha istekli olmaları ve harekete daha çok istekle geçebilmeleri, bu doğrultuda da mesleklerinde ve verdikleri eğitimlerde daha verimli olabilmeleri için motive olmaları büyük önem taşımaktadır. Bu durumun getirisi olarak da hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin motivasyonuna olan etkisinin incelenmesi önem teşkil etmektedir.

Amerikalı psikolog Abraham Maslow insanların davranışlarındaki motivasyonunu kendi geliştirdiği ihtiyaçlar hiyerarşisi ile açıklamaktadır. İnsan davranışlarının motivasyonunun gelişimini belli kategorideki sebeplere bağlamıştır. Bunu şekillendirerek bir piramit üzerinden açıklamaktadır. Piramidin ilk basamağında fizyolojik ihtiyaçlar yer almaktadır. Fizyolojik ihtiyaçlar; nefes alma, beslenme, su, uyku, sağlıklı olmak, boşaltım ve cinselliktir. İkinci basamakta ise güven gereksinimleri yer almaktadır. İş, aile, mülkiyet güvenliği, sağlığın devamlılığı, ahlak ve kaynaklar bu kategoride yer almaktadır. Üçüncü basamakta ait olma kategorisi yer almaktadır. Kişinin arkadaşlarının var olması bir aile kurması, kendini bir yere veya birilerine ait hissetmesi yer alır. Dördüncü basamakta ise saygınlık ihtiyacı yer alır. Özsaygı, özgüven, başarılı olmak, başkalarına saygılı olmak ve başkalarından saygı görmek bu kategoride yer alan durumlardır. Beşinci ve son kategoride ise kendini gerçekleştirmek olarak ifade edilen durum yer almaktadır. Bu kategoride üretmek, problemlere çözüm bulmak, erdemli olmak, içten olmak, hakikatleri kabul etmek gibi durumlar yer alır (Şekil 3). Bu hiyerarşiye göre, insanlar alt kategorideki ihtiyaçlarını tamamlamadan bir üst kategoriye geçemezler. Adım adım kategorilerde ilerleyebilen bireyler beşinci basamak olan son kategoride kendilerini gerçekleştirirler. Bu bireyler motivasyonda en üst düzeye gelmişlerdir. Artık üretmek ve çözüm bulma dönemine geçmiş olurlar (Maslow, 2017: 8-19).

Şekil 3: Maslow'un İhtiyaçlar Hiyerarşisini Gösteren Piramidi.



Öğretmenlerin de motivasyon durumlarını Maslow'un teorisi ile açıklanacak olursa en alt basamak olan fizyolojik ihtiyaçlar kategorisi için öğretmenlerin temel olan ihtiyaçlarını karşılayabilmesi aldıkları maaş ve geçim düzeyleri ile ifade edilebilir. İkinci basamak olan güven ihtiyaçları kategorisi için, öğretmenin işinde veya iş yerinde görevini sürdürebilmesi ile izah edilebilir. Üçüncü basamak olan ait olma ihtiyaçları kategorisi ile öğretmenin çalıştığı okulunda meslektaşları, okul yönetimi ile sağlıklı ilişki kurması karşılıklı olarak birbirlerini desteklemeleri ve iş birliği yapmaları yer almaktadır. Okul ortamlarındaki güçlü bir sosyal ağ öğretmenlerin kendilerini değerli hissetmelerine ve bu durum da motivasyonlarının artmasına yardımcı olabilir. Dördüncü basamak olan saygı ihtiyacı kategorisinde; öğretmenin okul yönetimi, velileri,

meslektaşları ve okul çevresinde; öğretmenin değer görmesi, mesleğinde yüceltilmesi gibi etkenler yer alabilir. Bu durum öğretmenlerin kendilerine olan güvenini artırır ve onların motive olmasını sağlar. Beşinci ve son basamak olan kendini gerçekleştirme kategorisinde ise; öğretmenlerin mesleki becerilerini en üst düzeyde kullanmasını, öğrencileri ile pozitif bir etki uyandırmasını, yenilikçi ve üretken yaklaşımlarla hedeflerine yönelmesi ifade edilebilir. Kendini gerçekleştiren bir öğretmen öğrencilerin gelişiminde büyük bir fark meydana çıkartır ve bu durum da yine öğretmenin mesleki tatminini en üst düzeye çıkarır. Motivasyon olarak öğretmen zirve noktaya evrilmiş olur. Bu durumun genele yayılması da eğitim sisteminin en ileri düzeye yükselmesini sağlayabilmektedir. Bu durum ışığında öğretmenlerin hem içsel hem dışsal ihtiyaçlarının karşılanması mesleki tatmin ve başarılarını arttıracaktır. Hizmet içi eğitimler ile öğretmenlerin hem bilgi becerilerinin geliştirilmesiyle hem de motivasyon düzeylerinin artırılmasıyla bu hiyerarşide en üst düzeye ulaşmaları sağlanabilir. Motive olan bir öğretmen kendini daha iyi geliştirebilir. Bunun yanında mesleki bilgi ve beceri noktasında kendini geliştiren bir öğretmen de saygı ve ait olma duygularına sahip olabilir ve kendini daha rahat gerçekleştirebilmektedir. Tüm bu sebepler altında karşılıklı olarak birbirlerine olumlu bir etki yapmakta olduğu varsayılabilir.

Tüik'in 2016 ve 2022 yıllarında yaptığı "Yetişkin Eğitimi" isimli araştırmaya göre; çalışan bireylerin yaygın veya örgün eğitime işini daha iyi yapmak amacıyla katıldıkları tespit edilmiştir. (Tüik, 2023).

Şükrü Ada ve arkadaşlarının 2013 yılındaki yaptıkları çalışmaya göre; sınıf öğretmenlerinin motivasyonlarının sağlanmasında ve bozulmasında dışsal etkenlerin içsel etkenlere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin veliler ve okul idaresi tarafından takdir edilmesinin, onların motivasyonunu arttırdığı görülmüştür (Ada vd., 2013: 163-164). Bu durum öğretmenlerin öğrenme hedeflerine ulaşmada daha verimli olması ile açıklanabilir. Kendini daha iyi geliştiren bir öğretmen de velilerin ve okul yönetiminin ihtiyaçlarına daha yeterli yanıt verecektir.

Hizmet içi Eğitim programları hem doğrudan hem de dolaylı olarak öğretmenlerin motivasyonuna etki etmektedir. Hizmet içi eğitim programları ile öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerinde artış sağlanmaktadır. Bu durum onların iş performanslarını arttırmaktadır. İş performanslarındaki artışla birlikte bu durum personellere hem içsel hem de dışsal motivasyon sağlayabilmektedir. Kişinin işini daha iyi yapabilmesi, yaptığı işte daha yüksek bir verim gösterebilmesi onun içsel olarak motivasyon artışına sebep verecektir. Bu durum öğretmene kendini daha iyi hissettirecektir. Yaptığı iş performansında yüksek verim göstermesinin sonucunda öğretmenin, yöneticisinden, velilerinden olumlu dönüt alması; maaş veya prim gibi benzeri maddi kazançlar da personel için dışsal motivasyon kaynağı olabilmektedir. Öğretmenin bilgi ve becerilerindeki artış onların kendine olan güvenlerini arttırarak başarıma isteğini uyandırır. Hizmet içi eğitim programlarına katılan bireyler kendilerini değerli hissetmektedirler çünkü kurumlarının onların gelişimini sağlayabilmesi için onlara yatırım yaptığını düşünürler. Kişisel gelişim, yeni

bilgi ve beceriler öğrenmek de bireylere kendilerini daha iyi hissettirir. Yeni bilgi ve beceriler öğrenmenin verdiği haz da motivasyona olumlu etki etmektedir. Tüm bu durumlar öğretmenlerin motivasyonuna olumlu bir etki sağlamaktadır (Abadi vd., 2011: 157-160; Iqbal vd., 2019: 529-537; Eren vd, 2009: 40-41).

Eğitimin gerek çocuklar ve gençlerde gerekse yetişkinlerde yalnızca bilgi ve beceri kazandırma yönü yoktur. Bunun yanında eğitim sürecinde sosyalleşme de gerçekleşmektedir. Okul ve eğitim ortamları bireysel ortamlar değildir. Farklı insanlarla tanışma durumu da yaşanmaktadır. Okul ve eğitim ortamına giren bir birey farklı insanlarla tanışır, dostluklar kurar, onların fikir ve konuşmalarından etkilenir, ortak paylaşımlarda yer alır (Ergün, 1994: 46-74). Hizmet içi eğitim programlarına bu açıdan da bakılması gerekmektedir. Hizmet içi eğitim programına katılan bir öğretmen, programa katılım gösteren diğer kursiyer öğretmenlerle tanışır dostluklar kurar ve sosyalleşir. Gerçekleşen bu sosyalleşme durumu da yine katılımcıların motivasyonuna etki etmektedir.

Alparslan Şahin Görmüş ve Vasfi Kaya'nın 2014 yılında yapmış oldukları çalışmaya göre kişisel gelişimin motivasyonu etkilediği analiz anlamlı olarak bulunmuştur (Görmüş ve Kahya, 2014: 47). Müge Şener'in 2009 yılında yapmış olduğu yüksek lisans tezine göre, hizmet içi eğitimden yararlandığını düşünen öğretmenlerin yararlanmadığını düşünenlere göre motivasyonlarında ve görev aşklarında daha fazla artış sağladıklarını tespit etmiştir (Şener, 2009: 77-78). Iqbal ve arkadaşlarının 2019 yılında yaptıkları çalışmada, hizmet içi eğitimlerin kişilerin motivasyonunu arttırdığı görülmektedir (Iqbal vd., 2019: 541). Abadi ve arkadaşlarının 2011 yılında yaptıkları çalışmada, hizmet içi eğitim programlarının personelin motivasyonunu arttırdığı sonucuna varılmıştır (Abadi vd., 2011: 162). Uğur Tekin ve Seda Turan'ın 2018 yılındaki yaptıkları araştırmaya göre hizmet içi eğitim programlarına katılım sayısı ile motivasyon arasında olumlu ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir (Tekin ve Turan, 2018: 39).

2.7. Hizmet İçi Eğitim ve Mesleki Tatmin

Mesleki tatmin dış pekiştireçlerden bağımsız bir şekilde kişilerde gerçekleşen süreçtir. Kişinin işini iyi yapması sonucunda hissettiği memnuniyet ve haz alma duygusudur. Bir öğretmen için en büyük ödüllerden birisi, yaptığı iş sonucu elde ettiği memnuniyet hissi ve haz alma duygusudur. Derslerini başarılı bir şekilde öğrenciye aktarmış, koyduğu hedeflere ulaşabilmiş bir öğretmen bu faaliyetten büyük bir haz ve doyum sağlayacaktır. İyi bir öğretmen, kişisel bir stil geliştirerek hem duygusal ödüller kazanır hem de mesleki tükenmişlikten kaçınır. Bu durum durağanlığı ve tükenmişliği engellemektedir. İyi öğretmenlik performansı, sadece öğrencilere fayda sağlamakla kalmaz, aynı zamanda öğretmenin kendisine de manevi tatmin sunar. Öğretmenlik, yaratıcı bir süreç olup, entelektüel ve duygusal yönleri dengeleyen bir meslektir. Başarılı bir öğretmen, bu süreci güzel yürüterek kendini geliştirir ve duygusal ödüller alır (Verity, 2000: 2-3)

İşin kendisi mesleki tatmin için en önemli kaynaklardan birisidir. İş performansından alınan geri bildirim ve işi gerçekleştirirken personelin kendini özerk hissetmesi, iş ile ilgili iki büyük motivasyon faktörü olarak ifade edilmektedir. Yapılan araştırmalara göre, işin özellikleri ve işin karmaşıklığı; kişilik ile iş tatmini arasındaki ilişkiye aracılık etmektedir. Eğer çalışanlar işlerinin üretkenlik gerektiren gereksinimleri karşılayabilirlerse, tatmin olma eğiliminde oldukları ortaya koyulmaktadır (Luthans, 2021: 142). Mesleki tatmine ulaşmış bir öğretmenin özsaygısı ve özgüveni de daha yüksek olmaktadır. Bu kişilerin de karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmeleri daha mümkün olmaktadır. İş performansları da iş tatmini yüksek bireylerde daha fazladır (Luthans, 2021: 128-129).

Öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tatmin de yine eğitime olumlu bir etki oluşturacaktır. Mesleki doyumu yaşayan öğretmen daha profesyonel ve daha yetkin bir hale evrilecektir. Aynı zamanda öğretmenin iş motivasyonu artacak, iş stresi de azalacaktır. Ayrıca öğretmenin yaşadığı mesleki tatmin, meslek arkadaşları ve okul ortamına da olumlu bir iklim oluşturmaya sebep olacaktır. Mesleki tatmin yaşayan öğretmen kendini daha da çok geliştirmek isteyecek işini daha istekli ve kaliteli yapacak bu da tüm eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu bir etki oluşturacaktır (Yurdakul ve Aktaş, 2023: 570-571).

Çevresel faktörler de öğretmenlerin mesleki tatmin durumlarına etki etmektedir. Toplumun, basının, velilerin sahip oldukları öğretmen algısı da öğretmenlerin mesleki tatminini etkilemektedir. Kamuoyunda öğretmenlerin; fedakar, işini iyi yapan, öğrencilerini ileriye götüren gibi algıları öğretmenleri motive etmekte ve onurlandırmaktadır. Bunun tersi durumlar da öğretmenin hem motivasyonunu kırmakta hem de öğretmenlerin mesleki doyumunu düşürmektedir. (Fraser vd, 1998: 61-69). Bu algıya öğretmenlerin mesleki beceri ve kişisel gelişiminin etkisi bulunmaktadır.

Graça Maria dos Santos Seco'nun 2002 yılında yaptığı çalışmaya göre öğretmenler için; mesleki tatmin duygusunun, dışsal faktörlere göre (para, itibar) meslekteki motivasyon ve memnuniyet için daha etkili olduğu görülmüştür (Seco, 2002: 11-14). Rudaleva ve arkadaşları 2014 yılındaki yaptıkları çalışma ile; mesleki bilgi artışı ile mesleki faaliyetlerden memnuniyet, çalışma sürecinden memnuniyet ve mesleki memnuniyet arasında yakın bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadırlar (Rudaleva vd, 2014: 1118-1119).

Tüm bu bilgiler ışığında düşünüldüğünde, hizmet içi öğretim programlarının öğretmenleri mesleki tatmin olarak olumlu etkilediği söylenebilmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler bilgi ve becerilerini geliştirdiği için ihtiyaçlara daha fazla yanıt verecek ve başarıma duygusunu yaşayacaklardır. Bu durumda onların mesleki doyuma ulaşmalarına sebep olacaktır.

2.8. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimin Tarihçesi

Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, Millî Eğitim Bakanlığı’nın (MEB) sorumluluğundadır. 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’na göre, MEB’e bağlı öğretmenlerin mesleki verimliliğini artırmak, bilgi ve becerilerini yenilemek amacıyla yürütülen bu eğitim faaliyetleri, ilk olarak 30 Kasım 1960 tarihinde yayımlanan bir emirle "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu" tarafından organize edilmeye başlanmıştır. Bu birim, 1 Temmuz 1966 tarihinde alınan kararla bağımsız bir Eğitim Birimi Müdürlüğü’ne dönüştürülmüştür.

Hizmet alanının genişlemesi nedeniyle, 1974 yılında Eğitim Birimi’nin "Personel ve Organizasyon Geliştirme Genel Müdürlüğü" olarak yeniden yapılandırılması planlanmış, ancak gerekli kadro sağlanamadığı için bu girişim tamamlanamamıştır. 27 Kasım 1975’te MEB bünyesinde, yurtdışına gönderilecek personelin eğitim süreçlerini de içerecek şekilde hizmet içi eğitim faaliyetlerini tek merkezde toplayan düzenlemeler yapılmıştır. Artan iş yükü nedeniyle, 26 Aralık 1975 tarihinde Eğitim Birimi Müdürlüğü, "Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı" olarak yeniden yapılandırılmıştır.

Daha sonra, 25 Şubat 1981’de bu daire başkanlık seviyesine çıkarılmış ve 26 Şubat 1982’de bağımsız bir statü kazanmıştır. 30 Nisan 1992 tarihinde çıkarılan 3797 Sayılı Kanun ile "Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı", Millî Eğitim Bakanlığı Merkez Teşkilatı’nın yardımcı birimleri arasında yer almıştır.

Hizmet içi eğitim planları, MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği’nin 8. maddesine göre oluşturulan Eğitim Kurulu’nun belirlediği esaslar doğrultusunda hazırlanır. Merkez ve taşra teşkilatının görüşleri alınarak Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Planlama Kurulu tarafından oluşturulan bu plan, üniversiteler, diğer kamu kurum ve kuruluşlarıyla iş birliği içinde hayata geçirilir.

1993 yılında yayımlanan bir genelgeyle, valiliklere kendi illerindeki öğretmen ve personelin hizmet içi eğitimlerini planlama ve uygulama yetkisi verilmiştir. Bu süreç, 1994 yılında çıkarılan "Millî Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği" ile belirli esaslara bağlanmıştır. Hizmet içi eğitimler, MEB’e bağlı hizmet içi eğitim enstitüleri, öğretmen evleri, pansiyonlu okullar, üniversiteler ve gerektiğinde diğer kamu kurum ve kuruluşlarında gerçekleştirilir.

Hizmet içi eğitimlere katılım, eğitim programının amacına ve niteliğine bağlı olarak isteğe bağlı ya da zorunlu olabilir. Öğretmenler Mebbis ve ÖBA sistemi üzerinden hizmet içi eğitimlere başvuru yapabilirler. Ancak, katılımcı listesi onaylandıktan sonra çağrılan kişiler, eğitime katılmakla yükümlüdür. Bu eğitimlere katılan bakanlık merkez ve taşra teşkilatı yöneticilerine mevzuat çerçevesinde değerlendirme puanı verilir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde, bakanlık merkez ve taşra teşkilatı, üniversiteler, kamu ve özel kuruluşlarla iş

birliği yapılmaktadır. Yabancı dil eğitimi gibi konularda, yabancı kültür merkezlerinin teknik desteğinden de faydalanılmaktadır. Bu faaliyetler, öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak ve eğitim kalitesini artırmak amacıyla düzenli olarak planlanmakta ve uygulanmaktadır. Hizmet içi alınan eğitimler, öğretmenlerin Mebbis sistemlerinde kaydedilmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2024).

2.8.1. Tarihsel Süreçte Öğretmen Yetiştirme Anlayışına Yön Veren Görüşler

Türk eğitim tarihinde öğretmen yetiştirme konusu, aydınların ve eğitimcilerin her dönemde üzerinde durduğu önemli bir mesele olmuştur. Bu bağlamda, Osmanlı'nın son dönemlerinden Cumhuriyet'in ilk yıllarına kadar uzanan süreçte, birçok Türk düşünürü öğretmen yetiştirme konusuna dair özgün fikirler ortaya koymuştur. Bu bahiste, bu düşünürlerden Emrullah Efendi (1858-1914), Ziya Gökalp (1876-1924), Mustafa Satı Bey (1880-1968), İsmail Hakkı Baltacıoğlu (1886-1978), Hilmi Ziya Ülken (1901-1974) ve Mümtaz Turhan'ın (1908-1969) görüşlerine kısaca yer verilecektir.

1910 yılında Osmanlı Devleti'nde Maarif Nazırı (Milli Eğitim Bakanı) olarak görev yapmış olan Emrullah Efendi (1858-1914), Maarif tarihinde kendi ismiyle birlikte anılan ve öldükten sonra da uzun süre tartışılan '*Tûbâ Ağacı*' *Nazariyesi*'nin fikir babasıdır (Yalçın, 2002). *Tûbâ Ağacından* esinlenen Emrullah Efendi, eğitim reformuna sistemin üst seviyesinden, yani orta dereceli okullar ile üniversitelerden başlanması gerektiğini savunmuştur. Gökalp'in de desteğini alan Tuba Ağacı Nazariyesi, "İlim yukarıdan başlar" düsturuna dayanmaktadır. Yani eğitimde yenileşme ve düzenlemeye aşağıdan (ilköğretim) değil yukarıdan (Darülfünundan) başlanması gerekir. Emrullah Efendi, ilköğretimi yaygınlaştırmayı değil kaliteli yükseköğretime öncelik vermeyi, böylece "marifet erbabını teşvik etmek" gerektiğini düşünüyordu (Bora, 2017). Başka bir deyişle, yüksek öğretimde başarılı bir elit kadro yetiştirildikten sonra, bu kadro ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerini yetiştirecek ve böylece eğitim sistemi tepeden aşağı doğru iyileşecektir. Ona göre, öğretmenlerin eğitimi ve nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi ancak güçlü bir yükseköğretim sistemi ile mümkün olabilir. Bu düşünce, "ağacın kökünden değil, tepesinden büyüyeceği" metaforuyla eleştirilmiş olsa da Osmanlı eğitim politikalarında etkili olmuştur. Bu çerçevede, öğretmen yetiştirme süreçlerine de öncelikli bir önem vermiştir (Ergün, 1982: 7-35). Emrullah Efendi ilk bakanlığı sırasında, öğretimdeki seviye düşüklüğünün memur öğretmenler yüzünden olduğuna hükmederek "memur muallimlere" karşı bir temizlik hareketine girişmiştir. Bu kişiler ya memurluğu ya da öğretmenliği seçmek zorunda kalmışlar ve çoğu da memurluğu tercih etmişlerdir. Meclisteki bir konuşmada "*Bir talim ordusu, bir muallim ordusu yetiştirmek fikrindeyim. Benim nazariyem budur. Kâtipleri, hâkimleri muallim yapamayız... Muallimlik bir meslektir.*" diyen Emrullah Efendi, bakanlığı sırasında bir "muallim sınıfı" yaratmaya, bu sınıfa ehemmiyet kazandırmaya çalışmıştır (Gözübüyük Tamer, 2022:177).

Modern Türk teorisyeni Ziya Gökalp (1876-1924) Türkiye’de siyaset ve düşünce akımlarına yön veren önemli düşünürlerden birisidir. Gökalp, Durkheim sosyolojisi doğrultusunda toplumcu bir görüşü savunmaktadır. Kalkınmanın ve ilerlemenin üzerinde eğitimin çok etkili olduğunu savunmaktadır. Ona göre milli kültür (hars) ve medeniyet (uygarlık) geliştirilmesi gerekmektedir. Uygarlık düzeyinde gelişim yapılırken de hars etrafında kendi özünün korularak ilerlenilmesi gerektiğini söylemektedir. Bu doğrultuda eğitim ile en temelden en tepeye kadar milli kültür ve değerlerin kazandırılması gerekmektedir. Bu sebeple Ziya Gökalp eğitime çok önem vermektedir. (Çelik, 2006: 58). Bu görüşler doğrultusunda, Ziya Gökalp öğretmenlerin ve öğreticilerin de milli kültür ve değerlere (hars) sahip olması gerektiğini savunmaktadır. Emrullah Efendi’nin görüşünden yola çıkarak, eğitimin üstten aşağıya doğru gelişeceğini savunur. Yüksek eğitimin geliştirilmesi ile oradan verilecek eğitim ile yetişen öğretmenlerce milli kültür ve değerler okullar üzerinden de yayılarak tüm topluma aktarılacağını savunmaktadır. Gökalp, halkı eğitmek ve milli kültürü güçlendirmek için öğretmenlerin iyi bir şekilde yetiştirilmesi gerektiğini düşünmüş, öğretmen okullarının önemini vurgulamıştır. Eğitim sisteminin ulusal değerleri ve Batı’nın bilimsel yöntemlerini birleştirmesi gerektiğine inanmış ve bu amaçla öğretmenlerin hem milli kültürle donatılmış hem de modern pedagojik yöntemlere hâkim olması gerektiğini savunmuştur (Aydın, 2023:192-194).

Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinde ve Cumhuriyet’in ilk yıllarında eğitim reformlarıyla tanınan önemli bir eğitimci ve düşünür olan Mustafa Satı Bey (1880-1968) ise Emrullah Efendi’nin görüşlerine karşı çıkar. Osmanlı Devleti’nin çeşitli vilayetlerinde tarih öğretmenliği yapan Satı Bey, öğretmenliğinin yanı sıra eğitim ve ders kitapları da yazmıştır (Gündüz, 2010: 1396-1397). Mustafa Satı Bey’e göre eğitimde ilerleme üstten aşağıya doğru değil alttan yukarıya doğrudur. Adeta gerçek bir ağacın köklerinden büyümesi gibi olduğunu savunur (Keklik, 2018: 54) Bu sebeple temel eğitimi; anaokulu eğitimini ve ilkokul eğitimini çok önemli bulur. Bu doğrultuda da en önemli unsuru öğretmenler olarak görür. Ona göre öğretmenler; öğrencilerini psikolojik olarak iyi tanımalıdır, eğitimde farklı ve öğrenci merkezli eğitim metodlarını kullanmalıdır, çocukların kişisel özelliklerini iyi bilmelidirler. (Şanal ve Çelikten, 2006: 340-345) .Satı Bey, Öğretmenlik mesleğinin de itibarlı bir durumda olması gerektiğini savunur. Öğretmenlerin eğitimini ve eğitilmesini çok önemli görür. Öğretmenlerin hem öğrencilerin gelişimlerinde hem de toplumdaki insanların eğitilmesinde çok önemli olduğunu belirtir. Öğretmenlerin hem mesleki bilgi hem de pedagojik yeterlilik açısından donanımlı hale getirilmesi gerektiğini savunmuştur. Ona göre, öğretmenlerin eğitimi sadece teorik bilgiyle sınırlı kalmamalı, uygulamalı yöntemlerle desteklenmelidir. Eğitim sisteminin ezbercilikten uzak bir hale getirilmesinin en başta yapılması gereken etken olduğunu vurgular. (Başar, 2003: 51-53). Mustafa Satı Bey, Ziya Gökalp ile de eğitim fikirleri noktasında çatışmıştır. Ziya Gökalp’in toplumsalcılık, milliyetçilik görüşlerine karşılık eğitimde hümanizm ve bireyciliğin ön planda olması gerektiğini savunmuştur (Keklik, 2018: 53). Satı Bey’e göre eğitim, geçmişteki nesillerin eserlerin günümüze yansması, bugün ise üretilecek birikimin geleceğe aktarılacağı miras olarak görür. Eğitimi toplumun kalkınması için çok

önemli olduğuna vurgu yapar. Toplumun gerilikten kurtulmasının çaresinin Japonların da yaptığı gibi alttan başlayarak eğitim aracılığıyla toplumun geneline yayılmasıyla mümkün olacağını savunur. Bireylerin zihin, beden ve ahlaki olarak eğitilmesi gerektiğini zorunlu kabul eder (Aksoy, 2008: 75-78).

Mustafa Satı Bey, aslında günümüzde kullanılan bir çok eğitim yöntemini de o gün öğretmenlerin kullanmaları için tavsiye etmiştir. İlkokullarda buluş yönteminin (Usul-i tekşif) kullanılmasını öğretmenin öğrencilere sorular sorarak gelen cevaplar doğrultusunda öğrencilerin bilgiyi keşfetmelerini önermiştir. Ortaokullarda işlenen derslerde de öğrencilerin derse aktif katılım göstermeleri gerektiğini belirtmiştir. Ortaokullarda derslerde ise öğrencilerin bilgiyi keşfetme noktasında bugünkü tümevarım (usul-i istikra) ve tümdengelim (usul-i istintac) metodlarının kullanılması gerektiğini önermiştir. Her iki kademede de ezbercilikten uzaklaşmayı savunmaktadır (Şanal, 2001: 3-9).

Türk eğitim tarihinin öncü düşünürlerinden bir diğeri Hakkı Baltacıoğlu'dur (1886-1978). Maarif Bakanlığı tarafından Avrupa'daki çeşitli ülkelere eğitim sistemlerinin yapılarını incelemesi için gönderilmiştir (Vergili, 2014: 408-409). Türkiye'ye döndükten sonra öğretmenlik ve çeşitli okullarda üst düzey yöneticilik yapmış, Cumhuriyet sonrasında mebusluk görevinde bulunmuştur. Eğitimin toplumsal boyutunu vurgulayan ve hayata yönelik uygulamalı eğitimi savunan eğitimcilerden biridir (Gözübüyük Tamer, 2022:195). Gelecek nesillerin yetişmesinde aile ve çevrenin değil asıl öğretmenlerin rol oynadığını belirtmekleedir. Öğretmeni sadece bilgi aktaran, okutup yazdıran değil hayatın her yönünde insan ve toplum inşasında rol alan kişiler olarak görmektedir (Altın, 2014: 232-233). Eğitim ile ilgili düşünceleri incelendiğinde kendisinin teorik eğitim yerine pratik eğitimlerin yer alması gerektiğini savunur. Öğretmenlerin de eğitim sistemi içerisinde bilgi aktaran kişiler olmaktan ziyade, rehberlik eden, yaratıcı düşünmeyi teşvik eden ve toplumsal dönüşümü sağlayacak bireyler yetiştiren kişiler olması gerektiğini düşünülmektedir. Bu sebeple onun fikirleri doğrultusunda öğretmenler dinamik bir eğitim anlayışıyla, sadece akademik bilgiye değil, uygulamalı becerilere de sahip olacak şekilde yetiştirilmelidir (Işık, 1997: 255-258).

İsmail Hakkı Baltacıoğlu'na göre öğretmenlik, üretken ve sezgisel nitelikler gerektiren bir sanattır. Gerçek öğretmen, öğrenciyi ezberletmek yerine düşündüren, bulduran, kişilik kazandıran kişidir. Bu nedenle öğretmenlerin doğru seçilmesi ve onlara uygun çalışma ortamı sağlanması şarttır. Eğitim reformunun temeli, üretken öğretmenleri bulmak ve onları desteklemek olmalıdır. Eski, geleneksel pedagojinin yıkılıp yerine yenilikçi bir anlayışın getirilmesi gerektiğini savunur (Uz, 2019: 91-92)

Türk düşünce yaşamında önemli bir yere sahip Hilmi Ziya Ülken (1901-1974) eğitimi doğumdan ölüme değin yaşam boyu bir süreç olarak ele almaktadır (Gözübüyük Tamer, 2022, 211). Çeşitli liselerde felsefe ve sosyoloji öğretmenliği yapmıştır. Eğitim alanında bir çok yayınları

ve konferanslara katılımı bulunmaktadır (Kocadaş, 2008: 80-82). Ona göre eğitim ve öğretim faaliyetleri farklı yapılara hitap etmektedir. Eğitim ruh ve karakteri oluştururken öğretim ise düşünsel yapıyı oluşturmaktadır. Eğitimde milli ve kültürel değerlerin de aktarılmasının önemini belirtmiştir. Bu doğrultuda da Ülken, öğretmenlerin milli kültürle barışık bireyler olarak yetiştirilmesinin önemini vurgulamıştır (Ülken, 1954: 59-66). Öğretmenlerin sadece bilgi aktaran değil, aynı zamanda kültürel değerlerin taşıyıcısı ve gelecek nesillere aktarıcısı olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin toplumun her kesimi ile iletişiminin iyi olması gerektiğini ve her kesime hitap edebilmesinin önemli olduğunu söylemektedir. Bu doğrultuda da öğretmenin iyi bir iletişim becerisine sahip olması gerektiğini belirtmektedir. Toplumda da öğretmenin her yönden bilmesi gerektiği ve bu sebeple de öğretmenlerin sosyoloji alanında da kendilerini geliştirmeleri gerektiğini vurgular (Okay, 2019: 274-275). Aynı zamanda öğretmen her öğrenciye de bireysel anlamda rehberlik etmelidir, öğrencilerin bireysel durumlarının farkında olmalı ve bu doğrultuda onların ihtiyaçlarına göre yol gösterici olmalıdır. Aynı zamanda öğretmenler öğrencinin psikolojisini de iyi bilmeli ve buna uygun davranmalıdırlar (Korkmaz, 2015: 250-251). Tüm bu sebeplerden ötürü Hilmi Ziya Ülken'e göre öğretmenlerin çok iyi bir eğitime sahip olmaları ve her anlamda kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler iyi bir pedagojik formasyona da sahip olmalıdırlar. Yine Hilmi Ziya Ülken, öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca kendilerini geliştirmelerinin önemine dikkat çekmiştir. Ona göre, öğretmenler değişen çağın ihtiyaçlarına uygun olarak bilgi ve becerilerini sürekli yenilemelidir (Cihan, 2015: 132-141).

Çok yönlü bir ilim ve fikir adamı olan Mümtaz Turhan (1908-1969)“Maarifimizin Ana Davaları” başlıklı çalışmasında Turhan, Türkiye’deki mevcut eğitim sistemini incelemiş, sistemde gördüğü eksik ve yanlışları tespit etmiş, bu eksik ve yanlışlar doğrultusunda ise yapılması gerekenleri sıralamıştır. Nitekim eksikleri veya yanlışları belirtmeyen ve bunların çözümü için oluşturulmayan bir sistemin herhangi bir işe yaramayacağını düşünmektedir. (Gözübüyük Tamer, 2022:217). Memleketin gelişmesi için eğitimde öğretmenlerin batının kullandığı tekniklere hakim olarak yetişmeleri doğrultusundaki politikaları savunmuştur (Toğrol, 2012: 2-3). Kendisi fikir olarak Emrullah Efendi’nin modelini desteklemektedir. Ona göre bir toplumun kalkınması ve ilerlemesi için en önemli etken eğitimidir. Eğitim, bireylerin sadece bilgilenmesini değil aynı zamanda düşünme şeklini, değer yargılarını ve dünyaya bakış açısını da etkiler. Bu nedenle eğitim sistemi sadece bilgi aktarmaktan değil milli kültürü benimseten, bilimsel düşünmeyi teşvik eden ve toplumun gelişimi için katkı sağlayan bir yapıda olmalıdır. Öncelikli olarak herkesin okuma yazma ve eğitim almasından önce yükseköğretimin ve başta öğretmen eğitimlerinin kaliteli bir şekilde geliştirilmesi gerektiğini savunur. Eğitim sisteminin yalnızca teorik olarak değil pratikte de uygulamalı olarak becerilerin geliştirilmesine yönelik olması gerektiğini savunur. Bu doğrultuda öğretmenlik mesleğinin itibarlı hale getirilmesi ve öğretmenlik mesleğine de gerçekten liyakatli kişilerin seçilmesi gerektiğini düşünür. Seçilen öğretmenlerin de her yönden en kaliteli bir şekilde eğitilmesi gerektiğini savunur. Ona göre, öğretmenler hem milli kültüre bağlı bireyler yetiştirecek donanıma sahip olmalı hem de modern bilimsel yöntemlere hâkim olmalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin

sürekli mesleki gelişim içinde olmalarını ve güncel bilimsel gelişmeleri takip etmelerini önemsemiştir (Bacanlı, 2009: 1-8). Turhan'a göre eğitim sisteminin en önemli itici gücü öğretmendir. Hangi eğitim müfredatı, eğitim sistemi olursa olsun, en iyi kitaplar ve okullar var olursa olsun öğretmenin donanımının etkisinin yanında varlık gösteremez. Öğretmenin etkisinin var olmadığı hiçbir reform hareketi başarılı olamaz. Bu sebeple eğitim sisteminin var olan kalitesinin iyileştirilmesinin yolu öğretmenlerin niteliğinin artırılmasından geçer (Genç, 2000: 385). Mümtaz Turhan, gelişmiş ülkelerde bilime verilen önemi gözlemleyerek Türkiye'nin de bilimsel çalışmalara ağırlık vermesi gerektiğini savunmuştur. Eğitimi milletlerin gelişmesinde temel unsur olarak görmüş, bunun da nitelikli bilim insanı yetiştirmekle mümkün olacağını belirtmiştir. Ona göre, eğitim çözülmeden diğer toplumsal sorunların çözümü mümkün değildir. Turhan, kalkınmanın ilim zihniyetinin topluma yerleşmesiyle gerçekleşeceğini vurgulamış ve bu zihniyetin üniversitelerde başlayarak tüm topluma yayılması gerektiğini savunmuştur. Ezberci eğitime karşı çıkan Turhan, öğretmenlerin niteliği ve mesleki itibarının artırılması gerektiğine dikkat çekmiştir. (Özdemir ve Gelişli, 2025: 242-243)

2.9. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Politikaları

Hizmet içi eğitim faaliyetleri “Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” tarafından belirtilen Kanun, Yönetmelik, Genelge ve Yönergeler doğrultusunda yürütülmektedir:

- 04.01.1995 tarihli ve 22161sayılı Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği
- 20.06.2007 tarihli ve 2007/57 sayılı Bakanlık Genelgesi
- 24.10.2008 tarihli ve 2008/73 sayılı Bakanlık Genelgesi
- 10.07.2018 tarihli ve 30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkındaki 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi
- 11.03.2022 tarihli ve 31775 sayılı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği
- 19.03.2025 tarihli ve 32846 sayılı Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı Yönetmeliği

Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleri merkezi ve mahalli olarak düzenlenmektedir. Merkezi hizmet içi eğitim faaliyetleri Hizmet Eğitim Dairesi Başkanlığı’nca düzenlenirken, mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleri ilgili valiliklerce düzenlenmektedir.

Hizmet içi eğitim faaliyetleri uzaktan veya yüz yüze yahut her iki yöntemin birlikte kullanıldığı yöntemle gerçekleştirilmektedir. Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimler, Öğretmen Bilişim Ağı web sayfasında (ÖBA) duyurulmaktadır. Öğretmenler Mebbis veyahut Edevlet şifreleri ile giriş yaparak ilgili eğitimlere ulaşabilmekte ve başvuru yapabilmektedirler. Uygulanacak olan mahalli veya merkezi eğitimler; başvuru yapan öğretmenler arasından açıklanan kontenjan kadar

öğretmen seçilerek yürütülür. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmak zorunlu değildir. Türkiye’de tüm öğretmenlerin sürekli ve zorunlu olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerine katıldığı bir uygulama yapılmamaktadır.

2022 yılı itibariyle, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde yeni yaklaşımlardan da faydalanılmaya başlanmıştır. Bu doğrultuda; Okul Temelli Mesleki Gelişim, Mesleki Gelişim Toplulukları ve Öğretmen Hareketlilik Programları düzenlenebileceği öngörülmüştür. Okul Temelli Mesleki Gelişim; okullara has mesleki gelişim ihtiyaçlarının okulların kendi çapında karşılayabildiği hizmet içi eğitim faaliyetidir. Mesleki Gelişim Toplulukları; öğretmenlerin birbirlerinin yaptıkları uygulamalardan ve birbirlerinin deneyimlerinden öğrenerek ilerledikleri uygulama temelli bir eğitim programıdır. Öğretmen Hareketlilik Programı; başarısı yahut uygulamalarıyla ön plana çıkan eğitim kurumları sahip oldukları bilgi ve deneyimleri diğer eğitim kurumlarıyla paylaştıkları ziyaret programlarıdır. Mesleki Gelişim Toplulukları faaliyetlerini Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden gerçekleştirmektedirler.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine, Mesleki Gelişim Topluluklarına, Öğretmen Hareketlilik Programlarına ve diğer faaliyetlere katılanlara katılım belgesi, kursa katılanlara kurs belgesi, seminerlere katılanlara seminer belgesi verilmektedir. Ayrıca bu belge ve evraklar elektronik ortamda da arşivlenmektedir. Öğretmenlerin Mebbis modüllerinde ve Öğretmen Bilişim Ağı profillerinde katıldıkları eğitimler listelenmektedir.

Öğretmen Bilişim Ağı platformunda öğretmenlerin gelişimlerini hedeflemek amacıyla şu uygulamalar yer almaktadır:

- Mahalli ve Merkezi hizmet içi eğitim planlamaları
- Eş zamanlı veya Çevrimdışı, uzaktan eğitim yöntemiyle düzenlenen hizmet içi eğitimler
- Sanal ortamlı kütüphane
- Mesleki gelişim toplulukları
- Öğretmen ve yönetici hareketlilik programları
- Okul temelli mesleki gelişim programları
- Öğretmenlerce gerçekleştirilen örnek uygulamalar tanıtımları

Hizmet içi eğitim planları, hizmet içi eğitim ihtiyaç ve öncelikleri; bütçe imkânları gözetilerek hazırlanmaktadır, zorunlu haller haricinde bu kararlarda değişiklik yapılmamaktadır. Eğitim ihtiyacı belirlenirken anketler, zümre öğretmenler kurulu kararları, mesleki toplantı kararları, teftiş ve yönetici raporlarından yararlanılmaktadır (Mesleki Gelişim Daire Başkanlığı, 2024).

Hizmet içi eğitim programları kapsamında farklı kurum ve kuruluşlarla da zaman zaman iş birliği yapılmaktadır. Üniversiteler ve çeşitli sivil toplum örgütleriyle de ortak faaliyetler yürütülmektedir. Ortak çalışmalar, araştırmalar, danışma kurulları, komisyonlar, eğitim programları düzenlenmektedir. Yapılan bu etkinlikler uzaktan veya yüzyüze olarak yürütülmektedir (MEB Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 2022: Madde 4).

Hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlere proje kapsamında ek ders ödemeleri 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 176. Maddesi ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın Yönetici ve Öğretmenlerin Ders ve Ek Ders Saatlerine ilişkin kanun hükümlerine göre yapılmaktadır. Kendi görev yeri dışında eğitim faaliyeti için görevlendirilen öğretmen, yönetici, eğitim görevlilerinin yol masrafı, yol yevmiyesi, yevmiye ve konaklama giderleri 6245 sayılı Harcırah Kanunu'nun ilgili hükümlerine göre karşılanmaktadır (Harcırah Kanunu: 1954).

Yapılan hizmet içi eğitim faaliyetleri sonrasında ölçme ve değerlendirme de yapılmaktadır. Bu doğrultuda uygulanan sınavlardan katılımcıların en az 45 puan almaları beklenmektedir. 45 puanın altında alanlar başarısız sayılmaktadır. Faaliyetler sonunda kursiyerler tarafından da Mebbis modülü üzerinden; eğitim görevlisi, eğitim yöneticisi, eğitim merkezi, eğitim merkezindeki personeller, eğitimin kapsam ve içeriği anketlerle değerlendirilmektedir. Bu sayede uygulanan hizmet içi eğitimlerin kalitesine yönelik geri bildirim toplanmaktadır. (MEB Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, 2022: Madde 10).

2025 yılı itibariyle öğretmenlerin mesleğe başlamadan önce ve meslek hayatları boyunca mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla Millî Eğitim Akademileri kurulmuştur. Bu kurumların, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimini sağlamak üzere eğitim programları düzenleyecekleri, kariyer basamaklarına yönelik çalışmalar yürütecekleri ve merkezi mesleki gelişim planları hazırlayacakları ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmenlerin bireysel ihtiyaçlarına uygun kişisel ve mesleki eğitimler sunarak uygulamaya dayalı gelişimlerini desteklemeleri hedeflenmiştir. Yeni atanan öğretmen adayları için ise hazırlık eğitimi programları geliştirilecek, uygulanacak ve değerlendirilecektir. Bunun yanı sıra aday öğretmenlerin uygulama eğitimleri koordine edilecek ve mesleğe uyum süreçleri sistemli biçimde yönetilecektir (MEB Akademi Başkanlığı Yönetmeliği, 2025).

2.10. Farklı Ülkelerdeki Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları ve Politikaları

Dünya genelinde hizmet içi eğitim, eğitimcilerin mesleki gelişimlerini desteklemek, öğretim kalitesini artırmak ve öğrencilerin başarısını yükseltmek amacıyla büyük önem taşımaktadır. Farklı ülkeler, kendi eğitim sistemlerinin ihtiyaçlarına ve kültürel bağlamlarına uygun çeşitli hizmet içi eğitim modelleri geliştirmiştir. Bu modeller, eğitimcilerin bilgi ve becerilerini güncel tutmalarını, yeni öğretim yöntemlerini öğrenmelerini ve mesleki yeterliliklerini artırmalarını hedeflemektedir.

Dünya'nın gelişmiş ülkelerinde hizmet içi eğitim programları önemsenmektedir. Ülkelerinin ve ekonomilerinin gelişimlerini eğitime bağlamaktadırlar. Personellerinin eğitimlerine ayırdıkları zaman ve bütçeyi bir gider olarak değil, kendi gelişimlerinin bir anahtarı olarak görürler. İşte verimliliğin sağlanması ve sürdürülebilir bir kalkınmanın gerekliliği olarak hizmet içi eğitim programları bir zorunluluk olarak yer almaktadır. Gelişmiş ülkelerde hizmet içi eğitimler yalnızca çalışanların gelişimi için değil aynı zamanda kurumsal başarı ve ekonomik kalkınma için önemli bir araç olarak görülmektedir. Bu programlarla değişen koşullara hızlı adapte olmak hedeflenmektedir. Gelişmiş ülkeler, hizmet içi eğitimlere büyük yatırımlar yapmaktadırlar ve hayat boyu öğrenme anlayışını zorunluluk olarak görmektedirler (Aydın, 2021: 6-13).

2.10.1. Amerika Birleşik Devletleri

Amerika Birleşik Devletleri 334.914.900 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 50.8 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir, 3.7 milyon öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Amerika Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2024). Amerika Birleşik Devletleri'nde öğretmenlerin gelişimlerinin sağlanması için hem federal hem de eyalet düzeyinde çeşitli eğitim programları ve düzenlemeler yer almaktadır. Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Bakanlığı öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek amacıyla çeşitli programlar yürütmektedir ve bir çok ekonomik hibe oluşturmaktadır. Bu programlarla hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri desteklenmektedir (U.S. Department Of Education, 2025). Eyaletler bazında da öğretmenlerin gelişim gerekliliklerinde farklılıklar görülebilmektedir. Eyaletlerin talepleri doğrultusunda öğretmenlerin lisanslarının yenilenmesi için belirli saatlerde eğitim almaları gerekmektedir. Örneğin Newyork'ta 5 yılda 100 saat iken, Wisconsin'de yıllık 60 saatlik mesleki gelişim faaliyetlerine katılım gösterilmesi gerekmektedir (Fullmind, 2025).

Amerika Birleşik Devletleri'nde her eyalet, öğretmenlerin mesleklerindeki gerekli gelişim kriterlerini ve standartlarını kendisi belirlemektedir. Öğretmenler için sık sık çeşitli resmi nitelikte kurslar ve seminerler düzenlenmektedir. Bazı eğitimlere yoğun bir rağbet gösterilmektedir. Bu eğitimler içerdikleri konulara göre farklılık göstermektedir. Genel sınıflarda kaynaştırma öğrencilerin eğitimi, alt gelir grubundan gelen çocukların eğitimi, anadili İngilizce olmayan öğrencilerin eğitimi, çok kültürlü eğitim gibi konulardaki eğitimlere büyük bir ilgi gösterilmektedir. Bu seminer ve kurslar, genellikle yükseköğretim kurumları tarafından, yerel okul bölge idarelerinden danışmanların katılımıyla veya yalnızca kendi personellerinden yararlanılarak düzenlenmektedir. Yerel okul bölge idarelerinin bir çoğunda hizmet içi eğitim merkezleri bulunmaktadır. Bu merkezler döküman, ekipman ve materyal anlamında zengin içerikler barındırmaktadır. Referans kitaplığı, görsel ve işitsel kaynaklar, öğretim materyalleri geliştirme odaları, konferans salonları yer almaktadır. Hizmet içi eğitimler yalnızca eğitim programlarında ibaret değildir. Bu eğitimlerin yanı sıra öğretmenler diğer okulları ziyaret ederek, kendilerine

verilen bir danışman aracılığıyla ve okul içerisinde uzman kişilerle düzenlenen konferanslarla kendilerini geliştirmektedirler. Düzenlenen hizmet içi eğitimler için okul bölgeleri öğretmenlerin harçlıklarını karşılamakta ve onların eğitim günlerinde izinli sayılmalarına fırsat tanımaktadırlar. Ayrıca farklı bir yerleşim yerinde eğitim düzenleniyorsa; yol, yemek, ulaşım gibi masraflar da karşılanmaktadır. Eğitim için öğretmenlerin farklı kuruluşlara gidebilmelerine de onay vermektedirler. Hizmet içi eğitim programlarına katılan öğretmenlerin ücretlerinde artış yapılmaktadır. Bazı eyaletlerde ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim görmesi, öğretmenlerin izin günlerinin yenilenmesinde bir ön şart olarak sunulmaktadır (Baş, 2013: 76-77 ; Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 82).

2.10.2. Almanya

Almanya 83.280.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 11.1 milyon öğrenci ilkö, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir, yaklaşık 709 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Federal İstatistik Ofisi, 2023). Almanya'da öğretmenlerin mesleki gelişimi ve eğitimi, federal ve eyalet düzeyindeki çeşitli mevzuat ve programlarla desteklenmektedir. Eyaletler arasında hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasında farklılıklar bulunmaktadır (Kasapçopur, 2007: 72). Her eyalette yer alan Eğitim ve Kültür İşleri Bakanlıkları kendi bölgelerindeki hizmet içi eğitim faaliyetlerinden sorumludur. Çeşitli eğitim enstitüleri, kiliseler, üniversiteler öğretmenlerin gelişimlerine yönelik devlet bünyesinde kurslar sunmaktadırlar. Bu kurslar koordinasyon ve iş birliği ile hareket etmektedirler. Ayrıca Alman Uzaktan Eğitim Enstitüsü tarafından uzaktan eğitim ile ek kurs ve programlar sunulmaktadır (European Agency, 2025).

Almanya'da özellikle mesleğe yeni başlamış öğretmenler mesleklerin ilk yıllarında mentor öğretmenler tarafından rehberliğe tabi tutulurlar, bu doğrultuda hizmet içi eğitim kapsamında öğretmenlik becerileri geliştirilmeye çalışılır (Keçici, 2011: 125).

Hamburg eyaletinde, hizmet içi eğitim programları, Hizmet İçi Eğitim Dairesi bünyesi tarafından yürütülmektedir. Her branşın bir sorumlusu ve uzmanları bulunmaktadır. Bu uzman ve sorumlular tarafından bu eğitimler hazırlanıp ilan edilmektedir. Eğitimlere katılmakta zorunluluk yoktur fakat öğretmenler kendilerini geliştirmek için bu eğitimlere katılım göstermektedirler. Öğretmenler gönüllü olarak bu eğitimlere başvurma haklarına da sahiptirler fakat bu eğitimlere kimlerin, ne zaman, nerede, hangi seminere katılacağına hizmet içi eğitimden sorumlu ve uzman kişiler tarafından karar verilmektedir. Bu eğitimlerde deney ve uygulamalar da yer almaktadır (Yazıcı ve Gündüz, 2011: 5; Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 119-120).

Hizmet içi eğitimlere katıldığı için öğretmenlere herhangi bir kademe ilerlemesi, maaş artışı gibi avantajlar verilmemektedir. Hizmet içi eğitimlerin uygulanmasında farklı kurum ve

kuruluşlarla da iş birliği yapılmaktadır. Aile birlikleri, sanayi odaları, sendikalar, dernekler, üniversiteler, kiliseler bu eğitimlere destek vermektedirler. (Venter, 1987: 110; Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 120)

Hessen eyaletinde; okul müdürleri öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarını teşvik etmekte ve onları haberdar etmektedir. Eğitim öğretim faaliyetlerinin de en az düzeyde aksaması dikkate alınarak düzenlenmektedir. Eyalet Pedagoji Enstitüsü hizmet içi eğitimleri düzenlemekte ve bu programları geliştirmektedir. Okul, il, eyalet düzeylerinde eğitimler düzenlenmektedir. Eyalet düzeyinde uygulanan eğitimler yatılı olarak gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılımlar isteğe bağlıdır. Bir öğretmen bir yarı yıl içerisinde en fazla bir adet hizmet içi eğitime katılabilir. Hizmet içi eğitimlere katılanlara bazı avantajlar sağlanmaktadır; erken terfi etmekte, yöneticilik görevlerine atanmada öncelik sağlanmaktadır. Hizmet içi eğitimler aynı zamanda okullar, çeşitli kuruluş ve firmalar tarafından da verilmektedir. Öğretmenlerin yeni beceriler kazanması, ek branş öğrenmeleri için üniversiteye devam edebilmelerine izin verilmekte ve ders yükleri bu doğrultuda azaltılmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 119-120).

Münih eyaletinde; hizmet içi eğitimler zorunlu ve isteğe bağlı olarak ikiye ayrılır. Eğitim programlarında bir değişiklik yapıldığı zaman, görev ve branşlardaki değişikliklik durumlarında zorunlu olarak hizmet içi eğitimleri yapılmaktadır. Zorunlu olmayan eğitimler ise öğretmenlerin gönüllü bir şekilde başvurduğu durumda izin verilmesi halinde gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi eğitimler; öğretmenlere gerçekleştirilen teftiş durumlarında, terfi durumlarında önemli bir avantaj sağlamaktadır. Çeşitli kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılmaktadır. Sendikalar, dernekler, kiliseler, sosyal kuruluşlar, yayınevleri öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına destek vermektedirler. (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 148-149).

Almanya'da hizmet içi eğitim seminerlerine katılan öğretmenler diğer meslektaşları ile fikir alışverişinde bulunma şansı ederler. Birbirleri ile konuşarak tecrübelerini paylaşırlar. Öğretmenler bu eğitimlerde temiz ve iyi şartlarda kalırlar ve eğitim görürler. Grup çalışmaları, tartışmalar, fikir alışverişleri, ders planlamaları, deneyler, ders materyal tasarlama gibi uygulamalı etkinlikler yapılır. Seminer sonucunda katılım gösteren öğretmenler oturarak seminer üzerine tartışır. Bu tartışmada uygulanan eğitim değerlendirilir. Bir sonraki düzenlenecek seminerlere yönelik bir izleme yapılır. Böylelikle kurumlar için gelecekteki seminerler adına bir ihtiyaç analizi yapılmış olunur (Venter, 1987: 110).

2.10.3. Avusturalya

Avustralya 26.658.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 4 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir, yaklaşık 320 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Avustralya İstatistik Bürosu, 2024).

Hizmet içi eğitim programları okullar, eğitim bölgeler ve bakanlığa bağlı olan Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından yürütülmektedir. Hizmet içi eğitim uygulamaları öncelikle okullar içerisinde uygulanmak ve bu eğitimler için bakanlık tarafından okullara ödenek gönderilmektedir. Okullar hizmet içi eğitimleri uygulama konusunda esnekler. İsterlerse dışarıdan profesyonel hizmet satın alabilirken isterlerse de kendi içlerinde bu eğitimleri gerçekleştirmektedirler. Okullarda yapılan toplantılar, tartışmalarla da hizmet içi eğitime yönelik konular üzerinde durulmaktadır. Avusturya hizmet içi eğitimlere büyük önem vermektedir. Hizmet içi eğitim görmemiş olan öğretmenler mesleklerinde yükselmezler. Mesleki gelişim, yeterlilik, yükselmek için ana faktör olarak hizmet içi eğitimlere katılmak görülür. Bu eğitimleri almak zorunlu değildir fakat belirtilen sebeplerden dolayı uygulamalara katılım sağlanmaktadır (Yazıcı ve Gündüz, 2011).

2.10.4 Avusturya

Avusturya 9.131.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 1.1 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir, yaklaşık 126 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Avusturya İstatistik, 2024). Avusturya’da mesleğe ilk atanmadan önce öğretmen kolejleri tarafından yetiştirilmektedir. Mesleğe atanmadan önce tüm öğretmenler göreve başlamadan önce ilköğretim müferratındaki tüm dersleri anlatabilecek potansiyalde yetiştirilmektedir. (Memduhoğlu, 2008 :553)

Hizmet içi eğitimler “Pedagoji Enstitüleri” tarafından hazırlanmakta ve gerçekleştirilmektedir. Bu enstitülerde eğitime dair sorunlar konuşulmakta, tartışılmakta, araştırılmakta ve çeşili proje, programlar geliştirilmektedir. Pedagoji Enstitüleri her eyalette en az bir tane olacak şekilde kurulmuşlardır. Çeşitli ihtiyaç tespitleri yapılır ve bu doğrultuda çeşitli seminerler, eğitimler düzenlenmektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılması zorunlu değildir. Düzenlenen hizmet içi eğitimlerle; öğretmenlerin var olan bilgilerinin güncellenmesi, bilimsel gelişmelerle ilgili konuların yansıtılması, yenilenen ders programlarının yöntemlerinin aktarılması, eğitim yönteminin aktarılması amaçlanmaktadır. Hizmet içi eğitimler uygulanırken çeşitli kuruluşlardan da destek alınabilmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler mesleklerinde yükselmede, kademe ilerlemelerinde avantaj sağlamaktadırlar (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 186).

2.10.5. Belçika

Belçika 11.787.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 2 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir, yaklaşık 215 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Eurostat, 2024). 1996 yılı itibarıyla öğretmen eğitimi sistemine yönelik yapılan reformlarla hizmet içi eğitimin güçlendirilmesi ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında iş birliğinin sağlanması amaçlanmıştır. Bu kapsamda, öğretmen adaylarının mesleki

yeterliliklerinin geliştirilmesine yönelik uygulamalı dersler ve alan eğitimi bütünleşik bir şekilde sunulurken, görevdeki öğretmenlere yönelik olarak da pedagojik yenilikleri içeren sürekli mesleki gelişim programları teşvik edilmiştir. 2007 yılında yapılan reformlar, öğretmen eğitimi programlarını çeşitlendirerek hem ilişkili hem de özgün programlar aracılığıyla hizmet içi eğitim olanaklarını genişletmiştir. (Özer ve Alkan, 2017: 19-23)

Hizmet içi eğitim programlarını çeşitli kurum ve kuruluşlar düzenlemektedir. Bu durumun belirlenmesinde öğretmenlerin görev yaptıkları okul türleri belirleyici olmaktadır. Hizmet içi eğitimler, hizmet içi eğitim merkezleri ve okullarda uygulanmaktadır. Hizmet içi eğitimler okullara duyurulur ve öğretmenler gönüllü olarak katılmak istedikleri eğitimlere katılabilirler. Bu eğitimlere katılma hususunda zorunluluk bulunmamaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin maaşlarında artışlar olmaktadır. Öğretmenlerin yönetici olabilmeleri için de bu alanda hizmet içi eğitim almaları mecburidir. Hizmet içi eğitim faaliyetleri uygulanırken çeşitli kurum ve kuruluşlardan da destek alınabilmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 193).

2.10.6. Çin Halk Cumhuriyeti

Çin yaklaşık 1.4 milyar nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 245 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir. Yaklaşık 17 milyon öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Çin Eğitim Bakanlığı, 2023).

Çin Milli Eğitim Bakanlığı 2022 yılında öğretmenlerin mesleki gelişimlerini geliştirmek amacıyla çeşitli ulusal eğitim programları başlatmıştır. Mükemmel Öğretmen ve Müdür Eğitim programlarını ile 2024-2027 yılları arasında uygulamayı planlamaktadır. Bakanlık ayrıca kapsamlı üniversiteler ve eğitim üsleri kurarak üst öğretmenlerin uzmanlaşmasında üst düzey bir kalkınmayı hedeflemektedirler (Çin Eğitim Bakanlığı, 2024).

Bakanlık tarafından 2023 yılı itibarıyla “Çin Akıllı Eğitim Platformu” geliştirilmiştir. Bu platform ile öğretmenlerin dijital becerilerini arttırmayı ve öğretmenlerin eğitim kaynaklarına erişimlerinin kolaylaştırılması amaçlanmıştır. Bu platform üzerinden milyonlarca öğretmen eğitimlere katılmaktadır. Alınan eğitimler pratik öğretim süreçlerine de doğrudan katkı sağlamaktadır (Çin Devlet Konseyi, 2023).

Hizmet içi eğitim faaliyetleri hükümetin eğitimden sorumlu merkezi ya da yerel düzeydeki idari birimleri tarafından hazırlanmakta ve yürütülmektedir. Hizmet içi eğitimlerle öğretmenlere ideolojik, siyasi ya da mesleki eğitimler verilmektedir. Hizmet içi eğitimlerin yürütülmesinde devletin çeşitli kurumları, enstitüler ve toplumsal kuruluşlar arasında iş birliği yapılmaktadır (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 203).

Şangay eyaleti eğitim alanında son zamanlarda büyük bir atılım gerçekleştirmiştir. Bu başarıda hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkisi bulunmaktadır. Şangay eyaletinde çok farklı hizmet içi eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Öğretim ve Araştırma Grubu olarak oluşturulan ekiplerle öğretmenlerin araştırma etkinlikleri yaparak mesleki yetenek ve kapasitelerini geliştirmektedirler. Sınıf Grubu olarak farklı branştan öğretmenlerle oluşturulan ekipler iş birliği yaparak tecrübe ve bilgi paylaşımları gerçekleştirmektedirler. Öğretmenlerin birbirlerini gözlemledikleri ve değerlendirdikleri bir etkinlik de bulunmaktadır. Okullar temelli olarak uygulanan bu yöntemle öğretmenler birbirlerinin sınıflarındaki dersleri gözlemleyerek kendilerini ve meslektaşlarını geliştirmektedirler. Şangay eyaletinde 240 ve 540 saatlik kurslardan oluşan zorunlu hizmet içi eğitimler de mevcuttur. Bu eğitimlerle öğretmenlerin gelişimine önem verilmektedir. Öğretmenlerin araştırma etkinlikleri yapmaları ve yayın yapmaları da teşvik edilmektedir. Bu sayede yayın yapmak isteyen öğretmenler yayınlanmış makaleleri de takip ederek hem kendilerini geliştirmekte hem de içerik oluşturarak meslektaşlarına ışık tutmaktadırlar (Elçiçek ve Yaşar, 2016: 16).

2.10.7. Danimarka

Danimarka 5.946.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 919 bin öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir (Danimarka İstatistik, 2024). Yaklaşık 90 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Eurostat, 2024).

Danimarka'da öğretmenlerin hizmet içi eğitimi, merkezi bir zorunluluk yerine okul düzeyinde inisiyatifle yürütülen, esnek ve ihtiyaç odaklı bir sistemle şekillenmektedir. OECD'nin 2018 yılı TALIS verilerine göre, Danimarka'daki öğretmenlerin %91,5'i son bir yıl içinde en az bir mesleki gelişim etkinliğine katılmıştır. Bu oran, OECD ortalamasının altında yer almaktadır (Gpseducation OCED, 2025).

Hizmet içi eğitimler ile ilgili herhangi bir yönetmelik yoktur. Hizmet içi eğitimler Danimarka Pedagoji Üniversitesi, Öğretmen Birlikleri ve Sendikalar tarafından düzenlenmektedir. Bu hizmet içi eğitimler yatılı kurslarda da yapılmaktadır. Kurslar Pedagoji Üniversitesi tarafından oluşturulmaktadır. Hizmet içi eğitimler düzenlenirken derslerin aksatılmamasına dikkat edilmektedir, öğretmen eğer ders zamanında hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılırsa yerine vekil öğretmen dersleri yürütmektedir. Kurslara katılmak zorunlu değil gönüllülük kapsamında yapılmaktadır. Hizmet içi eğitimler; teknoloji, fizik, kimya, ev becerileri, danışmanlık hizmetleri, kütüphanecilik konularını içermektedir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sebebiyle öğretmenler zorunlu olmamasına rağmen hizmet içi eğitimlere katılmaktadırlar. Danimarka'da yaşam boyu eğitime önem verilmektedir, bu sebeple öğretmenlerin istekleri de önemli bir yer tutmaktadır. Hizmet içi eğitimleri %50 okul, %50 devlet finanse etmektedirler. Kurslara katılan öğretmenlere

avantaj sağlanmamaktadır fakat belli kursları alan öğretmenler farklı görevlerde yer alabilmekte ve böylelikle de maaş artışı kazanabilmektedirler (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 222-223).

Danimarka'daki hizmet için eğitimler herhangi bir konu hakkında olabilmektedir. Çoğunlukla kurslar pedagoji eğitimleri üzerine yapılmaktadır. Öğretmenler kendi okullarındaki öğretmenlerle iş birliğinde bulunmaktadır yahut bir rehber öğretmen vasıtasıyla gerçekleştirilir. Hizmet içi eğitimler hem öğretmenlerin bireysel yetenelerini geliştirirken hem de okulların profillerini gelişimde tutarak stratejik bir bütünleyici rol üstlenirler. Öğretmen dernekleri de özel alanlara yönelik eğitimler düzenlemektedirler. Okullar kendi ihtiyaçlarına göre çeşitli derneklerden, eğitim kuruluşlarından veya serbest piyasadaki istedikleri eğitim programını satın alabilmektedirler. Geleneksel eğitimlerin yerini artık Danimarka'da yardımcı eğitim programları yer almıştır. Hizmet içi eğitimlerin herhangi bir değerlendirilme şekli bulunmamaktadır. (Parmaksız ve Kısakürek, 2013: 116- 124)

2.10.8. Fransa

Fransa 68.287.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 12 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir. Yaklaşık 850 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Statista, 2024).

Fransa'da hizmet içi eğitim programları önemsenmektedir ve bu faaliyetlerin etkili ve verimli sonuçlar oluşturulduğu dikkate alınmaktadır. Bu eğitimler ince bir titizlikle planlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınmakta ve onların bu faaliyetlere katılımları sağlanmaktadır. Planlama yaparken yerel ve ulusal birimlerin birlikte hareket etmesi programlardaki verimlilik ve etkinliği arttırmaktadır. Eğitim programları yapılan değerlendirme izleme çalışmaları doğrultusunda her yıl güncelleştirilmektedir. Programlar geliştirilirken teknolojik ve toplumsal değişimlerle birlikte oluşan ihtiyaçlar da dikkate alınmaktadır (İzci ve Kara, 2010, 166-167).

Hizmet içi eğitimler okul yönetici ve müfettişlerin tavsiyeleri doğrultusunda Milli Eğitim Bölge Müdürlükleri tarafından 29 akademi ile yapılmaktadır. Her bölge kendi ihtiyaçlarına göre hizmet içi eğitimleri düzenlemektedir. Hizmet içi eğitimlerde; Fransız dilinin öğretilmesine, öğrenci başarısını arttırmaya, vatandaşlık eğitimine, bilim ve teknolojiye, bilgisayar kullanımına, engelli çocukların eğitimine, mesleki eğitime, okul idareciliğine, sağlık hizmetlerine, kültür ve sanat konularına yer verilmektedir. Eğitimlerin sayıları ve katılım durumları bölgelerden bölgeye farklılık göstermektedir. Eğitimler hizmet içi eğitim merkezleri ve yüksek enstitülerde verilmektedir. Eğitimler için üniversitelerle iş birliği yapılmaktadır. Hizmet içi eğitimler uzaktan eğitimle de verilmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılımda genel olarak zorunluluk yoktur fakat bazı

eğitimlerde zorunluluk durumu söz konusudur. Bazı kurslara katılım gösterilmesi durumunda az bir miktarda da olsa maaşlarda artış yapılmaktadır. Eğitimlerin verildiği yer ve eğitimi veren kişiler titizlikle seçilmektedir. Konuya uygun mekanlarda eğitim yapılmaktadır. Örneği tiyatro becerileri üzerine gerçekleştirilen bir eğitim tiyatro salonunda gerçekleştirilmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 283-284)

2.10.9. Hollanda

Belçika 11.787.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 2.8 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir (Hollanda İstatistik, 2025). Yaklaşık 210 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Eurostat, 2024).

2020 yılı itibariyle Hollanda hükümeti, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ve yeterliklerini artırmak amacıyla “Teaching 2020: A Strong Profession” adlı eylem planını hayata geçirmiştir. Bu plan kapsamında, eğitimde kalite yalnızca öğrenci performansına değil, aynı zamanda öğretmenlerin bilgi ve beceri yönünden gelişmiş olmalarına da dayandırılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin hizmet içi gelişimleri önemsenmekte ve çeşitli iyileştirmelerle desteklenmektedir (Eurydice Netherlands, 2023).

Hollanda’da bakanlık öğretmenlerinin ve diğer personellerinin bilgili, özverili, profesyonel ve motive olmuş olmalarını önemsemektedir. Bakanlık öğretmenlerin bilgi ve becerilerinin gelişmiş olmasını bürokrasiye değil öğretmenlerinin yeteneklerine bağlı olduğunu kabul eder. Onların ikili ilişkilerinde saygılı, şevkatli ve başka fikirlere saygılı olabilmelerini önemser. Ayrıca personellerinin motive olmuş olmalarını da çok fazla önemsemektedirler. Personelin başarılı olmasında ve kendini geliştirebilmesinde motivasyonu önemli görürler ve bunu geliştirme noktasında amaç belirlerler (Hollanda Eğitim Bakanlığı, 2025).

Hollanda’da ders kitapları ve ders içerikleri sürekli olarak değişmektedir, bu sebeple Hollanda’da hizmet içi eğitimler çok büyük önem arz etmektedir. Her sene kaliteli bir eğitimin sürdürebilmesi için hizmet içi eğitimlere önem verilmektedir. Hizmet içi eğitimler okullardan gelen talepler doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Bu eğitimler küçük gruplar halinde veya tüm öğretmenlere toplu halde verilebilmektedir. Kurslara katılımda gönüllülük esastır fakat öğretmenlerin bir üst maaşa terfi edebilmeleri için bir hizmet içi kursuna katılmaları gerekmektedir. Kursların düzenlenmesinde ve uygulanmasında okullara özerklik verilmiştir. Devlet okullara hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenleyebilmeleri için ödenek vermekte ve okullar bu ödenekleri istedikleri gibi kullanabilmektedirler. Okullar isterlerse eğitimi kendileri verebilir, isterse bir kuruluştan veya özel hizmet içi eğitim veren kurumlardan ücret karşılığı hizmet satın alarak da gerçekleştirilebilir. Hiçbir kurumda çalışmayan işsiz öğretmenler de bu eğitimlere katılabilmektedirler. Teorik anlatım, serbest çalışma, konferans, ilave öğretim, okul danışma gözetiminde çalışma şeklinde hizmet içi eğitim şekilleri bulunmaktadır. Meslek ile ilgili branşta

olan öğretmenler için örneğin sanayide eğitim uygulamaları da bulunmaktadır. Eğitim müfettişleri hizmet içi eğitim için ayrılan ödeneklerin doğru ve etkin kullanılıp kullanılmadıklarını denetlemektedirler (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 319-320).

2.10.10. İngiltere

İngiltere 68.350.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 9 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir, 470 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (İngiltere Eğitim Bakanlığı, 2024).

Eylül 2025 itibarıyla İngiltere’de “Early Career Teacher Entitlement” uygulamaya konulmuştur. Bu yeni yapı öğretmenlerin mesleki gelişimini daha kapsamlı ve güncel bir çerçevede geliştirmeyi amaçlamaktadır. Özel eğitim ihtiyaçları, bilişsel gelişim ve kanıta dayalı öğretim gibi alanlarda güncel içerikler yer alınmaya başlanmıştır. Ayrıca mentor eğitimi süresi bir yıla indirilmiştir. Bakanlık öğretmenlerin gelişimi kapsamında şu konulara öncelik vermektedir (Department of education, 2025):

- Öğrenci başarılarını iyileştirme
- Sağlam kanıtlarla dayandırma ve destekleme
- İşbirliği ve uzman geri bildirimleri
- Zaman içinde sürdürülebilirlik
- Okul liderliği

İngiltere’de öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişiminden “Training and Development Agency for Schools” kurumu belirli yıllarda sorumlu olmuştur ve daha sonra kapatılmıştır. Bu kuruluş 2000’li yıllarda aktif olmuştur ve öğretmenlerin mesleke girişinden itibaren hizmet içi gelişimlerine kadar birçok alanda politika üretmiş ve destek sağlamıştır. Bu ajans “Futures: Teaching 2012 and 2020” isimli bir proje başlamış ve yürütmüştür. Bu proje ile eğitimde geleceğe yönelik bir öğretmen profili oluşturulması amaçlanmıştır. Öğretmenler ve öğretmenlik mesleği ile ilgili büyük kuruluşlar bir araya getirilmiş ve geleceğin eğitim ortamları üzerine düşünceler geliştirmelerini sağlamışlardır. Okul temelli bir eğitimin var olacağını öngörmüşlerdir. Öğretmen profilini öğrenme koçu, öğrenmenin aracısı, öğrenmenin arabulucusu ve öğrenmenin kolaylaştırıcısı olarak tanımlamıştır. Aynı zamanda profesyoneller arasında ekiplerin liderleri ve kişiselleştirilmiş öğrenmenin yönetimi ve değerlendirilmesinde rehber olarak tarif etmiştir (Robinson, 2006: 35)

2021 yılında İngiltere’de öğretmen yeterlilikleri bakanlık tarafından önceki planlar dahilinde incelenmiş ve revize edilmiştir. Bu doğrultuda öğretmenleri; öğrencilerine ilham veren ve onları

motive eden, onlara hedefler belirleyen, başarılarını ve iyi sonuçlarını destekleyen, iyi düzeyde müfredat ve alan bilgisine sahip, planlı hareket eden, öğrencilerin güçlü yön ve ihtiyaçlarına cevap verebilecek, doğru ve verimli değerlendirme yapan, öğrenci davranışlarını etkili yöneten ve okulun genelini etkileyecek görevler üstlenen profesyoneller olarak tanımlamıştır (Akdoğan ve Altınok, 2025: 6).

2.10.11. İsrail

İsrail 9.756.000 milyon nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 2 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir (Jerusalem Institute 2020). 185 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Statista, 2024).

İsrail’de hizmet içi eğitimlere katılmak zorunludur fakat bu eğitimlere katılmak, maaşlarda ve kıdem kazanırken yükselme sağlamamaktadır. Hizmet içi eğitimler bakanlık, çeşitli kamu kuruluşları ve üniversiteler tarafından verilmektedir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 349)

İsrail’de öğretmenlik en prestijli meslekler arasındadır. Eğitime ve eğitimciye çok büyük önem verilmektedir. Bu doğrultuda da öğretmenlerin kendilerini geliştirmiş olmalarını çokça önemsemektedirler. Öğretmenlerin çalıştıkları eğitim kademelerine göre bazı sertifikalara sahip olmalarını ve belirli alanlarda kendilerini geliştirmiş olmalarını beklemektedirler. Bu doğrultuda çeşitli eğitimler yapılmaktadır. Öğretmenlerin etik ve rasyonel olmalarını beklemektedirler. Eleştirel düşünme, vatanseverlik, duygusal zeka, bilimsel merak, sosyal adalet, demokratik, sosyal iletişim becerileri ve çeşitli sayısal ile çeşitli sözel becerilere sahip olmalarını gerekli görmektedirler. Bu alanlarla çeşitli eğitimlerde öğretmenleri geliştirmeyi amaçlamaktadırlar (Kartal, 2025: 54).

2.10.12. İsveç

İsveç 10.536.000 milyon nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 1.75 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir. 165 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Statista, 2024).

İsveç çokkültürlü bir yapıya sahip olması sebebiyle öğretmen eğitimleri merkezi değil yerel yönetimler tarafından yürütülmektedir. Öğretmen eğitimler verilirken de bu çokkültürlü yapıya ve bileşenlerine dikkat edilmektedir. Eğitimler ve içerikleri bu çokkültürlü yapı dikkate alınarak yürütülmektedir (Kurtuluş 2018:182)

İsveç'te hizmet içi eğitim uygulamaları bulunmamaktadır. “Yeterlik Gelişimi” adı altında öğretmenlerin kendi gelişimlerini takip ettiği ve ilerlettiği bir sistem mevcuttur. Öğretmenler kendilerini geliştirmek istedikleri konuda okul müdürlüklerine başvururlar ve okul müdürlüğünün de onay vermesi durumunda o alanda bir eğitim alırlar. Yine okul müdürlükleri tarafından eğitimler düzenlenmektedir. Eğitim üzerine bilgiler, okullardaki eğitim problemleri ve çözümleri üzerine görüşmeler gerçekleştirilir. İsveç'te öğretmenlerin yeterlik gelişiminden yerel yönetimler (belediyeler) sorumludur. Bu sebeple her yerel yönetim bölgesinde çalışmakta olan öğretmenlere yeterlik gelişimi konusunda eğitimler düzenlemekle sorumludur (Korukluoğlu ve Gürol, 2023: 2561 ; Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 356).

Bu eğitimlere katılmak zorunlu değildir. Bu eğitimlerle ilgili belli bir kural da bulunmamaktadır. Her öğretmen kendi ihtiyacına göre bu eğitimlere başvurmakta ve bu eğitimleri talep etmektedir. Öğretmenler özellikle pedagojik ve yabancı öğrencilerin kültürlerini anlamaya yönelik eğitimlere ilgi göstermektedirler (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 357).

2.10.13. İsviçre

İsviçre 8.888.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 1 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir. 178 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (İsviçre Federal İstatistik Ofisi, 2024).

İsviçre'de öğretmenlerin yetiştirilmesi ve öğretmenlerin hizmet içi faaliyetler doğrultusunda geliştirilmesi kantonlar tarafından yürütülmektedir. Bu eğitimlerin planlanması yürütülmesi ve ilgili hükümler kantonlardan kantonlara farklılık gösterebilmektedir. Öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimleri amaçlanmıştır bu sürecin yürütülmesi yine kantonlar tarafından yürütülmektedir (Dönertaş, 2023: 138).

İsviçre'de her kanton kendi birimlerin hizmet içi eğitimlerinden sorumludur. Her yıl konulara ve eğitim verilecek yerler kantonlar tarafından ilan edilmektedir. Her kantonun kendi hizmet içi eğitim merkezi bulunmaktadır fakat kantonlar birbirleri arasında da iş birliği yaparak çeşitli programlar hazırlamaktadırlar. Öğretmenler yılda iki hafta hizmet içi eğitimlere katılmak zorundadırlar. Bazı eğitimler tüm öğretmenlerin katılmasını zorunlu kılmaktadır. Hizmet içi eğitimler öğretmenlere bilgi, eğitim yöntem ve teknikleri konusunda fayda sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlere meslek hayatları boyunca iki defa olmak üzere altı aylık uzun süreli eğitim imkanları da tanınmaktadır. Bu izin alarak katıldıkları eğitimlerde öğretmenler maaşlarını da almaktadırlar. (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 376)

2.10.14. Japonya

Japonya 124.516.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 11 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir. Yaklaşık 1,5 milyon öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Statista, 2024).

Japonya’da hizmet içi eğitimler çok önemsenmektedir çünkü değişimlere uyum sağlamayı gelecekteki değişimlere ulaşabilmenin yolunun eğitimden geçtiğini düşünmektedirler. Japonya’da değişimlere bir direnç yoktur ve sürekli yenilenmeye açıklık isteği vardır. Bu hizmet içi eğitimlerle de var olan değişimlerin personeller arasında yaygınlanmasının sağlanacağını inancı bulunmaktadır (Pehlivan, 1997: 115-116).

Japonya’da hizmet içi eğitim yaşam boyu yaşam boyu öğrenme kültürüyle iç içe ilerlemektedir. Kurumlar personellerin gelişimlerine dair büyük bütçeler ayırmakta ve çeşitli eğitimlerin düzenlenmesini önemsemektedirler. Aynı şekilde çalışan personeller de kendilerini geliştirmeyi istemekte ve bu gelişimlerini de kendi becerilerini arttırmak amacıyla gerçekleştirmektedirler (Aydın, 2021: 6).

Japonya’da hizmet içi eğitimler sistematik bir şekilde yürütülmektedir. Her il komitesi kendi bölgesinin hizmet içi eğitimlerini planlamakla ve yürütmekle görevlidir. İşe yeni başlayanlar, çalışma süresi on yılı geçenler, okul müdürleri için hizmet içi eğitimler düzenlenir. Ders konuları, öğrenci danışmanlığı gibi konular bu eğitimlerde aktarılmaktadır. Ayrıca belediyeler, mahalle ve köy komiteleri mevcuttur ve bu komiteler de programlar düzenlemektedir. Her il eğitim bölgesinin kendine özel hizmet içi eğitim merkezi vardır (Erdem ve Şimşek, 2013: 97). Bu merkezler hem eğitim vermekte hem de eğitim konularında araştırmalar yapmaktadır. İl eğitim komitesi tarafından düzenlenen eğitimlere öğretmenler katılmak zorundadır. Bu eğitimlerle öğretmenlere toplumsal görüşlerde, eğitim yöntem ve teknik konularında faydalar sağlanır. Diğer öğretmenlerle birlikte yürütülen bu programlarla öğretmenler birbirlerinden faydalanır ve birbirlerinin önerdikleri sorunlara çözümler de geliştirirler. Eğitim programlarına katılan öğretmenlerin yerine vekil öğretmenler derse girmektedir bu durum okullardaki eğitimin yeniden düzenlenmesini gerektirmektedir. Hizmet içi faaliyetlerinde diğer kurum ve kuruluşlardan da destek alınabilmektedir. Üniversiteler, araştırma enstitüleri ve özel sektör bu eğitimlere destek vermektedir. Üniversitelerde görevli profesörler de zaman zaman seminerler vererek hizmet içi eğitim faaliyetlerine katkı sağlamaktadırlar (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2006: 386-387).

2.10.15. Finlandiya

Finlandiya 5.583.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 1.2 milyon öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir (Statista, 2024). Yaklaşık 70 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Statista, 2021).

Finlandiya’da eğitim faaliyetlerinin planlanması ve yürütülmesi yerel yönetimlere aittir. Okullar da özerk bir yapıya sahiptir. Öğretmenlerin gelişimlerinden, okul ve öğretmenlerin kendileri sorumludur. Bu konuda özgür bırakılmaktadırlar. Öğretmenliğe ilk başlayan öğretmenler iyi seçildikleri için göreve başlayan her öğretmen tam anlamda hazır durumdadır. Mesleğin ilerleyen yıllarda öğretmenlerin gelişimleri kendi hayat boyu öğrenme durumlarına göre ilerlemektedir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme süreçlerinde, araştırmacı yönleri ön plana çıkarılmaktadır. Bu sebeplerden dolayı hizmet içi eğitimler zorunlu değildir. Bunun yanı sıra öğretmenleri geliştirmek üzerine ücretsiz kurs ve seminerler de bulunmaktadır. Üniversiteler, sivil toplum kuruluşları, yerel yönetimler, ulusal eğitim kurulu bu tip eğitimleri düzenlemekte ve finanse etmektedir. Öğretmenler kendi gelişimlerinde aktif olarak rol almaktadırlar (Elçiçek ve Yaşar, 2016: 15).

2.10.16. Singapur

Singapur 5.917.000 nüfusa sahiptir (Dünya Bankası, 2023). Ülke genelinde yaklaşık 422 bin öğrenci ilk, orta ve lise düzeyinde eğitim görmektedir (Singapur İstatistik Departmanı, 2024). Yaklaşık 28 bin öğretmen ise bu eğitim kademelerinde görev yapmaktadır (Singapur İstatistik Departmanı, 2023).

Singapur’da sürekli olarak hizmet içi eğitimler yapılmakta ve önemsenmektedir. Ulusal Eğitim Enstitüsü öğretmenlerin gelişimlerini sağlamakta ve günün şartlarına uygun eğitimlerle bu süreci yönetmektedir. Öğretmenler ağı kurumu hizmet içi eğitimlerden sorumludur. Bu kurum eğitimlerin planlanması yürütülmesi ve eğitimlerin düzenlenmesi ile ilgilenmektedir. Her öğretmen yaklaşık olarak yılda yüz saat hizmet içi eğitim almaktadır. Bu eğitimlerle öğretmenlerin kariyerlerinde ilerleme söz konusu olmaktadır. Singapur’da öğretmenlerin gelişimleri kariyer basamakları ile ortaya konmaktadır. Kariyer basamakları üç aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşama öğretmenlik, ikinci aşama liderlik, üçüncü aşama eğitim uzmanlığıdır. Her kariyer ilerlemesinde öğretmenlere maaş artışı sağlanmaktadır. Kariyerinde yükselen öğretmenler okul yöneticiliği, öğrenci koçluğu, mentörlük yapabilmektedirler (Önen vd., 2023: 3156).

2.11. Uluslararası Eğitim Standartları

Eğitimde kaliteyi arttırmak, öğretmenlerin mesleki gelişim durumlarını desteklemek için çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından bazı kriterler belirlenmiştir. Bu kriterler Milli Eğitim

Bakanlığı'nın hazırladığı “Öğretmen Yeterlilikleri” gibi bir kapsam içermektedir. Bu standartlar küresel anlamda öğretmenlik mesleğine dair bir rehber niteliği taşımaktadır. Bu standartlar; öğretmenlerin gerekli bilgi, beceri ve değerler açısından profesyonel yeterliliklerinin belirlenmesi ve bu kriterlerin sürekli değişen çağın gereksinimlerine uygun bir şekilde geliştirilmesi amacıyla oluşturulmaktadır.

2.11.1. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Derneği'nin Belirlediği Standartlar (ISTE)

Kar amacı gütmeyen bir kuruluş olan International Society for Technology in Education (ISTE), eğitimdeki kaliteye arttırmak üzerine çalışmalar yürütmektedir. Gerek öğretmen durumları gerek eğitim durumlarına yönelik standartlar belirlemektedirler. Dünya çapında bir çok ülkede olduğu gibi ülkemizde de ISTE'nin belirlediği standartlar dikkate alınmaktadır (Orhan vd., 2014: 66). 45 yılı aşkın süreyle çalışmalar yürüten bu kuruluş değişen dönemin şartlarına göre öğretmen yeterliliklerinde de değişiklikler yapmaktadırlar (ISTE, 2024). ISTE'nin en güncel belirlediği öğretmenler için gerekli standartlar şu şekilde belirtilebilmektedir (Crompton, 2023: 204-214):

- Eğitimciler, teknolojinin mümkün kıldığı öğretim uygulamalarını uygulamak, gelecek vaat eden yenilikleri keşfetmek ve bunların etkililiği üzerinde düşünmek için mesleki öğrenme hedefleri belirler.
- Eğitimciler, yerel ve küresel öğrenme ağları oluşturarak ve bunlara aktif olarak katılarak mesleki ilgi alanlarını takip ederler.
- Eğitimciler öğrenme bilimlerinden elde edilen bulgular da dahil olmak üzere, gelişmiş öğrenci öğrenme sonuçlarını destekleyen araştırmalarla güncel kalırlar.
- Eğitimciler, paydaşlarıyla etkileşim kurarak teknolojiyle güçlendirilmiş öğrenime yönelik ortak bir vizyonu şekillendirir, geliştirir ve hızlandırır.
- Eğitimciler, tüm öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılamak için teknolojiye adil erişimi, yüksek kaliteli dijital içeriği ve öğrenme fırsatlarını savunur.
- Eğitimciler öğrenmeye yönelik yeni dijital kaynakların ve araçların tanımlanması, araştırılması, değerlendirilmesi, iyileştirilmesi ve benimsenmesi konusunda meslektaşlarına model olurlar.
- Eğitimciler; öğrencilerin olumlu, sosyal açıdan sorumlu katkılarda bulunmaları ve çevrimiçi kapsayıcı topluluklar oluşturmaları için onlara deneyimler oluşturur.
- Eğitimciler merakı, düşünmeyi ve dijital kaynakların eleştirel değerlendirmesini teşvik ederek dijital okuryazarlığı teşvik eder.
- Eğitimciler dijital araçlar ve içeriklerle öğrencilere güvenli, yasal ve etik uygulamalar konusunda danışmanlık yapar.
- Eğitimciler kişisel verilerin, dijital kimliğin yönetimini ve öğrenci verilerinin korunmasını modelleyip teşvik eder.

- Eğitimciler; teknolojiden yararlanan özgün öğrenme deneyimleri oluşturmak için iş arkadaşlarıyla iş birliği ve planlama yapar.
- Eğitimciler; yeni dijital kaynakları keşfetmek ve kullanmak, teknoloji sorunlarını teşhis etmek ve gidermek için öğrencilerle iş birliği yapar ve onlarla birlikte öğrenir.
- Eğitimciler; yerel ve küresel düzeyde uzmanlarla, ekiplerle ve öğrencilerle sanal olarak etkileşim kurarak; öğrencilerin özgün, gerçek dünyadaki öğrenme deneyimlerini genişletmek için teknolojik araçları kullanır.
- Eğitimciler; Öğrencilerle, velilerle ve meslektaşlarla iletişim kurarken kültürel durumlara dikkat gösterir ve öğrenci öğreniminde onlarla bu durumlardan yola çıkarak etkileşimde bulunur.
- Eğitimciler; bağımsız öğrenmeyi teşvik eder ve öğrenci farklılıklarını ve ihtiyaçlarını karşılayan öğrenme deneyimlerini oluşturur, uyarlamak ve kişiselleştirmek için teknolojiyi kullanır.
- Eğitimciler, eğitim standartlarıyla uyumlu özgün öğrenme etkinlikleri tasarlar ve öğrenmeyi en üst düzeye çıkarmak için dijital araç ve kaynakları kullanır.
- Eğitimciler, öğrenmeyi destekleyen yenilikçi ve eşitlikçi dijital öğrenme ortamları oluşturmak için kanıta dayalı öğretim tasarımı ilkelerini uygular.
- Eğitimciler; öğrencilerin hem bağımsız hem de grup ortamlarında öğrenme hedeflerini ve sonuçlarını sahiplendiği bir kültürü teşvik eder.
- Eğitimciler; dijital platformlarda, sanal ortamlarda, uygulamalı yapım alanlarında ve sahada teknolojinin ve öğrenci öğrenme stratejilerinin kullanımını yönetir.
- Eğitimciler; öğrencileri yenilik yapmak ve sorunları çözmek için tasarım sürecini ve bilişimsel düşünmeyi kullanmaya teşvik eder ve öğrenme fırsatları oluşturur.
- Eğitimciler; fikirleri, bilgileri veya bağlantıları iletmek için yaratıcılığı ve yaratıcı ifadeleri modeller ve geliştirir.
- Eğitimciler; öğrencilerin teknolojiyi kullanarak yeterliliklerini göstermeleri ve öğrenmeleri üzerine düşünmeleri için alternatif yollar sağlar.
- Eğitimciler; öğrenci ihtiyaçlarını karşılar, öğrencilere zamanında geri bildirim sağlar ve öğretimi bilgilendiren çeşitli biçimlendirici ve özetleyici değerlendirmeler tasarlar. Bu durumları uygulamak için teknolojiyi kullanır.
- Eğitimciler; ilerlemeyi yönlendirmek için değerlendirme verilerini kullanır ve öğrencinin kendi yönünü oluşturması için öğrencilerle, velilerle ve eğitim paydaşlarıyla iletişim kurar.

2.11.2. UNESCO'nun Belirlediği Standartlar

UNESCO eğitim standartlarını kapsamında öğretmenler yeterliliklerini üç seviyede belirtmektedir. Birinci seviye “Bilgi Edinimi”, ikinci seviye “Bilginin Derinleştirilmesi”, üçüncü seviye ise “Bilgi Oluşturma olarak ifade” edilmektedir. Her seviye için öğretmen yeterlilikleri için altı adet prensip belirlenmiştir. Bu prensipler; bilgi ve iletişim, müfredat ve değerlendirme,

pedagoji, dijital beceriler, organizasyon ve yönetim, mesleki öğretmen öğrenimi kategorilerinde yer almaktadır. Bu üç seviyede yer alan kriterler şu şekilde sıralanmaktadır (YIGITEK, 2021: 10-11):

Bilgi Edinimi yetkinliklerine sahip öğretmenler;

- Sınıftaki gerçekleştirilen uygulamaların kurumsal-ulusal politikalara nasıl katkı sağladığını açıklayabilir,
- Müfredat standartlarını analiz eder ve bu doğrultuda bilgi iletişim teknolojilerinin pedagojik kullanımını bilir,
- Öğretim ve öğrenim yöntemlerine uygun bilgi iletişim teknolojilerini seçer,
- Donanım ve üretkenlik yazılımlarını tanır ve kullanır,
- Teknolojiyi kapsayıcı öğrenmeyi desteklemek adına kullanırken fiziksel ortamları düzenler,
- Mesleki gelişimi için bilgi iletişim teknolojilerini kullanır,

Bilginin Derinleştirilmesi yetkinliklerine sahip öğretmenler;

- Kurumsal, ulusal politikalar, uluslararası bağlılıkları ve sosyal öncelikleri destekleyen sınıf uygulamaları tasarlar, düzenler ve uygularlar.
- Bilgi iletişim teknolojilerini konu içeriği, öğretim, değerlendirme ve sınıf seviyelerine dâhil eder ve Bilgi iletişim teknolojileri destekli öğrenme ortamı oluştururlar;
- Bilgi iletişim teknolojileri destekli proje temelli etkinlikler tasarlar ve öğrencilerin proje planları oluşturup, uygulamalarına ve problemleri çözmelerine yardımcı olmak için Bilgi iletişim teknolojilerini kullanırlar.
- Öğrencilerin üst düzey düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemek için farklı dijital araçları ve kaynakları birleştirerek dijital öğrenme ortamı oluştururlar;
- İş birliğine dayalı öğrenmeyi kolaylaştırmak ve öğrenme sürecini yönetmek için dijital araçları esnek bir şekilde kullanırlar;
- Mesleki gelişimlerini desteklemek için mesleki ağlarla etkileşimde bulunmak amacıyla teknolojiyi kullanırlar.

Bilgi Oluşturma yetkinliklerine sahip öğretmenler;

- Benzer kurumsal ve ulusal eğitim politikalarını eleştirir, değişiklikler önerir, yenilikler tasarlar ve etkilerini değerlendirirler.,
- Çok disiplinli müfredat standartlarında uzmanlık için öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı öğrenmeyi nasıl dahil edeceklerine karar verirler,
- Öğrenme parametrelerine karar verirken öğrenci merkezli ve iş birliğine dayalı öğrenmede öğrenci öz yönetimini teşvik ederler,
- Bilgi toplulukları tasarlar ve yayılan öğrenmeyi desteklemek için dijital araçlar kullanırlar,

- Okullarının öğrenme kurumuna dönüşmesi için teknolojik strateji planlamasında liderlik yapabilirler;
- Okula teknolojinin en iyi nasıl hizmet verebileceğine karar vermek için en iyi uygulamaları geliştirir, denemeler yapar, rehberlik sağlar ve paylaşırlar.

2.11.3. Filipinler Cumhuriyeti Eğitim Bakanlığı'nın Belirlediği Standartlar (DEPED)

Filipinler Eğitim Bakanlığı'nın yayınladığı öğretmen yeterlilik ve standartları da bir çok ülke tarafından dikkate alınmaktadır. Bu çerçevede geliştirilen prensipler için öğretmenler dört seviye kariyer basamağında gruplandırılmıştır. Bu gruplamalar sırasıyla; yeni başlayan öğretmenler, uzman öğretmenler, yüksek nitelikli öğretmenler, değerli öğretmenler olarak belirlenmiştir. Prensipler ise ana çerçevede yedi kategori halinde sunulmuştur. Her seviye grubundaki öğretmenlerin düzeyine göre beklenen yeterlilikler farklılık göstermektedir. Örneğin ilk seviyedeki öğretmen öğrenmeye yönelik bir hedefleyen değerli grubundaki öğretmenler diğer meslektaşlarının öğrenmelerini geliştirmeye yönelik bir hedefe sahiptirler. Ana kategoride sunulan yeterlilikler ise şu başlıklarda sunulmaktadır (DEPED, 2017: 9-23);

- İçerik Bilgisi ve Pedagoji
- Öğrenme Ortamı
- Öğrencilerin Çeşitliliği
- Müfredat ve Planlama
- Değerlendirme ve Raporlama
- Topluluk Bağlantıları ve Profesyonel Katılım
- Kişisel Gelişim ve Mesleki Gelişim

2.12. Hizmet İçi Programlarında Karşılaşılan Bazı Sorunlar

Hizmet içi eğitim programları, öğretmenlerin gelişimlerini desteklemekte ve eğitimdeki kaliteyi arttırmaktadır, fakat bu programlarda karşılaşılan bazı sorunlar eğitimlerin etkililiğini sınırlayabilmektedir. Türkiye'de uygulanan hizmet içi programlarında karşılaşılan bazı sorunlar yer almaktadır. Bu sorunlar aşağıdaki maddelerle sıralanmaktadır (Özdemir, 2021: 517-518; Özavcı ve Çelikten, 2017: 53-68):

- Eğitim programlarının, katılımcıların gerçek ihtiyaçlarına uygun şekilde tasarlanmaması, katılım motivasyonunu düşürmektedir.
- Programların öğretim yılı içinde yoğun dönemlere denk getirilmesi, öğretmenlerin programa odaklanmasını zorlaştırmaktadır ve okullardaki eğitimin aksamasına sebep olabilmektedir.

- Eğitimi veren kişilerin yeterli deneyime veya alan bilgisini aktarma becerisine sahip olmaması, programların verimliliğini olumsuz etkileyebilir.
- Eğitimi veren kişinin, konuya yönelik katılımcıların dikkatini çekememesi ve yeni yöntem teknikleri uygulamaması.
- Eğitimlerin teorik kalması ve uygulamaya yönelik çalışmaların sınırlı olması, öğrenilenlerin sınıfa taşınmasını güçleştirmektedir.
- Eğitim ortamlarının teknik donanım eksiklikleri veya uygun materyallerin sağlanamaması, öğrenme sürecini aksatabilmektedir.
- Katılımcıların programa gönüllü olmadan katılması, eğitim sürecindeki etkileşimi ve katılımı azaltmaktadır.
- Program sonunda eğitimlerin değerlendirilmesinin ve belgelendirilmesinin yeterli düzeyde yapılmaması.
- Eğitim programlarının uygulanması için belirli bir bütçenin gerekmesi, bu sebeple uygulanan hizmet içi eğitimlerin sayısının yetersiz olması.
- Hizmet içi eğitimlerin, katılımcılara belirli avantajlar sağlamaması (terfi, yer değiştirme, maaş katkısı vb.), bu durumun da eğitimi alan personelin motivasyonunu arttırmaması.
- Kurumların ve katılımcıların hizmet içi eğitim programlarını yeterli düzeyde gerekli görmemesi.
- Eğitimlerin her zaman zorunlu olmaması ve öğretmenlerin yeterli ve gerekli miktarda hizmet içi eğitim almaması.

Bu sorunların çözülmesi, hizmet içi eğitim programlarının daha etkili olabilmesi sağlayabilir

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. ARAŞTIRMANIN BULGULARI

3.1.Araştırmanın Nicel Bulguları

Bu başlıkta Trabzon’da öğretmenlere yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesine yönelik, 373 öğretmene uygulanan Hizmet İçi Faaliyetleri Değerlendirme Ölçeği’nin bulguları incelenmiştir. Bireylerin betimleyici görünümleri, ölçeğin puanlamaları ve değişkenlere bağlı ilişkiler incelenmiştir. Araştırma kapsamında toplanan veriler SPSS ile analiz edilmiştir.

Ölçekte belirtilen görüşlerin aritmetik ortalamaları karşılaştırılırken puanlama şu şekilde kullanılmıştır:

• Tamamen yetersiz	1.00 - 1.79
• Yetersiz	1.80 - 2.59
• Orta düzeyde yeterli	2.60 - 3.39
• Yeterli	3.40 - 4.19
• Tamamen yeterli	4.20 - 5.00

3.1.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Görünümleri

Bu çalışmanın örneklemi, toplamda 373 öğretmenden oluşmaktadır ve bu öğretmenlerin demografik özellikleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Çalışmanın nicel bölümünde yer alan katılımcıların; cinsiyet, yaş aralığı, çalıştıkları okul türleri, aldıkları hizmet içi eğitim aralıkları, çalışma süre aralıkları tabloda gösterilmektedir (Tablo 3).

Tablo 3: Katılımcıların Betimleyici İstatistikleri

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	195	%52,3
	Kadın	178	%47,7
Yaş	24-37	93	24,9
	38-50	201	53,9
	51-64	79	21,2
Çalışılan Okul Türü	İlkokul	139	%37,3
	Ortaokul	110	%29,5
	Lise	124	%33,2
Mesleki Hizmet Süre	1-14	122	%32,7
	15-27	175	%46,9
	28-40	76	%20,4
Hizmet İçi Eğitim Sayısı	1-10	221	%59,2
	11-20	89	%23,9
	20 üzeri	63	%16,9
Toplam		373	%100

Tablo-4 incelendiğinde katılımcıların %52,3'ü erkek (195 kişi) ve %47,7'si kadındır (178 kişi). Yaş aralıklarına bakıldığında, öğretmenlerin %24,9'u 24-37 yaş aralığında (93 kişi), %53,9'u 38-50 yaş aralığında (201 kişi) ve %21,2'si 51-64 yaş aralığındadır (79 kişi).

Öğretmenlerin çalıştıkları okul türleri de çeşitlilik göstermektedir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin oranı %37,3 (139 kişi), ortaokulda görev yapanların oranı %29,5 (110 kişi) ve lisede görev yapanların oranı %33,2'dir (124 kişi). Mesleki hizmet sürelerine göre dağılıma bakıldığında, öğretmenlerin %32,7'si 1-14 yıl arasında (122 kişi), %46,9'u 15-27 yıl arasında (175 kişi) ve %20,4'ü 28-40 yıl arasında (76 kişi) mesleki deneyime sahiptir.

Hizmet içi eğitim sayılarına göre dağılım incelendiğinde, öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (%59,2) 1-10 kez hizmet içi eğitime katıldığı (221 kişi) görülmektedir. 11-20 kez hizmet içi eğitime katılanların oranı %23,9 (89 kişi) iken, 20'den fazla hizmet içi eğitime katılanların oranı %16,9'dur (63 kişi). Bu veriler, çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerini ve hizmet içi eğitim deneyimlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır.

3.1.2. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlere Katılma Durumları

Bu başlıkta öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sıklıklarının cinsiyet, yaş, görev yaptıkları okul türü ve mesleki deneyim sürelerine bağlı ortalamaları incelenmiştir. Gruplar arasındaki hizmet içi eğitimlere katılım sıklıklarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç

doğrultusunda katılım sıklığının belirlenebilmesi için ortalama bir yılda katılan hizmet içi eğitim sayısı hesaplamaaya dahil edilmiştir. Hesaplama yaparken öğretmenlerin toplam hizmet içi eğitim sayısı öğretmenlerin meslekteki çalışma süresine bölünerek yıllık ortalama katılım değeri elde edilmiştir. Elde edilen veriler tabloda gösterilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4: Katılımcıların Eğitimlere Yılda Ortalama Katılım Sıklıkları

Değişkenler		Eğitim Ortalama (Yılda)	Standart Sapma	P
Cinsiyet	Erkek	,702	,618	0,41
	Kadın	,737	,713	
Yaş*	24-37	,889	,946	0,04*
	38-50	,705	,567	
	51-64	,554	,405	
Çalışılan Okul Türü	İlkokul	,775	,677	0,63
	Ortaokul	,777	,662	
	Lise	,604	,641	
Mesleki Hizmet Süre*	1-14	,823	,879	0,01*
	15-27	,725	,562	
	28-40	,536	,398	
Hizmet İçi Eğitim Sayısı*	1-10	,417	,458	0,00*
	11-20	,877	,387	
	20 üzeri	1,55	,793	
Toplam		,719	,664	

Not: Veriler normal dağılım göstermiş olup; anlamlılık (P) için, cinsiyette t testi diğer kategorilerde ANOVA uygulanmıştır. *P < 0,05

Tablo-4 incelendiğinde; cinsiyete bağlı olarak yılda ortalama katılım sıklıkları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Çalışılan okul türüne bağlı olarak eğitimlere katılım sıklıklarında anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Yaş kategorilerine bağlı olarak ortalama katılım sıklıkları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($P < 0,05$). Genç öğretmenler yaşlı öğretmenlere göre yılda daha sık eğitimlere katılmaktadırlar. Yaş ilerledikçe katılım sıklığı düşmektedir. Bu durumla, genç öğretmenlerin eğitimlere katılmada daha istekli veya eğitimlere daha fazla yönlendirildiği yorumu yapılabilir. Yaşı ileride olan öğretmenlerin bilgi ve becerilerinde kendilerinde daha az eksiklik gördüğü, eğitimlere daha az ihtiyaç duydukları belirtilebilir. Bu durumun sebepleri çalışmanın nitel araştırma safhasında ele alınacaktır.

Mesleki hizmetteki süreye bağlı olarak eğitimlere katılım sıklığı incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($P < 0,05$). Mesleki süre olarak daha yeni olan öğretmenler eğitimlere daha

sık katılmaktadırlar. Bu durum mesleki tecrübenin daha düşük olmasının öğretmenleri bu eğitimlere ihtiyaç duymaya ittiği yorumu yapılabilir. Daha tecrübeli öğretmenler ise kendilerinde daha az eksiklik görüyor ve bu eğitimlere daha az ihtiyaç duyuyor olabilirler. Mesleğe yeni başlamadaki heyecan ve isteklilik ile mesleğin son zamanlarındaki öğrenme istekleri ve motivasyonlarını düşürdüğü söylenebilmektedir.

Hizmet içi eğitime katılım düzeylerine bağlı olarak eğitim sıklıkları incelendiğinde anlamlı bir farklılık görülmektedir ($P<0,05$). Bu durum ön görülebilmektedir çünkü daha çok eğitime katılım gösterebilmek için daha sık eğitimlere katılmak gerekmektedir. Tablodaki bu veri de bu durumu doğrulamaktadır.

3.1.3. Eğitim Görevlileri ile İlgili Verilerin Analizi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki eğitim görevlilerine yönelik değerlendirmeleri, anket maddeleri aracılığıyla toplandı. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerde görev alan eğitimcilere ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek, incelendi. Katılımcıların hizmet içi eğitim görevlilerine ilişkin görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler tabloda verilmiştir (Tablo 5).

Tablo 5: Eğitim Görevlilerine İlişkin Görüşlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyut	x	ss
Eğitim görevlisinin konuya hakimiyeti	3,88	0,836
Eğitim görevlisinin katılımcıların motivasyonunu sağlama yeterliği	3,57	0,893
Eğitim görevlisinin iletişim kurma becerisi	3,83	0,813
Eğitim görevlisinin faaliyet içeriğine uygun yöntem ve teknikleri kullanma yeterliği	3,66	0,905
Eğitim görevlisinin eğitim programını etkili uygulamasına yönelik araç-gereç ve döküman kullanım yeterliği	3,60	0,935
Eğitim görevlisinin dersleri açık anlaşılır ve seviyeye uygun işlemesi	3,85	0,857
Eğitim görevlisinin katılımcıların derse aktif katılımını teşvik etmesi	3,58	0,973
Eğitim görevlisinin eğitim teknolojilerini kullanma becerisi	3,75	0,885
Eğitim görevlisinin faaliyet içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	3,67	0,918
Eğitim görevlisinin faaliyet programına uyması	4,01	0,872

Tablo-5'daki tüm alt boyutların ortalama puanları (x) 3,57 ile 4,01 arasında değişmektedir. Bu, öğretmenlerin genel olarak eğitim görevlilerinin performansını yüksek olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. "Eğitim görevlisinin faaliyet programına uyması" alt boyutu, 4,01 ortalama ile en yüksek değerlendirmeye sahiptir. Bu, eğitim görevlilerinin programlara sadık kaldığı konusunda öğretmenlerin yüksek memnuniyetini göstermektedir. "Eğitim görevlisinin konuya hakimiyeti" 3,88 ve "Eğitim görevlisinin dersleri açık anlaşılır ve seviyeye uygun işlemesi" 3,85 değerleri ile yüksek değerlere sahiptir. "Eğitim görevlisinin katılımcıların motivasyonunu

sağlama yeterliği” alt boyutu, bu boyutta 3,57 ortalama ile en düşük değerlendirmeye sahiptir. Bu puanlama, eğitim görevlilerinin motivasyon sağlama konusunda daha fazla gelişime ihtiyaç duyabileceğini göstermektedir. “Eğitim görevlisinin katılımcıların derse aktif katılımını teşvik etmesi” 3,58 değeri ile bu boyuttaki diğer maddelere göre daha düşük değerlere sahiptir. Bu madde için de eğitimcilerin katılımcıları daha çok derslerde aktif katılmalarını sağlayabileceğini işaret etmektedir. Eğitimcilerin uygulamadaki yöntemlerinde düz anlatım veya slayttan sunum yapmak yerine; daha çok katılımcıların aktif olduğu tekniklerle eğitimleri sürdürmelerinin, bu maddeye olan değeri de arttırabileceği yorumu yapılabilmektedir. Standart sapma değerleri (ss), verilen cevapların ne kadar dağıldığını gösterir. Tüm alt boyutlarda standart sapma değerleri 1'in altındadır, bu da öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir.

Özetle, Tablo-5 eğitim görevlilerinin güçlü yönlerini ve geliştirilebilecek alanlarını net bir şekilde ortaya koymaktadır. Eğitim görevlilerinin özellikle programlara uyum, konu hakimiyeti ve dersleri anlaşılır bir şekilde sunma konularında güçlü yönleri sahip olduğu vurgulanmaktadır. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulanmasında bu alanlardaki başarının devamlılığının önemli olduğunu gösterir. Motivasyon sağlama ve aktif katılımı teşvik etme alanlarındaki nispeten düşük ortalamalar, hizmet içi eğitimlerin etkililiğini arttırmak için odaklanılması gereken kilit noktaları işaret etmektedir. Eğitim görevlilerine bu konularda yönelik ek eğitimler veya farklı yöntemler konusunda destek sağlanabilir. Bu bilgiler, hizmet içi eğitimlerin kalitesini arttırmaya yönelik stratejiler geliştirmek için değerli bir başlangıç noktası sunabilir.

3.1.4. Eğitim Yöneticileri ile İlgili Verilerin Analizi

Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerindeki yönetici görevindeki olan görevlilere yönelik değerlendirmeleri, anket maddeleri aracılığıyla toplandı. Bu bağlamda, hizmet içi eğitimlerde görev alan yöneticilere ilişkin elde edilen veriler analiz edilerek, incelendi. Katılımcıların hizmet içi eğitim görevlilerine ilişkin görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikleri tabloda verilmiştir (Tablo 6).

Tablo 6: Eğitim Yöneticilerine İlişkin Görüşlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyut	x	ss
Eğitim yöneticisinin faaliyet sürecindeki tutumu	3,96	0,848
Eğitim yöneticisinin sorunlara yaklaşımı	3,79	0,881
Eğitim faaliyetinin zaman çizelgesine uygun organizasyon sağlama	3,95	0,936

Tablo-6 incelendiğinde hizmet içi faaliyetlere katılan öğretmenlerin eğitim yöneticisini değerlendirdiği sorulara ilişkin; eğitim yöneticisinin faaliyet sürecindeki tutumu, eğitim yöneticisinin sorunlara yaklaşımı, eğitim faaliyetinin zaman çizelgesine uygun organizasyon sağlama maddelerinin hepsine “yeterli” düzeyinde cevap verdiği görülmektedir. “Eğitim

yöneticisinin faaliyet sürecindeki tutumu” alt boyutunun en yüksek ortalamaya (3,96) sahip olması, öğretmenlerin yöneticinin genel davranış ve yaklaşımlarını olumlu değerlendirdiğini göstermektedir. Bu, yöneticinin olumlu tutumunun hizmet içi eğitimlerin genel atmosferi ve başarısı üzerinde önemli bir etkiye sahip olabileceğini düşündürmektedir. “Eğitim faaliyetinin zaman çizelgesine uygun organizasyon sağlaması” alt boyutunun da yüksek bir ortalamaya (3,95) sahip olması, yöneticilerin eğitim faaliyetlerini zamanında ve etkili bir şekilde organize etme konusunda başarılı olduklarını göstermektedir. Bu, hizmet içi eğitimlerin sorunsuz ilerlemesi ve katılımcıların zamanlarını verimli kullanmaları açısından kritik bir faktördür.

“Eğitim yöneticisinin sorunlara yaklaşımı” maddesinin diğer iki maddeye göre daha düşük bir değerde (3,79) olduğu görülmektedir. Bu durum, yöneticilerin sorunları ele alma ve çözüm üretme süreçlerinde daha aktif veya farklı yaklaşımlar sergileyebilecekleri anlamına gelebilir. Öğretmenler, karşılaştıkları sorunlara yöneticilerden daha fazla destek veya daha etkili çözümler bekliyor olabilirler. Ayrıca elde edilen bu bulgu, eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerinde karşılaşılan sorunlara daha çözüm odaklı ve ilgili bir şekilde yaklaşma konusunda geliştirilmeye açık noktalarının olabileceğini göstermektedir.

Standart sapma değerleri (ss), verilen cevapların ne kadar dağıldığını gösterir. Tüm alt boyutlarda standart sapma değerleri 1'in altındadır, bu da öğretmenlerin görüşlerinin birbirine yakın olduğunu göstermektedir. Başka bir deyişle, düşük standart sapma değerleri, öğretmenlerin eğitim yöneticilerinin performansı hakkındaki görüşlerinde genel bir fikir birliği olduğunu teyit eder.

Özetle, Tablo 6, eğitim yöneticilerinin güçlü organizasyon ve olumlu tutum sergilediğini gösterirken, sorunlara yaklaşım konusunda iyileştirme potansiyeli olduğunu işaret etmektedir. Bu bilgiler, yöneticilerin performansını daha da artırmak ve hizmet içi eğitimlerin kalitesini yükseltmek için değerli bir yol haritası sunabilir.

3.1.5. Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Verilerin Analizi

Bu başlıkta hizmet içi eğitim faaliyetlerine dair veriler ile ilgili analizler yapılmıştır. Bu analiz kapsamında, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Katılımcıların hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerine ait tanımlayıcı istatistikler Tablo-7’de sunulmuştur.

Tablo 7: Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Görüşlere Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Alt Boyut	x	ss
Faaliyet programı ile ilgili ön bilgilendirmenin yeterliği	3,59	1,00
Faaliyet programının güncelliği	3,93	0,91
Faaliyet programının katılımcıların görev alanına uygunluğu	3,86	0,89
Eğitim merkezi personelinin tutumu	3,96	0,88
Eğitim merkezi temizlik hizmetleri	4,01	0,87
Eğitim ortamının fiziki donanım yeterliği (Isı, ışık havalandırma vb.)	3,79	0,90
Eğitim ortamının teknik donanım yeterliği (Bilgisayar, ses sistemi vb.)	3,91	0,88
Eğitimin mesleki gelişime katkısı	3,73	0,93
Eğitim alanında uygulanabilecek yeni bilgi ve becerileri kazandırma yeterliği	3,66	0,94
Eğitimin kişisel gelişime katkısı	3,68	0,99
Eğitimin motivasyona katkısı	3,56	1,01
Eğitimin devamı niteliğinde planlanacak olan yeni faaliyete katılma isteği	3,46	1,09

Tablo-7, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin çeşitli yönlerine ilişkin algılarını gösteren ortalama ($\bar{x}$) ve standart sapma (ss) değerlerini sunmaktadır. Veriler, öğretmenlerin genel olarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinden nispeten memnun olduğunu göstermektedir. Ancak, bazı alanlarda iyileştirme potansiyeli bulunmaktadır. Alt boyutlar incelendiğinde olumlu ve geliştirilmesi gereken alanlar dikkat çekmektedir. Olumlu alanlar olarak “Eğitim merkezi temizlik hizmetleri” ($\bar{x} = 4,01$) ve “Eğitim merkezi personelinin tutumu” ($\bar{x} = 3,96$) en yüksek ortalamalara sahiptir. Bu, öğretmenlerin eğitim merkezinin fiziksel ortamı ve personelinin tutumundan oldukça memnun olduğunu göstermektedir. Bunun yanında, “Faaliyet programının güncelliği” ($\bar{x} = 3,93$), “Eğitim ortamının teknik donanım yeterliği” ($\bar{x} = 3,91$) ve “Faaliyet programının katılımcıların görev alanına uygunluğu” ($\bar{x} = 3,86$) da yüksek ortalamalara sahiptir. Bu, programların güncel, uygun ve teknik olarak yeterli olduğunu göstermektedir. Diğer yandan, geliştirilmesi gereken alanlar şu şekilde sıralabilir. Öncelikle, “Eğitimin devamı niteliğinde planlanacak olan yeni faaliyete katılma isteği” ($\bar{x} = 3,46$) en düşük ortalamaya sahiptir. Bu, öğretmenlerin gelecekteki eğitimlere katılma konusunda daha az istekli olabileceğini göstermektedir. İkincisi “Eğitimin motivasyona katkısı” ($\bar{x} = 3,56$) ve “Faaliyet programı ile ilgili ön bilgilendirmenin yeterliği” ($\bar{x} = 3,59$) de nispeten düşük ortalamalara sahiptir. Bu, eğitimlerin motivasyon üzerindeki etkisinin ve ön bilgilendirme süreçlerinin iyileştirilmesi gerektiğini göstermektedir. Üçüncüsü, “Eğitim alanında uygulanabilecek yeni bilgi ve becerileri kazandırma yeterliği” ($\bar{x} = 3,66$) ve “Eğitimin kişisel gelişime katkısı” ($\bar{x} = 3,68$) bu değerlerde iyileştirme yapılması gerekliliği göstermektedir. Son olarak, “Eğitimin mesleki gelişime katkısı” ($\bar{x} = 3,73$), “Eğitim ortamının fiziki donanım yeterliği (Isı, ışık havalandırma vb.)” ($\bar{x} = 3,79$) bu konularda iyileştirilmeler yapılırsa var olan değerlerde daha iyi sonuçlar elde edilebilir.

Özetle, Tablo 7, hizmet içi eğitimlerin güçlü ve geliştirilmesi gereken yönlerini detaylı bir şekilde ortaya koymaktadır. En düşük ortalamaya sahip olan "Eğitimin devamı niteliğinde planlanacak olan yeni faaliyete katılma isteği" alt boyutu, hizmet içi eğitimlerin gelecekteki

başarısı için ele alınması gereken öncelikli bir geliştirme alanı olarak öne çıkmaktadır. Öğretmenlerin tekrar katılma isteğini artırmaya yönelik stratejiler geliştirilmelidir. "Eğitimin motivasyona katkısı" ve "Faaliyet programı ile ilgili ön bilgilendirmenin yeterliği" alt boyutlarının düşük ortalamaları, bu iki unsur arasında bir ilişki olabileceğini düşündürmektedir. Yeterli ve etkili ön bilgilendirme, öğretmenlerin eğitimlere daha motive bir şekilde başlamasına ve dolayısıyla eğitimin motivasyon üzerindeki etkisinin artmasına yardımcı olabilir. "Eğitim alanında uygulanabilecek yeni bilgi ve becerileri kazandırma yeterliği" ortalamasının nispeten düşük olması, öğretmenlerin eğitimlerin teorik yönünden ziyade pratik uygulamaya dönük faydası konusunda daha fazla beklenti içinde olabileceğini göstermektedir. Gelecekteki eğitimlerde pratik uygulamalara, örnek olay çalışmalarına ve deneyim paylaşımına daha fazla yer verilmesi faydalı olabilir. "Eğitimin mesleki gelişime katkısı" ve "Eğitimin kişisel gelişime katkısı" ortalamalarının birbirine yakın olması, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden hem mesleki bilgi ve becerilerini artırma hem de kişisel gelişimlerine katkı sağlama beklentisi içinde olduğunu göstermektedir. "Eğitim ortamının fiziki donanım yeterliği" ve "Eğitim ortamının teknik donanım yeterliği" ortalamalarının yüksek olması, eğitim ortamının temel gereksinimlerinin karşılandığı anlamına gelmektedir. Ancak, fiziki donanımda hala bir miktar iyileştirme potansiyeli olduğu görülmektedir. Teknik donanımın yeterliliği ise daha yüksek düzeydedir. "Eğitimin devamı niteliğinde planlanacak olan yeni faaliyete katılma isteği" alt boyutundaki nispeten yüksek standart sapma (1,09), bu konuda öğretmenlerin görüşlerinin diğer konulara göre daha fazla çeşitlilik gösterdiğini işaret etmektedir. Bu durumun nedenleri (örneğin, bazı öğretmenlerin mevcut eğitimlerden çok memnun kalmaması, farklı beklentilere sahip olması vb.) daha derinlemesine araştırılabilir. Benzer şekilde, "Eğitimin motivasyona katkısı" (1,01) alt boyutundaki yüksek standart sapma da bu konuda farklı deneyimlere sahip öğretmenlerin olduğunu göstermektedir. Değerlendirme sonuçları, değerli bir geri bildirim mekanizması olarak kullanılabilir. Düşük puan alan alanlara odaklanılarak iyileştirme çalışmaları yapılabilir ve yüksek puan alan alanlardaki başarı sürdürülebilir.

3.2.Araştırmanın Nitel Bulguları

Bu başlıkta yarı yapılandırılmış görüşme soruları ile 12 katılımcıya yönlendirilen sorulara gelen cevaplar analiz edilmiştir. Gelen cevaplar temalar üzerinden analiz uygulanmıştır ve katılımcıların anlatımlarından çıkarılan önemli ifadeler de temalarda belirtilmiştir. Araştırma kapsamında öncelikle çalışma grubunun genel görünümü belirlenmiş ve daha sonra araştırma kapsamında katılımcıların deneyimleri kayıt edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen anlatımlardaki önemli ifadeler metin içeriğinde bahsedilirken katılımcılar "K1, K2, K3" şeklinde kodlanarak ifade edilmiştir. Çalışma grundaki katılımcıların demografik özellikleri tabloda gösterilmiştir (Tablo 8).

Tablo 8: Çalışma Grubunda Yer Alan Katılımcıların Demografik Özellikleri

Kod	Branş	Okul Türü	İlçe	Yaş	Cinsiyet	Mesleki Süre	HİE Sayısı
K1	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	Yomra	43	Kadın	16	10
K2	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	Of	34	Erkek	12	10
K3	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	Ortahisar	58	Erkek	28	40
K4	Sınıf Öğretmenliği	İlkokul	Akçaabat	40	Kadın	14	9
K5	Sosyal Bilgiler	Ortaokul	Yomra	38	Erkek	13	25
K6	Fen Bilimleri	Ortaokul	Akçaabat	64	Erkek	43	30
K7	İngilizce	Ortaokul	Ortahisar	37	Kadın	13	15
K8	Matematik	Ortaokul	Of	32	Kadın	10	25
K9	Kimya	Lise	Yomra	40	Kadın	16	55
K10	Fizik	Lise	Hayrat	56	Erkek	31	10
K11	Beden Eğitimi ve Spor	Lise	Ortahisar	52	Kadın	30	55
K12	İngilizce	Lise	Of	38	Kadın	17	30

Çalışma grubunda yer alan katılımcıların 7'si kadın 5'i erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Okul türleri belirlenirken farklı okul türlerinden benzer oranlarda öğretmen seçimine dikkat edilmiştir (4'ü ilkokul, 4'ü ortaokul, 4'ü lise). Farklı yaş kategorilerinden öğretmenler seçilmiştir. 24-37 yaş grubunda 3 öğretmen (K2, K7, K8), 38-50 yaş grubunda 5 öğretmen (K1, K4, K5, K9, K12), 50-64 yaş grubunda 4 öğretmen (K3, K6, K10, K11) yer almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerin mesleki süreleri 10 ile 43 yıl arasında olup katıldıkları hizmet içi eğitim sayıları 9 ile 55 arasında değişmektedir.

3.2.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumları ve Motivasyon Kaynakları

3.2.1.1 Katılım Sıklığı ve Biçimine İlişkin Bulgular

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sıklığı önemli bir faktör olarak yer almıştır. Katılım sıklığı öğretmenlerin kişisel tercihleri, ihtiyaç algıları, motivasyon düzeyleri ve kurumların yönlendirmelerine göre farklılık göstermektedir. Bu doğrultuda inceleme yapıldığında öğretmenlerin üç farklı kategoride katılım gösterdikleri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin bir kısmı düzenli olarak, bir kısmı ara sıra bir kısmı da zorunlu olarak hizmet içi eğitime katıldıklarını belirtmişlerdir

Düzenli olarak, yılda bir veya daha fazla eğitime gönüllü olarak katıldıklarını belirten katılımcılar (K1, K3, K5, K7, K8, K9, K11, K12) bu durumu şu sözlerle ifade etmişlerdir:

“Yılda 1 kere katılmaktayım.” (K1)

“Yılda üç civarı. Kendimi eksik gördükçe ve ilgimi çeken eğitimler gördükçe katılım sağlamaktayım.” (K3)

“Yılda ortalama iki eğitime katılmaktayım. Mesleğimin ilk yıllarında daha çok katılmaktaydım, ilerleyen zamanlarda daha az katıldım. Gençken daha hevesliydim. Kimin verdiği ve içeriğine dikkat ediyorum katılım gösterirken.” (K5)

“Dönemden döneme değişiyor ama ortalama yılda birkaç kez” (K7)

“İhtiyaç duydukça veya ilgimi çeken eğitime denk geldikçe katılım gösteriyorum. Oldukça sık eğitimlere katılmaya çalışırım.” (K8)

“Yılda 5-10 olmak üzere katılım sağlıyorum ancak çoğu online eğitimler oluyor.” (K9)

“Kendi mesleki bilgi ve becerilerimle ilgili ve güncel eğitimlere denk geldikçe katılıyorum. Sık sık katılıyorum” (K11)

“Her dönem 1 veya 2 tane katılmaya dikkat ediyorum. Bazen zorunlu eğitimler oluyor, kendi isteğim doğrultusunda ve ihtiyaçlarım doğrultusunda da katılımlar oluyor.” (K12)

Eğitimlere ara sıra katıldıklarını söyleyen katılımcılar eğitim içeriği ilgilerini çektiğinde veya ihtiyaç halinde katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu öğretmenler ilgisini çeken eğitimlere denk geldikçe veya ihtiyaç duyduğu bir konu ile ilgili eğitime denk gelmesi halinde başvuru yapmaktadırlar. Bu durumla ilgili bazı katılımcılar şunları söylemişlerdir:

“Nadiren katılım gösteriyorum. İlgi çekecek eğitimler geldikçe başvuruyorum..” (K2)

“Meslek hayatımın çoğu döneminde 6 ayda 1 kez katılım gösterirdim fakat son yıllarda ara sıra katılım göstermekteyim” (K6)

“İki üç senede bir katılıyorum. İhtiyaç üzerine gördüğüm seminerlere katılıyorum.” (K10)

Hizmetiçi eğitimlere kurum veya okul yönetimi tarafından görevlendirme yoluyla katıldıklarına dikkat çeken katılımcılar, okul idaresi tarafından eğitimlere katılmada zorunlu bırakıldıklarını ve bu durumu olumsuz değerlendirdiklerini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar şunları söylemektedir.

“Mecburi oldukça katılım gösteriyorum. İdare mecburen beni eğitime gönderdikçe katılıyorum..” (K4)

“Eğitimler çoğunlukla mecburi oluyor. Bence bu gibi durumlarda kesinlikle öğretmenlere sorulmalıdır.” (K6)

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım durumları genelde yılda 1 veya daha fazla şeklinde olduğu sonucuna varılabilmektedir. Bu durum nicel bulgular ile örtüşmektedir (Ortalama 0,8) Öğretmenlerin bu eğitimlere katılmasında gönüllü katılım gösterme ve zorunlu katılım gösterme şeklinde ortaya çıkmaktadır. Gönüllü katılım gösteren öğretmenler; ilgilerini çeken, kendilerini geliştirecekleri veya eksik gördükleri konuda eğitim gördükçe bu eğitimlere katılım

göstermektedirler. Zorunlu katılım gösteren öğretmenler ise idarenin zorunlu olarak kendilerini eğitime gönderdikleri zamanlarda bu eğitimlere katılım sağlamaktadırlar. Diğer zamanlarda eğitimlere katılım göstermemektedirler. Bazı öğretmenler ise kendilerinde bir eksiklik olsun veya olmasın bu eğitimlere düzenli olarak katılım göstermektedirlerdir. Bu durumlar katılımcıların kişisel özellik ve tercihleri ile bağdaştırılabilmektedir.

3.2.1.2 Katılım Motivasyonuna İlişkin Tespitler

Öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılmaya iten sebepler bulunmaktadır. Katılımcılara bu konuya yönelik soru yönlendirildiğinde verilen cevaplar üç alt başlıkta toplanabilir. Öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılmaya motive eden faktörler; mesleki gelişim ve verimlilik, öğrencilere katkı sağlama, kişisel ilgi merak ve ihtiyaçlar olarak üç ana sebep etrafında toplanmıştır. Öğretmenler bu eğitimlere katılırken bazen tek bir sebeple bazen ise bir kaç tane sebeple bu eğitimlere katılma eğilimi göstermektedirler.

• **Mesleki Gelişim ve Verimlilik Arttırma:** Öğretmenler kendilerini mesleki anlamda geliştirme ve mesleklerindeki verimliliği arttırmak adına bu eğitimlere katılmak istemektedirler. Mesleki gelişimlerini ver verimliliklerini arttıracaklarına dair olan inanç ise onları eğitimlere katılmaya motive etmektedir. Bazı katılımcılar şunları söylemektedir:

“Sınıf içinde daha verimli olabilme inancı.” (K1)

“Kendimi geliştirip hem aileme hem öğrencilerime faydalı olmak.” (K2)

“Kendimi geliştirmek, öğrencilere daha verimli olabilmektir. Benim farklı bir motivasyon kaynağım yok.” (K3)

“Kendimi geliştirme duygusu ve isteği beni motive ediyor katılım için. Daha verimli olabilmek.” (K5)

“Mesleki gelişimime katkı sağlıyor olması.” (K7)

“Kendini geliştirdikçe daha verimli olduğumu görüyorum. Verimli oldukça da öğrenci ile iletişimim her yönden artıyor. Böylelikle işimi daha severek yapıyorum.” (K8)

“Öncelikle eğitim öğretim faaliyetimde beni geliştireceğine inandığım faaliyetler olması eğitim saatlerinin iş yükümü arttırmadığı saatlerde olması ve eksik yönlerimi destekleyen çalışmalar olması.” (K9)

“Sınıf yönetiminin becerileri geliştirme, öğrenci davranışları ile çözüm yolları bulmak, pratikte uygulanabilir stratejiler bulmak, daha verimli olmak için, diğer derslerle ilişkilendirebilmek için, kendimi geliştirmek, yalnızlaşan öğrencilere spor yoluyla sosyal ortama katabilmek, onların daha iyi sosyalleşebilmelerini sağlamak için.” (K11)

• **Öğrencilere Katkı Sağlama İsteği:** Öğretmenler öğrencilere bu eğitimler aldıktan sonra daha çok katkı sağladıklarını düşünmektedirler. Bu gibi eğitimlere katıldıktan sonra öğrencilere daha fazla katkı sağlayacaklarını inancı da onları bu eğitimlere katılmaya motive etmektedir. Bazı katılımcılar şunları söylemektedir:

“Öğrencilerim için daha fazla faydalı olabilmek.” (K2)

“Derste kullanabileceğim, öğrencilerimin dikkatini çekebilmenin düşüncesi.” (K4)

“Kendini geliştirdikçe daha verimli olduğumu görüyorum. Verimli oldukça da öğrenci ile iletişimim her yönden artıyor. Böylelikle işimi daha severek yapıyorum.” (K8)

“Sınıf yönetiminin becerileri geliştirme, öğrenci davranışları ile çözüm yolları bulmak, pratikte uygulanabilir stratejiler bulmak, daha verimli olmak için, diğer derslerle ilişkilendirebilmek için, kendimi geliştirmek, yalnızlaşan öğrencilere spor yoluyla sosyal ortama katabilmek, onların daha iyi sosyalleşebilmelerini sağlamak için.” (K11)

• **Kişisel İlgi, Merak ve İhtiyaçlar:** Öğretmenlerin kendi ilgi duydukları konularda, merak ettiği ve ihtiyaç hissettiği eğitimlere denk gelmesi onları bu eğitimlere katılmaya güdülemektedir. Bu durumları karşılayacak eğitimlere katılmak öğretmenleri motive etmektedir. Bazı katılımcılar şunları söylemektedir:

“İhtiyacımı gördükçe katılmak istiyorum. Eksik taraflarımı tamamlayabilmek.” (K6)

“İhtiyaç duymam en büyük motivasyon kaynağım.” (K10)

“Öncelikle eğitim öğretim faaliyetimde beni geliştireceğine inandığım faaliyetler olması eğitim saatlerinin iş yükümü arttırmadığı saatlerde olması ve eksik yönlerimi destekleyen çalışmalar olması.” (K9)

“Eksiklik hissettiğimde iyi olmadığım konuları kendimi tamamlayabilme.” (K12)

3.2.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

3.2.2.1 Alınan Eğitim İçeriklerine İlişkin Katılımcı Algıları

Öğretmenler çeşitli konularda ve alanlarda hizmet içi eğitimler almaktadırlar. Bu eğitimlerin içeriği geniş bir yelpazede sunulmaktadır. Katılımcılar aldıkları eğitimlerin içeriğine ilişkin şunlarını ifade etmişlerdir:

“İlk yardım, afet, etik, sınıf yönetimi, eğitim yöntem teknikleri” (K1)

“Sınıf yöntemleri, ilk yardım, akıl oyunları, geleneksel çocuk, çocuk gelişimi” (K2)

“Özel eğitim, çocuklarda sorumluluk, öğretmen olmak, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, sanat yoluyla beceri gelişimi.” (K3)

“Zeka oyunları, ilk yardım, iş sağlığı ve güvenliği, geleneksel çocuk oyunları” (K4)

“İlk yardım eğitimi, vakıfların meb ile yaptığı ortak eğitimler, mesleki gelişimler üzerine çeşitli eğitimler.” (K5)

“Sağlık, akıllı tahta kullanımı, yöneticilik, eğitim bilimleri” (K6)

“British Council yayınlarının İngilizce öğretimine yönelik bir eğitimi olmuştur, iş güvenliği, ilk yardım, koçluk, yöntem ve teknikler” (K7)

“Özel eğitim, taslak ders kitabı, soru yazma, rehberlik, öğrenci koçluğu, danışmanlık, kariyer gelişimi, eğitim yöntem ve teknikler” (K8)

“Birçok alanda eğitimlere katılım sağlıyorum; özel eğitim, diksiyon, ilk yardım, öğrenci koçluğu, atık yönetimi, ihmal ve istismar, METEK isimli eğitimler hatırladığım kadarıyla.” (K9)

“Pansiyon, rehberlik, iş sağlığı güvenliği, ilk yardım eğitimi, eğitim yöntemleri, laboratuvar teknikleri” (K10)

“Kitap ve hayat, etkili iletişim, proje hazırlama teknikleri, gençlerle iletişim, okul kültürü geliştirme, öykü yazma, sosyal medya iletişim, disiplinler arası öğretimi, akran zorbalığı, zor durumların yönetimi, öğretmenin fabrika ayarları, öğretmen olmak, merhamet, iklim değişikliği ve çevre, zihin haritaları kursu.” (K11)

“Proje hazırlama, proje yönetme, yapay zeka, dijital web 2.0 araçları, yabancı dil üzerine ağırlıklı” (K12)

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda alınan eğitim içerikleri belirli başlıklar altında kategorileştirilmiş ve tabloda gösterilmiştir (Tablo 9).

Tablo 9: Öğretmenlerin Katılım Gösterdikleri Hizmet İçi İçerikleri

Eğitim Türü	Katılım Gösteren Öğretmenler
Pedagojik ve Sınıf Yönetimi Odaklı Eğitimler	(K1, K2, K3, K7, K8, K10, K11)
Özel Eğitim ve Rehberlik Odaklı Eğitimler	(K3, K8, K9, K10, K11)
İlk Yardım ve Sağlık Temelli Eğitimler	(K1, K2, K4, K5, K6, K7, K9, K10)
Teknoloji ve Dijital Eğitimler	(K6, K12)
Dil, İletişim ve Sunum Becerileri	(K7, K9, K11)
Sanat, Yaratıcılık ve Drama Temelli Eğitimler	(K2, K3, K4, K11)
Proje ve Kariyer Gelişimi	(K5, K8, K9, K11, K12)
Çevre ve Güncel Konular	(K1, K9, K11)

Katılımcıların büyük çoğunluğu pedagojik alanlarda; sınıf yönetimi, öğretim yöntem ve teknikleri, çocuk gelişimi gibi konularda eğitim aldıklarını belirtmiştir. Bunun yanı sıra rehberlik, özel eğitim, öğrenci koçluğu ve iletişim becerileri gibi öğrenciyi bireysel olarak tanımaya ve yönlendirmeye dönük konular da öne çıkmaktadır. İlk yardım, sağlık, iş sağlığı ve güvenliği gibi

yaşam becerilerini içeren eğitimlerin yaygın olarak tercih edildiği; özellikle ilk yardımın hemen her katılımcı tarafından alınmış olması dikkat çekicidir. Dijitalleşme sürecine uyum sağlamak adına bazı öğretmenler yapay zekâ, akıllı tahta kullanımı ve Web 2.0 araçları gibi teknoloji temelli eğitimlere de katılım göstermiştir. Ayrıca proje hazırlama, kariyer danışmanlığı, sosyal medya iletişimi, çevre ve iklim değişikliği gibi güncel ve disiplinler arası konulara yönelik eğitimler de tercih edilmiştir. Bu çeşitlilik, öğretmenlerin hem mesleki gelişim hem de bireysel ilgi alanlarına yönelik içeriklere yönelediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bireysel istek ve ihtiyaçlarının farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılabilmektedir.

3.2.2.2 Eğitim İçeriklerinin Değerlendirilmesi

Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin içeriklerinin ilgi çekici, uygulanabilir ve mesleki ihtiyaçlara uygun olması gerektiğini vurgulamıştır. Eğitim konularının öğretmenlerin alanlarına ve güncel gelişmelere uyumlu olduğu durumlarda yüksek fayda sağlandığı ifade edilmiştir. Ancak bazı eğitimlerde içeriğin teorik kalması veya alanla doğrudan ilişkili olmaması, motivasyonu ve katılımı olumsuz etkilemiştir. Eğitim içeriklerini katılımcılar değerlendirirken hepsi aynı yorumda bulunmamaktadırlar. Eğitimden eğitime göre içeriklerde faydalı olma veya gereksiz olma durumları değişkenlik göstermektedir. Katılımcılar bu konuda şu fikirleri belirtmişlerdir:

“İçerikler genelde ilgi çekici ve faydalıdır. Eğitimden eğitime farklılıklar oluyor.” (K2)

“Bazen içerikler çok faydalı oluyor bazen de gereksiz içerikler sunulabiliyor.” (K5)

“Bazı eğitimler gereksiz oluyor bazı eğitimler ise gerekli, eğitimden eğitime fark ediyor.” (K6)

“İçerikler aldığım eğitimden eğitime farklılık gösteriyor. Alanımla ilgili fayda veren eğitimler çok iyi oluyor fakat bazı eğitimlerde gereksiz işimize yaramayacak bilgiler veriliyor.” (K7)

“İçerikler çoğunlukla iyi ama bazen eğitim yöneticileri süreyi azaltmaya çalışıyorlar öyle olunca da içeriklerden alacağımız sonuç azalıyor.” (K8)

“Mesleki bilgi ve becerilerimi öğretmenlik alanı ile destekleyen çalışmalara katıldım ancak kimya alanı ile ilgili çok fazla katkı sağlayacak seminerler hizmet içi çalışmalara katılamadım zaten bunların sayısı çok az” (K9)

“Eğitimler ulaşılabilir ise güzel içerikler oluyor.” (K10)

“İçeriklerde, konular bazen tekrara düşüyor. Bazen güncel bilgiler olmuyor. Görev alanına uymayan kurumsal ihtiyaca uymayan eğitimler olabiliyor. Bazı eğitimler böyle, bazıları eğitimler ise çok iyi olabiliyor.” (K11)

“Eğitimleri içerik olarak güzel buluyorum” (K12)

3.2.2.3 Eğitimlerin İhtiyacı Karşılama Durumları

Katılımcıların büyük çoğunluğu katıldıkları hizmet içi eğitim programlarının içerik olarak genel anlamda mesleki ihtiyaçlarına uygun olduğunu belirtmiştir. Bu doğrultuda görüş beyan eden katılımcılar şunları söylemektedir:

“İçerikler uygun oluyor mesleğime yönelik olduğu için.” (K1)

“İhtiyaçlarıma uygun. İhtiyaçlarıma binaen tercih ediyorum ve sonuç da buna uygun.” (K3)

“İhtiyaçlarıma genel olarak uygundu. Ders işlerken sahada kullanacağım işime yarayacak bilgiler edindim.” (K5)

“İhtiyaçlarıma uygun, bu seminerlerden ihtiyaçlarımı karşıladım. Çıktılarını alıyorum.” (K10)

“Evet uygun. Genelde katıldığım eğitimler hep benim ihtiyaçlarıma uygun ve katılırken de hep bunlara dikkat ederek eğitimlere katılım gösterdim.” (K11)

Katılımcıların bazıları aldıkları eğitimlerin kişisel eksikliklerini gidermeye yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Bu doğrultuda aktarılan görüşler şunlardır:

“Eğitimler ihtiyacıma uygundu. Özellikle ilk yardım günlük hayatta işime yarayabilir olduğu için. Eğitimler eksikliklerimi giderme açısından faydalı oluyor.” (K2)

“Çoğunlukla eğitimler ihtiyaçlarıma uygun fakat bazı eğitimler gereksiz oluyor.” (K6)

“Online katıldığım eğitimler pek fazla etkili değil, online olanlar genellikle zorunlu olanlar oluyor. Kendim bireysel olarak başvurduğum yüz yüze eğitimlerden ise çok fayda gördüm, ihtiyaçlarıma da uygundu.” (K12)

Ancak bazı öğretmenler, tüm eğitimlerin aynı düzeyde etkili olmadığını, özellikle bazı içeriklerin teorik düzeyde kalıp ihtiyaçları karşılama noktasında uzak olduğunu vurgulamıştır.

“Kimi eğitimler mesleki açıdan uygulanabilir olduğu için uygun, kimi eğitimler ise sadece bilgi içerikli olduğu için uygun değil.” (K4)

“Çoğunlukla eğitimler ihtiyaçlarıma uygun fakat bazı eğitimler gereksiz oluyor” (K6)

“Eğitimler için genel konuşmak doğru olmaz bazı eğitimlerde içerik oldukça zengin iken örneğin; ilk yardım ve METEK. Bazı eğitimlerin yetersiz olduklarını söyleyebilirim.” (K9)

“Ortalama olarak uygun diyebilirim. Kendi tecrübelerim ve başka hocalardan öğrendiğim tecrübeler ile bu içerikleri destekleyebilirim.” (K8)

Bazı öğretmenler kendi ihtiyaçlarını tespit ederek bu doğrultuda gereken eğitimleri aldıklarını belirtmişler ve aldıkları bu eğitimlerin de ihtiyaçlarını karşıladığına vurgu yapmışlardır. Bu çerçevede görüş beyan eden katılımcılar şunları söylemektedirler:

“İhtiyaçlarıma uygun. İhtiyaçlarıma binaen tercih ediyorum ve sonuç da buna uygun.” (K3)

“Evet uygun. Genelde katıldığım eğitimler hep benim ihtiyaçlarıma uygun ve katılırken de hep bunlara dikkat ederek eğitimlere katılım gösterdim.” (K11)

Katılımcı öğretmenlerden bazıları, zorunlu katılım sonucu alınan bazı eğitimlerin gereksiz olduğunu ve ihtiyacı karşılamadığını dile getirilmiştir. Bu eğitimlerin genellikle online eğitimler olduğunu şu şekilde ifade etmiştir. Buna karşın bazı eğitimlere ise zorunlu olmak kaydıyla katılım gösterilse de fayda görüldüğü belirtilmiştir. Bu konuda gelen görüşler şu şekilde sıralanmaktadır:

“Online katıldığım eğitimler pek fazla etkili değil, online olanlar genellikle zorunlu olanlar oluyor. Kendim bireysel olarak başvurduğum yüz yüze eğitimlerden ise çok fayda gördüm, ihtiyaçlarıma da uygundu.” (K12)

“Evet amaca hizmet eden programlardı. Çok istekli gitmesem de faydalarını gördüm.” (K7)

3.2.2.4 Eğitim İçeriklerinin Uygulanabilirliği ve Alanlara Yansımaları

Katılımcı öğretmenlere hizmet içi eğitimlerdeki öğrendikleri içerikleri sınıf ortamında uygulama fırsatı bulup bulmadıklarına yönelik sorulan soruya büyük çoğunlukla olumlu yanıt vermişlerdir. Hizmet içi eğitimlerde öğrenilen içeriklerin sınıfta uygulanabildiği yorumu yapılabilir ancak katılımcılar bununla birlikte uygulama sürecinde bazı zorlukların olabildiğini belirtmişlerdir. Bazı öğrenilen içeriklerin ise uygulanmasının mümkün olmadığı belirtilmiştir.

Katılımcılar büyük oranda hizmet içindeki öğrendikleri içerikleri sınıf ortamında uygulama fırsatı bulduklarını ve olumlu etkilerini gördüklerini söylemektedirler. Ayrıca bu içeriklerin uygulanabilmesinin yanı sıra uygulandıktan sonra diğer meslektaşlarla paylaşımının gerçekleşmesi de eğitim öğretim faaliyetlerine olumlu etki yapmaktadır (K8). Bu konuda yapılan görüşler şu şekilde belirtilmiştir:

“Genel olarak uygulama fırsatı buluyorum. Örneğin ilk yardım eğitimi aldım ama uygulamak için bir durum olmadı. Eğitim ile ilgili aldığım bilgileri sınıfta uygulayıp deniyorum.” (K2)

“Öğrendiklerimi uygulayınca faydalanma görüyoruz.” (K3)

“Öğrendiklerimi uygulayabildim, uygularken herhangi bir zorluk yaşamadım.” (K6)

“Uygulama fırsatım olduğu oluyor, sınıfta uygulayabildiğim zaman dönüt alıyorum.” (K7)

“Fırsat tabi buluyorum. Eğitimlerde sadece içeriklerden değil oraya eğitim almaya gelen öğretmenler arasında konuşularlardan da duyduğum bilgiler oluyor. Bunların hepsini uygulama şansı yakalıyorum ve ben de diğer meslektaşlarımla paylaşıyorum.” (K8)

“Aldığım eğitimlerde tüm öğrencilere olmasa bile öğrencilere yönelik etkileri oldu. Bütün öğrenciler olmasa bile etkileri gören öğrenciler oldu. Her insan farklı bir durumda değil farklı yaklaşmak lazım.” (K10)

“Uygulama fırsatı kesinlikle buluyorum. Bana faydalı olan bir eğitim benim bir şeyler öğrenmem ve kendimi geliştirmemle ilgilidir ve muhakkak bunu da pratiğe döküyorum ve faydasını görüyorum.” (K11)

“Öğrendiklerimin bir çoğunu not alıyorum ve kullanmaya çalışıyorum. Çok fazla zorlukla karşılaşmadım genelde uygulanabilir olanları kendim not alıyorum ve onları uyguluyorum.” (K12)

Katılımcılar öğrendikleri içerikleri sınıf ortamlarına uygulayamadıkları durumlar da olmaktadır. Öğrendiklerini sınıflarında uygulayamamalarının ise belli sebepleri vardır. Yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen nedenler şu şekilde sınıflandırılarak sıralanmıştır:

• **Öğrenci kaynaklı zorluklar:** Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgisiz oluşları, beceri düzeyinin yetersiz olması ve düşük motivasyona sahip olmaları eğitim içeriklerinin uygulanmasını güçleştirmektedir. Sınıflardaki öğrenci sayısının çok az veya çok fazla olması da bu içeriklerin uygulanmasını güçleştirmektedir. Katılımcıları bu konudaki düşüncelerini şu şekilde belirtmişlerdir:

“Bazı içeriklerin sınıf ortamında uygulanması uygun olmuyor. Bazı öğrenciler yapamıyorlar veya sıkılıyorlar. Bu gibi durumlarda, sınıfta uyumsuz çocuklar varken öğrenilen içerikleri uygulamak zor oluyor.” (K1)

“Bazı yöntemler uygun olmayabiliyor bunun sebepleri kalabalıklık ve farklı özel durumlardan ötürü oluyor.” (K3)

“Sınıflarımızda az öğrenci var, üst düzey beceri ve katılım isteyen etkinlikleri sınıfta uygulamak bazen sorun yaşatabiliyor. Uygulasak da verim alamayabiliyoruz. Öğrencide karşılık bulmuyor. Yeterli katılım olmadığı için. Etkileşimli ders işlememiz gereken bir durum oluyor ama az öğrenci olunca yeterince katılım sağlanmıyor. Öğrencilerin de hazırbulunuşluk düzeyi düşük ise öyle durumlarda da verim alınması düşüyor.” (K5)

“Kalabalık sınıflarda öğrendiklerimizi uygulamada zorluklar yaşıyoruz.” (K7)

“Öğrenci ilgisizliği ve seviyeleri, öğrenci sayıları bu durumları olumsuz yapıyor.” (K8)

“Çalıştığım okul türü bir meslek lisesi dolayısıyla öğrencilerin kimya derslerine motivasyonları düşük. Bu durum da programları uygulamada sıkıntı oluşturabiliyor.” (K9)

“İçerikler çoğunlukla kapsayıcı olmuyor. Her öğrenci farklı ve öğrencilerin farklılıklarından kaynaklanan da bir zorluk var uygulamada.” (K10)

• **Okullardaki fiziki ve donanımsal yetersizlikler:** Okullardaki fiziki ve donanımsal yetersizlikler hizmet içi eğitimlerdeki öğrenilen içeriklerin uygulanmasında zorluklara sebep olabilmektedir. Hizmet içi eğitimlerde gösterilen bazı içerikler, bu sebeplerden dolayı uygulamada güçlük oluşturduğu öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bazı katılımcılar bu sebebe dair şunları söylemişlerdir:

“Malzeme yetersizliği ve ortamın uygun olmayışı zorluk oluşturuyor. Eğitimde kullanılan malzemeler çalıştığımız okulda her zaman bulunmuyor, bu da öğrenilen bilgileri uygulamada zorluk oluşturuyor.” (K4)

“Sınıfların fiziksel koşullarından dolayı öğrendiklerimizi uygulamada zorluklar yaşıyoruz. Öğrenilen her içerik sınıfların fiziksel koşullarına uygun olmayabiliyor.” (K7)

• **Kurumsal koşullar:** Kurumların özel durumları veya kurumların arasındaki farklılıklardan dolayı bu eğitimlerin uygulanmasında zorluklar olabilmektedir. Örneğin hizmet içi eğitimde verilen bir eğitimler aynı anda tüm okul türlerine verilmektedir fakat meslek lisesindeki koşullar ile fen lisesindeki koşullar eş değildir. Bu eğitimler gruplardan biri baz alınarak yapıldığında diğer kurumların koşulları gereği bu eğitim içeriklerin okullarda uygulanmasında zorluklar oluşturabilmektedir. Bu konuya dair bazı katılımcılar şunları belirtmişlerdir:

“Meslektaşların açısından bazen motivasyonun bozulabiliyor. Çalıştığım kurumda bazen öğretmenler bunlar uygulanmaz, ne gerek var bunlara gibi görüşler ifade ettiklerinde insanın uygulama motivasyonu düşebiliyor. Bu da zorluk oluşturuyor” (K8)

“Çalıştığım okul türü bir meslek lisesi dolayısıyla öğrencilerin kimya derslerine motivasyonları düşük. Bu durum da programları uygulamada sıkıntı oluşturabiliyor.” (K9)

“Her insan ve okul türü farklı her eğitim her yerde tutmuyor, eğitimler genel olarak veriliyor fakat bu eğitim fen lisesinde uygulanabilir olabilirken, aynı içeriğin meslek lisesinde uygulanması mümkün olmayabiliyor.” (K10)

“Bazı teorik içerikler kuruma özel olmayan bilgiler oluyor bunu sahaya yansıtmak zor oluyor. Liseler genel düşünüldüğünde bu eğitimlerin her yerde aynı anda uygulanması tutmuyor bazen.” (K11)

• **Eğitim içeriğinden kaynaklanan zorluklar:** Bazı eğitimlerin içerikleri saha ile uygunluk taşımamaktadır. Bu gibi durumlarda alınan eğitimlerin okullarda uygulanması mümkün olamayabilmektedir. Katılımcıların görüşleri şu şekilde ifade edilmektedir:

“Bazı teorik içerikler kuruma özel olmayan bilgiler oluyor bunu sahaya yansıtmak zor oluyor.” (K11)

“Bazen eğitimlerde gereksiz içerikler olabiliyor, bunların da uygulanmasına ihtiyaç olmuyor zaten. Sadece teorikte olan ve uygulanamayan bilgiler olabiliyor.” (K5)

• **Birseyssel sebepler:** Eğitim içerikleri, okul koşulları ve öğrenciler düşünüldüğünde alınan eğitimdeki içerikler uygulanabilir olabilir fakat eğitimlere katılan öğretmenlerin bireysel sebeplerinde ötürü de bu içeriklerin uygulanması güçleşebilmektedir. Eğitimi alan öğretmenin; sağlık, motivasyon, heves ve teknik yetersizliğinin olması, yaşlılık gibi durumlar da bu eğitimlerin sahada uygulanabilirliğine olumsuz etki edebilmektedir. Bir katılımcının bu konuda verdiği görüş şu şekildedir:

“Emeklilik sürecine girdiğim için eğitimlere katılmak zor oluyor. Belli bir yaştan sonra öğrenmek ve teknolojiyi kullanmak zor. Sağıksal sebepler zorluk oluşturuyor. (K6)”

3.2.2.5 Eğitimlerin Mesleki Gelişimine Katkısının Değerlendirilmesi

• **Mesleki Bilgi ve Beceri Gelişimine Etkisi:** Katılımcılar, hizmet içi eğitim programlarının mesleki bilgi ve becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini belirtmiştir. Eğitimler sayesinde

öğretmenler, hem alan bilgilerini güncelleme hem de yeni beceriler kazanma fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir. Edindikleri bilgiler, mesleki donanımlarını güçlendirmiş, kendilerini mesleklerinde daha yeterli ve güncel hissetmelerine katkı sağlamıştır. Katılımcılar bu konuda şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Bu eğitimler mesleğime katkı sağlıyor. Mesleki beceri, bilgilerimi geliştiriyor. Ayrıca yenilikleri takip etme fırsatı buluyorum.” (K1)

“Katkısını çok fazla buluyorum. Bilgilerimizi arttırıyor. Uygulamalı bir eğitim ise becerilerimize de etki ediyor. Mesleğime yönelik heves ve öğrendiklerimi uygulama isteği oluşturuyor.” (K2)

“Her alanda faydasını çok gördüm. Faydalı. İnsan eksiklerini bazen göremüyor. Kendini geliştirmek isteyen insan kendini bilir fakat bazen neyi geliştirmesi gerektiğinin farkında olamayabilir. Bu yüzden bu eğitimler mesleki gelişim konusunda her zaman fayda sağlamıştır. Her insanın muhakkak öğreneceği bir şey vardır. Ben tamam oldum dememelidir. Bilgi sonsuzdur.” (K3)

“Bilgime katkısı olduğunu düşünüyorum ancak uygulama alanı yapılmadığı için becerime katkısı olduğunu düşünmüyorum.” (K4)

“Aldığımız eğitimlere göre mesleki bilgilerimi arttırıyor becerilerimi geliştiriyor. Her eğitim aynı düzeyde katkı sağlamıyor ama bu eğitimler insanın mesleki bilgi ve becerilerini taze tutuyor. Her öğrendiğimiz aklımızda kalmıyor, insan ne kadar unutsa bile ama illaki bir şeyler öğreniyor ve faydasını görüyoruz.” (K5)

“Eğitimlerin az da olsa katkısını gördüm. Bilgi ve becerilerimi geliştirdiğini söyleyebilirim” (K6)

“Genel olarak etkili oluyor. Memnuniyetle ayrıldığım eğitimler oluyor. Bilgi ve becerileri arttırmaya yönelik olan eğitimler var fakat bunun yanı sıra çok etkisi olmayan eğitimler de var. Daha önceden var olan ama üzerinden çok geçirmedığım bilgiler gündeme geliyor. Bilgi ve birikimi sınıf ortamında nasıl kullanabileceğimize yönlendiriyor. Farklı bakış açısı kazandırıyor. Kendim gibi aynı durumda olan öğretmenlerle bilgi paylaşımı şansı yakalayabiliyoruz.” (K7)

“Mesleki bilgi ve becerileri hem tazelemeye hem de geliştirmeye fayda sağlıyor.” (K8)

“Bu eğitimlerin benim becerilerime ve vermiş olduğum eğitim faaliyetlerindeki verimliliğe mutkala katkısı olduğunu düşünüyorum.” (K9)

“Muhakkak katkılarını gördüm. Bakış açımı değiştirdi. Olaya bakış açısı veriyor insana bu seminerler. Olaylara hangi yönden bakmak nasıl yaklaşmak , öğrencilere nasıl yaklaşmak gerekiyor bu cihette önemli bilgiler elde ediyoruz.” (K10)

“Burada edinilen bilgileri iş ortamında uygulama fırsatı buluyorum ve önemli buluyorum bu durumu. Her şey bazen uygulanamayabiliyor. Okulun durumuna türüne yaşa göre bu değişiklik gösterebiliyor. Özellikle teknoloji ve mevzuat ile ilgili güncel bilgileri edinebildim.” (K11)

“Online olanların çok katkısı olduğunu düşünmüyorum. Yüz yüze katıldıklarım bilgi ve becerilerime katkı var fakat bu da eğitimden eğitime değiştiriyor. Eğitimi veren eğitmen, içerik, anlatım yöntem, mekan ve zaman gibi faktörler de etkili oluyor. Genelde olumlu bir yorum yapabilirim. Her eğitimden az da olsa muhakkak bir katkı gördüm.” (K12)

• **Kullanılan Öğretim Yöntem Tekniklerine Etkisi:** Katılımcılar aldıkları hizmet içi eğitimler sayesinde yeni öğretim yöntem ve tekniklerini öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu durumun derslerinde farklı yöntem ve teknikleri uygulamalarına neden olduğunu, ders işleyişlerinde daha

üretken ve daha etkili stratejiler kullanmalarına katkı sağladığını belirtilmiştir. Katılımcılar bu konuda şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Farklı yöntemleri uygulayabilmeme ve yenilikçi yöntemleri kullanmama fayda sağladı.” (K1)

“Uygulamalı yapılan bir eğitim ise bu beni olumlu etkiliyor. Okulda sınıfa karşı ders işleyişimi olumlu destekliyor.” (K2)

“Kesinlikle fayda gördüm. Örneğin kurslara katılmadan önce tek tip ders işlerdim. Kursları aldıktan sonra ders anlatım yöntemlerim çeşitlendi.” (K3)

“Etkisi olduğunu düşünüyorum örneğin; öğrendiğim yöntem ve teknikleri derslerimde içeriğe uygun kullanıyorum. Örneğin derste bazen beyin fırtınası yaptırıyorum.” (K4)

“Akıllı tahta eğitiminde özellikle çok faydasını gördüm.” (K6)

“Somut örnekler üzerinden somut ortamlarda uyguladığım yöntemlerden öğrencilerden dönüt alabildim” (K7)

“Özellikle farklı öğrencilere farklı öğretim yöntemlerinin kullanılması, bütün sınıfa ulaşabilme imkanı sağlıyor.” (K9)

“Farklı yöntemler ve stratejiler öğrenme konusunda fayda gördüm.” (K11)

“Fayda gördüğüm etkilendiğim eğitimler var. Eğitim yöntemlerini ve tekniklerini öğrendim ve bu bana çok katkı sağladı.” (K12)

• **Sınıf Yönetimi Üzerindeki Etkisi:** Katılımcılar aldıkları hizmet içi eğitimler sayesinde sınıf yönetimi becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Eğitimler sayesinde öğrencilerle etkili iletişim kurma, davranış yönetimi stratejileri ve öğrenme ortamını düzenleme konularında yeni yaklaşımlar öğrendiklerini ifade etmişlerdir. Bu bilgiler sınıf içi etkileşime ve ders verimliliğini arttırmaya yardımcı olmuştur. Katılımcılar, edindikleri tekniklerle daha kontrollü, olumlu ve öğrenci merkezli bir sınıf ortamı oluşturabildiklerini belirtmişlerdir. Bu konuda şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Sınıf yönetimi üzerine aldığım eğitimler sayesinde bazı durumlarda işim kolaylaştı.” (K1)

“Etkili sınıf yönetimi kursu almıştım sınıfta uyguladığım zaman daha etkili oldum. Bazı şeyleri insan unutabiliyor, tekrar görüp hatırlayınca insan için tazeleme oluyor.” (K5)

“Sınıf yönetimi, öğrenci koçluğu gibi eğitimlerin faydasını gördüm. Çalışma hayatıma etkilerini görüyorum, sınıf esnasında öğrenciler ile ilgilenirken. Birebirde onlarla daha iyi iletişim kuruyorum.” (K9)

“Öğrenciye göreve ilk başladığımda; aniden düşünmeden verdiğim tepkiler oluyordu. Eğitimleri aldıktan sonra daha düşünerek tepki vermeye başladım. Eğitimleri aldıktan sonra öğrencilere hissi davranmaktan ziyade daha akılcı yaklaşıyorum. Daha güzel bakış açısı sağladı bana.” (K10)

“Sınıf yönetiminde her birey farklıdır her açıdan. Her birine dokunabilme konusunda faydasını gördüm. Daha sakin ve olumlu bir sınıf iklimi oluşturabildim.” (K11)

“Sınıf yönetimi becerilerime katkısı olduğunu düşünüyorum. Öğrendiğim yöntemler sınıftaki hakimiyetimi artırıyor.” (K12)

• **Öğrenci Öğrenme Süreçlerine Etkisi:** Hizmet içi eğitimlerde öğretmenlerin öğrendikleri yöntem ve teknikleri derslerinde kullanmaları, sınıf yönetimi becerilerini yansıtmaları ve koçluk, rehberlik, özel eğitim gibi aldıkları eğitimlerle öğrencileri ders sürecine daha etkin katabilecek stratejileri kullanabilmeleri öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu yansımaktadır. Öğrencilerin derslere katılımlarında ve başarılarında artış gözlemlendiği belirtilmiştir. Katılımcılar bu konuda şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Farklı yöntemler kullandıkça öğrenciler derslere daha aktif katıldılar. Bu da onları olumlu etkiledi.” (K1)

“Geleneksel çocuk oyunları aldım ve orada topaç kullanmasını öğrendim. Bu öğrencilerime yansıdı. Ben o eğitimde topacı görünce heves ettim bu durum öğrencilerime de yansıdı. Sınıfta farkındalık oluşturdu.” (K2)

“Farklı yöntemler uygulayınca öğrencilerin ders başarıları arttı. Daha az zamanda hedeflere ulaşmada kolaylık yaşadım.” (K3)

“Kimi öğrencilerde gözlemledin kimi öğrencilerde gözlemlemedim, yarı yarıya diyebilirim. Kullandığım yöntem öğrencinin ihtiyacına yönelikse evet ama konuya uygun fakat çocuğun ihtiyacına uygun değilse bir etkisini göremiyorum.” (K4)

“Güzel etkinlikler bulduğum ve öğrendiğim zaman onları sınıfta uyguladığımda, öğrenciler daha istekli oluyorlar daha çok derse katılım gösteriyorlar. Çok faydasını gördüm.” (K5)

“Zamandan fayda sağladım, ders işlerken süreyi daha etkili kullanabildim” (K6)

“Her zaman çok aşırı bir farklılık göremedim çünkü öğrencilerin kapasiteleri aynı olmuyor. Özellikle kapasitesi yüksek ve ilgili çocuklar üzerinde iyi bir etki gördüm fakat alt düzey ve ilgisiz öğrenciler için aynı durum söz konusu olmuyor.” (K7)

“Öğrenciği gereksiz bilgiye boğduğumu ve onları yönlendiremediğimi fark ettim ve bu yönlerimi düzeltebildim. Her şeyin doğru ve bilimsel mantığını kavırıyorsun. Örneğin soru yazma eğitiminde edindiğim bilgiler konuyu anlatırken öğrencileri nereye yönlendireceğimi gösterdi. Diğer eğitimlerde de benzer durumlar söz konusu oldu” (K8)

“Mesleğe başlarken bildiğim her şeyi karşı tarafa olduğu gibi geçirebilecek olduğuma inanırken, hem geçen yıllarda hem de aldığım eğitim öğretim faaliyetlerinde bu durumun öğrenciye göre olduğunu anladım” (K9)

“Öğrencilerimin eğitim süreçlerine bazı olumlu etkiler gözlemledin. Bu durum çalıştığım kurumlara göre farklılık gösterdi. Fen lisesinde çalışırken çok etkilerini gördüm fakat meslek liselerinde çalışırken öğrenciye çok etkisi olmadı çünkü öğrenciler çok açık değildi.” (K10)

“Öğrenciler kendilerini daha güvende hissettiler. Derslere katılımlarında daha istekli oldular. İşbirliği ve sosyal iletişimi iyi sağladım. Öğrencilerin kişisel gelişimlerine dolaylı ve doğrudan olumlu katkıları oldu. Sosyal etkileşimleri güçlendi. İşbirlikçi çalışma yapma yönleri gelişti. Öğrenciler kendilerini daha güvende hissettiler.” (K11)

“Bende bu yöntemler olumlu etki uyandırdığı için sınıf yönetimi becerilerime ve dolaylı olarak da öğrencilerime olumlu etkileri oldu.” (K12)

• **Mesleki Tutum ve Motivasyon Etkisi:** Eğitimlere katılımın öğretmenlerde mesleğe yönelik motivasyonu ve öğrenme hevesini artırdığı, yenilikleri uygulama isteğini güçlendirdiği ifade edilmiştir. Katılımcıların bir kısmı, eğitimlerin mesleki tutumlarını olumlu yönde etkileyerek sınıfa ve mesleğe daha istekli yaklaştıklarını belirtmiş; bazıları ise etkisinin sınırlı kaldığını belirtmişlerdir. Katılımcılar bu konuda şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Öğrendiklerimi derste uygulayacağım diye derse olumlu bir tutum besleyerek giriyorum” (K1)

“Uygulanabilirliği olan yani etkinliğe yönelik faaliyetlerin sınıf ortamında kullanılmasından dolayı mesleki tutum yönünden benim için olumlu etkisi oldu.” (K4)

“Tutum olarak katıldığımız eğitimler mesleğimizde motive edici oluyor. Bakış açımızı değiştiriyor. Güncelleyici oluyor. İnsan bir an önce bunları derste uygulayayım diye güdüleniyor.” (K5)

“Mesleğime karşı tutum ve motivasyon olarak bu eğitimlerden sonra bir değişiklik hissetmedim.” (K6)

“Tutum olarak beni şevklendiriyor, öğrendiklerimi sınıfta uygulama isteği oluşuyor.” (K7)

“Hevesim artıyor. Öğrenme isteğim artıyor. Öğrendiklerimi uygulama isteğim artıyor. Merakım artıyor. Genel olarak motivasyonum artıyor ve bilgilerim taze tutuluyor” (K8)

“Eğitimlerin, mesleki tutum ve motivasyonuna her yönden olumlu etkileri var, olumlu değerlendiriyorum.” (K10)

“Mesleki bilgimi arttırmıştır fakat öğretmenlik tutumuma çok fazla bir etkisi olmadı.” (K12)

3.2.2.6 Hizmet İçi Eğitimlerde Görev Alan Eğitimciler Yönelik Değerlendirmeler

Katılımcılar, eğitimci niteliğinin eğitimlerin kalitesi üzerinde belirleyici bir etkisi olduğunu vurgulamıştır. Alanında uzman, etkili sunum tekniklerine sahip ve uygulamalı eğitim yapabilen eğitimcilerin katılımcı motivasyonunu artırdığı ifade edilmiştir. Buna karşılık, sadece slayttan okuyarak sunum yapan, katılımcı ile etkileşim kurmayan eğitimcilerin süreci verimsiz hale getirdiği ve eğitimlere olan ilgiyi azalttığı belirtilmiştir. Eğitimciler ilgili yapılan değerlendirmeler eğitimcilerden eğitimciler farklılık göstermektedir. Bazı eğitimciler iyi bir performans sergilerken bazı eğitimciler ise yeterli performansı gösterememektedirler. Katılımcılar bu konuda şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Eğitim verenler sadece slayt okuyarak bir şey anlatmaları sıkıcı ve katkısız. Genelde dersler böyle veriliyor.” (K1)

“Eğitimcilerin niteliği her eğitimde aynı olmuyor bazı eğitimlerde çok kaliteli eğitimciler varken bazen yetersiz eğitimciler kursları verebiliyor.” (K3)

“Eğitimciler genelde düz anlatım tarzını kullandıklarından bilgi soyut kalıyor. Kullanılmayan bilgi de uzun süreli kalıcı belleğe geçmiyor.” (K4)

“Bazı eğitimlerde eğitimci sadece slayttan okuyor. Bazı eğitimciler çok iyi ders sürecini yürütüyorlar. Eğitimci eğer bu şekilde iyiyse motivasyonu artırıyor.” (K5)

“Eğitimciler genellikle iyi uzman kişilerden oluşuyor.” (K6)

“Bu programlarda bazen iyi eğitimciler bazen de yetersiz eğitimciler geliyor” (K7)

“Eğitmenler çoğunlukla iyi. Bazı eğitmenler slaytlara çok bağlı kalarak verimli olmayan eğitimler gerçekleştiriyorlar. Böyle bir eğitim gördüğüm zaman; o slaytı ben zaten kendi evimde okurdum buraya gelmeme ne gerek vardı, diye düşünüyorum.” (K8)

“Online olan eğitimlerde eğitimciler çok donanımlı olsalar da eğitimin gerektirdiği etkiyi ve verimi alamıyorum. Dolayısıyla eğiticilerin donanımından çok eğitimin nasıl verildiğini önemsiyorum.” (K9)

“Seminer veren arkadaş slayttan okuyor veya düz anlatım yapıyorsa bilgiler kıymetli bile olsa sıkıcı oluyor, eğitmenler bu hususta yeterli gelmiyor.” (K10)

“Eğitmenlerin bazen kullandıkları yöntemleri hatalı. Düz anlatım yapıyorlar veya kağıttan okuyorlar. Konuya hakim olmayan eğitmenler var, iletişim becerisi yok, anlatım tarzı kötü, anlatım teknikleri iyi değil. Katılımcılarla empati kurmuyor. Yetkin ve tecrübeli eğitmenler bu eğitimlerde görev almalıdır.” (K11)

“Eğitmenler için orta düzeyde diyebilirim. İhtiyacımızı karşılıyorlar ama mükemmel düzeyde olduklarını da söyleyemem.” (K12)

3.2.2.7 Hizmet İçi Eğitim Süresinin Etkililiğinin İncelenmesi

Hizmet içi eğitimlerin etkililiği ve verimli olabilmesindeki etkenlerden birisi de eğitimin süresidir. Eğitime ayrılan sürenin çok uzun tutulması katılımcıların vakitlerinin gereksiz gere alınmasına sebebiyet verebilmektedir. Uzun süren ve bu uzun sürede konunun tekrara düşmesi gibi durumlarda da eğitimin sıkıcılaşması ve katılımcı motivasyonu ile dikkatinin düşmesine neden olabilmektedir. Bunun aksine eğitimlere yeterli süre verilmemesi de hedeflenen çıktıların tam aktarılamamasına neden olabilmektedir. Bu nedenle eğitim içeriklerine uygun süre ayrılması elzemdir. Ayrıca bir katılımcı (K8), eğitim sürelerinin normalde yeterli olduğunu fakat kurumda bulunan eğitim yöneticilerinin bir an önce eğitimleri bitirtmek istemesinden dolayı bazı şeylerin yarım kaldığına dikkat etmiştir. Bunun yanında diğer katılımcılar şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Eğitimlerde sürenin gereksiz uzun olması sıkıcı oluyor.” (K1)

“Eğitimlerin süresi bazen çok uzun olabiliyor.” (K3)

“Verilen sürenin yeterli olduğunu düşünüyorum.” (K4)

“Eğitimlere ayrılan sürenin ideal olduğunu düşünüyorum.” (K6)

“Eğitimlere ayrılan süreler yeterli olmaktadır” (K7)

“Süre iyi ama bazen eğitim yöneticileri süreyi azaltmaya çalışıyorlar ve vakit yetmiyor. Onlar erken bitirecekler diye öğrebilecek iyi bilgileri kaçırma durumu olabiliyor.” (K8)

“Süre olarak bazen çok uzun tutuyorlar” (K10)

“Eğitimlerin içeriği uyumlu bir şekilde olmalı süreler. Bazıları buna uygun bazıları ise gereksiz uzun. Süre ideal belirlenmeli ve bu eğitimler yoğun iş temposunu aksatmamalıdır.” (K11)

“Eğitimlerin süresinde herhangi bir sorun görmedim.” (K12)

3.2.3. Hizmet İçi Eğitime Katılımda Karşılaşılan Güçlükler ve Engeller

Öğretmenler hizmet içi eğitim programına katılırken bir takım zorluklar ve engeller yaşamaktadırlar. Bu zorlukların eğitimlerin sağladığı faydalara olumsuz etkileri bulunmaktadır. Öğretmenlerin yaşadıkları zorluklar en başta onların motivasyon ve öğrenme isteğini düşürmektedir. Karşılaşılan zorluklar öğretmenlerin daha yorgun bir şekilde eğitimlere katılım göstermelerine sebep olmaktadır, bu durum da onları motivasyon, fizyolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Fizyolojik olarak yorgun olan öğretmenin dikkat süreci azalmakta eğitim uygulamalarından daha az fayda görmelerine sebep olmaktadır. Motivasyon olarak da düşük olan öğretmenler yine daha az istekli olacaklarından dolayı alacakları eğitimdeki fayda da azalacaktır. Bu konularda yapılan iyileştirmeler eğitimlerden alınan verimi arttırmada büyük potansiyel taşımaktadır.

3.2.3.1. Öğretmenlerin Eğitim Katılımında Karşılaştığı Temel Güçlükler

Katılımcıların belirttiği ifadeler incelendiğinde bazı zorlukların öğretmenler için hizmet içi eğitimler konusunda ciddi sıkıntılar oluşturduğunu göstermektedir. Özellikle eğitimlerin düzenlendiği zamanların uygun vakitlerde planlanmaması ön plana çıkmaktadır. Bunun yanında eğitimlerin genellikle merkezi ilçelerde yapılması uzak ilçelerden katılım sağlayan öğretmenler için ciddi sorun oluşturmaktadır. Zorluklar konusunda ayrıca; eğitim mekanlarının kötü seçilmesi, zorunlu olarak katılım, içeriklerin ilgi çekici veya sahaya dönük uygulanabilir olmaması, kurumsal yönetimlerin destek olmayan tutumları ve kişisel etkenler (sağlık, ailevi sebepler gibi) bulunmaktadır.

• **Zamanlama Sorunları:** Katılımcılar özellikle okul çıkış saatlerinde veya mesai sonrasında planlanan eğitimlerin fiziksel yorgunluk, zihinsel olarak tükenmişlik nedeniyle verimsiz geçtiğini vurgulamışlardır. Katılımcıların çoğu bu durumu ciddi zorluk olarak görmektedir. Ayrıca eğitimlerin dönemsel yaşam yoğunluğu ile çakışması ve önceden yeterli bilgilendirme yapılmaması da zaman yönetimi açısından zorluk oluşturmaktadır. Ailevi sorumluluklar sebebiyle de mesai sonrası katılım katılımcılar için sorun teşkil edebilmektedir. Katılımcılar şu fikirleri beyan etmişlerdir:

“Okuldan sonra olması ve akşama kadar eğitimin sürmesi yorucu oluyor. Motive olamıyorum.”
(K1)

“Zaman çok önemli. Okuldan sonra eğitim olunca motivasyon kırıyor. Okula gitmeden aldığım eğitimler daha faydalı oluyor.” (K2)

“Okul saatleri dışında bir zamanda eğitimler planlandığında bazen özel işlerimiz oluyor ve bu durumla eğitimler aynı zamanda çakışabiliyor” (K3)

“Eğitimin başlama ve bitiş sürelerinden dolayı problem yaşadım. Ayrıca iş çıkış saatlerinde olması açısından sıkıntı yaşadım” (K4)

“Zamanlamalar kötü ayarlanıyor. Planmaların yapılmaması zaman olarak çok sıkıntı oluşturuyor. Okul çıkışına eğitim koyulduğu zaman verimsiz oluyor. Yemek yiyememe, yorgunluk vs. gibi durumlar zorluk oluşturuyor.” (K5)

“Uzun süren eğitimler de çok verimli olmuyor. Eğitimci eğer çok nitelikliyse aralarda molalar vererek bu durumun üstesinden geliyor. Katılımcılarda bıkkınlık oluyor bu da bize olumsuz yansıyor. Eğitimin verimliliğini düşünüyor ve katılımcılar önyargılı oluyorlar. Bazı eğitimler bu şekilde çok gereksiz uzun tutulabiliyor” (K5)

“Zaman olarak fakat sıkıntı var. Mesai sonrasına eğitim olunca zor oluyor. Hele de çocuk sahibi olduktan sonra eğitimler mesai saatlerinden sonra olursa çok zorluyor.” (K7)

“Zaman ve mekan problemi var çünkü okul çıkışı sonrası mesai sonrasına bu eğitimler koyulunca zor oluyor.” (K8)

“Eğitimlerin olduğu günlerde aynı zamanda okula gelmemiz gerekebiliyor. Zaten yeterince yorulduğumuz gün sonunda verim oldukça düşüyor.” (K9)

“Eğitimlerin okul çıkışında olması bir zorluk. Fazla uzun sürmemesi kaydıyla okuldan sonra yapılması sorun etmez belki fakat okuldan sonra bir de eğitim çok sürerse aşırı yorucu oluyor.” (K10)

“Zaman yoğun iş takvimi ile çalışıyor. Eğitimler dönemsel yoğunluklara denk geliyor. Bazı eğitimler vakit olarak bana uyuyor ama uymayan eğitimler ciddi problem oluşturuyor. Eğitimlerden önce bilgilendirme eksikliği var, zamanını önceden haber vermiyorlar daha büyük sorun oluyor.” (K11)

“Zaman olarak ayarlamalar sıkıntılı oluyor. Şöyle ki biz ilçedeyiz eğitimler genelde merkez ilçede oluyor hem mekan hem de zaman olarak zor oluyor. Gidip gelmek zor oluyor. Zaman olarak uzakta olduğumuz için daha çok vakit harcamak gerekiyor bu da çok yorucu oluyor. Okuldan sonra olan eğitimler olduğunda da yine yorucu olmaktadır, mesainin üstüne bir de eğitim olması iki kat yorucu ve dikkat dağınıcı oluyor. Bunların hepsi de motivasyonu etkilemektedir.” (K12)

• **Mekansal Uzaklık Sorunları:** Eğitimlerin genellikle merkez ilçelerde yapılması uzaktaki okullarda çalışan öğretmenler için hem ulaşımda hem de zamansal güçlük oluşturmaktadır. Bu durum katılım isteğini azaltmaktadır. Ayrıca uzun mesafeden yol gelip eğitime katılan öğretmenlerin yorgun olması ve yine zaman, günlük zamandan feragat ve ailevi sebeplerden zorluklar oluşturmaktadır. Çocuğu olan aileler, eğitimlere katılmak için uzak bir yere giderken bu durum onlara sorun oluşturmaktadır. Yakın ilçeden gelen öğretmenler eğitimlere vaktinde katılım sağlayabilir ve daha az yorgun gelirken; uzak ilçeden gelen öğretmenlerin okul sonrası eğitimlere yetişmesi ve daha fazla yorulmuş olmaları onlara zorluklar oluşturmaktadır. Bu konu çerçevesinde öğretmenlerin beyan ettiği görüşler şöyledir:

“Eğitim mekanı olarak uzak bir yerde yapılması çok zorluk yaşıyor. Örneğin farklı bir ilçede eğitimin yapılması gibi. Önceden çalıştığım ilçe uzak bir ilçe idi ve oradan eğitimlere gelirken çok zorluklar yaşamaktaydım.” (K1)

“Eğitimlerin yakın yerde yapılması lazım. Uzak yerlerde yapılan eğitimler zor oluyor.” (K3)

“Zaman ve mekan problemi var çünkü okul çıkışı sonrası mesai sonrasına bu eğitimler koyulunca zor oluyor. Mekan eğer uzak olursa çok sıkıntı oluyor” (K8)

“Ulaşım zorluğu oluyor. Bizim ilçemizde çok az eğitim oluyor. Eğitimler genelde farklı ilçelerde oluyor ve bu da bizim için zorlayıcı oluyor. Ulaşım sağlamak, gidip gelmek.” (K10)

“Biz ilçedeyiz eğitimler genelde merkez ilçede oluyor hem mekan hem de zaman olarak zor oluyor. Gidip gelmek zor oluyor. Zaman olarak uzakta olduğumuz için daha çok vakit harcamak gerekiyor bu da çok yorucu oluyor.” (K12)

• **Mekansal Yetersizlik Sorunları:** Bazen eğitim verilen yerler fiziki ve teknik açıdan yetersiz olabiliyor. Kötü havalandırma, sıcaklık, rutubet gibi durumlar zorluklara sebep olabiliyor. Mekan eğer fiziksel donanım açısından yetersiz de bu da eğitimlere problem oluşturmaktadır. Örneğin eğitim yerinde; ses sisteminin projeksiyonun çalışmaması gibi yahut bilgisayar eğitimi verilecek mekanda bilgisayarın bulunmaması gibi durumlar örnek verilebilir. Katılımcılar bu konuya dair şu fikirleri beyan etmişlerdir:

“Bazen mekanlar fiziki olarak iyi olmuyor. Malzeme eksikliği, ses yetersizliği, sıcaklık, havasızlık gibi yönleri örnek olarak verebilirim.” (K5)

“Teknik açıdan eksik olan mekanlarda problem oluşuyor. Örneğin stem eğitimi alınan mekanda bilgisayar olmaması gibi. Mekanlarda bazen rutubet olabiliyor.” (K8)

“Eğitim verilen mekanlar bazen yetersiz olabiliyor.” (K11)

• **Zorunlu ve İlgi Çekici Olmayan İçerikler:** Katılımcılar bazen eğitimlere zorunlu olarak okul idareleri tarafından gönderilebiliyorlar. Bu şekilde eğitime katılan bir öğretmen için aldığı eğitimin içeriği ilgisini çekmeyebilmektedir. Eğer öğretmenin katıldığı eğitim onun ilgisini çekmediyse bu öğrenme isteği ve motivasyonunu kırmaktadır. Aynı şekilde öğretmenin zorunlu olarak katıldığı bir eğitimde de motivasyon seviyesi düşmekte ve eğitimden alacağı verim de azalmaktadır. Bazı katılımcılar bu konuda şu fikirleri belirtmektedirler:

“Bazı içerikler ilgimi çekiyor. İlgi çekmeyen eğitimler için ise zor oluyor. Bir eğitime mecburi yollanmak motivasyonu kırıyor. Böyle durumlar olunca motive olamıyorum ve fayda görmüyorum.” (K1)

“Bazen zorunlu olarak eğitimlere gönderiyorlar bu motivasyonu zorluyor. İlgi çekmeyen ve fayda görmediğim, işime yaramayacağını düşündüğüm seminerler zorluk oluşturuyor.” (K3)

“Bazı durumlar motivasyon düşüklüğü sağlıyor. Özellikle zorunlu eğitimler olduğunda. İçerik olarak alakasız ve güncel olmayan içerikler olabiliyor. Bu gibi eğitimlerde katılımcı düşünüyor ki; bana bu eğitimin katkısı yok. Eğitimi veren kişi de böyle durumlar beni kimse dinlemiyor diyor öyle olunca onunda motivasyonu etkileniyor ve eğitim tamamen faydasız bir hale geliyor. Pratikte uygulama şansı olmayan bilgilerin var olduğu eğitimler de kesinlikle zaman kaybı olarak değerlendiriliyor, bu da benim için bir zorluktur.” (K11)

• **Okul İdaresinin Destekleyici Olmayan Tutumu:** Bazen okul idareleri bu gibi eğitimlere destek vermemekte hatta bazen karşı çıkabilmektedir. Özellikle ders saatleri ile çakışan eğitimlerde okuldaki dersler boş geçeceği için, öğretmenlerinin katılım göstermelerini pek istememektedirler. Katılımcılardan bir kişi bu durumun ciddi bir problem olduğunu şöyle belirtmektedir:

“Bazen çalıştığımız kurumların idarecilerinin tavırları, bu eğitimlere katılmamızda ciddi problem teşkil edebiliyor. Ben eğitime katılıp kendimi geliştirmek istiyorum fakat idarecim karşı tavır alıyor.” (K8)

• **Kişisel etkenler (yaş, sağlık durumu, aile sorumlulukları):** Öğretmenlerin kişisel durumları da bu gibi eğitimlerde engel ve sorun teşkil edebilmektedir. Öğretmenlerin yaşlılık ve hastalık gibi durumları bu gibi eğitimlere katılım göstermelerinde sorun oluşturabilmektedir. Yine öğretmenlerin sahip oldukları ailevi sorunları aksatmasından ötürü de bu eğitimlere katılmakta öğretmenler güçlük yaşayabilmektedirler. Bazı öğretmenler bu konuya dair şu fikirleri belirtmektedirler:

“Sağlıksal sebepler ve yaşlılık sorun oluşturuyor. Mekan ve eğitim içerikleri olarak benim için bir zorluk olmadı. Beni zorlayan durum yaşlılık ve isteksizlik. Mesleğimin son zamanlarında bu gibi faaliyetlere katılmakta pek istekli olamıyorum.” (K6)

“Çocuk sahibi olduktan sonra eğitimler mesai saatlerinden sonra olduğunda çok zorluk yaşıyorum.” (K7)

• **Eğitimlerin İptal Edilmesi:** Öğretmenlerin ilgisini, dikkatini çeken ve onların ihtiyaçları karşılayabilecek eğitimler planlanıyor fakat bazı sebeplerden dolayı bu eğitimler ertelenebilmekte veya iptal edilebilmektedir. Bir katılımcı bu konuya dair şu şekilde düşüncesini ifade etmiştir:

“Bazen bazı eğitimler oluyor katılmayı çok istiyorum fakat yeterli kursiyer olmadığı için sonradan iptal ediliyor.” (K2)

3.2.3.2. Belirlenen Güçlüklere Yönelik Öğretmen Önerileri

Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin daha verimli ve etkili olabilmesi için bir dizi öneride bulunmuşlardır. Bu öneriler; zamanın iyi planlanması, mekansal düzenlemeler, içeriklerin niteliğinin artırılması, eğitimlerin uygulamalı yapılması, motivasyon artırıcı unsurlar başlıkları etrafında toplanmaktadır. Bunun yanında, kurumsal desteğin artırılması ve bireysel farklılıkların dikkate alınması da gelen tavsiyelerle ilgili başlıklar olarak değerlendirilmiştir.

• **Eğitimin Uygun Zamanlarda Planlanması:** Katılımcıların hizmet içi eğitimlere yönelik yaşadıkları sorunlar arasında zamanlama ön plana çıkmıştır. Özellikle eğitimlerin okul sonrasında, mesaiden sonra planlanmasının eğitimlerin verimliliği açısından olumsuz bir etki oluşturduğu belirtilmiştir. Katılımcılar bu konuya dikkat çekerek bazı önerilerde bulunmuşlardır:

“Bu eğitimler yapılacağında öğretmenleri 5 gün boyunca okuldan almamalı. Bir dönemde 1 kere okuldan derslerden alınarak bu eğitimler yapılabilir. Böylelikle hem eğitim-öğretim faaliyetleri aksamaz hem de verimli eğitimler faydalı olur.” (K1)

“Eğitimler okulların olduğu günlerin dışında yapılmalı. Eğitimlerin zamanları okuldan sonra aynı gün içerisinde yapılmalıdır. Yazın bile eğitim olabilir ama okul olduğu gün olmamalı.” (K2)

“Seminer saatleri, okul mesai dışındaki vakitlerde eğitimler yapılmamalı. Her zaman süresi bu eğitimler olmayacağı için daha uygun saatlerde mesai saatleri içerisinde yapılabilir.” (K3)

“Seminerin verileceği gün, eğitimi alacak öğretmenler öğleden sonra ya da tam gün izinli sayılmalıdır. Bu şekilde olursa, eğitimin öğretmen açısından daha verimli olması sağlanacaktır.” (K4)

“Seminer dönemlerimiz var bu dönemler verimsiz geçiyor. Bu zamanlar eylül, kasım, nisan, haziran aylarında var. Bu zamanlar çok verimsiz geçiyor. Bu dönemlere eğitimler konulması lazım. Zaman problemi bu şekilde aşılabılır.” (K5)

“Mesai saatleri içerisinde bu eğitimler görevli izinli sayılarak yapılmalı.” (K7)

“Bu eğitimler seminer haftalarında yapılabilir.” (K8)

“Saatleri düzenlerken öğretmenlerin iş yükünü arttıracak şekilde olmamasına özen gösterilebilir.” (K9)

“Eğitimler önceden planlanmalı ve erken haber verilmeli. Eğitimler yoğun iş zamanı olmayan vakitlerde yapılmalı, bu hususlar dikkate alınmalıdır.” (K11)

Eğitimlerin okul saatlerinden ve mesai saati sonrasında yapılmamasının çok önemli olduğu neredeyse tüm katılımcılar tarafından vurgulanmıştır. Eğitimlerin seminer dönemleri gibi okulda eğitim-öğretim faaliyetlerinin olmadığı fakat öğretmenlerin okullarda bulundukları zamanlarda yapılması gerektiği belirtilmiştir. Eğitimlerin sürekli yapılmayacağı bu sebeplerden dolayı eğitimlerin yapılacağı günlerde öğretmenlerin tam gün veya en azından yarım gün okuldaki derslerden izinli sayılarak hizmet içi eğitimlere katılabilecekleri önerilmiştir. Eğitimlerin önceden iyi bir şekilde zaman olarak planlanması ve öğretmenlere çok öncesinde haber verilmesi gerektiği de önerilmiştir.

• **Mekansal Düzenlenmeler:** Katılımcıların hizmet içi eğitimlere yönelik yaşadıkları sorunlar arasında diğer bir sorun da eğitim mekânının uzak olmasıdır. Özellikle eğitimlerin merkez ilçelerde yapılması, buraya uzaktan katılım gösteren öğretmenler için ulaşım ve zaman açısından zorluklar oluşturduğu belirtilmiştir. Diğer bir sorun ise bazı eğitimlerde mekânlarının donanım ve fiziksel olarak eksikliklerinin olması belirtilmiştir. Her iki ana konu noktasında da katılımcı öğretmenler bir takım önerilerde bulunmuşlardır:

“Eğitimler yakın yerlerde, yakın ilçelerde yapılmalıdır.” (K1)

“Eğitim merkezleri uzak yerlerden değil yakın yerlerden seçilmelidir.” (K3)

“Yakın yerlerde eğitim yapılmalı. Başka ilçelerde değil eğitimcilerin çalıştığı ilçelere veya yakın ilçelerde eğitimler verilmeli. Eğitim mekânları düzeltilmelidir.” (K5)

“Eğitim alanından uzaklaşabiliriz. Farklı bir otel gibi mekânlarda bu eğitimler yapılabilir.” (K7)

“İyi ve donanımlı mekânlar seçilmeli. Eğitim verilecek yerler yakın ilçelerde olmalı.” (K8)

“Yakın yerlerde eğitimler olmalıdır.” (K10)

“Mekan olarak merkez yerde tek bir zamanda yapmak yerine herkes kendi çalıştığı ilçede küçük gruplar halinde bu eğitimleri alabilirler. Yakın yerde olduğu sürece zaman için de problem olmayacaktır çünkü yol gitme gelme problemi kalkacağından ötürü.” (K12)

Merkezi ilçelerde çalışmalayan öğretmenlerin çoğunlukla eğitim mekanının uzak olmasını zorluk olarak belirtmişlerdir. Merkez veya merkeze yakın (Ortahisar, Akçaabat, Yomra) ilçelerde öğretmenler bu durumla ilgili bir problem yaşamamaktadır. Bu ilçelerin dışından eğitimlere katılmak isteyen öğretmenler, eğitim merkezlerinin uzak olmasından, bu durumun sorun teşkil ettiğinden bahsetmişlerdir. Çözüm olarak da büyük gruplar yerine, küçük gruplarla eğitimlerin yürütülmesi ve öğretmenlerin çalıştıkları, ikamet ettikleri yerlere yakın mekanlarda eğitimlerin gerçekleştirilmesi gerektiğini önermektedirler. Ayrıca eğitim verilecek mekanların iyi seçilmesi, önceden iyi planlanması ve donanımsal ve teknik açılardan önceden düzenlemelerin yapılması gerekmektedir. Örneğin; ısı, havalandırma, rutubet gibi bir sorun varsa bunun önceden kontrol edilip önleminin alınması önerilmektedir. K5 kodlu katılımcı diğer görüşlerin aksine; eğitimlerin farklı ve eğitim alanlarından uzakta otel gibi motive edici mekanlarda yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu şekilde motivasyon, dinlenmenin ve dikkati arttırmanın önemine vurgu yapmak istemektedir.

• **İçerik ve Uygulamalardaki Kalitenin Arttırılması:** Eğitim içeriklerinin gereksiz ve ihtiyaç dışı olması, eğitim uygulamalarının sunum şeklinde uygulamadan uzak olması ve eğitimcilerin göreve tam vakıf olamaması gibi durumlarda bazı sorunlar olacağı da katılımcılar tarafından belirtilmiş ve bu konuya dair çözüm önerilerinde bulunmuşlardır:

“Anlatımlar gerçek sınıf ortamlarında gerçek öğrencilerin olduğu şekilde uygulamalı olarak gösterilsin.” (K1)

“Eğitmenler iyi seçilmelidir. Eğitim içerikleri iyi planlanmalıdır. Zaten bu şekilde yapıldığında motivasyon eksiklikleri de giderilmiş olacaktır.” (K3)

“Eğitimler uygulamalı ve etkileşimli olmalıdır.” (K8)

“Modeller üzerinde yöntemler uygulamalı olmalı. Bilgiyi net görmek için misallendirmelerin yapılması gerekiyor.” (K10)

“Uygulama imkanı olan eğitimler verilmeli. Eğitimciler uzman ve konuya hakim olmalı. Konu ile alakalı her şeyi bilmeli.” (K11)

“Bu programlar ihtiyaçlara yönelik ve kapsamlı bir analiz yapıldıktan sonra planlanmalıdır. Kime neye göre hangi eğitim veriliyor iyi belirlenmeli. İçerikler belirlenirken Katılımcıların ve okulların ihtiyaç ve durumları dikkate alınmalıdır.” (K11)

Belirtilen görüşler çerçevesinde; konuya daha hakim ve uzman eğitimciler bu eğitimleri yürütülmesi gerektiği önerilmiştir. Fayda vermeyecek, gereksiz içeriklerin eğitimlerin kapsamına dahil edilmemesine değinilmiştir. Ayrıca yapılacak eğitimlerin düz anlatım ve teoriden ibaret değil; uygulamalı olarak hatta bizzat gerçek sınıf ortamında öğrencilerle birlikte uygulamalı

gösterilmesinin fayda getireceği belirtilmiştir. Böylelikle uygulamaların sahada yansması ve çok boyutlu incelenebilmesi de vurgulanmıştır.

• **Motivasyon Arttırıcı Unsurlar:** Bazı katılımcılar öğretmenlerin bu gibi eğitimlere bazen isteksiz katılım gösterebildiklerini bir sorun olarak ortaya koymuşlar ve bu gibi durumlarda öğretmenlerin motivasyonunun arttırılması gerektiğini önermişlerdir. Bu doğrultuda öne çıkan görüşlerde maddi veya simgesel olarak pekiştirmeler yapılabileceği önerilmiştir. Eğitimlere katılım durumlarında ücret, hizmet puan gibi motive edici unsurların fayda sağlayabileceği önerilmiştir. Eğitimlerin zorunlu olmaması gönüllülüğe uygun yürütülmesi gerektiğine değinilmiştir. Bu çerçevede bazı katılımcılar şu görüşleri ifade etmişlerdir:

“Eğitimlere katılan kursiyerlere ücret verilmeli bu da motivasyonu artırır.” (K1)

“Eğitimler çoğunlukla gönüllülük esaslı olmalı. Yalnızca güzel olan eğitimler zorunlu olabilir. Eğitimlere katılanlara ekstra hizmet puanı verilebilir.” (K2)

“Eğitim alan kişiler taktir edilmeli ödüllendirilmelidir. Bu öğretmenlerin, okulun eğitimine kültürüne katkısı varsa ödüllendirilmelidir. Belli bir sayıda eğitime katılım gösteren öğretmenlere başarı belgesi verilebilir. Plaket verilebilir, bu öğretmenler okul müdürü tarafından onore edilebilir.” (K11)

• **Kurumsal Desteğin Arttırılması:** Bir katılımcı (K8) çalışılan okullardaki bazı idarecilerin bu gibi eğitimleri gereksiz gördüğü hatta katılımlara karşı çıkabilmesini sorun olarak belirtmiştir. Buna çözüm önerisi olarak da yöneticilere de bu gibi eğitimlerin önemli olduğuna dair eğitimler verilmesi ve onların bilinçlendirilmesi gerektiğini şu şekilde vurgulamıştır:

“Yöneticilere de kesinlikle eğitimler verilmeli bu eğitimlerin önemli olduğuna dair, onlar da bilinçlendirilmeli.” (K8)

• **Bireysel Faktörlerin Dikkate Alınması:** Bir katılımcı (K6) bireysel durumların da bu eğitimlere katılım konusunda sorun teşkil edeceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin özel hayatlarına dair bireysel problem ve sıkıntılarının dikkate alınması gerektiği, eğitimlerin kalitesinin arttırılmasında bu durumların dikkate alınması gerektiğini belirtmiştir:

“Emekliliğe yakın yaşı büyük öğretmenlere bu gibi etkinliklerde bana göre yer verilmemelidir.” (K6)

Bu şekilde yaşlı ve emekliliğe yakın öğretmenlerin tamamen bu eğitimlerden muaf tutulması mümkün olmayabilir fakat onları motive edecek bu gibi eğitimlere katılımlarını kolaylaştıracak koşullar dikkate alınabilir.

• **Bazı Eğitimlerin Zorunlu Olması:** Bir katılımcı (K2) bazı eğitimlere çok katılmak istediğini fakat yeterli katılım olmamasından ötürü iptal edilebileceğini sorun olarak belirtmiştir. Bu konuya çözüm önerisi olarak şunu belirtmiştir:

“Her öğretmenın bazı seminerler için zorunlu katılması lazım. Bazı öğretmenler gelişime tamamen kapalılar, tamamen gönüllü bırakıldığında hiçbir hareketlenme olmuyor, bazı konularda zorunlu eğitimlerin olması yanlış değil.” (K2)

• **Değerlendirme ve Geri Bildirimler Yapılmalı:** Eğitim faaliyetleri sonrasında, eğitim içeriklerinin hem hizmet içi eğitimlerde öğretilirken hem de öğretim sonrasında okullarda uygulanmasında ne boyutta olduğu değerlendirilmelidir. Bu tip değerlendirilmelerin yapılması ve geri bildirimlerin izlenmesi, gelecekte yapılacak eğitimlerin düzenlenmesi, planlanmasında ve ihtiyaçların belirlenmesinde önemli bir fayda getirebileceği belirtilmiştir. Bir katılımcı bu konunun önemine şunu belirtmiştir:

“Eğitimler Uygulanabilir mi yoksa değil mi bunlar değerlendirilmeli izlenmelidir. Geri bildirimler gerçek anlamda yapılmalıdır. Yapılan anketler var gerçekçi mi emin değilim. Değerlendiriliyor ve dikkate alınıyor mu acaba emin değilim. Gerçekten programı şekillendirilmek üzere geri bildirimler dikkate alınmalıdır.” (K11)

3.2.4. Hizmet İçi Eğitimlere Yönelik Kurumsal Desteğin Değerlendirilmesi

3.2.4.1. Okul Yönetimi ve İdari Birimlerin Eğitime Yönelik Tutumları

Katılımcıların verdikleri cevaplar doğrultusunda okul idaresi ve yönetimlerinin genellikle hizmet içi eğitimlere destek verdikleri söylenmektedir. Ancak, verilen bu destek belli şartlar altında düşmektedir. Örneğin eğitimler, okul ders saatleri içerisine denk geldiği durumlarda idareciler derslerin boş geçmemesi ve boş geçen dersleri doldurulması gibi sorunlarla uğraşmamak adına öğretmenlerin ders saatlerinde bu eğitimlere katılmalarına olumsuz tutum sergilemektedirler. Ayrıca bu durumda idarecilerin farklı tavır sergilemelerinde, bu eğitimlere olan inançları, düşüncelerinin ve bireysel yönetici özelliklerinin farklılık göstermeleri söylenilebilir.

• **İdarenin Destekleyici Tavrı:** Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenleri geliştireceği ve böylelikle bu durumun okulun performansına olumlu etkisi olacağı sebebiyle okul idarecileri, bu eğitimlere öğretmenlerin katılımlarını desteklemektedirler. Katılımcılar bu konuda şunları söylemişlerdir:

“Destekliyorlar..” (K1) (K4)

“Katılımlarımızı destekliyorlar. Yapılacak planlanan eğitimleri bize bildiriyorlar.” (K2)

“Destekliyorlar. Motive ediyorlar katılmamız için.” (K3)

“Genellikle bu tip eğitimlere katılmamızı istiyorlar.” (K6)

“Bundan önceki kurumda çalıştığım müdürüm ise tamamen destek oluyor ve motive ediyordu.” (K8)

“Kesinlikle destekliyor, bu eğitimler oldukça hemen bizimle paylaşıyor bizi teşvik ediyor.” (K11)

• **İdarenin Olumsuz Tutum Göstermesi:** Bazı idareciler bu gibi eğitimlerin faydalı olmasının bilincinde olmayabiliyorlar veya okul derslerinin boş geçeceği endişesinden dolayı bu saatlere denk gelen eğitimlere öğretmenleri göndermek istememektedirler. Bu görüş çerçevesinde katılımcılar şunları söylemişlerdir:

“Destekliyorlar fakat bazen okulda ders saatinde gittiğimiz zaman hoşnut olmuyorlar. Sürekli ve uzun süren eğitimlere katıldığında okul yönetimi hoşnut olmuyor dersler boş geçeceğinden dolayı.” (K5)

“Zorunlu hallerde destekliyorlar. Dersler boş geçeceği durumlarda ise pek göndermek istemiyorlar.” (K7)

“Şuanki idarecim desteklemiyor sürekli karşı çıkıyor. Aynı öğretmenlerin aynı zamanda eğitimlere katılmasına karşı çıkıyor.” (K8)

“Bu konuda kurumumun herhangi bir engeli ile karşılaşmadım ancak öğleden sonra olan bir eğitime katıldığımızda öğlene kadar derslere girmemiz isteniyor. Bu da zor ve verimsiz oluyor.” (K9)

• **İdarenin Çelişkili Tutumu:** Bazı idareciler öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerini istemektedirler fakat bu eğitimlere katılarak derslerin aksayacağından dolayı da olumsuz düşünebilmektedirler. Bu gibi durumlarda okul yönetimi, okuldaki eğitimi üst sırada önemli görmesinden dolayı çelişkili tutum sergileyebilmektedir. Katılımcılar şunları söylemişlerdir

“Öğretmenlerin gelişmeleri açısından olumlu bakıyorlar fakat okul yönetimi eğitim öğretimin aksamaması, derslerin boş geçmemesini birinci planda tuttuklarından dolayı bazen bu konularda olumsuz düşünebiliyorlar.” (K10)

“Çok sayılmaz. Hele de ders zamanına denk geliyorsa idare bu eğitimlere gidilmesini istemiyor. Aslında bir çelişki var, hem öğretmenler geliştirilsin isteniyor ama hem de derslerden gitmesin diye bu eğitimlere gidilmesi kısıtlanabiliyor.” (K12)

• **İdarenin Zorlayıcı Tutumu:** Bazı durumlarda, planlanan eğitimlere öğretmenler tarafından katılım gösterilmemektedir. Bu gibi durumlarda okul idareleri resen eğitime öğretmen atamaktadır. Bu gibi durumlarda eğitim zorla yapılmakta ve öğretmenler tarafından da isteksiz karşılanmaktadır. K1 bu konuda şu şekilde fikir beyan etmiştir:

“Bazen eğitimlere zorla gönderiyorlar, eğer bir eğitime zorlayarak beni gönderirlerse o zaman isteksiz oluyorum.” (K1)

3.2.4.2. Eğitim Planlanma Süreçlerinde Öğretmen Katılımı

Katılımcılarla yapılan görüşme neticesinde; hizmet içi eğitim programları planlanmasında, değerlendirilmesinde, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde öğretmenlerin görüşlerine yer verilmemektedir. Eğitimler hem zaman hem mekan hem de içerik açısından idari kurumlardan belirlenmektedir. Öğretmenlere bu eğitimler içerisinde tercih edip katılım göstermeleri beklenmektedir. Bazı durumlarda ise öğretmenler resen eğitimlere atanmaktadır. Görüşmelerin hepsinde tüm katılımcılar olumsuz fikir beyan etmişlerdir:

“Hiç verilmiyor. Eğitimlerle ilgili yazı geliyor ve eğitimler belirtiliyor. Fikrimiz alınmıyor.” (K1)

“Verilmiyor. İhtiyaç analizi yapılmıyor ve bizlere sorulmuyor.” (K2)

“Planlamada bize bir şey sorulmuyor. Keşke bize sorulsa zaman ve vakit olarak planlamanın nasıl yapılacağına dair.” (K3)

“Öğretmenlerin görüşleri kesinlikle alınmıyor ve önemsenmiyor.” (K4)

“Çok fazla yer verilmiyor. Dikkate alınmıyor. Çok düşük bir düzeyde.” (K5)

“Genelde görüşlerimize yer vermiyorlar ve eğitimler çoğunlukla mecburi oluyor. Bence bu gibi durumlarda kesinlikle öğretmenlere sorulmalıdır.” (K6)

“Bize pek sormuyorlar. Milli eğitim çatısı altındaki uygulamalara göre yapılıyor. İhtiyaçlarımız sorulmuyor emrivaki eğitimler oluyor.” (K7)

“Hiçbir şekilde sorulmuyor. Bu şekilde planlanıp paylaşılıyor. Öğretmen kendi zamanlarına ve içeriğe uygun eğitimlere katılıyor.” (K8)

“Öğretmenlerin fikirlerine önem verildiğini düşünüyorum ya da düşünmek istiyorum. Önceki yıllarda kurumumuzda bununla ilgili bir anket yapılmıştı fakat etkisini hiç göremedim.” (K9)

“Programlar hazırlanırken öğretmenlerin ihtiyaçları ve isteklerine dair şuna kadar sorulduğunu hiç görmedim. Böyle bir durumla karşılaşmadım.” (K10)

“Çok nadir olarak soruluyor genelde sorulmamakta ve uygulandıktan sonra da takibi yapılmamaktadır. Ne ölçüde uygulandı ne gibi faydaları oldu izlenmiyor. Geri bildirim noktasında bir anket yapılıyor ama ciddi anlamda takip edildiğini düşünmüyorum. Bu konuda eksiklik var.” (K11)

“Aslında öğretmenlerin görüşlerine hiç verilmiyor bu eğitimler daha çok eğitimi düzenleyen kurum ve eğitimcilerin istekleri doğrultusunda planlanıyor. Öğretmenlerin görüşleri pek önemsenmemektedir.” (K12)

3.2.5. Hizmet İçi Eğitime Yönelik İhtiyaç ve Geliştirme Önerileri

3.2.5.1. Hizmet İçi Eğitim İçeriklerine Yönelik Öneriler

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sunabilmesi, öncelikle onların gerçek ihtiyaçlarına cevap vermesiyle mümkündür. Bu doğrultuda katılımcılara, gelecekte almayı istedikleri ya da ihtiyaç duydukları eğitim konuları sorulmuş ve verilen yanıtlar analiz edilmiştir. Öğretmenlerin büyük bölümü, özellikle sınıf yönetimi, özel gereksinimli öğrencilere yönelik yaklaşımlar, yenilikçi öğretim yöntemleri ve teknolojinin eğitime entegrasyonu gibi alanlarda eğitim ihtiyacı duyduklarını ifade etmiştir. Bu bulgular, hizmet içi eğitim programlarının içeriği belirlenirken öğretmen görüşlerinin dikkate alınması gerektiğini göstermektedir. Katılımcı öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konulara dair veriler tabloda gösterilmiştir (Tablo 10).

Tablo 10: Katılımcıların İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitim İçerikleri

Konu	İhtiyaç Alanı	Katılımcı Kodları
Özel Gerekseminli Öğrenciler	Kaynaştırma, davranış bozuklukları, özel yetenekli öğrenciler	K1
Sınıf Yönetimi ve Öğrenci İlişkileri	Sınıf yönetimi, öfke kontrolü, öğrenci motivasyonu, etkinlik planlama	K2, K5, K7 K10
Materyal Geliştirme	Konuya özel materyal geliştirme	K2, K4
Yenilikçi Yöntem ve Teknikler	Yeni öğretim yöntemleri, çağdaş eğitim teknikleri, yaratıcı yaklaşımlar	K5, K7, K9
Alan Bazlı İhtiyaçlar	Kimya öğretimi, meslek lisesi öğrencilerine yaklaşım, öğretmen performansı geliştirme	K9, K10
Teknoloji ve Yapay Zeka	Yapay zekânın derslere entegrasyonu, teknoloji okuryazarlığı, otomasyon, problem çözme	K11, K12
İletişim ve Sosyal Beceriler	İletişim becerileri	K9
İlk Yardım	Günlük yaşamda kullanıma uygun ilk yardım eğitimi	K6
Eğitim İhtiyacı Yok	Yeni bir eğitime ihtiyaç duyulmadığı ifade edilmiştir	K3, K6

Tablo-10 incelendiğinde, katılımcıların farklı alanlarda ve konularda eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. Yaşı ve meslekteki çalışma süresi ileri olan öğretmenler ise (K3 ve K6) yeni bir eğitime ihtiyaç duymadıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum, mesleki tecrübelerinin artmasıyla veya emekliliğe yaklaşılmasıyla birlikte öğretmenlerin gelişime olan ihtiyacına yönelik bir direnç veya isteksizlik oluşturdukları şeklinde yorumlanabilir.

3.2.5.2. Hizmet İçi Eğitim Yöntemlerine Yönelik Öneriler

Hizmet içi eğitimlerin hangi yöntemle yapıldığı büyük bir önem taşımaktadır. İyi ve etkili bir yöntemle yapılan eğitimler daha çok verimli ve faydalı geçmektedir. Eğitim sürecinde katılımcıların aktif olarak rol alması ve uygulamalı olarak eğitim gerçekleştirmeleri eğitimlerin verimini arttırmaktadır. Yalnızca eğitmen tarafından düz anlatım yapılması veya slaytların okunması ise eğitimleri hem sıkıcı bir hale getirerek motivasyonu düşürmekte hem de eğitimin çıktısındaki verimliliği düşürmektedir. Eğitimlerin uzaktan ve online olarak yapılması, internet ve teknolojinin gelişimiyle birlikte de mümkün olmaya başlamıştır. Bu yöntemlerin de belirli avantaj ve dezavantajları bulunmaktadır. Ayrıca eğitmenlerin yöntemi yürütme şekli de eğitimlere etki etmektedir. Hizmet içi eğitimdeki yöntemlere yönelik katılımcılar çeşitli görüşler belirtmişlerdir.

• **Uygulamalı Eğitim Yöntemleri:** Özellikle katılımcıların neredeyse hepsi, hizmet içi eğitimlerin düz anlatım ve slayt okuma şeklinde değil bizzat uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Bir kişi dışında tüm katılımcılar uygulamalı eğitimleri önemle vurgulamışlardır. Farklı görüş beyan eden katılımcı ise yaşlılık ve hastalık sebebiyle uygulamalı eğitimlere yönelik görüş beyan etmemiştir (K6). Bu konu çerçevesinde katılımcılar şu görüşleri belirtmişlerdir:

“Uygulamalı eğitimler yapılmalıdır ama bu eğitimler bizzat sınıf ortamlarında gösterilmelidir.” (K1)

“Uygulamalı eğitimler yapılmalıdır.” (K2)

“Eğitimler yaparak ve yaşayarak uygulamalı olarak yapılmalı. Etkinlikler yapılmalıdır.” (K3)

“Eğitmenlerin birden fazla örnek uygulamalar yaparak eğitimi zenginleştirmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K4)

“Uygulamalı ve atölye çalışmalarını öneriyorum. Katılımcılar merkezde yer almalı. Uygulama yapıldığında daha kalıcı oluyor.” (K5)

“British Council eğitimi almıştım orada uygulamalı eğitimler yapmıştık çok faydasını görmüştüm. Tüm eğitimlerde uygulamalar yer etmelidir.” (K7)

“Kesinlikle uygulamalı ve etkileşimli yöntemlerin kullanılması lazım.” (K8)

“Eğitimler kesinlikle online olmamalı. Atölye çalışması ve uygulamalı olabilir. Kesinlikle yüzyüze olmalı.” (K9)

“Örneklendirme bol bol yapılmalı sadece teorikte bilgiler kalmamalı. Bilgiler sadece teorik kalırsa çabuk unutuluyor. Uygulamalı olarak eğitimler yapılmalıdır.” (K10)

“Pratikte uygulanabilir eğitimler verilmeli. Uygulamalı eğitimler olmalı. Eğitimler öğretmenlere rehberlik edebilmeli, beyin fırtınası, ekip çalışması, iş birliği, grup çalışmaları yapılmalı.” (K11)

“Pratiğe dayalı, etkileşimli etkinliklerin eğitimlerde yer almasını öneririm.” (K12)

• **Gerçek-Deneysel Sınıf Ortamında Eğitim:** Hizmet içi eğitimlerde verilen eğitimlerin sınıf ortamlarında uygulanması bazen zorluk oluşturabilmektedir çünkü hizmet içi eğitimlerde yetişkinlere yönelik ve sınıf ortamı dışında bir eğitim yapılmaktadır fakat gerçek sınıf ortamında ders işlenirken gerçek öğrenciler ve sınıf durumları yer almaktadır. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin gerçek sınıf ortamına tam aktarılabilmesi için öğrencilerin özel ve bireysel durumları ile sınıf koşullarının içerisinde bu eğitimlerin verilebilmesi fayda oluşturabilir. Katılımcılardan bu konuya dair şu şekilde görüşler belirtmiştir:

“Uygulamalı eğitimler yapılmalıdır ama bu eğitimler bizzat sınıf ortamlarında gösterilmelidir çünkü sınıf ortamında gerçek öğrenciye uygulamak ile hizmet içi eğitimlerde bunun uygulanması bir olmayabiliyor. Öğrenciler farklı ve özel durumları var, sınıf ortamlarının da etkisini düşündüğümüzde bu gibi durumlarda verilen eğitimlerin hangi metodlarda uygulandığının bizzat sınıf ortamlarında gösterilmesi faydalı olacaktır.” (K1)

“Örnek öğrencilerle deneysel eğitimler yapılabilir. İyi orta düşük düzeydeki öğrencilere ders anlatımı yapılarak bu eğitimler aktarılabilir.” (K2)

• **Örneklerle Zenginleştirme:** Hizmet içi eğitimlerde verilen eğitimlerin uygulanmalı olarak yapılmasının yanı sıra bol ve gerçek sınıf ortamından örneklerle zenginleştirilmesi eğitimdeki verimliliği arttırabilir. Bazı katılımcılar bu durumla ilgili şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Seminerin sunumunu yapan kişilerin kendisinin birden fazla örnek uygulamalar yaparak sunumu zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (K4)

“Konuya dair örneklendirme bol bol yapılmalı, örneklendirmeler ne kadar çok olursa gerçek sınıf ortamında verilen eğitim içeriklerinin aktarılması daha faydalı olabilir.” (K10)

• **Atölye ve Etkinlik Tabanlı Eğitim:** Bu eğitim türünde öğretmenler gruplar halinde eğitim içeriklerini aktif çalışmalar ve etkinlikler çerçevesinde öğrenmektedirler. Öğretmenler bizzat eğitim sürecinde aktif oldukları için eğitimin verimliliği artmaktadır. Katılımcılar bu konuda şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Daha somut bilgiler verilmeli. Eğitimler yaparak ve yaşayarak uygulamalı olarak etkinliklerle yapılmalı.” (K3)

“Uygulamalı ve atölye çalışmalarını öneriyorum. Katılımcılar merkezde yer almalı. Uygulama yapıldığında daha kalıcı oluyor.” (K5)

“British Council eğitimi almıştım orada uygulamalı eğitimler yapmıştık çok faydasını görmüştüm. Web 2.0 araçlarını kullanmıştık. Bence diğer tüm eğitimler de bu şekilde olmalı, Web 2.0 araçları eğitimlerde yer etmeli ve atölye çalışmaları kesinlikle yapılmalıdır.” (K7)

“Eğitmenlere öğretmenlere rehberlik etmeli atölye çalışmaları yapılmalı. Atölye çalışmalarında beyin fırtınası, ekip çalışması, iş birliği yöntemleri uygulanmalı.” (K11)

“Pratiğe dayalı, etkileşimli etkinliklerin yer almasını öneririm. Atölye çalışmaları ile etkinlikler desteklenmeli.” (K12)

• **Online Eğitimler:** İnternet ve teknolojinin gelişimiyle birlikte eğitimler gerek online gerek ise uzaktan etkişimli olarak yapılabilmektedir. Bu durumun da belirli dezavantajları ve avantajları olmaktadır. Uzaktan yapıldığı için öğretmenler daha konforlu ve mekandan bağımsız olarak eğitimlere katılmaktadırlar fakat bunun yanı sıra mekan olarak bağımsız olduklarından uygulama ve etkileşim gibi durumlarda verimlilik düşmektedir. Bu konuda katılımcılar şu fikirleri belirtmişlerdir:

“Online eğitimlerde eğitimci eğer güzel yönetirse faydalı sonuçlar çıkabiliyor. Online eğitimlerde de katılımcıları aktif halde derse katma yolları var bu şekilde yapılabilir.” (K5)

“Benim gibi yaşı ilerlemiş öğretmenler için online eğitimler daha faydalı olabilir. Belli bir yaştan sonra bir mekanda dikkat toparlayabilmek, ilgi göstermek zor olabiliyor. Online eğitimler verilirse kendi ev ortamımızdan daha rahat katılım gösterebiliriz.” (K6)

“Kesinlikle uygulamalı ve etkileşimli yöntemlerin kullanılması lazım. Online eğitimlerin verimli olduğunu düşünmüyorum.” (K8)

“Kesinlikle online olmamalı. Eğitimler kesinlikle yüzyüze olmalı.” (K9)

• **Web 2.0 / Dijital Yöntemler:** Teknolojik gelişmelerle birlikte bilgisayar tabanlı olarak web 2.0 araçları ve dijital araçlar da gerek hizmet içi eğitimlerde gerek sınıf ortamlarında öğrencilerle gerçekleştirilen eğitimlerde kullanılmaktadır. Katılımcılar bu yöntemin kullanılmasına yönelik şu fikirleri belirtmişlerdir:

“British Council eğitimi almıştım orada uygulamalı eğitimler yapmıştık çok faydasını görmüştüm. Web 2.0 araçlarını kullanmıştık. Bence diğer tüm eğitimler de bu şekilde olmalı, Web 2.0 araçları eğitimlerde yer etmelidir.” (K7)

• **Eğitmenler ve Yöntem:** Hizmet içi eğitimlerde kullanılan yöntemin etkisi büyük önem taşımaktadır fakat yöntemin ne kadar iyi olduğu da eğitmenin bilgi, teknik ve becerileri ile de ilişkidir. Bu doğrultuda yöntemlerin etkili olabilmesi için eğitmen faktörü de önemlidir. Bazı katılımcılar bu konuya dair şu fikirleri vurgulamışlardır:

“Uygulamalı eğitimler yapılmalıdır. Kurs verenler daha donanımlı olmalı.” (K2)

“Pratikte uygulanabilir eğitimler verilmeli ve eğitmenler rehberlik edebilmeli. Eğitmenlerin yöntemleri yürütme biçimi çok önemli.” (K11)

• **Eğitimlerin Sürdürülebilirliği:** Eğitimlerin nasıl yapılmasının önemli olduğu kadar unutulmaması ve sürdürülebilirliği de önemlidir. Bazı eğitimlerin çok önemli olmasından dolayı hem farkındalık kazandırmak hem de hatırlatmak amacıyla tekrar edilmesi önem göstermektedir. Eğitimlerin sürdürülebilir olması önem taşımaktadır. Bu konuya dair bir katılımcı şu şekilde fikir beyan etmiştir:

“Eğitimlerin sürdürülebilirliği sağlanmalı, bazı eğitimler hatırlatılmak adına güncellenmeli ve belirli periyotlarla tekrar verilmelidir.” (K12)

3.2.5.3. Hizmet İçi Eğitimlerin Etkililiğini Artırma Stratejileri

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerin daha etkili olabilmesi konusunda çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların önerdikleri tasarımlar daha önceki başlıktaki verilen cevaplarla tutarlılık göstermektedir. Bunun yanında, gelen cevaplardaki görüşler farklı konular etrafında ele alınmıştır. Bu durum katılımcıların etkililiği arttırmaya yönelik farklı önceliklerinin olduğunu göstermektedir. Katılımcılardan görüş ve öneriler tabloda gösterilmiştir. (Tablo 11).

Tablo 11: Eğitimlerdeki Etkililiği Arttırmaya Yönelik Öneriler

Konu	Görüş / Öneri	Katılımcı Kodları
Gerçek Sınıf Ortamında Uygulama	Eğitimler gerçek sınıf ortamında, öğrenciler üzerinde gözlemle desteklenerek verilmelidir	K1
Teoriden Çok Uygulama	Teori kısmı azaltılmalı, bol uygulamalı olmalı	K2, K8, K10, K12
Eğitimcinin Niteliği ve Sunumu	Eğitimciler alanında uzman olmalı, eğitim süresi, içeriği dengeli planlanmalı	K3, K11
Zorunluluk Yerine Gönüllülük	Eğitimler gönüllü olmalı, zorunlu katılım motivasyonu düşürür	K4
Malzeme ve Okul Desteği	Hizmet için eğitimlerde kullanılan materyaller, görev yapılan okullara malzeme desteği olarak sağlanmalı	K4
Eğitimlerin Niteliği ve Keyif Unsuru	Eğitimler verimli, ilgi çekici ve keyifli geçmeli; aksi takdirde katılım azalır	K5
Zaman ve Mekân Uygunluğu	Eğitim saatleri ve yerleri erişilebilir olmalı, uzak yerler katılımı engelliyor	K3, K5
Genç Öğretmenlere Öncelik	Emekliliğe yakın olanlar yerine genç öğretmenler daha çok yer almalı	K6
Düzenlilik ve Belirli Aralıklar	Eğitimler düzensiz değil, planlı ve periyodik olarak yapılmalı	K7
Yüz Yüze Eğitim Tercihi	Online eğitimler yerine yüz yüze yapılmalı	K9, K12
Eğitimlerin Sıklığı ve Sosyal Denge	Eğitimler daha sık yapılmalı ancak sosyal yaşamı olumsuz etkilememeli	K10
Eğitimlerin Farklılaştırılması	Katılımcıların okul türü, bilgi/beceri düzeyi dikkate alınarak içerikler farklılaştırılmalı	K11
Grup Çalışması ve Geri Bildirim	Uygulama sonrası grup çalışmaları değerlendirilmeli, izleme ve geri bildirim süreci olmalı	K11
Süreklilik ve Öğrenme Kültürü	Eğitimler tek seferlik değil, öğrenmenin izlenebildiği sürdürülebilir bir yapıya sahip olmalı	K11
İhtiyaç Analizi	Eğitimlerden önce ihtiyaç analizi yapılmalı ve gereken bilgi ve becerilere göre eğitimler planlanmalı	K11, K12

Tablo-11 incelendiğinde, eğitimlerin etkililiğinin artırılmasına yönelik olarak; eğitimlerden önce eğitimlerin ihtiyaçları iyi belirlenmeli ve bu doğrultuda zaman, mekan, eğitimciler doğru bir şekilde seçilerek eğitimler iyi planlanmalıdır. Eğitime katılacak kursiyerler gönüllülük öncelikli olarak belirlenmelidir, katılımcıların özel ve bireysel durumları da dikkate alınmalıdır. Eğitimlerin yüzyüze ve uygulamaya dönük olarak uygulanması ayrıca bu eğitimlerde grup çalışmaları, atölye uygulamaları ve gerçek gözleme dayalı uygulamalar şeklinde yapılması gerekmektedir. Eğitimler sonrasında geri bildirim alınmalı, hizmet içi eğitimler değerlendirilmeli ve sahada ne derece uygulandığı takip edilerek değerlendirilmelidir. Öğretmenlere ayrıca sahada eğitimlerden öğrendiklerini uygulamalarında malzeme ve uygulama anında diğer ihtiyaçlar doğrultusunda destek verilmelidir, rehberlik edilmelidir. Tüm eğitim kurumları aynı eğitimlerde yer almamalı katılımcıların çalıştıkları okul türlerine göre eğitimler verilmelidir, örneğin Fen Lisesinde çalışan öğretmenler ile Meslek Lisesinde çalışan öğretmenler farklı eğitimlere özel durumlar dikkat edilerek tabii edilmelidir. Eğitimler geri bildirimlerle takip edilmeli, gerekli olması durumlarda benzer eğitimler tekrar edilmeli ve eğitimlerde süreklilik sağlanmalıdır. Katılımcıların bu konuya dair görüş ve fikirleri ise şu şekilde sıralanmaktadır:

“Öğretilecek bilgilerin canlı olarak sınıfta uygulanması gerektiğini öneririm. Gerçek sınıf koşulları ile anlatılanlar uyuşmuyor. Öğrenciler üzerinde gerçek sınıf ortamında canlı eğitimler verilsin. Biz kursiyeler o anda gözlemleyerek öğrenelim.” (K1)

“Bol bol uygulama yapılmalı. Teori kısmı az tutulmalıdır.” (K2)

“İşin ehli eğitimcilerden eğitimi almalıyız. Eğitimlerin zamanlaması ve süresi iyi ayarlanmalı. Eğitimler çok uzayınca sıkıcı olabiliyor. Bu eğitimlerde konunun özünün verilmesi lazım.” (K3)

“Gönüllülük esas olmalıdır, eğitimlere zorunlu öğretmen gönderilmemelidir. Okullarda uygulamaya dönük verilen seminerlerde okullar malzeme bakımından desteklenmeli.” (K4)

“Eğitimlerin niteliğini arttırmak gerekiyor. Katılımcı öğretmenler eğitimi keyifli ve verimli geçirdiyse tekrardan eğitimlere katılmak istiyor fakat eğer sıkıcı bir eğitimse daha sonra yeni bir eğitime katılmak istemiyor. Saat ve mekan da çok önemli. Bazen güzel eğitimler oluyor fakat bize uzak yerlerde oluyor katılmam mümkün olmuyor. Saatler ve mekan doğru ayarlanmalı ama en önemlisi eğitimler keyifli ve verimli geçmeli.” (K5)

“Bu gibi eğitimlerde gençlere daha çok yer verilmelidir.” (K6)

“Genel olarak eğitimler daha düzenli ve belirli aralıklarla yapılmalı. Belirli aralıklarla eğitimler olursa uygulamaların etkisi artar ve öğretmenler daha motive olurlar.” (K7)

“Eğitimler daha etkileşimli yapılmalı ve uygulamalı yapılmalıdır. Düz anlatım yapılmamalı. Zengin içerikler eğitimlerde yer almalıdır.” (K8)

“Eğitimlerin daha etkili olabilmesi için programların yüzyüze olmasından yanayım” (K9)

“Bu programların sıklığı artmalı. Daha fazla bu eğitimler olmalı fakat bu eğitimler insanların sosyal hayatını da etkilememeli. Bu hususlar dikkat edilerek eğitimler çeşitlendirilmelidir.” (K10)

“Eğitimcilerin hangi yöntemi kullandığı çok etkili olmaktadır. Eğitimler örneklerle uygulamalı olmalıdır.” (K10)

“Eğitmenler kurumsal örnekleri tanımalı ve her kuruma göre özel durumları dikkate almalıdır. Eğitimciler, tecrübeli, konuya hakim, kurumları iyi tanıyan kişiler olmalı.” (K11)

“Bu eğitimler verilirken kapsam genel olarak bakılmamalı, katılımcıların okul türü dikkate alınmalı. Her eğitim herkese uygun olmayabiliyor. Kişilerin beceri ve bilgi düzeyleri dikkate alınarak eğitimler düzenlenmeli. Eğitimler uygulamalı olmalı grup çalışmaları yapılmalı ve bu çalışmaların sonuçları izlenmeli. Eğitimlerin takip edilmesi gerekiyor, öğretilen bilgi ve beceriler okullarda eğitim öğretim vakitlerinde uygulanmalı mı uygulanmadı mı incelenmesi gerekiyor. Hizmet içi eğitimlerde sürekliliği olan bir öğrenme kültürü geliştirilmelidir. Hayat boyu öğrenme kültürü geliştirilmeli. En önemlisi geri bildirimlerle bu eğitimler izlenmelidir.” (K11)

“Kesinlikle çok fazla seminer olmasından ve online olmasındansa, az ve daha verimli eğitimler yapılmalıdır. İhtiyaçlar iyi belirlenmeli daha sonra da çerçevede belirlenen eğitimler yüz yüze ve pratik olarak uygulamalı bir şekilde yapılmalıdır.” (K12)

3.2.5.4. Hizmet İçi Eğitimin Geleceğine Yönelik Öneriler

Katılımcılar gelecekteki hizmet içi eğitimlerin hem içerik hem yöntem açısından daha çağdaş, daha öğretmen odaklı ve teknolojik olması yönünde görüş bildirmişlerdir. Özellikle yapay zeka, simülasyon, Web 2.0 araçları ve bilgisayar teknolojileri gibi dijital uygulamaların hizmet içi eğitim süreçlerine entegrasyon olarak kaçınılmaz olduğuna dikkat çekmişlerdir.

• **Teknoloji ve Yapay Zeka Entegrasyonu:** Katılımcılar dijital dünyadaki gelişmelerin zamanla daha da çok artacağı ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinde de bunlardan yararlanılacağını belirtmişlerdir. Gelecekteki düzenlenecek eğitimlerde teknolojik gelişmelerin de dikkate alınması gerektiğini önermektedirler. Bu konu çerçevesinde belirtilen görüşler şunlardır:

“Teknolojinin daha aktif olduğu uygulamalar yapılabilir. Similasyon kullanılabilir.” (K1)

“Günümüz şartları ve geleceğe yönelik eğitimler olmalı. Teknoloji ve yapay zekaya yönelik olmalı.” (K2)

“Uzun vadede daha farklı teknolojiler de bu eğitimlerde yer alabilir. Zaten yapay zeka eğitime gelecek.” (K5)

“Yapay zeka ve bilgisayar teknolojileri daha fazla yer almalıdır.” (K6)

“Teknik artıyor, bilgisayar ağırları yapay zeka gibi teknolojiler artıyor. Bu gibi durumlar seminerleri daha kolay ve ulaşılabilir hale getirilebilir.” (K10)

• **Zamanlama ve Erişim Kolaylığı:** Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde katılımcılar, zaman ve mekan olarak erişim kolaylığı sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimlerin gönüllülük doğrultusunda, bireysel şartlar göz önünde alınarak sağlanması ifade edilmiştir. Katılımcıların zaman ve mekan durumları dikkate alınmalıdır. Ayrıca katılımcıların istekleri doğrultusunda eğitimlerin online veya yüzyüze şeklinde sunulması da tavsiye edilmiştir. Eğitime katılacak kişilerin bireysel durum ve isteği doğrultusunda karar verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Mekan ve zaman belirlenmesinde de katılımcıların istek ve taleplerinin dikkate alınması vurgulanmıştır. Planlamaların bu doğrultuda esnek yapılması ve katılımcılar için her yönden erişim kolaylığı tanınması tavsiye edilmiştir. Bu konu çerçevesinde belirtilen görüşler şunlardır:

“Eğitimlerin zamanları okuldan sonra aynı gün içerisinde yapılmalıdır. Yazın bile eğitim olmalı ama okul olduğu gün olmamalı, bu konuda öğretmenlerin istek ve bireysel durumları dikkate alınmalı, daha esnek zamanlama yapılmalı.” (K2)

“Tüm öğretmenler eğitim alma konusunda zorunlu olmalı.” (K2)

“Bence online ya da yüz yüze olması semineri alan kişi tarafından seçilmelidir. Seminerler öncelikli anket oluşturularak anketlerden çıkan sonuçlar doğrultusunda belirlenmelidir. Seminerler yaz tatilinde de tercih edilip alınabilmelidir.” (K4)

“Gelecekte online eğitimler artacak oraya göre gidiyor. Online eğitimlerin avantajları var, zaman ve mekan sorunu ortadan kalkıyor. Bazen iyi eğitimciler katılımcıların olduğu mekana gelemeyecekse bile bu sayede eğitim vermesi mümkün oluyor. Uzakta, gelmesi mümkün olmayan kişilerden eğitim alabilme imkanı oluyor. Bence gelecekte bu durum artacaktır.” (K5)

“Eğer düz sunumlar olacak ise online yapılmalı ama etkinlik temelli eğitimler yüz yüze yapılmalı.” (K5)

“Günümüz şartlarında insanların zamanları kısıtlı, gelecekte bu eğitimler bu sebeplerden dolayı online yapılabilir.” (K7)

“Yüzyüze eğitimler olmalı ve etkileşimli eğitimler artmalı. Online eğitimler çok yaygın olmamalı.” (K8)

“Gelecekte resen atanılan eğitimler kaldırılmalı, isteyen öğretmenlere istedikleri alanlarda eğitimler ulaştırılmalıdır. Bu durum daha faydalı olacaktır. İsteksiz olan öğretmene zaten bu

eğitimler fayda sağlamıyor, bunun yerine bu eğitimler gönüllük esasına göre yürütülmelidir.” (K12)

Katılımcılar online eğitim konusunda farklı fikirler beyan etmişlerdir. Özellikle K7 ve K8 birbirine zıt görüş önerisinde bulunmuştur. Eğitimlerin gönüllü mü zorunlu mu olması konusunda ise K2 ve K12 birbirine zıt görüş belirtmişlerdir. Bu durumlardan yola çıkılarak kişilerin talep ve ihtiyaçları doğrultusunda eğitimlerin hem hangi içeriklerde hem de hangi şekilde (online-yüz yüze) düzenlenmesinin, katılımcıların isteklerine göre farklılaştırarak yapılmasının daha doğru olacağı yorumu çıkartılabilir.

• **Sürdürülebilirlik Sağlanmalı:** Eğitim faaliyetlerinde verilen içerikler sadece o eğitimle kalmamalıdır. Eğitimlerin sürdürülebilirliğinin ve devamlılığının olması gerekmektedir. Eğitimlerde kazanılan bilgi ve beceriler hem eğitim öğretim anında hem de gelecekteki eğitimler ve öğretmenlerin bireysel gelişimlerine yansımalıdır. Eğitimlerden edililen kazanımlar öğretmenlerin hayat boyu öğrenme stratejilerine ve kariyer gelişimlerine yönelik olumlu etki uyandırmalıdır. Hayatın her anında ve mesleğin her zamanında öğretmenlere çözümcü yollar sunabilmelidir. Bu konu çerçevesinde öne çıkan katılımcı görüşü şu şekilde ifade edilmiştir:

“Eğitim programları kaliteli olmalıdır. Bu programların erişebilirliği kolay olmalı. Ayrıca eğitimlerin sürdürülebilirliği olması lazım. Bu eğitimler sadece bilgi ve beceri kazandırmamalı, bunun yanında öğretmenlere; problem çözme becerileri ve takım içi rolü değiştirecek olumlu yönde beceriler kazandırılmalı. Eğitimlerin kariyer hedeflerine yönelik somut adımları olmalı. Eğitimler pratikte uygulanabilir hale gelmelidir. (K11)

• **Daha Yetkin Eğitimciler:** Gelecekte yürütülecek hizmet içi eğitim faaliyetlerinde daha yetkin, deneyimli ve uzman kişilerin bu eğitimler vermesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcıların bu konuya dair görüşleri şu şekildedir:

“Daha uzman ve yetkin kişiler bu eğitimleri vermeliler.” (K3)

“Eğitimler daha deneyimli kişiler tarafından verilmelidir.” (K7)

• **Etkinlik ve Uygulama Odaklı Eğitimler:** Katılımcıların belirttileri görüşler çerçevesinde gelecekte eğitimlerin uygulama ve etkinlik odaklı yapılması önerilmiştir. Bu şekilde yapılacak eğitimlerin daha faydalı ve yol gösterici olduğu vurgulanmıştır. Bilgiyi öğrenmenin değil uygulama şeklinin verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Katılımcılar bu görüşe dair şunları söylemişlerdir:

“Etkinlik temelli eğitimler her zaman iyidir, gelecekte eğitimler düz anlatım şeklinde bilgi aktarımı olarak yapılmamalı bu şekilde etkinlikler çerçevesinde yürütülmelidir.” (K5)

“Bilgi her şekilde öğrenilebilir fakat biz bir insandan nasıl uygulayacağını öğrenebiliriz. Bu yüzden eğitimler uygulamalı ve etkinliklerle yapılmalıdır.” (K3)

3.2.6. Hizmet içi Eğitim Deneyimlerinin Öğretmenler Üzerindeki Etkileri

3.2.6.1. Hizmet İçi Eğitimlerin Bireysel Mesleki ve Kişisel Yansımaları

Hizmet içi eğitim programları, yalnızca öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmekle kalmayıp, aynı zamanda kişisel gelişimlerine ve mesleki tatmin düzeylerine de doğrudan etki etmektedir. Katılımcı görüşlerine göre bu programlar; özgüven kazandırma, eksiklikleri fark ettirme, sınıf içi uygulamalarda cesaret verme ve motivasyonu artırma gibi çok yönlü katkılar sunmaktadır. Ayrıca iletişim becerilerinin gelişimi, meslektaş ve veli ilişkilerinde güçlenme, ekip çalışmasına yatkınlık ve problem çözme gibi yaşam becerilerine de olumlu yansımaları olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenler her eğitimin aynı derecede etkili olmadığını belirtse de genel eğilim, bu programların öğretmen kimliğinin güçlenmesinde önemli rol oynadığı yönündedir.

- **Özgüven ve Yeterlilik Hissi:** Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerin mesleki özgüvenlerini ve yeterlilik duygularını artırdığını belirtmiştir. Edindikleri yeni bilgiler ve beceriler sayesinde kendilerini daha güçlü, donanımlı ve sınıf ortamında daha etkili hissettiklerini ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu çerçevede şunları ifade etmişlerdir:

“Mesleki anlamda kendimi daha güçlü hissediyorum..” (K1)

“Daha yetlin daha güven duydum kendime. Eğitimlerden sonra kendimi daha mutlu ve güçlü hissettim.” (K3)

“Pratik yapabilme fırsatı elde ettiğim için öğrendiğim bilgileri uygulama ve kalıcı olmasını sağlama fırsatı edindim. Özgüven ve yeterlilik hissimi artırmış hissettim.” (K12)

“Kendimi öğretmenlik becerilerinde daha yetenekli hissettim.” (K6)

- **Eksiklikleri Fark Etme ve Tamamlama:** Öğretmenler, katıldıkları eğitimler sayesinde farkında olmadıkları eksikliklerini gördüklerini ve bu alanlarda kendilerini geliştirme fırsatı yakaladıklarını belirtmiştir. Bu durum, sürekli öğrenmenin ve mesleki yenilenmenin önemini ortaya koymaktadır. Katılımcılar bu çerçevede şunları ifade etmişlerdir:

“Eksik olduğum konularda eğitim almadığım durumlar mesleğimde beni zorluyor. Keşke böyle bir konuda eğitim olsa diye düşünüyorum.” (K1)

“Bazı eksikliklerin farkında değildim, aldığım eğitimlerle bunları da görüp tamamlama şansı edindim” (K3)

- **Motivasyon ve Güdülenme:** Eğitimler, öğretmenlerde mesleki motivasyonu artırmış, yeni yöntemler deneme ve sınıf uygulamalarında aktif olma konusunda güdülenmelerini sağlamıştır. Öğrenilen bilgileri hemen uygulama isteği, motivasyonun en somut göstergesi olmuştur. Katılımcılar bu çerçevede şunları ifade etmişlerdir:

“Yeni öğrendiklerimi sınıfta uygulayacağım konusunda güdülendim ve motivasyonumu arttırdı.” (K2)

“Daha motivasyonlu hissettim. Bir şeyler yapma konusunda daha istekli ve hevesli oldum. Güzel bir uygulama gördüğüm zaman, bunu da yapmalıyım güzel olur diye düşünüyorum.” (K5)

“Sınıf ortamında uygulama fırsatı bulduğum yeni yöntemler oldu. Bunları kullanma konusunda daha istekli davrandım.” (K7)

• **Bakış Açısının Genişlemesi:** Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerle öğrencilere ve eğitim süreçlerine daha geniş bir perspektiften bakmayı öğrendiklerini belirtmiştir. Bu değişim, hem pedagojik yaklaşımlarında hem de bireysel değerlendirmelerinde farklılık yaratmıştır. Katılımcılar bu çerçevede şunları ifade etmişlerdir:

“Bakış açımı değiştiren eğitimler aldığımı söyleyebilirim. Eğitim öğretim faaliyetlerine gerek öğrenciye farklı perspektiflerden bakabilmenin önemini fark ettim.” (K9)

“Öğrencilere bakış açım daha farklı oldu. Eskiden tek bir boyutta bakıyordum eğitimlerden sonra bakış açıları öğrenciye karşı çeşitlendi.” (K10)

“Gözlemleme ve gelişim sürecimi anlamamı sağladı. Kendimin geliştiğini fark ettim. Sadece bilgi beceri kazanmadım aynı zamanda işe yaklaşımında, problem çözme tarzımda gelişimler fark ettim.” (K11)

• **İletişim ve Sosyal Beceri Gelişimi:** Katılımcılar, özellikle rehberlik ve danışmanlık içerikli eğitimlerin, öğrenci, veli ve meslektaş ilişkilerinde iletişim becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Daha güçlü ve yapıcı iletişim, sınıf iklimi ve okul ortamına olumlu katkılar sağlamıştır. Katılımcılar bu çerçevede şunları ifade etmişlerdir:

“Bu programlar iletişim ve sosyal becerilerimi geliştirdi. Öğrenciye, velilere ve diğer meslektaşlarıma nasıl yaklaşacağımı, onlarla nasıl iletişim kurabileceğimi öğrendim. Sonuçta iş yaptığımız yer bir okul, bu işi de diğer insanlarla birlikte götürüyoruz. Bu açıdan bakıldığında beni bu eğitimler bu noktalarda çok geliştirdi.” (K11)

“Aldığım eğitimler özellikle eğitim koçluğu ve danışmanlık gibi eğitimler benim iletişim ve sosyal becerilerimi geliştirdi. İnsanlara nasıl yaklaşmam konusunda bana yol gösterici oldu. Bunların da faydasını gördüm gerek velilerle gerek öğrencilerimle daha etkili bir iletişim kurabilen sosyal becerilerini daha iyi kullanabilen birisi olduğumu fark ettim.” (K8)

• **Kişisel Gelişim ve Bireysel Yaşam Becerilerinin Gelişimi:** Bazı öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin yalnızca mesleki değil, kişisel yaşamlarında da olumlu değişimlere yol açtığını dile getirmiştir. Zaman yönetimi, problem çözme ve iş birliği becerileri gibi alanlardaki gelişim, hem iş hem özel hayata yansımıştır. Katılımcılar bu çerçevede şunları ifade etmişlerdir:

“Sadece işimde değil kişisel yaşamımda da fayda sağladı. İletişim, zaman yönetimim, problem çözme becerilerim gelişti bu durum hayatıma da olumlu yansıdı.” (K11)

“Öğrendiklerim sadece okul ortamında değil günlük ve kişisel hayatımda da bana faydası oldu, çevremdeki insanlarla kurduğum iletişim ve sosyal konularda bile çok geliştiğimi fark ettim. Benim sosyal çevremi özellikle bu eğitimler çok genişletmiştir.” (K8)

• **Mesleki Tatmin ve Saygınlık:** Katılımcılar, edindikleri yeni bilgiler ve beceriler sayesinde çevrelerinden daha fazla takdir ve destek gördüklerini belirtmiştir. Mesleki tatmin duygusunun

artması, öğretmen kimliğinin güçlenmesine ve iş motivasyonunun yükselmesine katkı sağlamıştır. Katılımcılar bu çerçevede şunları ifade etmişlerdir:

“Donanımlı oldukça öğrenci veli meslektaşlarımla iletişim olumlu anlamda gelişti bu bana pekiştireç oldu. Daha özgüvenli ve bilgili hissettim. Bu durum mesleki tatmin duygumu arttırdı. İnsanlar bir çok konuda bana danışıyorlar bu da beni mutlu ediyor.” (K8)

“Okul ortamlarında takım içerisindeki rolümü değiştirdi. Daha bilge ve soru cevap alınan, danışılan kişi oldum” (K11)

• **Kısmen Yetersiz Eğitim Deneyimleri:** Bazı öğretmenler ise her hizmet içi eğitimin aynı derecede etkili olmadığını ifade etmiştir. Özellikle içeriği zayıf, sunumu etkisiz ve uygulamaya dönük olmayan eğitimler, beklentileri karşılamamış ve sınırlı katkı sağlamıştır. Katılımcılar bu çerçevede şunları ifade etmişlerdir:

“Bazı eğitimlerden olumlu etkiler aldım fakat bana hiç etki etmeyen eğitimler de oldu.” (K2)

“Daha geniş bilgi yelpazesine sahip oldum ancak her birey kendine özgü olduğundan bu bilgileri uygulama açısından bir fark olmadı.” (K4)

“İyi eğitimler aldığımı söyleyebilirim ama elbette hepsi bu kadar verimli geçmedi.” (K9)

3.2.6.2. Öğretmenlerin Olumlu ve İz Bırakan Hizmet İçi Eğitim Deneyimleri

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenler üzerinde kalıcı bir etki bırakabilmesi, yalnızca bilgi aktarımıyla değil, aynı zamanda deneyimsel ve duygusal bağ kurulabilmesiyle de mümkündür. Bu doğrultuda yapılan görüşmelerde, katılımcıların akıllarında kalan ve etkili buldukları eğitimlerin genellikle uygulamalı, etkileşimli, sosyalleşmeye fırsat veren ve gerçek yaşamla bağlantı kuran özellikler taşıdığı görülmüştür. Öğretmenler; gerçek materyallerle çalıştıkları, aktif katılım sağladıkları, farklı öğretmenlerle bilgi paylaştıkları ve günlük yaşam becerileri kazandıkları eğitimleri daha verimli bulmuşlardır. Bu bulgular, hizmet içi eğitimlerin daha etkili olabilmesi için yöntem ve ortam tasarımı dikkat edilmesi gereken temel unsurları göstermektedir. Katılımcıların en etkili buldukları eğitimlerde vurguladıkları özellikler sıralanmıştır.

• **Uygulamalı Eğitimler:** Katılımcılar, gerçek malzemeleri kullandıkları ve uygulama fırsatı buldukları eğitimlerin öğrenmede daha kalıcı ve etkili olduğunu belirtmektedirler. Özellikle sınıf ortamına doğrudan uyarlanabilen uygulamalı çalışmaların öğretmenlerin hem kendilerinde hem de öğrencilerinde olumlu değişimler gözlemlenmelerine olanak tanıdığını belirtmektedirler. Bu konu çerçevesinde katılımcılar şunları söylemektedirler:

“İlk yardım seminerinde, uygulamalı yapıldı ve bize de uygulama yaptırdılar çok etkili oldu.” (K1)

“İlk yardım eğitiminde gerçek manken üzerinde uygulama yapmıştık. Çok beğenmişim ve faydalı olmuştu.” (K2)

“Aklımda kalan ve beğendiğim eğitimler uygulamalı olanlar ve sınıfta uygulayabildiğim eğitimler. Teorik olan eğitimler uzun sürerse sıkıcı oluyor ve akılda fazla yer etmiyor.”
(K6)

• **Eğlenceli ve Etkileşimli Yaklaşım:** Oyun, aktivite ve empati kurma gibi zengin içerikler barındıran eğitimler öğretmenlerin katılım motivasyonunu önemli ölçüde arttırmıştır. Katılımcılar, düz anlatım yerine aktif katılımın teşvik edildiği ve keyifli etkinliklerin olduğu eğitimlere daha çok ilgi duyduklarını ve daha çok verim aldıklarını vurgulamışlardır. Katılımcılar bu konu çerçevesinde şunları söylemektedirler:

“Bir eğitimde kahoot isimli bir oyun etkinliği yapmıştık bu hoşuma gitti. Onu da çok beğenmişim ve faydalı olmuştu.” (K2)

“En çok unutamadığım ve beğendiğim eğitimler, oyunlarla eğlenceli hale gelen eğitimlerdi.” (K4)

“British Council eğitimi eğlenceli bir şekilde yürütüldü. Bu eğitim özellikle çok güzel ve faydalı geçti benim için.” (K7)

• **Sosyalleşme ve Paylaşım:** Farklı okullardan gelen öğretmenlerle bir araya gelmek onlarla bilgi ve tecrübe paylaşımı yapmak katılımcılar açısından önemli bir deneyim olarak belirtilmektedir. Sosyalleşme fırsatları hem bireysel gelişimi desteklemekte hem de meslektaşlar arasında dayanışmayı arttırmaktadır. Katılımcılar bu konu çerçevesinde şunları söylemektedirler:

“Sosyalleşmek benim için çok iyi oluyor. Eğitim ortamına farklı öğretmenler gelip katılıyorlar. Birbirimizden de bir şeyler öğreniyoruz. Farklı öğretmenlerin katılım sağlaması etkileşim oluşturuyor. Bu eğitimlerde katılan diğer meslektaşlarımdan da faydalandım.” (K3)

“Konu üzerinde farklı okul türlerinden farklı branşlardan öğretmenler ile bilgi alışverişi yapmak, deneyimleri paylaşmak benim açımdan en önemli etki oldu diyebilirim.” (K9)

“Kendi meslektaşlarımla bir araya gelmek, fikir alışverişinde bulunmak güzel ve faydalı oldu. Eğitimlerde aralarda meslektaşlarımla ile anlatılan konu üzerine görüşmeler etkili oluyor. Hem de bir araya gelmenin bir katkısı var.” (K10)

“Bulunduğumuz ortamlarda yeni meslektaşlarla tanışıp onların tecrübelerinden istifade etme şansı edindim. Sosyalleşme ve çevre edinme şansı yakalayabildim.” (K12)

• **Motivasyon ve Cesaret:** Hizmet içi eğitimlerde yeni yöntemler ve teknolojiler öğrenen öğretmenler, derslerinde bu yenilikleri kullanma konusunda daha motive ve cesaretli olduklarını belirtmiştir. Bu motivasyon, sınıf uygulamalarına ve mesleki tutuma olumlu etki oluşturmaktadır. Katılımcılar bu konu çerçevesinde şunları söylemektedirler:

“Eğitimlerde motivasyon kazandım. Web 2.0 araçları ve yeni öğrendiğim teknikler beni derslerimde cesaretlendirdi.” (K7)

“Keyif aldığım seminerlerde, iyi faydalı eğitimler aldığım zaman mutlu hissediyorum. Bu öğrendiklerimi okulda, derslerimde uygulamak için motive oluyorum ve daha çok güdüleniyorum. Kendimi geliştirmenin önemini fark ediyorum..” (K5)

• **İletişim ve Mesleki Yansımalar:** Eğitimler, öğretmenlerin öğrenci, veli ve meslektaşlarla olan iletişimlerinde olumlu değişimlere yol açmıştır. Özellikle danışmanlık ve koçluk içerikli eğitimlerin, öğretmenlerin daha bilinçli, yapıcı ve etkili iletişim kurmalarına katkı sağlamaktadır. Katılımcılar bu konu çerçevesinde şunları söylemektedirler:

“Eğitim koçluğu, danışmanlık, soru yazma ve özel eğitim kursları benim için unutulmazdı. Çok şey kattı bana çünkü bu aldığım eğitimler benim öğrencilerimle ve velilerimle olan iletişimi olumlu yönde artırdı.” (K8)

“Tekrar öğrenci olmuş gibi hissettiğim için empati yapma durumunda bulunabiliyorum. Aldığım eğitim iyiye demek öğrenci için de böyle mi oluyor diye düşünebiliyorum veya sıkıcı bir eğitime katıldıklarımda hissettiklerimi düşündüğümde öğrenciler için de sıkıcı bir eğitim uygulanmasında onların neler hissedip nasıl öğrenebilecekleri konusunda empati geliştirebiliyorum” (K5)

• **İşbirliği ve Ekip Ruhu:** Ekip çalışması ve ortak çözüm geliştirme odaklı eğitimler, öğretmenlerin işbirlikçi çalışma becerilerini artırmıştır. Katılımcılar, proje yazımı ve takım çalışmasına dayalı etkinliklerin hem bireysel hem de kurumsal gelişimi desteklediğini belirtmektedirler. Katılımcılar bu konu çerçevesinde şunları söylemektedirler:

“Ekip çalışması ve iş birliği bunlara yönlendiren programlar çok güzel. Proje geliştirme, ortak çözüm bulma bunlar benim en faydalı bulduklarım çünkü bu eğitimler bireysel gelişimden ziyade ekip çalışması ve iş birliğine yönlendiriyor insanları. Proje yazarken diğer insanlarla etkileşimde olmak bir çok fayda sağlıyor. Bende özellikle ekip çalışması ruhu geliştirdi. İşbirliği, problem çözüme, sosyal iletişim gibi durumların olması mesleğimiz gereği bu açıdan da faydalı oldu.” (K11)

• **Pratik ve Yaşantısal Öğrenme:** Günlük hayatla doğrudan bağlantılı, pratik beceriler kazandıran eğitimler, öğretmenler için daha anlamlı ve unutulmaz olmuştur. Özellikle ilk yardım ve yabancı dil uygulamaları gibi yaşantısal öğrenme fırsatları, bilgi ve becerilerin kalıcı hale gelmesini sağlamaktadır. Katılımcılar bu konu çerçevesinde şunları söylemektedirler:

“İlk yardım semineri, özellikle günlük hayatla ilgili olduğu için ilgimi çekti. Günlük hayatta olabilecek durumlarda işime yarayacağı için bu eğitim benim dikkatimi çekmişti.” (K1)

“İngilizce ile ilgili katıldığım eğitimlerde pratik yapabilme şansı edindim çünkü günlük hayatta yapamadığım bu uygulama şansını burada gerçekleştirebildim.” (K12)

SONUÇ ve ÖNERİLER

Toplumların gelişmesinde ve ilerlemesinde en temel etkenlerden birisi eğitimidir. Bir toplumun eğitiminin ileride olması da o eğitim sürecini yürüten öğretmenlerin niteliği ile ilgilidir. Öğretmen niteliğinin artması ve çağa uygun bilgi ve becerilere sahip olması, ülkelerin gelişmişlik düzeylerini de çağa uygun seviyeye getirmeye sebep olabilmektedir. Öğretmen niteliklerinin de hedeflenen düzeyde olabilmesi, hizmet öncesinde üniversite döneminde iyi bir eğitimde almasıyla başlamaktadır. Üniversite dönemi sonrasında, göreve başlayan öğretmenlerin ise zaman içerisinde eğitimde, teknolojiye ve toplumdaki ihtiyaçlardaki değişimlere ayak uydurması ve kendini güncellemesi gerekmektedir. Bu durumun sürdürülebilmesi için öğretmenlerin sürekli olarak kendilerini geliştirmeleri beklenmektedir.

Bu çalışmada elde edilen bulgular, işlevselci kuramın temel varsayımları doğrultusunda anlamlandırılmıştır. İşlevselci yaklaşıma göre toplum bir bütün olarak, her parçası bir işleve sahip olan ve düzen içinde çalışan bir sistemdir; eğitim ise bu sistemin temel yapı taşlarından biridir. Trabzon ili örneğinde hizmet içi eğitim programlarının, öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve motivasyonlarını geliştirerek eğitim sisteminin işlevselliğini sürdürmeye katkı sunduğu görülmüştür. Eğitmcilerin mesleki yeterliliklerinin artırılması, sınıf içi uygulamalara ve öğrenci başarısına olumlu yansımakta; böylece eğitim kurumu toplumun ihtiyaçlarına uygun bireyler yetiştirme işlevini daha etkili biçimde yerine getirmektedir. Özellikle katılımcılardan gelen görüşler doğrultusunda; ilk yardım, iletişim becerileri, gençlerle iletişim, okul kültürü geliştirme, merhamet, iş birliği, proje geliştirme gibi kurslar hizmet içi eğitimlerin yalnızca akademik olarak katkı sağlamakla kalmayıp toplumsal olarak da olumlu katılımlarının olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda hizmet içi eğitimler, sistemin sürekliliği ve toplumsal dengeyi koruyucu bir rol üstlenmektedir. Çalışmanın bulguları, işlevselci yaklaşımın bireyin topluma uyum süreci ve sistemin istikrarı üzerine kurulu bakış açısıyla uyumlu şekilde, öğretmenlerin gelişimi aracılığıyla eğitim sisteminin genel yapısını güçlendirdiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin bu gelişme süreçlerini de yürütmesinin iki yolu bulunmaktadır. Birinci olarak; hayat boyu öğrenme kavramının yaygınlaştırılıp, bu kapsamda öz farkındalık ve öz denetim bilgisiyle öğretmenlerin kendi eksiklik veya ihtiyaçlarını belirleyip bu doğrultuda kendilerini geliştirmeleridir. Bu durum öğretmenlerin gelişimlerinin kendileri tarafından sürdürülebilirliğinin sağlanması ve hayat boyu devam ettirmeleri ile mümkündür. Diğer yol ise öğretmenlerin gelişimleri ile bilgi ve becerilerinin güncelliğinin sağlanması kurum ve kuruluşlar tarafından yürütülmektedir. Bu doğrultuda Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı kapsamında il, ilçe ve okul müdürlükleri tarafından öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim faaliyetleri

uygulanmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri ile öğretmenlerin bilgi, beceri, motivasyon ve tutumlarının geliştirilmeleri amaçlanmaktadır.

Trabzon ili özelinde yapılan bu çalışmada, öğretmenlerin hizmet içi faaliyetlerine ilişkin algıları, deneyimleri ve değerlendirilmeleri incelenmiştir. Bu eğitimlerin öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve motivasyonlarına katkıları ile sınıf ve çalışma ortamlarındaki uygulamalarına olan etkisi belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin bu eğitimlere katılım gösterirken yaşadıkları zorluklar, deneyimler incelenmiştir. Öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitimler ve yaşadıkları zorlukların giderilmesine yönelik sundukları çözüm önerilerine de ulaşılmıştır. Çalışma karma yöntem metoduna göre yürütülmüştür. Bu bağlamda çalışma öncelikle nicel araştırma yöntemine göre yürütülmüştür. Trabzon'un genelinde 18 ilçede görev yapmakta olan 373 öğretmene Milli Eğitim bakanlığı tarafından geliştirilen, "Hizmet İçi Faaliyetleri Değerlendirme Ölçeği" uygulanmıştır. Çalışmanın bu aşamasında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma durumları, eğitim görevlilerini değerlendirmeleri, eğitim yöneticilerini değerlendirmeleri ve eğitim faaliyetlerini değerlendirmeleri incelenmiştir. Çalışmanın ikinci aşamasında nitel araştırma yöntemi kullanılarak farklı branşlardan, farklı ilçelerden ve farklı yaş kategorilerinden 12 öğretmenle görüşmeler yapılmıştır. Çalışma kapsamında 373 kişiye uygulanan ölçek ve 12 kişiyle yapılan bireysel görüşmeler sonucunda elde edilen bulgulardan öne çıkan hususlar şu şekilde sıralanmaktadır:

- Nicel araştırmalar doğrultusunda çalışmaya katılan 373 öğretmenin %52,3'ü erkek %47,7'si kadındır. %24,9'u 24-37 (daha genç) yaş aralığında, %53,9'u 38-50 (orta yaş) yaş aralığında, %21,2'si 54-64 (daha yaşlı) yaş aralığındadır. Öğretmenlerin %37,3'ü ilkökul, 29,5'i ortaokul ve %33,2'si lise düzeyinde görev yapmaktadır. Öğretmenlerin meslekteki süreleri incelendiğinde; %32,7'si 1-14 yıl, %46,9'u 15-27 yıl, %20,4'ü 28-40 yıl aralığında yer almaktadır. Öğretmenlerin yaş ve meslekteki çalışma sürelerinin dağılımı yakın oranda tutarlılık göstermektedir. Bu doğrultuda çalışmanın nitel araştırmalar bölümünde katılımcılar seçilirken bu dağılıma dikkat edilmiştir. 12 katılımcının 4'ü ilkökul, 4'ü ortaokul ve 4'ü lisede görev yapmaktadır. Katılımcılar 7 kadın ve 5 erkek öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş ortalaması 44, mesleki çalışma çalışma süre ortalaması ise 20'dir. Hizmet içi eğitimlere katılım sayıları ise ortalama 26'dır. Katılımcılar yaş, mesleki süre ve hizmet içi eğitim sayısı olarak da üç ayrı kategoride yer almaktadırlar.

- Hizmet içi eğitimlere katılım sayısı incelendiğinde ise %59,2'si 1-10 eğitim, %23,9'u 11-20 eğitim ve %16,9'u 20 üzeri eğitim almıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sıklıkları bu değişkenler etrafında incelendiğinde; kadın ve erkekler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yaş ve hizmetteki süreler incelendiğinde yaşı ileride ve meslekte daha deneyimli olan gruplar yaşı genç ve kendilerine göre daha az deneyimli olan öğretmenlere göre daha az sıklıkta hizmet içi eğitimlere katılım göstermektedirler. Yaş aralığı 24-37 olan yaşı daha genç

grupta hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı ortalama yılda 0,889 iken, 51-54 yaş aralığındaki grupta hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı ortalama yılda 0,554'tür. Meslekte daha diğerlerine göre daha yeni olan 1-14 yıl aralığındaki öğretmenlere eğitimlere katılım sıklığı yılda 0,823 iken, daha deneyimli olan 28-40 yıl aralığında çalışma yılına sahip öğretmenlerin eğitimlere katılım sıklığı yılda 0,536'dır. Bu durumun nedenini tespit etmek amacıyla çalışmanın nitel araştırma bölümünde katılımcı öğretmenlere sorulduğunda; yaşı ileride olan öğretmenlerin mesleklerinin ilerleyen yıllarında eğitimlere daha az katıldıkları ve daha az katılmak istedikleri keşfedilmiştir. Bunun nedeni ise mesleklerinin ilerleyen yıllarıyla birlikte çok fazla sayıda eğitim almış olmaları, mesleki tecrübelerinin fazla olması, bu sebeplerden dolayı daha az eksiklik hissetmeleri olarak belirlenmiştir. Ayrıca mesleklerinin son yıllarına gelmeleriyle birlikte; mesleklerindeki heves ve güdülenmenin azalması, "Nasıl olsa emekli yakında olacağım" gibi düşüncelerin varlığı onların bu eğitimlere olan ilgilerini azaltmaktadır.

- Öğretmenlerin genel olarak hizmet içi eğitimlere katılım sıklığı ise çalışmanın nicel araştırmalar bölümünde yılda ortalama 0,719 olarak tespit edilmiştir. Çalışmanın nitel araştırmalar bölümünde öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde de öğretmenlerin genellikle yılda ortalama 1'e yakın sıklıkta eğitime katıldıkları belirtilmektedir. Bu durum nicel veriler ile nitel verilerin örtüştüğünü göstermektedir. Nitel görüşmeler neticesinde, bazı öğretmenler diğerlerine göre daha sık eğitimlere katıldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum ise öğretmenlerin bireysel olarak gelişime açık olmaları ve/veya günlük hayattaki iş yoğunluklarının bu eğitimlere katılabilmelerine fırsat vermesi durumu ile açıklanabilmektedir. Bireysel olarak öğrenmeye daha açık, kendini geliştirmeye adanmış öğretmenler bu eğitimleri önemsemekte ve daha sık katılım gösterebilmektedir. Bunun yanında öğretmenler sağlıksal sebepler, ailevi durumlar, yoğun çalışma yükü, çalışılan ilçenin uzaklığı, zaman ve planlama sorunları gibi etkenlerin varlığından dolayı bu eğitimlere daha az katılım gösterebilmektedirler.

- Hizmet içi eğitimlere katılım gösterilirken bazı eğitimlere öğretmenler gönüllü olarak katılmakta iken bazı eğitimlere ise zorunlu katılım göstermektedirler. Öğretmenler gönüllü olarak katılım gösterdikleri eğitime daha istekli ve yüksek motivasyonla katılmaktadırlar. Zorunlu katılım gösterilen eğitimler ise çoğu zaman isteksizlikle sürmektedir, bu durum da eğitimlerin verimsiz ve daha az motivasyonla sürmesine neden olmaktadır. Bazı istisna durumlar da mevcut olabilmektedir, öğretmenler zorunlu olarak eğitime katılmakta fakat beklemediği ve ön yargılı olmasına rağmen eğitimden gördüğü fayda sebebiyle memnun da olabilmektedir. Eğitimler genellikle önceden planlanmakta ve duyurulmaktadır fakat bazı eğitimlere gönüllü olarak katılım gösterilmediği durumlarda il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin isteği doğrultusunda okul idareleri mecburi olarak okullarından bazı öğretmenleri bu eğitimlere zorunlu olarak dahil etmektedirler. Bu eğitimler de öğretmenlere son anda tebliğ edilmektedir.

- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim içeriklerine ilişkin algılarının genellikle olumlu olduğu görülmektedir fakat belirli açılardan gelişime açık yönlerin de var olduğu ortaya koyulmaktadır. Bu kapsamda yapılan değerlendirmelerde nicel verilere göre öğretmenlerin genel memnuniyetlerinin yeterli olduğunu ancak bazı alt noktalarda bu memnuniyetin görece düştüğü görülmektedir. Yapılan nitel görüşmelerle bu veriler daha anlamlı hale gelmiştir. Öğretmenlerin içeriklerine yönelik somut deneyimlerine dayalı yorumları ile daha derin anlaşılmıştır.

- Nicel veriler incelendiğinde “faaliyet programının güncelliği” 3,93 ve “faaliyet programının katılımcıların görev alanına uygunluğu” ise 3,86 ortalama ile yeterli olarak değerlendirilmiştir. Bu veriler ışığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun eğitim içeriklerinin güncel ve mesleki alanlara uygun buldukları sonucu çıkmaktadır. Bu verilerin devamında yapılan nitel araştırma sonucunda bazı katılımcılar aldıkları eğitim içeriklerini güncel ve ders içi kullanımına uygun bulduklarını söylerken bazı katılımcılar ise aldıkları eğitimlerin güncel olmasına rağmen ders içi kullanıma uygun olmamasından, kendi branşlarıyla doğrudan ilgili olmamasından dolayı işlevsiz kaldığını belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar ise özellikle belli eğitimlerin mesleki donanımlarını oldukça arttırdığını ve yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Elde edilen bu veri, güncelliğin tek başına yeterli olmadığını, aynı zamanda öğretmenlerin görev alanıyla doğrudan ilişkilendirilmesinin gerektiğini göstermektedir.

- Nicel çalışma boyutunda incelenen “Eğitim alanında uygulanabilecek yeni bilgi ve becerileri kazandırma yeterliği” maddesi 3,66 ile orta düzeyde değerlendirilmiştir. Bu maddenin ölçek içerisinde daha düşük bir puan alması öğretmenlerin bu konuda bazı çekinceleri olduğunu göstermektedir. Bunun sebeplerinin araştırılması üzerine katılımcılarla yapılan nitel çalışma neticesinde; katılımcılar özellikle teorik yoğunluklu eğitimlerden verim alamadıklarını belirtmişlerdir. Bazı eğitimlerin gereksiz ve aşırı teorik kaldığını, böylelikle bu eğitimlerden alınan neticelerin sınıf ortamına aktarılamadığını belirtmişlerdir. Bazı içeriklerin ise kuruma özel olmayan bilgiler içermesi sebebiyle uygulamada zorluk oluşturduğunu belirtmişlerdir. Özellikle lise öğretmenlerinin yaptığı yorumlarda, çalışılan okul türlerinin birbirlerinden çok farklı olduğu ama hizmet içi eğitimlerde verilen eğitimlerin tek yönlü verilmesini olumsuzluk olarak belirtmişlerdir. Örneğin zengin içeriklerin sunulduğu, fen lisesine hitap eden bir eğitimin meslek lisesinde uygulanmasının mümkün olmadığı katılımcılar tarafından belirtilmiştir. Yine bazı eğitimlerin okulların, sınıfların çeşitli şartlarından dolayı uygulanabilirliği konusunda zorluk oluşturduğunu belirtilmiştir. Bazı eğitimlerdeki içeriklerin özel durumlarda uygun olmadığı söylenmiştir. Sınıf mevcudunun çok olması veya az olması gibi etkenlerden ötürü hizmet içi eğitimdeki bazı içeriklerin uygulanmadığı belirtilmiştir. Yine sınıf düzeylerinin eğitim içeriklerine uygun olmayışı, öğrencilerdeki bu içeriklerin uygulanmasına karşı duydukları isteksizlikler ve okulların fiziksel yetersizlikleri gibi etkenlerden dolayı da bazen hizmet içi eğitimlerdeki içeriklerin sahaya yansımaları güçleşmektedir.

- Nicel çalışma boyutunda incelenen “Eğitimin mesleki gelişime katkısı” ortalama 3,73 ve “Eğitimin kişisel gelişime katkısı” 3,68 olarak ölçülmüştür. Bu değerler genel olarak içeriklerin öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşıladığını ancak tam anlamıyla da yeterli görülmediğini ortaya koymaktadır. Bu noktada nedenlerin araştırıldığı nitel çalışma boyutunda yapılan görüşmeler neticesinde; öğretmenler çoğu durumda aldıkları eğitimlerin ihtiyaçlarıyla uyumlu ve derslerine doğrudan katkı sağladıkları belirlenmiştir fakat bazı eğitimlerin (özellikle zorunlu olarak katılan ve bazen online eğitimlerin) yüzeysel kalabildiği ve bireysel farklılıklarla duyarlılık göstermediği ortaya konmuştur. Burada dikkat çeken nokta; öğretmenler için içeriklerin yalnızca mesleki gelişimleriyle değil, kendi bireysel gelişim ihtiyaçları ile de uyumlu olması beklenmektedir. İhtiyaç analizi yapılmadan ortaya konulan içerikler her öğretmen için aynı düzeyde ihtiyacı karşılamamaktadır. Buna karşılık içerik, uygulama ve fayda boyutlarıyla somut karşılık bulabilen eğitimler özellikle yararlı ve ihtiyaçlara karşılık olarak çok yerinde bulunmuştur. Özellikle özel eğitim, sınıf yönetimi, teknoloji kullanımı ve proje geliştirme gibi eğitim içeriği başlıkları; doğrudan sınıf pratiğine aktarılabilen, güncel ihtiyaçlara hitap eden ve öğretmenlere hem mesleki hem de pedagojik yeterlilik katan içeriklerdir. Bu içerikler yalnızca öğretmenlerin bireysel gelişimine değil, aynı zamanda öğrenci başarısına ve okul iklimine de olumlu katkı sağlamaktadır.

- Genel anlamda çalışmanın nicel araştırma boyutunda “mesleki gelişime katkı” 3,73 ortalama ile değerlendirildiği zaman ihtiyaçları karşıladığı söylenebilmektedir. İhtiyaçların olumlu anlamda karşılandığı eğitimler kapsamında öğretmenlerle bu konuda yapılan birebir görüşmelerde; bu tip eğitimlerin öğretmenlerin mesleki donanımları arttırdığını sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler sayesinde güncel öğretim teknikleri, dijital araç kullanımı, farklılaştırılmış öğretim gibi yeni yaklaşımlar hakkında bilgi sahibi oldukları, daha önce kullanmadıkları yöntemleri derslerinde denemeye başladıkları saptanmıştır. Eğitimlerin, öğretmenlerin sadece bilgilerini tazelemekle kalmadığı, aynı zamanda yeni nesil uygulamaları tanımalarını sağlayarak meslekî gelişimlerini sürdürmelerine katkı sunduğu görülmektedir. Dolayısıyla nicel düzeyde yüksek memnuniyetin arkasında, sahada kullanılabilir yeni tekniklerin öğrenilmesi ve bu bilgilerin doğrudan sınıf ortamına yansıtılabilmesi yatmaktadır.

- Sınıf yönetimi, iletişim becerileri ve öğretim yöntemlerinde yaşanan gelişmeler de öğretmenlerin eğitimlerden elde ettikleri mesleki kazanımları göstermesi bakımından dikkat çekicidir. Eğitimlerin doğrudan uygulamaya dönük yönleriyle fayda sağladığı anlaşılmaktadır. Nitel analizler, bu oranların arkasında öğretmenlerin öğrenciyle daha etkili iletişim kurabilmeleri, sınıf içinde düzeni daha kolay sağlayabilmeleri ve derslerini planlarken daha esnek, üretken farklı yöntemler kullanabilmeleri gibi gelişmelerin yattığını ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin mesleki becerilerini yalnızca teorik değil, davranışsal düzeyde de dönüştürdüklerini ve sınıf içerisindeki etkileşim kalitesini artırdıklarını göstermektedir. Böylece nicel düzeyde görülen artış, sahada uygulanan bilgi ve becerilerin olumlu sonuçlarıyla açıklanabilmektedir.

- Çalışmanın nicel boyutunda yer alan “Eğitimlerin öğretmenlerin motivasyonuna katkısı” maddesi 3,70 ortalama ile ortaya konmaktadır. Eğitimlerin yalnızca öğretmenin bilgi ve becerilerine değil, aynı zamanda öğrencilerin öğrenme süreçlerine ve öğretmenlerin mesleki tutum ve motivasyonlarına da olumlu yansıdığı bulgularla desteklenmiştir. Toplanan nitel bulgular ile derinlemesine yapılan birebir görüşmeler neticesinde eğitimlerin hem öğretme isteğini artırdığı hem de öğrencinin derse katılımını olumlu etkilediği görülmüştür. Öğretmenlerin eğitim sonrası ders anlatma isteklerinde artış yaşadıkları, öğrenci geri bildirimlerinde daha pozitif yaklaşımlarla karşılaştıkları ve sınıf içi etkileşimlerin daha verimli hale geldiği ifade edilmektedir. Bu da hizmet içi eğitimlerin bireysel öğretmen gelişiminin ötesine geçerek, öğretmen tutumu ve öğrenci öğrenme ortamı üzerinde dolaylı ancak anlamlı bir dönüşüm sağladığını göstermektedir. Eğitimlerin öğretmenlerin öğretmenlerin ilgisini çekmesi, onlarda öğrendiklerini uygulama isteği oluşturmaları öğretmenlerin hem mesleğe olan bağlılıklarını arttırmakta hem öğrencileriyle olan etkileşimlerini arttırmaktadır. Eğitimlerin öğretmenleri bu yönlerde etkilemesi “Eğitimlerin öğretmenlerin motivasyonuna katkısı” maddesine olan puanlamasını pozitif etkilemektedir.

- Çalışmanın nicel araştırma kısmında yer alan “Eğitim merkezi personellerinin tutumu” maddesi 3,96 ve “Eğitim merkezi temizlik hizmetleri” maddesi 4,01 puanlama ile iyi bir yeterlilik göstermektedir. Çalışmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerde de bu durumlara dair olumsuz bir görüş belirtilmemiştir.

- Çalışmanın nicel araştırma kısmında eğitim merkezlerindeki görevli yöneticilere ilişkin maddelerden “Eğitim yöneticisinin faaliyet sürecindeki tutumu” maddesi 3,96 ortalama, “Eğitim yöneticisinin sorunlara yaklaşımı” maddesi 3,79 ortalama ve “Eğitim faaliyetinin zaman çizelgesine uygun organizasyon sağlaması” maddesi 3,95 ortalama puana sahiptir. Bu puanlamalar neticesinde değerlendirmeler yeterli olmakla birlikte bu konularda gelişime açık yönlerin olduğu düşünülmüştür. Bu konu kapsamında çalışmanın nitel safhasında katılımcı öğretmenlerle yapılan birebir görüşmelerde bu durumlara dair bazı eksiklikler dile getirilmiştir. Bazı eğitim yöneticilerinin bu işi daha çok zoraki olarak yaptıkları, bu eğitime dair bir katkı sağlamak gayesi taşımadıkları belirtilmiştir. Hatta bazı eğitimlerdeki bazı yöneticilerinin, eğitimleri bir an evvel bitirtirip eve gitme kaygısı taşıdıkları belirtilmiştir. Bu gibi durumların da eğitimlerin yarım kalmasına ve eğitimlerden istenilen verimin alınamamasına sebep olabileceği ifade edilmiştir.

- Çalışmanın hem nicel hem nitel araştırmalar safhalarında, hizmet içi eğitimlerdeki eğitimcilerden genel anlamda memnuniyet olmakla birlikte bazen değişik yorumlamaların da olduğu tespit edilmiştir. Bütün eğitim faaliyetlerinde yer alan eğitimcilerin hepsinin çok iyi veya çok kötü olmadığı; eğitimden eğitime ve eğitimciden eğitimciye farklılıkların olduğu görülmüştür. Bazı eğitimlerde yer alan eğitimcilerden büyük memnuniyet duyulurken bazı eğitimlerdeki

eğitmenler ise yetersiz olarak görülmektedir. Bu durumlar arasındaki farklılıkların özel sebepleri madde madde nicel ve nitel veriler etrafında değerlendirilmiştir:

- Çalışmanın nicel boyutunda hizmet içi eğitim programlarında görev alan eğitim görevlilerinin değerlendirildiği boyutta; “Eğitim görevlisinin faaliyet programına uyması” maddesi ortalama 4,01 puana sahiptir. Bu sonuç bu konuda eğitim görevlilerinin genel olarak yeterli olduğunu göstermektedir. Çalışmanın nitel boyutunda yapılan birebir görüşmelerde bu boyutta olumsuz bir değerlendirme olmamıştır.

- Çalışmanın nicel araştırma safhasında yer alan “Eğitim görevlisinin eğitim teknolojilerini kullanma becerisi” maddesi 3,75 puan ortalamasına sahiptir. Çalışmanın nitel araştırma boyutunda yapılan birebir görüşmelerde ise bu konuya dair herhangi bir olumsuz değerlendirme tespit edilmemiştir. Bu durumda eğitim görevlilerinin eğitim merkezlerinde yer alan bilgisayar, ses sistemi vs. gibi teknolojik araçları yeterli olarak kullanabildikleri ve bu konuda herhangi bir sorunun olmadığını göstermektedir.

- Çalışmanın nicel boyunda “Eğitim görevlisinin konuya hakimiyeti” maddesi 3,88 ortalama puana sahiptir. Bu puan yeterli olarak görülmekte fakat geliştirilmesi gereken ve eksik olan bazı noktaların olduğu da nitel çalışma safhasında yapılan birebir görüşmeler neticesinde keşfedilmiştir. Bu görüşmelerde bazı eğitime gönderilen bazı eğitim görevlilerinin konuya tam hakim olmadığı, hatta bilgi eksikliklerinin olduğu, kurumsal örnekler ve sahada olan bilgiler noktasında da tam yeterli olmadıkları ifade edilmiştir. Yine nicel boyutta incelenen “Eğitim görevlisinin faaliyet içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi” maddesinin 3,67 puan ortalamaya sahip olmasının nedeninde yer alan eksiklikler de bu belirtilen fikirlerin neticesi olarak değerlendirilebilmektedir. Eğitim görevlileri ile ilgili bu durumlar tüm eğitim görevlileri için geçerli değildir. Çok yüksek düzeyde memnuniyet duyulan eğitim görevlileri de yer almaktadır fakat genel olarak tüm eğitim görevlileri tek bir düzeyde değerlendirilmemektedir.

- “Eğitim görevlilerinin dersleri açık anlaşılır ve seviyeye uygun işlemesi” maddesi 3,85 ortalamaya sahiptir. “Eğitim görevlilerinin iletişim kurma becerileri” maddesi ise ortalama 3,83 olarak tespit edilmiştir. Her iki maddenin de yeterli olmakla birlikte bazı geliştirilebilir noktalarının olduğu söylenmektedir. Eğitim görevlilerinin düzgün iletişim becerilerini kuramaması zaten halihazırda derslerin açık ve anlaşılır işlenebilmesine de olumsuz etki yapmaktadır. Çalışmanın nitel araştırma boyutunda bu doğrultuda bazı fikirlerin yer aldığı da bu düşüncüyü ortaya koymaktadır. Eğitim görevlilerine dair bu konularda gelen görüşler incelendiğinde yine tüm eğitim görevlileri ile ilgili aynı tür yorumların yapılmadığı ortaya konmuştur. Bazı eğitim görevlilerinin iletişim becerilerini çok iyi kullandığı, dersleri açık ve seviyeye uygun işlediği tespit edilmiştir. Bazı eğitim görevlilerinin ise çok kötü iletişim becerilerine sahip olduğu, empati kuramadığı,

anlatım tekniklerinin yetersiz olduğu belirtilmiştir. Özellikle katılımcılarla iletişim kurmadan kağıttan veya slayttan içerikleri okuyarak ders yürütmeye çalışan bazı eğitimcilerin olduğu belirtilmiştir. Bu gibi durumların da eğitimleri verimsiz kıldığı ifade edilmiştir.

- “Eğitim görevlilerinin faaliyet içeriğine uygun yöntem ve teknikleri kullanma yeterliği” maddesi ortalama 3,66 düzeyde bir puana sahiptir. Bu puan, ortalamanın yeterince yeterli düzey olmadığını ve bir takım eksikliklerin var olduğunu göstermektedir. Katılımcılarla yapılan birebir görüşmelerde ise, bu durumun sebepleri derinlemesine keşfedilmiştir. Bazı eğitimcilerin eski klasik yöntemleri kullandığı, bilgileri slayttan veya kağıttan okuyarak anlatım yapmaya çalıştığı belirtilmiştir. Bu gibi yöntemleri kullanan eğitimcilerin ise kalıcı bir eğitim gerçekleştiremediği, teorik bilgileri aktarmakla yetindiği ve kısa sürede de bu bilgilerin unutulduğu vurgulanmıştır. Düz anlatım veya slayttan okuyarak yürütülen eğitimlerin sıkıcı geçtiği ve motivasyonu düşürdüğü belirtilmiştir. Katılımcıların zaten bu eğitimlere katılmadan edinebileceği bilgilerin bu şekilde aktarılıyor olması onlar için eğitimlerin gereksiz ve anlamsız bulunmasına yol açmaktadır. Eğitimcilerin bu tip yöntemlerle eğitimleri yürütmesi eğitimlerin verimsiz sonuçlanmasına neden olmaktadır. Toplanan bu yorumların nicel boyutta incelenen “Eğitim görevlilerinin katılımcıları derse aktif katılımını teşvik etmesi” maddesinin 3,58 puan ortalamasına, “Eğitim görevlilerinin katılımcıların motivasyonunu sağlama yeterliği” maddesinin 3,57 puan ortalamasına niçin sahip olduğunu da açıklar niteliktedir.

- Bir önceki yorumlamanın aksine katılımcılar, dersleri aktif olarak uygulamalı gördükleri, katılım gösterebildikleri, keyif alarak ve eğlenerek geçirdikleri eğitimleri daha faydalı bulmuşlardır ve motivasyonlarını arttırdıklarını da ifade etmişlerdir. Uygulamalı olarak eğitim yapan, motivasyonlarını yüksek tutan, dersleri sıkıcılıktan tutarak eğlenceli hale getiren öğretmenlerden daha çok memnun kalmışlardır. Bu tip yenilikçi ve uygulamalı eğitimler sürdüren eğitimcilerin verdikleri eğitimlerin de daha verimli ve akılda kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir.

- “Eğitim görevlilerinin eğitim programını etkili uygulamasına yönelik araç-gereç ve döküman kullanım yeterliği” maddesine çalışmanın nicel araştırma safhasında 3,60 ortalama puanlama yapılmıştır. Bu puanlama bu durumun yeterli olsa da geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğuna işaret etmektedir. Katılımcılarla yapılan nitel görüşmelerde, bazı eğitimlerin yalnızca eğitim ortamında kaldığı okullara uyarlama konusunda sıkıntıların olduğunu dile getirmişlerdir. Katılımcılar, hizmet içi eğitimlerde gerekli ve okul ortamına uygun materyallerin yeterince tanıtılmadığını ifade etmektedir. Ayrıca, bazı katılımcılar bu eğitimlerde öğretilen yöntemlerin sınıf içinde nasıl uygulanacağı konusunda zorluk yaşadıklarını belirtmiştir. Bu eksikliği gidermek için, gerçek öğrencilerle veya gerçek sınıf ortamlarında materyallerin ve yöntemlerin nasıl kullanılacağını uygulamalı olarak gösterilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

- Yapılan görüşmelerde Trabzon ilinde uygulanan hizmet içi eğitimlerde kullanılan yöntemler genellikle; düz anlatım, slaytlardan yararlanmak, uygulamalı eğitimler, atölye çalışmaları ve online eğitimler, seminer/konferanslar olarak ön plana çıkmaktadır. Eğitimler ise yaklaşım olarak belirlenen bilgi ve becerilerin aktarılabilmesi şeklinde yer almaktadır. Tezin kuramsal ve kavramsal boyutunda ise çok daha farklı ve yenilikçi model, yöntem ve yaklaşımlar olduğu belirtilmiştir. Duyarlılık eğitimi, yönetici gözetiminde eğitim, rol oynama yöntemi, örnek olay yöntemi, araştırma vaka çalışması, akran eğitimi gibi yöntemler de dünya genelinde yer alan diğer ülkelerde uygulanmaktadır. Yine literatürde yapılan araştırmada dünya ülkelerinde yönetsel, yapısalcı ve sosyo-yapısalcı perspektifte hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütüldüğü yaklaşımların kullandığı saptanmıştır. Çalışmanın nitel boyutunda yapılan görüşmelerde aslında bu tip yaklaşımların ve yöntemlerin de kullanılmasına dair ihtiyaçların yer aldığı belirtilmiştir. Bu yöntemlerden bazılarının da planlı olmadan bazen programlarda yer aldığı durumlar da olmaktadır. Örneğin örnek olay yöntemi doğrudan uygulanmasa da bazı eğitimlerde katılımcıların aralarda söz hakkı alarak kendi tecrübelerini aktarmaları şeklinde gerçekleşmektedir. Akran eğitimi ise okul ortamlarındaki zümre ve arkadaşlık ilişkileri çevresinde kısmen yer almaktadır. Ayrıca okul ortamlarının yalnızca eğitim öğretim faaliyetlerinden ibaret değil bir topluluk ve kurum olmanın da var olduğu yerlerdir. Bu doğrultuda sosyo-yapısalcı perspektifte diğer yenilikçi yöntemlerin de uygulanmasının ihtiyacı olduğu katılımcıların öne sürdükleri yorumdan ortaya çıkmaktadır.

- Çalışmanın nicel araştırma boyutunda incelenen “Eğitimin devamı niteliğinde planlanacak olan yeni faaliyete katılma isteği” maddesinin ortalama 3,46 olduğu saptanmıştır. Bu ortalamanın katılımcıların eğitim faaliyetlerine katılımlarında bir takım problem yaşadıkları ve bu durumun sonucunda ise gelecekteki eğitimlere katılım isteklerinin düştüğü sonucuna varılmıştır. Bu durumu ortaya çıkaran sebeplerin anlaşılması için çalışmanın nitel araştırma boyutunda birebir yapılan görüşmelerle bir takım sorunların varlığı ortaya koyulmuştur.

- Yapılan görüşmeler neticesinde neredeyse tüm katılımcıların en çok gördükleri problem zamanlama problemidir. Eğitim saatlerinin genellikle okul bitimi, mesai sonrasına koyulması hizmet içi eğitimlere katılım gösterirken zorluklar oluşturmaktadır. Öğretmenlerin özel hayatlarındaki bireysel durumlarının varlığı ile birlikte bu şekilde planlanan eğitimlere katılım noktasında zorluklar ortaya çıkmaktadır. Örneğin çocuğu olan öğretmen, okul bitiminde önceden haber verilmeden ve zorunlu olarak bu eğitimlere dahil edilmiş ise büyük zorluklar yaşayabilmektedir. Sağıksal, diğer kişisel sorunlar veya günlük hayatta bir takım planlamaları olan öğretmenleri okul bitiminde mesai sonrasında eğitimlere dahil etmek onlar için çeşitli zorluklar oluşturmaktadır. Bu durumlar genellikle zorunlu olarak eğitime dahil edilen öğretmenler için yaşanmaktadır.

- Eğitimlerin zaman ve mekan olarak daha önceden belirtilmediği durumlarda yine öğretmenler için çeşitli zorluklar oluşmaktadır. Kendi özel yaşamında farklı bir planı olan veya özel bir durumu planlamış bir öğretmen için kısa vadede eğitime dahil etmek belirli zorluklar ortaya çıkartmaktadır. Günlük hayattaki planlanan işler ile eğitimlerin aynı zamanda çakışması öğretmenleri güç durumlarda bırakabilmektedir. Örneğin önceden belli bir zamanda hastane randevusu almış bir öğretmen için önceden haber verilmeden ve zorunlu olarak eğitimlere dahil edilmişse problem oluşturmaktadır. Bu durumlar genellikle zorunlu olarak eğitime dahil edilen öğretmenler için yaşanmaktadır. Bu durumların yansıması çalışmanın nicel boyutunda değerlendirilen “Faaliyet programı ile ilgili ön bilgilendirmenin yeterliği” maddesinde de ortaya çıkmıştır. Bu maddenin ortalamasının da 3,59 olması bu konudaki eksikliklerin olduğunu ortaya koymaktadır.

- Eğitim mekanları da bazı öğretmenler için zorluk oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitim verilen mekanlar genellikle şehir merkezi ve merkezi ilçelerde yer almaktadır. Uzak ilçelerde görev yapan öğretmenler için de bu eğitimlere katılımlarda hem ulaşım hem de zamansal sorunlar oluşmaktadır. Öğretmenin çalıştığı okul eğitim merkezine örneğin iki saat ve 100 km uzaklıkta ise hele de bu öğretmen okul çıkışında bu eğitimlere dahil edildiğinde gidip gelmesi için hem yorgunluk hem de zamansal zorluklar yaşayabilmektedir. Bazen öğretmenler bu durumlarda eğitim merkezine gidebilmek için araç bulma konusunda da zorluklar yaşayabilmektedirler. Özellikle de zorunlu olarak ve yine önceden haber vermeden bir eğitime öğretmen dahil edildiğinde çeşitli zorluklar yaşayabilmektedir. Öğretmenler gönüllü olarak katılım göstermek istedikleri durumlarda bile bu zorluklar ortadan kalkmamaktadır. Öğretmen her ne kadar kendini geliştirmek istese de bu gibi zamansal ve mekansal zorluklar olduğunda bu eğitimlere katılmaktan vazgeçebilmektedirler.

- Yapılan görüşmelerde; eğitimlerin planlanmasında, ihtiyaç analizi yapılmasında ve değerlendirilip izlenmesinde büyük eksiklikler olduğu ortaya konmuştur. Hizmet içi eğitimlerin bitiminde değerlendirme anketlerinin yapıldığı fakat bunun ciddi anlamda takip edilmediği, öylesine yapıldığı katılımcılar tarafından düşünülmektedir. Eğitimlerin planlanma aşamasında ise mekan, zaman ve içerik açısından öğretmenlerin ihtiyaçlarının dikkate alınmadığı belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşleri alınmamakta, öğretmenler önüne sunulan planlamaya göre bu eğitimlere katılmaktadırlar. Eğitimlerde gönüllülük durumu her ne kadar uygulanmaya çalışılsa da bazı eğitimlerde resen atama şeklinde zorunlu katılım da olabilmektedir. Sonuç olarak eğitimlerin planlanmasında ve uygulanmasında öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçları dikkate alınmamaktadır.

- Öğretmenlerin çalıştıkları okullardaki idareciler ise bu eğitimler noktasında farklı tutumlar sergileyebilmektedirler. Bu durum idarecilerin hizmet içi eğitimlere bakışı veya yöneticilik tarzları ile alakadarlık göstermektedir. Bazı idareciler öğretmenlerin eğitimlere katılımlarını desteklemekte ve onların okulda kalan işlerini de desteklemektedirler. Bazı idareciler ise öğretmenlerin bu

eğitilmelere katılımlarında karşı çıkabilmektedirler veya isteksiz olarak onları bu eğitimlere dahil edebilmektedirler. Bunun sebebi ise bazı eğitimlerin ders saatleri içerisinde yer alması ve idarenin okulda eğitime giden öğretmenler neticesinde derslerin boş geçecek olması ve bu durumlara yönelik de bir çözüm sağlamakla uğraşmak istememelerinden kaynaklanmaktadır. Bazı idarecilerin ise bu eğitimleri gereksiz olarak görmelerinden kaynaklı da sorunlar oluşabilmektedir.

- Eğitimlerin iptal edilmesi de öğretmenler tarafından kendilerini geliştirmeleri açısından bir zorluk olarak değerlendirilmiştir. Bazı eğitimlere yeterli kursiyerin katılmaması sebebinden ötürü eğitimler iptal edilebilmektedir. Görüşme yapılan bazı öğretmenler bu duruma dikkat çekmişlerdir.

- Zorunlu olarak öğretmenlerin eğitimlere gönderilmesi de görüşme yapılan öğretmenler tarafından zorluk olarak belirtilmiştir. Öğretmenin eğitim içeriğine ihtiyacının olup olmaması, uygun zamana sahip olması veya diğer bireysel sebeplerin dikkate alınmadan eğitimlere zorunlu olarak dahil edilmesi problem olarak belirtilmiştir. Öğretmenin bildiği veya ihtiyacı olmadığı bir konuda eğitime zorunlu olarak gönderilmesi, gereksiz olarak zamanının çalınması olarak değerlendirilmiştir.

- İlgi çekici olmayan veya gereksiz içeriklerin yer aldığı eğitimler de yine öğretmenler tarafından olumsuzluk olarak belirtilmiştir. Verilen eğitimin öğretmenin mesleğinde ve kişisel hayatında bir faydası olmayan içerikte olması öğretmen için zorluk oluşturmaktadır. Yine öğretmenin ilgisini çekmeyen ve sıkıcı olarak belirtilen eğitim içerikleri de öğretmenlerin bu eğitimlerde zorluk yaşamalarına sebep olabilmektedir.

- Eğitimlerde uygulanan yöntemler de öğretmenler için zorluk oluşturmaktadır. Uygulamadan uzak yalnızca teorik ve düz anlatım, slayt okuma şeklinde aktarılan eğitimler de öğretmenler için gereksiz ve sıkıcı olarak değerlendirilmektedir. Donanımlı olmayan, konuya hakim olmayan, iletişim becerileri yetersiz ve deneyimsiz öğretmenlerin yürüttükleri eğitimler de katılımcılar için zorluk olarak değerlendirilmiştir. Bu durumların zorluk oluşturmalarının sebebi katılımcıların eğitimlerden yeteri kadar verim alamamasıdır.

- Eğitimlerin planlanırken kurumsal farklılıkların dikkate alınmaması da zorluk olarak ortaya konmuştur. Özellikle lise seviyesinde farklı okul türlerinin yer alması bu durumun oluşmasında etkindir. Hizmet içi eğitimler tek bir kurum noktasında uygulanmakta ve içerikler de bu şekilde belirlenmektedir fakat öğretmenlerin çalıştıkları kurumlar aynı durumda ve düzeyde değildir. Örneğin bir hizmet içi eğitiminde öğretilen beceriler fen liseleri ile alaklı olabilirken bu eğitime katılan meslek lisesinde görev yapan öğretmen bu içerikleri kendi okulunda uygulamada zorluklar yaşayabilmektedir veya bu içerikler onun çalıştığı okul türü ile ilgili olmayabilir. Bu gibi kurumsal

farklılıkların dikkate alınmadan eğitimlerin verilmesi de katılımcılar açısından zorluk olarak değerlendirilmiştir.

- Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların fiziksel ve öğrenci kaynaklı şartları da zorluk olarak belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimlerde verilen eğitimler bazen görev yapılan sınıf mevcudunda uygulamak için uygun olmayabiliyor. Az öğrencinin yer aldığı bir sınıfta yüksek katılım gerektiren eğitim içeriğinin uygulanması mümkün olmayabiliyor veya çok kalabalık sınıfta birebir uygulama gerektiren eğitimlerin uygulanması zorluk oluşturabilmektedir. Öğrencilerin ilgisizlikleri ve hazırbulunuşluk olarak yetersiz olmaları gibi bazı durumlar da yine katılımcılar açısından zorluk olarak ifade edilmiştir. Okulların teknik ve materyal anlamında eğitim içeriklerine uygun olmayışı da yine katılımcılar tarafından eğitimlerin sahaya aktarılmasında güçlük oluşturduğu ifade edilmiştir. Özetle eğitim içeriğinde yer alan uygulamaların sahada uygulanabilir olmadığı durumlar zorluk olarak değerlendirilmiştir.

- Çalışmanın nicel araştırma boyutunda yer alan “Eğitim ortamının fiziki donanım yeterliği (Isı, ışık havalandırma vb.)” maddesi 3,79 ve “Eğitim ortamının teknik donanım yeterliği (Bilgisayar, ses sistemi vb.)” maddesi 3,91 puan ortalamasına sahiptir. Eğitim mekanlarının değerlendirildiği bu iki madde de genel olarak yeterli bir puan görülse de eksikliklerin tespiti için katılımcılarla görüşmelerde fikir alınmıştır. Bazı katılımcılar bazı katıldıkları eğitimlerde mekanların fiziksel özellikleri açısından sıkıntılarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Stem eğitimi yapılan bir eğitim merkezinde bilgisayarın olmaması örnek gösterilmiştir. Bazı eğitim merkezlerinde ise havalandırmanın yetersiz olduğu ve rutubet olabildiği belirtilmiştir. Yine bazı eğitim merkezlerinde kışın ısınma açısından eksik olabilen mekanların, havanın sıcak olduğu zamanlarda ise havasızlık ve bunalma gibi durumların olduğu mekanların olabildiği belirtilmiştir.

- Katılımcılar yapılan görüşmeler neticesinde öğretmenlerin bireysel tutum, motivasyon ve bakış açılarının da çeşitli etkilerinin olduğunu ortaya koymaktadır. Gelişime kapalı ve kendini geliştirmeye çalışmayan öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerden yeterli verimi alamayacağı ortaya konmaktadır. Yaşı ilerlemiş, sağlıksal sorunları olan veya emekliliği yaklaşmış öğretmenlerin de hizmet içi eğitimler konusunda daha az hevesli oldukları ve bu eğitimlere katılımı isteksiz davrandıkları görülmektedir. Mesleğin verdiği tecrübe ve yeterince sayıda çok eğitime katılmış öğretmenler de öğrenme doyumuna ulaşabilmektedirler. Bu duruma ulaşmış öğretmenler de “Çok eğitime katıldım, yeterince çok şey öğrendim, artık bu eğitimler bana yeni bir şey katmaz” gibi fikirler oluşabilmektedir. Emekliliği yaklaşan öğretmenlerde ise “zaten yakında emekli olacağım kendimi geliştirmeme gerek yok” gibi düşünceler ortaya çıkabilmektedir. Bazı öğretmenlerin ise bu eğitimleri angarya olarak görmeleri eğitimin verimliliğini düşürmektedir. Öte yandan, mesleğe yeni başlayan veya kendini geliştirmeye açık öğretmenlerin ise hizmet içi eğitimlere daha fazla ilgi gösterdiği ve bu eğitimlerden daha yüksek verim aldıkları ifade edilmektedir.

- Öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılmaya iten motivasyon artırıcı uygulamaların yer almadığı katılımcılar tarafından aktarılmış ve bu konuda çeşitli uygulamaların (para, hizmet puanı, başarı belgesi, onurlandırma v.b) yapılabilirliği belirtilmiştir.

- Öğretmenlerin genel anlamda hizmet içi eğitimleri değerlendirmeleri, yaşadıkları deneyimler ve kazanılan bilgi ve becerilerin eğitim öğretime etkisini olumlu olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin söyledikleri görüşler doğrultusunda; sınıf yönetimindeki becerileri gelişmiş, öğrencilere daha güzel rehberlik edebilmişler, öğrencilerle ve velilerle daha iyi iletişim kurmuşlar, çalışma arkadaşları olan öğretmenlerle ve öğrencilerle birlikte proje oluşturabilmiş iş birliği yapılabilmektedir kurum kültürünü geliştiren etkinlikleri uygulayabilmişlerdir. Aldıkları hizmet içi eğitimler neticesinde mesleki beceri, bilgi ve motivasyonları artmıştır. Bu durumun sonucundaki kazanımlar sınıf ortamlarına ve öğrencilerin eğitimine olumlu olarak yansımıştır. Öğrencilerin derslerindeki başarılarında, derslere karşı olan ilgilerinde ve motivasyonlarında olumlu artışlar gözlenmiştir. Öğretmenler hizmet içi eğitimlerde elde ettikleri deneyim ve uygulamaları sınıf ortamlarına taşıyabilmişlerdir. Öğrencilerin akademik, duyuşsal ve sosyal yönlerine olumlu etkiler oluşturmuştur. Öğretmenlerde farkındalık ve empati kurmak gibi yönlerde gelişimler olmuştur. Hizmet içi eğitimlere katılarak topaç oynamayı öğrenen bir öğretmen sayesinde, sınıfındaki öğrenciler onun bu hevesinden örnek alarak onlar da topaç oynamaya başlamışlardır. Bu örnekte olduğu gibi hizmet içi eğitim uygulamalarındaki faaliyetler sınıf ortamlarına ve öğrencilere yansımaktadır.

“Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi: Trabzon İli Örneği” başlıklı bu araştırmanın bulguları, ilgili literatürdeki çeşitli çalışmalarla tutarlılık göstermektedir. Özellikle genç ve yeni öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım sıklığı (Demir, 2021; Kaya, 2022; Iqbal vd., 2019), öğretmenlerin katılım motivasyonlarının mesleki gelişim, öğrenci başarısı ve kişisel ilgiyle ilişkisi (Eser, 2024; Caylan, 2023; Ulla & Winitkun, 2018), eğitim görevlilerinin yeterliliğine dair olumlu değerlendirmeler ve motivasyon-aktif katılım eksiklikleri (Keleş, 2019; Sütay, 2019), yöneticilerin organizasyonel tutumlarına ilişkin olumlu algılar (Arslan, 2022; Rudaleva vd., 2014) ve eğitim içeriklerinin güncelliği ile uygulamaya dönüklüğü (Ergün, 2022; Popova vd., 2016) gibi unsurlar literatürdeki mevcut bulgularla örtüşmektedir. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin etkililiği açısından gönüllülük, içerik-uyum ve uygulamalı eğitimlerin kritik önemi (Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Iqbal vd., 2019; Talan, 2024; Çıgırkıcı, 2022), bazı eğitim içeriklerinin uygulamadan uzak olması (Eser, 2024; Yamaçlı, 2020), öğretmenlerin eğitim türlerindeki çeşitlilik ihtiyacı (Çıgırkıcı, 2022; Caylan, 2023) ve bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda memnuniyet artışı (Ulus, 2009) bu çalışmanın bulgularıyla kısmen örtüşmektedir. Bununla birlikte, incelenen eğitimlerin tamamında olmasa da bazılarının oldukça etkili ve pratik odaklı olduğu da tespit edilmiştir. Zamanlama ve bilgilendirme eksiklikleri (Talan, 2024; Arık, 2017), uygulamaya dönük içeriklerin memnuniyeti artırırken organizasyonel eksikliklerin etkililiği azaltması (Ergün,

2022; Keleş, 2019) ve yönetici desteği ile ihtiyaç analizinin önemi (Omar, 2014) de bu çalışmanın bulgularıyla uyumludur. Çalışma, hizmet içi eğitimlerin yıllık periyotlarla, ulaşılabilir lokasyonlarda ve geniş katılımlı şekilde planlanması gerekliliğini (Çiftçi, 2008) desteklemektedir. Bilgi İletişim ve Teknoloji (BİT) eğitimlerinin öğretmen becerilerini geliştirdiği (Sanches-Garcia vd., 2013; Başak, 2016) ve bazı eğitimlerin bireysel ihtiyaçları başarıyla karşıladığı ancak bazılarının yetersiz kaldığı da gözlemlenmiştir (Öz, 2012; Kayman & Tutkun, 2015).

Son olarak, hizmet içi eğitimlerin beceri ve motivasyonu artırma potansiyeli (Dempsey vd., 2002; Seco, 2002), mesleki tutumlarda olumlu değişiklik sağlaması (Borg, 2011; Şener, 2009), uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerindeki farklılaşmalar (Limon, 2014), eğitim merkezlerinin uygunluğu (Özkan, 2010) ve eğitimlerin sürdürülebilirliğinin olumlu etkileri (Öztürk, 2019) de bu araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları literatürdeki birçok araştırmayla kısmen örtüşmekle birlikte, bazı noktalarda farklılıklar da içermektedir. Özellikle eğitimlerin etkililik düzeyi, bireysel ihtiyaçların karşılanması ve uzaktan eğitime yönelik tutumlar konusunda çeşitlilik gözlemlenmiştir. Bu durum, hizmet içi eğitimlerin planlanmasında ihtiyaç analizi, gönüllülük ve uygulamaya dönük içeriklerin önemini bir kez daha ortaya koymaktadır.

Araştırmanın sonuçlarından yola çıkılarak ilgili kurum ve kuruluşlara şu öneriler sunulmaktadır:

- İlk olarak öğretmenlerin branş, kariyer evresi ve kurumsal ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş eğitimler tasarlanmalıdır. Bu çerçevede anket, odak grup görüşmeleri, okul ziyaretleri ile gerçek ihtiyaçlar tespit edilmeli ve gelecekte uygulanacak eğitim içerikleri bu ihtiyaçlar doğrultusunda belirlenmelidir.
- Eğitim içerikleri sunulurken eğitime katılım gösteren öğretmenlerin okul türlerine ve bu kurumların ihtiyaçlarına özgü içerikler sunulmalıdır.
- Hizmet içi eğitimlerde zorunluluk ve resen gönderilme durumları azaltılmalıdır. Bunun yerine öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım göstermelerine yönelik teşvik edilmeli ve motivasyonları arttırılmalıdır. Öğretmenleri kendi ihtiyaç ve gelişimleri doğrultusunda gönüllü olarak eğitimlere katılım gösterecekleri şartlar oluşturulmalıdır.
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitimler katılım göstermelerine teşvik etmek adına çeşitli motive edici uygulamalar yapılmalıdır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda eğitim katılanlara ücret, hizmet puanı, başarı belgesi gibi motivasyon sağlayacak ödüllendirme sistemi oluşturulabilir. Hizmet içi eğitim sertifikalarının atama, yer değiştirme ve yükselme kriterlerinde avantaj sağlaması için yasal düzenlemeler yapılabilir. Eğitimlere katılım göstererek, çalışılan kurumlarda farkındalık oluşturan

ve okul iklimine olumlu katkılar sağlayan örnek başarı hikayeleri paylaşılıp bu kişiler yine yetkili merciler tarafından onurlandırılabilirler.

- Öğretmenlerin çalıştıkları kurumların müdür ve idarecilerine hizmet içi eğitimlerin önemine ilişkin eğitimler düzenlenmeli ve bu kişiler bu tip eğitimlerin önemine dair bilinçlendirilmelidirler.

- Hizmet içi eğitimlere katılım gösterecek öğretmenler için okul idareleri tarafından gereken kolaylıkların sağlanması gerekmektedir.

- Hizmet içi eğitimler okul bitiminde veya mesai sonrasında planlanmamalıdır. Eğer okullarda eğitim öğretim sürecinin sürdüğü zamanlarda bu eğitimler yapılacaksa; öğretmenlerin eğitimlerin olduğu günlerde tam zamanlı veya yarım zamanlı izinli sayılarak bu eğitimlere katılım göstermelerine fırsat verilmelidir.

- Öğretmenlerin eylül, ekim, nisan, haziran seminer dönemleri olmaktadır ve bu dönemler genelde verimsiz geçmektedir. Bu seminer dönemlerinde hizmet içi eğitim uygulamalarına yer verilebilir.

- Kendini geliştirmek isteyen öğretmenler için hafta sonlarında, sömestir ve yaz tatillerinde de isteğe bağlı hizmet içi eğitim fırsatları tanınmalıdır.

- Hizmet içi eğitimler zaman ve mekan olarak planlanırken öğretmenlerin görüş ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

- Hizmet içi eğitimlerin zamanları ve mekanları, eğitimden bir kaç gün öncesinde değil en az 1-2 ay öncesinden duyurulmalıdır.

- Eğitime uzaktan gelerek katılım göstermekte zorluk yaşayan öğretmenler için belli kolaylıklar ve destekler sağlanmalıdır. Öğretmenlerin çalıştıkları ilçelerde eğitimler katılım gösterecek öğretmen sayısı dikkate alınmadan uygulanabilir. Katılımcı öğretmenler eğitim günlerinde izinli sayılabilirler. Ulaşım konusunda zorluk yaşayan öğretmenler için servis imkanı, konaklama ve yol ücreti gibi destek sağlanabilir.

- Eğitimlerde hibrit sistem uygulanabilir. Eğitim ortamına zaman veya mekan durumlarından dolayı katılım göstermekte zorlananlar için bulundukları şartlar çevresinde online katılım sağlamaları sağlanabilir. Eğitim katılabilen öğretmenlerle yüz yüze uygulanırken zorluk yaşayan öğretmenler aynı anda eğitime uzaktan katılım gösterebilirler. Öğretmenlerin bulundukları duruma göre kolaylıklar sağlanabilir. Zaman ve mekan olarak esneklik sağlanmalıdır.

- Eğitim saatleri içerisinde çocuklarını yanında bulundurmak zorunda olan öğretmenlerin çocukları için eğitimin uygulandığı mekanlarda çocukların oyalanması ve zaman geçirmeleri için belirli uygulamalar düzenlenebilir.

- Eğitim mekanları, teknik ihtiyaçlar doğrultusunda (projeksiyon, laboratuvar ekipmanı vb.) eksiksiz hazırlanmalıdır. Eğitim mekanlarının ısı ve havalandırma problemleri çözülmelidir. Kışın ısınma konusunda sıkıntı oluşturmayacak, yaz dönemlerinde ise klima gibi imkanların yer aldığı mekanlar eğitim için tercih edilmelidir.

- Eğitimi verecek kişiler yetkin, deneyimli ve nitelikli kişiler arasından seçilmelidir. Bu kişiler iyi yetiştirilmelidir ve hazırlanmalıdır. Eğitimi veren kişiler ile eğitim sonunda ilgili katılımcı öğretmenler tarafından görüş alınmalıdır. Gelen görüş ve geri bildirimler neticesinde eğitimlerde beklenen durumlar sağlanmazsa aynı görevliye tekrardan eğitim verilmemelidir.

- Yalnızca hizmet içi eğitimler üzerine görev yapan öğretmen veya eğitimciler tahsis edilerek edilerek profesyonelce bu kişiler hazırlanabilir ve takip edilebilir. Bu kişiler sadece bu işe yoğunlaşacakları için yapacakları bu işte daha fazla verim sağlayabilirler.

- Eğitim sonunda memnuniyet anketleri uygulanmalı ve katılımcılardan alınacak görüşler ve geri bildirimler gerçek anlamda dikkate alınmalı ve değerlendirilmelidir.

- Eğitimler yalnızca hizmet içi eğitim süreci olarak değerlendirilmemelidir. Bu eğitimlerin sahaya ve okullardaki eğitim öğretime ne şekilde yansıdığı da incelenmelidir. Gelen veriler neticesinde bu eğitimlerde revizyon yapılmalıdır.

- Okul müdürleri tarafından hizmet içi eğitime katılan öğretmenlere okul içinde öğrendiklerini sunma imkânı veya görevi verilmelidir. Belli eğitimlere okuldan seçilen bazı öğretmenler katılım göstermektedirler bundan ötürü bu sayede kazanımlar okul içerisindeki tüm öğretmen kadrosuna yaygınlaştırılabilir.

- Eğitimlerde öğrenilen içerik ve uygulamaların okul ortamlarında uygulanabilmesi için gerekli altyapı oluşturulmalıdır. Okul içerisinde bu uygulamaların gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlere destek verilmeli ve rehberlik edilmelidir.

- Eğitimler kısa ve öz olarak uygulanmalıdır. Hedeflere yönelik bir süreç yürütülmelidir. Çok fazla teori ve ayrıntıya yoğunlaşarak eğitimlerde ihtiyaç duyulmayacak gereksiz içeriklere yer verilmemelidir.

- Kurs ve seminerler şeklinde uygulanan eğitimler, düz anlatım ve slayttan okuma gibi yöntemler yerine; daha uygulamalı, etkileşimli bir yöntemle yürütülmelidir. Öğretmenlerin eğitimde aktif olarak katıldığı etkileşimli içeriklere ve atölye çalışmaları gibi uygulamalı eğitimlere çok fazla yer verilmelidir.

- Eğitimler sonrasında öğretmenlerle düzenli temas kurulmalıdır. Eğitimde yer alan öğretmenlerden gruplar oluşturulabilir ve bu gruplar dayanışma içerisinde öğrendikleri bilgi ve becerileri sınıf ortamında uygularken birbirlerine destek olabilmeleri sağlanabilir.

- Eğitimler sonrasında öğretmenler takip edilerek mentorluk desteği sağlanabilir. Çevrimiçi, birebir mentorluk veya telefon ile iletişim halinde mentor tarafından eğitim gören öğretmenin öğrendiklerini sınıfında uygulayabilmesine rehberlik desteği verilebilir.

- Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ve diğer çevrimiçi, online eğitim programları aracılığıyla öğretmenlerin gelişimlerinin teşvik edilmesi sağlanmalı.

- Hizmet içi eğitimlerin, hayat boyu öğrenme kapsamında sürdürülebilirliğinin sağlanması gerekmektedir. Eğitimler sadece kurs ve seminerlere katılmakla ibaret olarak görülmemeli, bütüncül bir şekilde öğretmenlerin sürekli ve bireyselleştirilmiş biçimde kendilerinin geliştirilmesi teşvik edilmeli ve desteklenmelidir.

- Hizmet içi eğitimlerdeki uygulamaların sınıf ortamlarında daha kolay uygulanmasının sağlanması için simülasyon ve yerinde eğitimler yapılmalıdır. İlgili içerikle ilgili uygulamaları öğrenecek öğretmenlerin gerçek öğrencilerin yer aldığı derste bu uygulamaların nasıl yapılacağını canlı izleyebilecekleri ders tasarımları yapılabilir veya bu gibi oluşturulmuş gerçekçi sınıf ortamında eğitime katılan öğretmenlere uygulama şansı verilerek anında geri bildirimlerle öğretmenlere uygulamaları öğrenmelerinde rehberlik edilebilir.

- Hizmet içi eğitimler klasik yaklaşım ve yöntemlerle yürütülmeye devam edebilir fakat bunun yanında yenilikçi yaklaşım ve yöntemlerden de yararlanılarak bu gelişimler sürdürülmelidir. Hizmet içi eğitimler yalnızca kurs ve seminerlerden ibaret olarak görülmemelidir.

- Okullarda kurum içerisinde ve sınıf başında öğretmenlere uzman kişiler tarafından birebir veya toplu eğitimler verilebilir.

- Öğretmenleri belli bir konudaki problemlere çözüm üretebilmeleri veya belli bir konuda içerik geliştirmeleri adına; vaka çalışmaları ve örnek olay çalışmaları düzenlenebilir.

- Okul, kurum içlerinde aynı zümre içerisinde veya diğer zümreler arasında öğretmenlerin birbirlerinin derslerine girmesi, derslerini gözlemlemesi, birlikte ders anlatma etkinlikleri yapmaları, ortak proje yürütmeleri, işbirlikçi yöntemler kullanmaları öğretmenlerin gelişimlerini destekleyebilmektedir. Bu gibi yöntemlere yer verilmeli ve sistemli olarak yürütülmelidir.

- Okul, kurum müdürleri bu gibi süreçlerde öğretmen ekibine liderlik etmelidir.

KAYNAKÇA

- Abadi, Farhad Ebrahim vd. (2011), “A Study Of Influential Factors On Employees’ Motivation For Participating In The In-Service Training Courses Based On Modified Expectancy Theory”, **International business and management**, 2(1), 157-169, https://www.academia.edu/56917924/A_Study_of_Influential_Factors_on_Employees_Motivation_for_Participating_in_the_In_Service_Training_Courses_Based_on_Modified_Expectancy_Theory 19.10.2024
- Ada, Sefer (2000), “Sınıf Yönetimini Etkileyen Faktörler”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12(12), 1-8, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1983> 12.10.2024
- Ada, Şükrü vd. (2013), “Öğretmenlerin Motivasyon Etkenleri”, **Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 2013, 17 (3), 151-166, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/32419> 17.10.2024
- Akdoğan, Eda ve Altınok, Vicdan (2025), Öğretmenlik Mesleği Yeterlik Çerçevesine Karşılaştırmalı Bir Bakış, **Ulusal Eğitim Dergisi**, 5(1), 20255-20255.
- Aksoy, İlhan (2008), “II. Meşrutiyet Dönemi Eğitim Politikası Ve Satı Bey”, **Gazi Türkiyat**, 1(3), 67-81.
- Aksoy, Mustafa (2013), “Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni” **Bilig** (64), 23-48 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/234337> 08.10.2024
- Aküzüm, Cemal ve Gültekin Özdemir, Semra (2017), “Sınıf Öğretmenlerinin İletişim Becerileri İle Sınıf Yönetimi Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(12), 88-107. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/361940> 12.10.2024
- Akyol, Canan (2013), Emile Durkheim’e Göre Eğitim, Ata Bahri (Ed.) **Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti’nde Öğretmenlerin Eğitimecisi ve Eğitim Görüşleri**, 1.Baskı (7-16), Pegem Akademi, Ankara
- Alkan, Cevat (1987). “Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeler”, **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**, 20(1), 209-229, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/794436> 12.10.2024

Altın, Hamza (2014). “II. Meşrutiyetten Cumhuriyete İsmail Hakkı Baltacıoğlu ve onun eğitim ve eğitimci kavramları ile ilgili düşünceleri”, **Tarih Araştırmaları Dergisi**, 33(55), 219-252

Altınışik, Songül (1996), “Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama”, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 7(7), 329-348.

Amerika Eğitim Bilimleri Enstitüsü, (2024), “**Students with Disabilities**” <https://nces.ed.gov/programs/coe/indicator/cgg16.05.2025>

“**Teacher characteristics and trends**” <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=28> 16.05.2025

Arık, Kazım (2017) **İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin 4+4+4 Eğitim Sistemi Sonrası Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri (Kütahya İli Örneği)** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Arslan, Durmuş Ali (2022) **Milli Eğitim Bakanlığındaki Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi: Antalya İli Örneği** Yayınlanmamış Doktora Tezi Süleyman Demirel Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü

Aslan, A. Kadir (2001), Eğitimin toplumsal temelleri, **Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 4(5), 16-30.

Ateş, Hatice Kadioğlu ve Akyol, Rabia (2016), İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Görüşleri” **Eurasian Academy of Sciences Eurasian Education & Literature Journal** Volume 5 16-23

Avustralya İstatistik Bürosu (2024), “**Data on government and non-government students, staff and schools**” <https://www.abs.gov.au/statistics/people/education/schools/latest-release> 16.05.2025

Avusturya İstatistik (2024) “**Pupils**” <https://www.statistik.at/en/statistics/population-and-society/education/school-attendance/pupils> 16.05.2025

(2024) “**Teaching staff**” <https://www.statistik.at/en/statistics/population-and-society/education/teaching-staff> 16.05.2025

Ayaz, Cihad (2016), “**Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mardin İli Örneği)**” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Bartın Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Aydın, Faruk (2023), Kültür ve Medeniyet Tartışmaları Bağlamında İslâm Medeniyetinin Türk Eğitim Sistemindeki Yeri, **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, 12(24), 184-197.

Aydın, İnayet (2021), **Hizmet İçi Eğitim El Kitabı**, 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara

Aydın, Kemal (2014). Yapısal işlevselci teori ve toplumsal tabakalaşma. **Yalova Sosyal Bilimler Dergisi**, 4(8).

Aydoğan, İlker ve Bilgivar, Osman Orkun (2022), “Okul Müdürlerinin Vizyoner Liderlik Davranışlarının Okul İklimine Etkisi”, **Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi**, 23(2), 1735-1763, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2034775> 28.09.2024

Bacanlı, Hasan (2009). **Mümtaz Turhan ve karakter eğitimi**, <https://hasanbacanli.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/mumtaz-turhan-ve-karakter-egiti-hasan-bacanli.pdf> 13.04.2025

Bahar, Halil İbrahim (2009), **Sosyoloji**, 3. Baskı, Usak Yayınları, Ankara.

Bahar, Mehmet; Nartgün, Zekeriya; Durmuş, Soner ve Bıçak, Bayram (2008), “**Geleneksel-Alternatif Ölçme ve Değerlendirme, Öğretmen El Kitabı**” 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.

Balaban, Jale (2000), Temel Eğitimde Öğretmenlerin Stres Kaynakları Ve Başa Çıkma Teknikleri, **Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 7(7), 188-195

Baltacı, Ali (2019), Sosyal Sistem Kuramı ve Eğitim Örgütlerine Etkileri, **Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 3(1), 1-19.

Baş, Gökhan (2013), Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma, **Journal of Educational Science**, 1(1), 63-93.

Başak, Mehmet Hulki (2016) **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Teknoloji Entegrasyonunu Geliştirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Kurs Programının Hazırlanması ve Etkililiğinin Değerlendirilmesi: FATİH Projesi Örneği** Yayınlanmamış Doktora Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Başar, Hatice (2003), Satı Bey Ve Eğitimle İlgili Görüşleri, **Değerler Eğitimi Dergisi**, 1(2), 47-67.

Ben-Peretz, Miriam (2011), “Teacher knowledge: What is it? How do we uncover it? What are its implications for schooling?”, **Teaching and teacher Education**, 27(1), 3-9 <http://edu312spring13.pbworks.com/w/file/attach/64649993/Ben-Peretz.pdf> 12.10.2024

- Bergevin, Paul (1967), "A Philosophy For Adult Education." **New York: The Seabury Press** 3-5
<http://bdae.org.br/bitstream/123456789/2995/1/BERGEVIN.%20A%20Philosophy%20for%20adult%20education%20-%20Adapta%C3%A7%C3%A3o.pdf> 16.10.2024
- Berliner, David C. (2004). "Expert teachers: Their characteristics, development and accomplishments", **Bulletin of Science, Technology and Society**, 24(3), 200-212, https://www.researchgate.net/profile/David-Berliner-2/publication/255666969_Expert_Teachers_Their_Characteristics_Development_and_Accomplishments/links/02e7e53c6d5e6b68d7000000/Expert-Teachers-Their-Characteristics-Development-and-Accomplishments.pdf 13.10.2024
- Bora, Hatice Turan (2024), An Examination Of School Administrators'opinions About The School Through Sociological Theories, **Bogazici University Journal of Education**, 41(3), 33-46.
- Bora, Nuray. (2022). Yenilikçi Öğretmen ve Özellikleri, Kırkıç, Kamil Arif (Ed.) **Yenilikçi Okullarda Öğrenme ve Öğretim**, 1. Baskı (77-102), Efe Akdemi, İstanbul.
- Borg, Simon (2011). The impact of in-service teacher education on language teachers' beliefs. **System**, 39(3), 370-380.
- Borko, Hilda (2004), "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain", **Educational researcher**, 33(8), 3-15 https://www.researchgate.net/profile/Hilda-Borko/publication/237143784_Professional_Development_and_Teacher_Learning_Mapping_the_Terrain/links/02e7e538426ac569a3000000/Professional-Development-and-Teacher-Learning-Mapping-the-Terrain.pdf 10.10.2024
- Broussard, Sheri Coates ve Garrison, M. Betsy (2004), "The relationship between classroom motivation and academic achievement in elementary-school-aged children", **Family and consumer sciences research journal**, 33(2), 106-120. https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1177/1077727X04269573?saml_referrer 17.10.2024
- Brown, Kara D. ve Carnes, Nathan (2010), "Teacher Education for Elementary Education", **International Encyclopedia of Education**, Volume 7, 3rd Edition içinde (725-731), Elsevier, Oxfordd
- Bryman, Alan (2006), Integrating quantitative and qualitative research: how is it done? **Qualitative Research**, 6(1), 97-113, <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1468794106058877> 30.09.2024

- Bümen, Nilay T., Ateş, Alev vd. (2012), “Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler”, **Milli Eğitim Dergisi**, 42(194), 31-50
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/442293> 09.10.2024
- Can, Ertuğ (2019), “Öğretmenlerin Meslekî Gelişimleri: Engeller Ve Öneriler”, **Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi**, 7(4), 1618-1650.
- Caylan, Faruk (2023) **Müzik Öğretmenlerinin Derslerinde Teknoloji Kullanma Durumları, Teknoloji Kullanımına Yönelik Tutumları ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri (Van İli Örneği)** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Cihan, Mustafa (2015), “Hilmi Ziya Ülken’in Eğitim Felsefesi”, **Erzurum Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(1), 131-142
- Coşgun, Sema (2015), Bir Yurttaş Yetiştirme Denemesi: Sokrates ve İdeal İnsanı”, **Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, (29), 68-80,
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115880> 08.10.2024
- Creswell, John W. (2017), **Araştırma Deseni: Nitel, Nicel ve Karma Yöntem Yaklaşımları**, (Çev. Selçuk Beşir Demir vd.), 3. Baskı, Eğiten Kitap, Ankara.
- Creswell, John W. Ve Plano Clark, Vicki L. (2018), Designing and Conducting: **Mixed Methods Research**, 3rd Edition, Sage, London.
- Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi (2018), **30474 sayılı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkındaki 1 Sayılı Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi**
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/17114223_Gorev.pdf
- Çağıl, Ercan (2007), **İşletmelerde Personel Eğitimi, Verimlilik İle İlişkisi Ve Bir Araştırma**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çakmak, Özlem (2008), “Eğitimin Ekonomiye Ve Kalkınmaya Etkisi” **Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi**, (11), 33-41.
- Çelik, Celaleddin (2006), “Gökalp’in Bir Değişim Dinamiği Olarak Kültür-Medeniyet Teorisi”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(21), 43-63.
- Çelikel, Hülya (2018), Hizmet İçi Eğitim Kavramı Üzerine Bir Analiz, **Mesleki ve Sosyal Bilimler Dergisi**, 1(1), 48-70.
- Çepni, Salih ve Çoruhlu, Tülay Şenel (2010), “Alternatif Ölçme Ve Değerlendirme Tekniklerine Yönelik Hazırlanan Hizmet İçi Eğitim Kursundan Öğretime Yansımalar”, **Pamukkale**

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28), 117-128.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/114619> 12.10.2024

Çıgırkıcı, Seval Ünal (2022) **Bilim Ve Sanat Merkezi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sivas Cumhuriyet Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çınar, Sema, (2007), “Talcott Parsons ve İşlevselci Kuram” **Sosyoloji Notları**, 3, 35-43.

Çiçek, Hasan (2022), “Eğitim Sanatı: Pedagojiden Andragojiye”, **Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (55), 10-23 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2407450> 15.10.2024

Çiltaş, Alper ve Akıllı, Mustafa (2011). “Öğretmenlerin pedagojik yeterlilikleri”, **Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (4), 64-72.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/181741> 12.10.2024

Çin Devlet Konseyi (2023), **Smart education platform boosts teacher training in China**
https://english.www.gov.cn/news/topnews/202303/27/content_WS64215491c6d0f528699dc457.html 13.05.2025

Çin Eğitim Bakanlığı (2023), “**Statistical report on China’s educational achievements**”
http://en.moe.gov.cn/documents/reports/202304/t20230403_1054100.html 16.05.2025

Çin Eğitim Bakanlığı (2024), **New phase of Excellent Teacher and Principal Training Program launched**
http://en.moe.gov.cn/news/press_releases/202405/t20240522_1132046.html 13.05.2025

Çitfci, Ersan (2008) **Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi** Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Çoban, Bahadır (2022). Durkheim’ın bilgi ve toplum anlayışı üzerine bir değerlendirme. **Nosyon: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi**, (9), 115-130.

Daldal, Ferhat (2016) **Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitimin Kariyer Basamaklarına Etkisi: Isparta Milli Eğitim Müdürlüğü Örneği** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Süleyman Demirel Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü

Danimarka İstatistik (2024) “**Number of Pupils in Denmark**”
<https://www.dst.dk/en/Statistik/emner/uddannelse-og-forskning/fuldtidsuddannelser/ungdomsuddannelser> 16.05.2025

- Demir, Ebru ve Köse, Meliha (2016), “Öğretmenlerin Rol Modelliği Hakkında Öğretmen Görüşleri”, **Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi**, (53), 38-57
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/383164> 08.10.2024
- Demir, Muhammed (2021) **Pandemi Döneminde İlahiyat Programı Öğrencilerinin Uzaktan Eğitime ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşleri** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Anadolu Üniversitesi / Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Department of Education (2025), **Early career teacher entitlement: changes for 2025**
<https://www.gov.uk/government/publications/early-career-teacher-entitlement/early-career-teacher-entitlement-changes-for-2025--2> 13.05.2025
- Dill, Jeffrey S. (2007). Durkheim and Dewey and the challenge of contemporary moral education. **Journal of moral education**, 36(2), 221-237.
- Dömbekci, Hilal Akman ve Erişen, Mehmet Akif (2022), “Nitel araştırmalarda görüşme tekniği”, **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 22(Özel Sayı 2), 141-160
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2864475> 01.10.2024
- Dönertaş, Aysun Bay (2023), **İsviçre Eğitim Sistemi**. In Eğitim Bilimleri Araştırmaları-II (117-150). Özgür Yayın Dağıtım Ltd. Şti.. Önder Baltacı editörü, Gaziantep.
- Dünya Bankası (2023), “**Nüfus Sayıları**” <https://data.worldbank.org/indicator/SP.POP.TOTL>
16.05.2025
- Elçiçek, Zakir, ve Yaşar, Mehmet (2016), “Türkiye’de ve Dünya’da Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi”, **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, 5(9), 12-19.
- Elias, John ve Meriam, Sharan (2005), “**Philosophical Foundations Of Adult Education**” 3th Edition, Krieger Publishing Company, Florida.
- Elmas, Rıdvan ve Geban, Ömer (2012), “Web 2.0 Tools for 21st Century Teachers”, (1), 243-254
International Online Journal of Educational Sciences 4 (1)
https://www.researchgate.net/publication/264856610_Web_20_Tools_for_21st_Century_Teachers 12.10.2024
- Erdem, Ali Rıza ve Şimşek, Selçuk (2013), Öğretmenlere Ve Okul Yöneticilerine Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin İrdelenmesi, **Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 6(4).
- Eren, Altay vd. (2009), “Yapılandırmacı Bakış Açısıyla Hizmet İçi Eğitim: İhtiyaç, Kariyer, Öğrenme Ve Motivasyon Boyutları”, **Bogazici University Journal of Education**, 24(2), 29-48
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/43753> 19.10.2024

Ergün, Hilal (2022) **Öğretmenlere Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisinin Kazandırılmasına Yönelik Bir Hizmetiçi Eğitimin Kirkpatrick Modeli Çerçevesinde Değerlendirilmesi: Öğretmen Akademisi Örneği** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Mersin Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ergün, Mustafa (1982), “Emrullah Efendi Hayatı-Görüşleri-Çalışmaları”, **Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi**, 30(1-2), 7-35.

_____ (1994), **Eğitim Sosyolojisi**, 5.Baskı, Ocak Yayınları, Ankara.

_____ (2008), "Prens Sabahattin Bey'in Eğitim Üzerine Düşünceleri", **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 1(2), 1-9.

Erkan, Medine ve Göz, Fügen (2006), “Öğretmenlerin İlk Yardım Konusundaki Bilgi Düzeylerinin Belirlenmesi”, **Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi**, 9(4), 63-68.

Eser, Yasemin (2024), **Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Uludağ Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü

European Agency (2025). **Country information for Germany - Teacher education for inclusive education**. <https://www.european-agency.org/country-information/germany/teacher-education-for-inclusive-education> 13.05.2025

Eurostat (2024), “**Statistics about Teachers and Pupils in Primary School in Europe**” https://ec.europa.eu.translate.google/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Primary_education_statistics&x_tr_sl=en&x_tr_tl=tr&x_tr_hl=tr&x_tr_pto=tc 16.05.2025

_____ (2024), “**Statistics about Teachers and Pupils in Secondary School in Europe**” https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Secondary_education_statistics 16.05.2025

Eurydice (2023) **Teacher and Education Staff**, <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurydia/netherlands/teachers-and-education-staff> 19.04.2025

Federal İstatistik Ofisi (2023), “**Number of Pupils**” https://www.destatis.de/EN/Press/2023/03/PE23_105_211.html?templateQueryString=pupils+in+schools 16.05.2025

_____ (2023), “**Part-time employment rate among teachers almost 40%**”, https://www.destatis.de/EN/Press/2022/08/PE22_N052_742.html?templateQueryString=teachers+in+schools 16.05.2025

- Fraser, Helen vd. (1998), “The Quality Of Teachers' Professional Lives: Teachers And Job Satisfaction”, **Evaluation & Research In Education**, 12(2), 61-71
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09500799808666932?needAccess=true>
19.10.2024
- Freeman, Donald (1989), Teacher Training, Development, And Decision Making: A Model Of Teaching And Related Strategies For Language Teacher Education, **TESOL Quarterly**, 23(1), 27-45.
- Freire, Paulo (2023), **Ezilenlerin Pedagojisi**, (Çev. Dilek Hattatoğlu ve Erol Özbek), 25.Baskı, Ayrıntı Yayınları, İstanbul.
- Fullmind (2025), **Professional Development Requirements by State for Education**
<https://www.fullmindlearning.com/blog/education-professional-development-requirements-state> 13.05.2025
- Genç, Salih Zeki (2000), Bilgi Toplumunda Öğretmen Eğitimi, **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 23(23), 375-386.
- George, Darren, ve Mallery, Paul (2010). **SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference**, 17.0 update (10a ed.) Boston: Pearson
- Gökkaya, Zeynep (2014), “Yetişkin Eğitiminde Yeni Bir Yaklaşım: Oyunlaştırma” **Hayef Journal of Education**, 11(1), 71-84, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/93187>
16.10.2024
- Gömlüksiz, Müfit, Erkan, Serkan ve diğrleri (2010), **Eğitimde ölçme ve değerlendirme** (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Görmüş, Alparslan Şahin ve Kâhya, Vasfi (2014), “Hizmet içi eğitim programlarının kamu çalışanlarının motivasyonuna etkisi: Eti maden işletmelerinde bir uygulama” **Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi**, 1(1), 37-49,
<https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910487.pdf> 19.10.2024
- Gpseducation, OECD (2025), **Danimarka Talis 2018 Raporu**,
<https://gpseducation.oecd.org/CountryProfile?plotter=h5&primaryCountry=DNK&treshold=5&topic=TA> 15.04.2025
- Guay, Frederic vd. (2010), “Intrinsic, Identified, And Controlled Types Of Motivation For School Subjects In Young Elementary School Children”, **British journal of educational psychology**, 80(4), 711-735.
https://selfdeterminationtheory.org/wp-content/uploads/2014/04/2010_GuayChanaletal_BJEP.pdf 17.10.2024

- Guskey, Thomas R. (2000), **Evaluating professional development**, Corwin Press, California
- Gül, Seray Olçay (2014), “Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar”, **Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 3(5), 111-123 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1358759> 12.10.2024
- Gül, Yavuz Ercan (2015), Öğretmen Yetiştirme Sistemlerinin Karşılaştırılması: Almanya Ve Kırgızistan Örneği, **Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2015(4), 68-83.
- Gültekin, Mehmet (2020). Değişen Toplumda Eğitim Ve Öğretmen Nitelikleri. **Anadolu Journal of Educational Sciences International**, 10(1), 654-700
- Gümüş, Burhan (1976), “Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme”, 2.Baskı, Erzurum.
- Gündüz, Mustafa (2010) “Gelenek Ve Modernlik Arasında Bir Eğitimci: Satı Bey Ve Fenn-İ Terbiye Adlı Eseri Üzerine Bir İnceleme” **International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 5/3 Summer 2010.
- Gündüzalp, Cengiz (2021), “Web 2.0 Araçları İle Zenginleştirilmiş Çevrimiçi Öğrenmenin Öğrencilerin Üst Bilişsel Ve Yaratıcı Düşünme Becerilerine Etkisi” **Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi**, 10(3), 1158-1177. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1994896> 12.10.2024
- Güner Yıldız, Nevin (2011), “Dünyada ve Türkiye’de Sınıf Yönetimi”, **Manisa Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 1(2), 37-59 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1126392> 12.10.2024
- Güneş, Firdevs (2016). “Mesleki Gelişim Yaklaşımları Ve Öğretmen Yetiştirme”, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (24), 1006-1041, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/482063> 09.10.2024
- Henry, Marc Pierre (2021), İnsan İlişkilerinin Dinamiklerini Anlamak: Kültüre İşlevselci Yaklaşım, **Prekarya**, 2(1), 29-32
- Hollanda Eğitim Bakanlığı (2025), **About Staff**, <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science> 19.04.2025
- Hollanda İstatistik (2025), “**Number of Pupils in Netherlands**” <https://www.cbs.nl/en-gb/figures/detail/03753eng> 16.05.2025
- Hoover-Dempsey, Kathleen vd. (2002). Teachers involving parents (TIP): Results of an in-service teacher education program for enhancing parental involvement, **Teaching and teacher education**, 18(7), 843-867.

Imran, Muhlis ve Shaleh (2024), Analyzing the Development of Structural-Functional Theory in the Sociological Approach to Primary School Education, **International Journal of Basic Educational Research**, 1(1), 47-51.

Ingersoll, Richard M. (2009) **Who Controls Teachers Work?** Harvard University Press, London.

Iqbal, Nasir ve diğerleri (2019), “The Impact Of İn-Service Training And Motivation On Job Performance Of Technical & Vocational Education Teachers: Role Of Person-Job Fit”, **Public Organization Review**, 20, 529-548, <https://link.springer.com/article/10.1007/s11115-019-00455-3> 19.10.2024

Işık, Zeynep (1997), İsmail Hakkı Baltacıoğlu'nun Eğitim Yaklaşımı, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9(9), 255-261.

İlbuğa, Halime (2022) **Okul Öncesi Öğretmenlerine Yönelik 21. Yüzyıl Becerilerine İlişkin Hizmet İçi Eğitim Programının Etkililiği** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Ondokuz Mayıs Üniversitesi - Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

İlğan, Abdurrahman (2021), “Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi Üzerine Kavramsal Bir Çerçeve Ve Türk Eğitim Sistemi İçin Çıkarımlar”, **Yaşadıkça Eğitim**, 35(1), 256-280. <http://journals.iku.edu.tr/yed/index.php/yed/article/download/225/192> 09.10.2024

İnaltun, Hüseyin (2019) **Fen Bilgisi Öğretmenleri İçin Geliştirilen Biçimlendirici Değerlendirmeye Yönelik Hizmet İçi Eğitim Modülünün Etkinliğinin İncelenmesi** Yayınlanmamış Doktora Tezi Gazi Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü

İngiltere Eğitim Bakanlığı (2024), “**School workforce in England**” <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-workforce-in-england/2023> 16.05.2025

_____ (2024), “**Schools, pupils and their characteristics**” <https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/school-pupils-and-their-characteristics/2022-23> 16.05.2025

İsviçre Federal İstatistik Ofisi (2024) “**Pupils in compulsory education**” <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science/pupils-students/compulsory.html> 16.05.2025

_____ (2024) “**Teaching staff volumes by educational level**” <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science/educational-staff/compulsory-upper-secondary-level-tertiary-professional-colleges.html> 16.05.2025

Jerusalem Institute (2020) “**Two Million Pupil**” <https://jerusalemstitute.org.il/en/blog/two-million-pupils/> 16.05.2025

- Kalaycı, Şeref (2010), **SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri**, 5. Baskı, Asil Yayınevi, Ankara
- Kara, Ahmet, ve İzci, Eyüp (2010), Fransa’da Eğitim Personelinin Hizmet İçi Eğitimi, **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (5), 161-168.
- Karataş, Kasım (2020). Öğretmenlik Mesleğine Kuramsal Bir Bakış, **Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi**, 9(17), 39-56.
- Kartal, Metin (2025), İsrail ve Türkiye’nin Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 61(61), 1-60.
- Kasapçopur, Ahmet (2007), **Avrupa Birliği Ülkelerinde Eğitim Denetimi**, MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını, Ankara.
- Katman, Aysun Kurt ve Tutkun, Ömer F. (2015), Teachers’ Views Related To The Effectiveness Of In-Service Training Programs İn Primary Schools, **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 174, 1878-1885.
- Kaya İlhami (2017) **MEB’in Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin ve Türkçe Öğretmenlerinin Bu Faaliyetlerine İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Kaya, Neslihan (2022) **Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bağcılar İlçesi Örneği** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi - Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Keçici, Sayime (2011), Almanya’da Öğretmen Eğitimi, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 34(34), 117-132.
- Keklik, Ebubekir (2018), “I. Meşrutiyet Döneminde Eğitim Tartışmaları: Ziya Gökalp, Millî Terbiye Ve Satı Bey [El-Husri]”, **ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi/ Journal of Institute of Social Sciences** Cilt/Volume: 9, Sayı/Number:1, (Nisan/April 2018): 47-69
- Keleş, Hanım Aslan (2019) **Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesi** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Kırıkkale Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Keleş, Seher (2010) **Ortaöğretim Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Ankara İli Örneği)** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Kınsün, Abdülbaki (2023), Robert Merton Ve İşlevselcilik Kuramının Temel Unsurları. **Çukurova Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi** (Çüifd), 23(1), 156-167.

- Kocadaş, Bekir (2008), “Türkiye’de Toplumbilimin Öncülerinden: Hilmi Ziya Ülken” **Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** (1), 80-95.
- Korkmaz, Şadiye (2013), **Eğitim Felsefesi, Hilmi Ziya Ülken** Doğu Batı Yayınları, 3. Baskı, Ankara.
- Korkut, Kübra ve Babaoğlu, Emine (2010), “Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimi becerisi”, **Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 26(2), 146-156, <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423876644.pdf> 12.10.2024
- Kurtuluş, Fulya (2018). Çokkültürlü Bazı Ülkelerde Eğitim Politikaları Ve Öğretmen Eğitimi, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** (AUJEF), 2(3), 178-195.
- Lai, Emily R. (2011), “Motivation: A literature review”, **Person Research’s Report**, 6, 40-41. http://www.johnnietfeld.com/uploads/2/2/6/0/22606800/motivation_review_final.pdf 17.10.2024
- Limon, İbrahim (2014) **Yüz Yüze ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Algıları** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Sakarya Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Loehr, Anne ve Emerson, Brian (2008). **A Manager's Guide to Coaching: Simple and Effective Ways to Get the Best From Your People**, American Management Association, New York.
- Luthans, Fred (2021), “**Organizational Behavior**”, 12th Edition, McGraw-Hill Irwin, Newyork.
- Malkoç, Günseli (1989), “Andragoji”, **Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(1), 88-95, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2094> 15.10.2024
- Maslow, Abraham H. (2017), “**A Theory of Human Motivation**”, Dancing Unicorn Books, Usa.
- MEB (2024), **Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA)**, www.oba.gov.tr (06.10.2024)
- MEB Akademi Başkanlığı Yönetmeliği, (2025), **T.C.Resmi Gazete**, 32846, (19.03.2025)
- MEB OYGM, (2022) **Aday Öğretmenlik Ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği** https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_12/13113435_1-ADAY_OYRETMENLYK_VE_OYRETMENLYK_KARYYER_BASAMAKLRI_YONETMELYYY.pdf 03.02.2022
- _____, (2022), **Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu** https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/24144420_HYZMET_YCY_EYYTYM_FAALYYETLERY_KILAVUZU_Guncellendi.pdf

Memduhoğlu, Hasan Basri (2008), Türkiye ve Avusturya Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması. **Türk Eğitim Bilimleri Dergisi**, 6(3), 545-559.

Mesleki Gelişim Daire Başkanlığı, (2024), **Onay ve Uygulama Esasları**
https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2024_Onay-Uygulama_Esaslari.pdf 13.05.2025

Milli Eğitim Bakanlığı (1995), **22161 sayılı Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği**
https://ankarahee.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_02/07123949_Meb_HizmetiYi_EYitim_YYnetmeliYi.pdf

_____ (2007), **2007/57 sayılı Bakanlık Genelgesi**
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/17114320__2007-57_GENELGE.pdf

_____ (2008), **2008/73 sayılı Bakanlık Genelgesi**
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_07/17114410__2008-73_genelge.pdf

_____ (2022), **31775 sayılı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği**
https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/11103956_Hizmet_Yci_EYitim_Yonet_meliYinde_yapYlan_deYiYiklikler.pdf

Neuman, Lawrence W. (2014), **Toplumsal Araştırma Yöntemleri: Nicel ve Nitel Yaklaşımlar I**, (Çev. Sedef Özge), 7. Baskı, Yayınodası Yayıncılık, Ankara.

Okay, Yeliz (2019), “Sosyoloji’nin Öğretmen Okullarında Ders Olarak Okutulmasına Yönelik Görüşler: İbrahim Alaaddin Gövsa ve Hilmi Ziya Ülken” **Mevzu-Sosyal Bilimler Dergisi**, (2), 263-278.

Omar, Che Mohd Zulkifli (2014). The need for in-service training for teachers and it’s effectiveness in school, **International Journal for innovation education and research**, 2(11), 1-9.

Oral, Bülent ve Sağlam, Şafak (2010). The importance of in-service training in restructuring sectors. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 2(2), 4383-4386,
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042810007378> 28.09.2024

Öğretmen Bilişim Ağı, (2022), <https://www.oba.gov.tr/> 28.09.2024

Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, (2006), **Ülkelerin Öğretmen Yetiştirme Sistemleri**, Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara.

_____ (2017), **Mesleki Gelişim Faaliyetleri**, Ankara,
<https://oygm.meb.gov.tr/www/mesleki-gelisim-tanitim/icerik/7> 10.01.2024

(2017), **Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri**, Ankara,
https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
28.09.2024

Önen vd. (2023), “Japonya, Singapur ve Türkiye’nin Öğretmen Yetiştirme Programları” **Journal Of Social, Humanities And Administrative Sciences (Joshas)**, 9(66), 3149-3159.

Öz, Ayhan (2012) **Milli Eğitim Bakanlığı Bünyesinde Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Din Kültürü Ve Ahlak Bilgisi Öğretmenlerinin Mesleki Gelişimine Katkısı (İstanbul İli Örneği)** Yayınlanmamış Doktora Tezi Marmara Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü

Özdemir, Kübra Seher ve Gelişli, Yücel, (2025), “Ziya Gökalp ve Mümtaz Turhan’ın Eğitim Anlayışlarının Mukâyesesi” **Uluslararası Beşeri Bilimler ve Eğitim Dergisi**, 11(24), 224-247.

Özdemir, Servet (2014), “Hizmet İçi Eğitim”, **Kamu Ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı**, 3. Baskı, Pegem Akademi, Ankara.

Özdemir, Soner Mehmet (2016). “Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim”, **Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi**, 2(3), 233-244,
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/419784> 10.10.2024

Özer, Bayram ve Alkan, Selçuk (2017), AB ve Türkiye Öğretmen Yetiştirme Programlarının Karşılaştırılması ve Türkiye İçin Bir Model Önerisi. **Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi**, 1(1), 62-95.

Özkan, Mustafa (2010) **Hizmet İçi Eğitim Programlarının Oluşturulmasına İlişkin Öğretmen Görüşleri** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Selçuk Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü

Öztürk, Emrah (2008), **İlköğretim Okullarında Görev Yapan Okul Yöneticilerinin Vizyoner Liderlik Özelliklerine Sahip Olmaları ve Okul İklimi Arasındaki İlişki (Edirne İli Örneği)**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Öztürk, Mustafa (2019) An Evaluation of an Innovative In-Service Teacher Training Model in Turkey, **International Journal of Higher Education**, 8(1), 23-36.

Öztürk, Mustafa ve Sancak, Süleyman (2007), “Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri”, **Yaşar Üniversitesi E-Dergisi**, 2(7), 761-794,
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/179158> 28.09.2024

- Parmaksız, Ramazan Şükrü ve Kısakürek, Mehmet Ali (2013), Türkiye Ve Bazı AB Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programlarının Temel Öğeler Ve Kalite Kontrolü/Güvencesi Açısından Karşılaştırılması, **Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi**, 1(1), 112-129.
- Parsons, Talcott (1959), The School Class as a Social System: Some of its Functions in American Society. **Harvard Educational Review** (A Special Issue: Sociology and Education) 29(4), 297-318
- Patton, Michael Quinn (2014), **Qualitative Research & Evaluation Methods**, 3th Edition, Sage Publications, California.
- Pehlivan, Ayşegül (2013), Emile Durkheim'in Hayatı ve Eserlerine Toplu Bir Bakış, Ata Bahri (Ed.) **Emile Durkheim; Üçüncü Fransa Cumhuriyeti'nde Öğretmenlerin Eğitimcisi ve Eğitim Görüşleri**, 1.Baskı (1-6), Pegem Akademi, Ankara
- Pehlivan, İnayet (1997), Örgütsel ve Bireysel Gelişme Aracı Olarak Hizmet İçi Eğitim, **Amme İdaresi Dergisi**, cilt 30 sayı 4 105-120
- _____ (2019), "Hizmet içi eğitim-verimlilik ilişkisi", **Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)**, 25(1), 151-162, <https://dergipark.org.tr/en/pub/auedfd/issue/47777/603595> (28.09.2024)
- Peker, Kadir (2010), "Kamu Kurum Ve Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitim Ve Yöntemleri", **Mevzuat Dergisi**, 156, 1-16, <https://www.mevzuatdergisi.com/2010/12a/02.htm> 06.10.202
- Piano Clark, Vicki L. Ve Ivankova, Nataliya V. (2016), **Mixed methods research: A guide to the field**, Sage.
- Popova, Anna vd. (2016). **Inside in-service teacher training: What works and how do we measure it**. Washington, DC.: Rise Programme.
- Poyraz, Hande ve Titrek, Osman (2013), "Türkiye'de hayat boyu öğrenmenin geliştirilmesi", **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi** 13(1), 115-131, <https://openaccess.ahievran.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12513/519/poyraz%2c%20hande.pdf?sequence=1&isAllowed=y> 08.10.2024
- Rebore, Ronald W. (2004). **Human Resource Administration in Education: A Management Approach**, 7th Edition, Pearson Education, Boston.
- Robinson, Wendy (2006), **Teacher Training In England And Wales: Past, Present And Future Perspectives**, Education Research and Perspectives, 33(2), 19-36.

- Rudaleva Irina, A. vd. (2014). "Factors Satisfaction Assessment Of Teachers Professional Activity", **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, 152, 1114-1120, <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814053518> 19.10.2024
- Saban, Ahmet (2000), "Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar", **Milli Eğitim Dergisi**, 145(1), 25-27, https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/milli_egitim_dergisi/145/saban.htm 13.10.2024
- Salihu, Muftahu Jibirin vd. (2020). **Sustainable higher education leadership: A conceptual approach from the functionalist paradigm for higher institutions of learning**. Humanities & Social Sciences Reviews-(HSSR), 8(2), 8-12.
- Samancı, Osman ve Ocakcı, Ebru (2017). "Hayat boyu öğrenme", **Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi**, 12(24), 711-722 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/395446> 09.10.2024
- Sánchez-García, Ana-Belen vd. (2013). **Teacher development and ICT: The effectiveness of a training program for in-service school teachers**. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 92, 529-534.
- Seco, Graça Maria dos Santos (2002), "Teacher satisfaction: some practical implications for teacher professional development models", **In European Conference on Educational Research**, 11-14 <https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/20/1/comunicacao.pdf> 19.10.2024
- Seferoğlu, Süleyman Sadi (2004). "Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim", **Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim**, 58(1), 40-45 https://www.academia.edu/506114/%C3%96%C4%9Fretmen_yeterlilikleri_ve_mesleki_geli%C5%9Fim 09.10.2024
- Selimoğlu, Emel ve Biçen Yılmaz, Hatice (2009), "Hizmet içi eğitimin kurum ve çalışanlar üzerine etkileri", **Paradoks, Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi**, 5(1), 1-12 <http://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423910954.pdf> (06.10.2024)
- Shulman, Lee S. (1986). **Those Who Understand: Knowledge Growth In Teaching**. Educational Researcher, 15(2), 4-14.
- Singapur İstatistik Departmanı (2023), **"Number Of Teacher"** https://data.gov.sg/datasets/d_25f4eb0f500c5abbd14c5b91c1a1e0bf/view 16.05.2025
- (2024), **"Number Of Student"** https://data.gov.sg/datasets/d_e5048faf590692d3a804c51235a72f4f/view 16.05.2025

Statista (2021) “**Number of Teacher in Finland**”
<https://www.statista.com/statistics/528843/finland-number-of-teachers-in-educational-institutions-by-type-of-institution/> 16.05.2025

_____ (2024) “**Japan Education Statistics**” <https://www.statista.com/statistics/1190920/japan-number-teacher-educational-establishment/#:~:text=As%20of%20May%202023%2C%20the,increase%20in%20the%20last%20decade> 16.05.2025

_____ (2024) “**Number of Pupils in Finland**” <https://www.statista.com/statistics/526059/finland-number-of-students-by-educational-institution/> 16.05.2025

_____ (2024) “**Number of Teacher in Israel**”
<https://www.statista.com/statistics/1306455/number-of-teaching-staff-in-israel-by-level-of-education/> 16.05.2025

_____ (2024) “**Sweden Education Statistics**” <https://www.statista.com/topics/6825/education-in-sweden/#statisticChapter> 16.05.2025

_____ (2024), “**Number Pupils in France**” <https://www.statista.com/statistics/716002/number-pupils-primary-school-france/> 16.05.2025

_____ (2025) “**Number of Teacher in France**”
<https://www.statista.com/statistics/763931/number-of-teachers-france/> 16.05.2025

Sütay, Elif İmran (2019) **Devlet Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi İstanbul Kültür Üniversitesi - Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Şahin, Levent ve Güçlü, Fırat (2011), “Genel Olarak Hizmet İçi Eğitim: Ülker Şirketler Topluluğu Hizmet İçi Eğitim Süreci Ve Uygulamaları”, **Sosyal Siyaset Konferansları** Sayı: 59, 2010/2, (217-270), İstanbul Üniversitesi, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/9310> 11.10.2024

Şahin, Mehmetcan (2012), Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi, **Milli Eğitim Dergisi**, 42(194), 132-148.

Şahin, Muhittin (2015), Eğitime İşlevselci Bir Yaklaşımla Kant Okuması, **Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 4(8), 87-100.

Şanal, Mustafa (2001), “Mustasa Sâti Bey’in Öğretmenlere Önermiş Olduğu Öğretim Yöntemleri”, **Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, 1(11), 1-14.

- Şanal, Mustafa ve Çelikten, Mustafa (2006), “Mustafa Sâti Bey'e Göre Öğretmenlik Mesleği”, **Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi** 21(2), 339-348.
- Şeker, Aziz (2020). İş Bölümünün, Sosyal Politika Ve Toplumsal Dayanışma Açısından Sosyolojik Çözümlemesi **Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 22(1), 20-27.
- Şener, Müge (2009) **Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyon Düzeyine Etkisi** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Marmara Üniversitesi - Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Talan, Müge Muazzez Çetin (2024) **Milli Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri Çerçevesinde İncelenmesi**, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi / Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Talan, Müge Muazzez Çetin ve Demir, Mehmet Kaan (2024), Millî Eğitim Bakanlığının Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi, **Social Sciences Studies Journal (Sssjournal)**, 10(1), 77-103.
- Tamer, Mine, Gözübüyük (2013), “Yaşamboyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa Ve Türkiye Örneği”, **Uluslararası Eğitim Programları Ve Öğretim Çalışmaları Dergisi** , Vol.3, No.5, 16-36.
- _____ (2022), **Eğitim Sosyolojisi**, 1.Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Tan, Mine (1990). Eğitim Sosyolojisinde Değişik Yaklaşımlar: İşlevci Paradigma Ve Çatışmacı Paradigma. **Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (JFES)**, 23(2), 557-571.
- Tanatar, Esra ve Alpaydın, Yusuf (2019), “Öğretmenlerin İş Değerleri İle Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. **Electronic Turkish Studies**, 14(3), 1775-1790 <https://epale.ec.europa.eu/sites/default/files/114fddae-ab01-4cc6-a387-2b4ff2e07743.pdf> 08.10.2024
- Taş, Savaş (2020). Emile Durkheim’ın Sosyolojik Anlayışında Toplumsal İşbölümü, Sosyolojik Yöntemin Kuralları, Din, Anomi Ve İntihar, **Motif Akademi Halkbilimi Dergisi**, 13(29), 442-449.
- Taymaz, Haydar (1978), “Hizmet İçi Eğitim Kavram ve Kapsamı”, **EĞİTİM VE BİLİM**, 2(11). <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5614> 28.09.2024
- _____ (1978), “Hizmet İçi Eğitim Üstüne”, **EĞİTİM VE BİLİM**, 3(16). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5639/1780> 28.09.2024

- Tekin, Uğur ve Duran, Seda (), “Hizmet İçi Eğitimin İşgören Motivasyonuna Etkisi”, **Aydın Sağlık Dergisi**, 4(1), 21-44. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/654346> 19.10.2024
- Tezcan, Fatma ve Deveci, Tanju (2018), “Andragoji ve Yaşamboyu Öğrenme Bağlamında Yetişkinlerin Öğrenmesi”, **Researcher**, 6(2), 123-137, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2151520> 15.10.2024
- Thomson, Pat (2010), “Leading/Managing Schools in Communities Made Poor”, **International Encyclopedia of Education**, Volume 5, 3rd Edition İçinde (58-65), Elsevier, Oxford.
- Toom, Auli ve Husu, Jukka (2018),”Teacher’s Work In Changing Educational Contexts” **The Teacher’s Role in the Changing Globalizing World**, Brill Sense, Boston.
- Topses, Mehmet Devrim (2011). **Eğitim sosyolojisi**, 5.Baskı, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara
- Toraman, Sinem (2021), “Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar”, **Nitel Sosyal Bilimler Dergisi**, 3(1), 1-29, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1471023> 01.10.2024
- Tuncel, Zeynep Ayvaz ve Çobanoğlu, Fatma (2018). In-Service Teacher Training: Problems Of The Teachers As Learners, **International Journal of Instruction**, 11(4), 159-174.
- Turan, Sevgi (2005), “Öğrenen Toplumlara Doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında Yaşam Boyu Öğrenme”, **Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi**, 5(1), 87-98, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1351667> 08.10.2024
- Tutkun, Ömer Faruk ve Aksoyalp, Yasemin (2010), “21. Yüzyılda Öğretmen Yetiştirme Eğitim Programının Boyutları”, **Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (24), 361-371, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1724609> 13.10.2024
- Türk (2023), “**Yetişkin Eğitimi Araştırması**” <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Yetiskin-Egitimi-Arastirmasi-2022-49748> 17.10.2024
- ____ (2024), **İstatistiklerle Yaşlılar, 2023**, Yayımlı Tarihi: 27.03.2024, Sayı: 53710, <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Yaslilar-2023-53710> 08.10.2024
- U.S. Department of Education (2025) **National Professional Development Program** <https://www.ed.gov/grants-and-programs/teacher-prep/national-professional-development-program> 13.05.2025
- Uğurlu, Celal Teyyar (2013), “Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevmeye düzeyleri üzerine etkisi”, **Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi**, 3(2), 51-61. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/209648> 12.10.2024

- Ulla, Mark B. ve Winitkun, Duangkamon (2018). In-service Teacher Training Program in Thailand: Teachers' Beliefs, Needs, and Challenges, **Pertanika Journal of Social Sciences & Humanities**, 26(3).
- Ulus, Osman (2009) **Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi, Konya İli Uygulaması** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Gazi Üniversitesi / Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Uz, Feyzullah (2019), **İnkılap'tan İhtilal'e Eğitim: Pedagog İsmail Hakkı Baltacıoğlu** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi - Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ülken, Hilmi Ziya (1954), "Milli Eğitim Bakanlığı Yüksek Makamına", **İstanbul University Journal of Sociology**, 2(9), 59-66.
- Ültanır, Yusuf Gülcan ve Akay, Cenk (2010), Meb Hizmetiçi Eğitimcilerinin Eğitim Uygulamalarının Oluşturmacılık Ve Doğrudan Öğretim Modeline Göre Yorumlanması. **Education Sciences**, 5(2), 584-595.
- Ültay, Eser, Akyurt, Hakan ve Ültay, Neslihan (2021), "Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi", **IBAD Sosyal Bilimler Dergisi**, (10), 188-201, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1545984> 01.10.2024
- Ünal, Kerim ve Akay, Cenk (2017), "Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden", **Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 13(3), 821-838, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/386266> 08.10.2024
- Vergili, Ayhan (2015), "Bilinmeyen Bir Yönüyle İsmail Hakkı Baltacıoğlu" **İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi**, 3(29), 407-423.
- Verity, Deryn P. (2000), "Side Affects: The Strategic Development Of Professional Satisfaction", **Sociocultural Theory And Second Language Learning**, 179-197 <https://bpb-us-e1.wpmucdn.com/sites.psu.edu/dist/5/8058/files/2017/12/sideeffects-17un11h.pdf> 19.10.2024
- Werner, Jon M. Ve DeSimone, Randy L. (2012), **Human Resource Development**, 6th Edition, South-Western Cengage Learning, Mason.
- Westwood, Sallie (1980), "Adult Education and the Sociology of Education an Exploration", Jane L. Thompson (Ed.), **Adult Education for a Change** 1st Publication (31-44), Hutchinson, London.
- Wilson, Bryan R. (1962) "The Teacher's Role", **A Sociological Analysis. British Journal of Sociology**, 15-32.

- Yamaçlı, Selenay (2020) **Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Aldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Ders Tasarımlarına Etkisi** Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Trabzon Üniversitesi - Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
- Yates, Shirley M. (2007), “Teachers' Perceptions of Their Professional Learning Activities”, **International education journal**, 8(2), 213-221
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ834237.pdf> 10.10.2024
- Yazar, Taha (2012), “Yetişkin eğitiminde hedef kitle”, **Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi**, (7), 21-30. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1716185> 15.10.2024
- Yazıcı, Öznur ve Gündüz, Yüksel (2011), “Gelişmiş Bazı Ülkeler İle Türkiye’deki Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimlerinin Karşılaştırılması”, **Kuramsal Eğitimbilim Dergisi**, 4 (2), 1-15.
- Yetim, Azmi ve Göktaş, Zekeriya (2004), Öğretmenin Mesleki ve Kişisel Nitelikleri, **Kastamonu Eğitim Dergisi**, 12(2), 541-550.
- Yıldız, Sevgi (2017), “Sosyal Bilimlerde Örneklem Sorunu: Nicel Ve Nitel Paradigmalarından Örneklem Kuramına Bütüncül Bir Bakış”, **Kesit Akademi Dergisi**, (11), 421-442.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1520530> 01.10.2024
- Yurdakul, Halil İbrahim ve Aktaş, Mehmet Emin (2023), “Öğretmenlerin Mesleki Tatmin Düzeylerini Belirleme Ölçeği (ÖMTÖ) Geliştirme Çalışması”, **Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi**, 44(1), 567-599, <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3014996> 19.10.2024



EKLER

Ek 1: Nicel araştırma ölçeği (Hizmet İçi Faaliyetleri Değerlendirme Ölçeği)

ONAM FORMU (ÖĞRETMENLER İÇİN)

Saygıdeğer Katılımcı,

Saygıdeğer Katılımcı, Emre Doğan tarafından yürütülen "Trabzon'da Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının bir parçası olarak bu araştırmaya katılımınızı talep ediyoruz. Bu çalışmanın temel amacı, Trabzon ilinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine olan etkilerini incelemek, bu programların güçlü yönlerini belirlemek, eksiklikleri tespit etmek ve programların daha etkili hale getirilmesi için öneriler sunmaktır. Araştırma iki bölümden oluşmaktadır: Birinci bölümde, katılımcıların demografik bilgilerini (yaş, cinsiyet, branş, çalışılan ilçe, okul türü ve mesleki deneyim yılı) toplamak amacıyla kısa bir anket yer alırken, ikinci bölümde hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmeye yönelik bir ölçek bulunmaktadır. Bu ölçek, eğitim görevlilerinin performansı, eğitim yöneticilerinin tutumu, eğitim faaliyetlerinin içeriği ve eğitim ortamlarının yeterliliği gibi çeşitli faktörleri kapsamaktadır. Katılımcıların her bir maddeyi 1 (kesinlikle katılmıyorum) ile 5 (kesinlikle katılıyorum) arasında derecelendirmesi istenmektedir. Çalışmaya katılım tamamen gönüllülük esasına dayanmakta olup, istediğiniz zaman herhangi bir yaptırıma maruz kalmadan ayrılabilirsiniz. Tüm veriler gizli tutulacak ve yalnızca bu bilimsel çalışma kapsamında kullanılacaktır. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak veya sorularınızı sormak için e-posta adresinden veya numaralı telefon üzerinde araştırmacıya ulaşabilirsiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için şimdiden teşekkür ederiz.

Öğretmenlere Uygulanacak Araştırma Ölçeği

I-Öğretmenleri Tanımaya Yönelik Sorular

Yaş:

Cinsiyet:

Branş:

Çalıştığınız İlçe:

Çalışılan Okul Türü (İlkokul, Ortaokul, Lise):

Çalışılan alanda / Meslekteki deneyim yılı:

Şuana kadar kaç adet hizmet için eğitim programına katıldınız:

II- Hizmet İçi Eğitim Programlarını Değerlendirme Ölçeği

Faktör	Maddeler	5	4	3	2	1
Eğitim Görevlisini Değerlendirme	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin konuya hakimiyeti					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin katılımcıların motivasyonunu sağlama yeterliği					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin iletişim kurma becerisi					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin faaliyet içeriğine uygun yöntem ve teknikleri kullanma yeterliği					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin eğitim proramını etkili uygulamasına yönelik araç-gereç ve döküman kullanım yeterliği					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin dersleri açık, anlaşılır ve seviyeye uygun işlemesi					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin katılımcıların derse aktif katılımını teşvik etmesi					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin eğitim teknolojilerini kullanma becerisi					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin faaliyet içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin faaliyet programına uyması					

EK 1 (Devamı)

Eğitim Yöneticisini Değerlendirme	Hizmet içi eğitimlerde eğitim yöneticilerinin faaliyet sürecindeki tutumu					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim yöneticilerinin sorunlara yaklaşımı					
	Hizmet içi eğitimlerde eğitim yöneticilerinin zaman çizelgesine uygun organizyan sağlaması					
Eğitim Faaliyetini Değerlendirme	Hizmet içi eğitimlerde faaliyet programları ile ilgili ön bilgilendirmenin yeterliği					
	Hizmet içi eğitim programlarının güncelliği					
	Hizmet içi eğitim programlarının katılımcıların görev alanına uygunluğu					
	Eğitim merkezi personellerinin tutumu					
	Eğitim merkezlerinin temizlik hizmetleri					
	Eğitim faaliyet ortamlarının fizili donanım yeterliği (Isı, ışık, havalandırma vb.)					
	Eğitim ortamlarının teknik donanım yeterliği (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi vb.)					
	Eğitim programlarının mesleki gelişime etkisi					
	Eğitim alanında uygulanabilecek yeni bilgi ve becerileri kazandırma yeterliği					
	Eğitimlerin kişisel gelişime etkisi					
	Eğitimlerin motivasyona katkısı					
	Eğitimlerin devamı niteliğinde planlanan/planlanacak yeni bir faaliyete katılma isteği					

Ek 2: Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

ONAM FORMU (ÖĞRETMENLER İÇİN)

Saygıdeğer Katılımcı,

Emre Doğan tarafından yürütülen “Trabzon’da Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi” başlıklı yüksek lisans tez çalışmasının bir parçasıdır. Araştırmanın temel amacı, Karadeniz Teknik Üniversitesi’nde yürütülen Pedagojik Formasyon Eğitimi Sertifika Programı’nın güçlü yönlerini belirlemek, eksiklikleri tespit etmek ve programın daha etkili bir hale getirilmesi için öneriler geliştirmektir. Trabzon ilinde gerçekleştirilen öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin güçlü yönlerini keşfetmek, eksiklikleri belirlemek ve programların daha etkili bir hale getirilebilmesi için öneriler geliştirmektir. Bu görüşme formu, öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini toplamaya yöneliktir. Araştırmaya katılım gönüllülük esasına dayanmaktadır. Çalışmaya katılmaya karar verdikten sonra herhangi bir yaptırıma maruz kalmadan istediğiniz zaman ayrılabilirsiniz. Görüşmeyi durdurmak istediğinizde araştırmacıya çalışmadan çıkmak istediğinizi söylemek yeterli olacaktır. Aşağıda yer alan görüşme sorularına vereceğiniz kapsamlı, içten ve samimi cevaplarınız, çalışmanın verileri, bulguları ve sonucu açısından oldukça önemlidir. Bu formlardaki veriler ilgili bilimsel çalışma dışında başka amaçla kullanılmayacaktır. Çalışmaya katılım yaklaşık 30 dakika sürecektir. Çalışma hakkında daha fazla bilgi almak için adresinden) ulaşabilirsiniz. Gösterdiğiniz ilgi ve ayırdığınız zaman için teşekkür ederiz.

Bu çalışma sırasında ses kaydının alınmasına izin veriyorum: ___ Evet ___ Hayır

ÖĞRETMENLERLE GÖRÜŞME FORMU

I-Öğretmenleri Tanımaya Yönelik Sorular-Kendinizden kısaca bahseder misiniz?

(Yaş, Cinsiyet, Branş, Hangi alanda çalıştığı (Fen, Sosyal ve Beşeri, Spor, Sanat vb.), Çalıştığı ilçe, Okul adı ve yeri, Çalıştığı alanda/mesleğinde kaç yıllık deneyimi vb.)

II. Hizmet-içi Eğitim Programlarına İlişkin Sorular

➤ Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılım

- Hizmet içi eğitim programlarına ne sıklıkla katılıyorsunuz?
- Hangi eğitimlere katıldınız?
- Katıldığınız hizmet içi eğitim programlarının içeriği sizin ihtiyaçlarınıza uygun mu? Neden?
- Hizmet içi eğitim programlarına katılmak için motivasyon kaynaklarınız nelerdir?

➤ Mesleki Gelişime Katkısı

- Hizmet içi eğitim programlarının mesleki bilgi ve becerilerinize katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Bu programların öğretim yöntemlerinizi veya sınıf yönetimi becerilerinizi geliştirdiğini düşünüyor musunuz? Örneklerle açıklayabilir misiniz?
- Hizmet içi eğitimlerin öğrencilerinizin öğrenme süreçlerine olumlu etkilerini gözlemlediniz mi?

➤ Programların Uygulanabilirliği ve Etkililiği

- Katıldığınız hizmet içi eğitim programlarında öğrendiklerinizi uygulama fırsatı buluyor musunuz? Uygularken karşılaştığınız zorluklar nelerdir?

Ek 2 (Devamı)

- Bu programların etkililiğini artırmak için neler önerirsiniz?
- Hizmet içi eğitimlerin süresi, içeriği ve eğitmenlerin niteliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

➤ **Zorluklar ve Engeller**

- Hizmet içi eğitim programlarına katılırken karşılaştığınız zorluklar nelerdir? (Örneğin, zaman, mekan, içerik, motivasyon eksikliği vb.)
- Bu zorlukların üstesinden gelmek için neler yapılabilir?

➤ **İhtiyaçlar ve Beklentiler**

- Mesleki gelişiminiz için hangi konularda hizmet içi eğitim programlarına ihtiyaç duyuyorsunuz?
- Hizmet içi eğitim programlarının daha etkili olması için hangi yöntemlerin kullanılmasını önerirsiniz? (Örneğin, uygulamalı eğitimler, online eğitimler, atölye çalışmaları vb.)

➤ **Kurumsal Destek ve İş Birliği**

- Okul yönetimi veya ilgili kurumlar hizmet içi eğitim programlarına katılımınızı destekliyor mu? Nasıl?
- Hizmet içi eğitimlerin planlanması ve uygulanmasında öğretmenlerin görüşlerine ne ölçüde yer veriliyor?

➤ **Genel Değerlendirme**

- Katıldığınız hizmet içi eğitim programlarının mesleki gelişiminize genel etkisini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Katıldığınız hizmet içi eğitim programlarının mesleki gelişiminiz (mesleki bilgi, beceri ve tutum) üzerindeki etkilerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
- Hizmet içi eğitimlerin gelecekte nasıl geliştirilebileceği konusunda önerileriniz nelerdir?

➤ **Kişisel Deneyimler**

- Hizmet içi eğitim programlarına katıldıktan sonra mesleki anlamda kendinizde ne gibi değişiklikler fark ettiniz?
- Bu programların en unutulmaz veya en faydalı bulduğunuz yönleri nelerdir?

Görüşme yeri:

Görüşme Tarihi:

Ek 3: Araştırma Ölçeği İçin İzin Dilekçesi

28 ŞUBAT İLKOKULU MÜDÜRLÜĞÜ'NE

Kurumunuzda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktayım. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji bölümünde tezli yüksek lisans yapmaktayım.

Yürüteceğim “Trabzon'da Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi” isimli yüksek lisans tez çalışmasında, Mebbis Sisteminde yer alan “Hizmet İçi Faaliyetleri Değerlendirme Anketindeki” soruları kullanmak için izin istemekteyim. Tez öneri formum ve çalışmamda kullanmak istediğim anket soruları ekte yer almaktadır.

İlgili anket sorularının kullanımına izin verilmesi adına dilekçemin, Milli Eğitim Bakanlığı, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne ulaştırılması için bilgilerinize arz ederim.

19.12.2024
Emre Doğan

EKLER

- 1- Tez Öneri Formu
- 2- Hizmet İçi Faaliyetleri Değerlendirme Anketi Soruları

Ek 4: Milli Eğitim Bakanlığı Tarafından Verilen Ölçek Kullanım İzin Yazısı



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Millî Eğitim Akademisi Başkanlığı



Sayı : E-43501582-774.01-124544677

30.01.2025

Konu : "Hizmetiçi Faaliyetleri Değerlendirme
Anketi" Kullanım İzni (Emre DOĞAN)

TRABZON VALİLİĞİNE
(Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü)

İlgi : Trabzon İl Millî Eğitim Müdürlüğü (Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Şube Müdürlüğü)'nün
25.12.2024 tarihli ve E-57836980-774.01-122699860 sayılı yazısı.

Trabzon'un Of ilçesine bağlı 28 Şubat İlkokulu'nda görevli öğretmen Emre Doğan'ın
"Trabzon'da Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine
Etkisi" konulu yüksek lisans tez çalışmasını Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Sosyoloji bölümünde yürüteceği ve buna bağlı olarak MEBBİS Hizmet İçi Eğitim Modülü'nde bulunan
"Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Değerlendirme Anketi"ndeki soruları kullanmak için izin istediği İlgi'de
kayıtlı yazınız ile bildirilmiştir.

Söz konusu araştırmada "Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Değerlendirme Anketi" sorularının kaynak
gösterilerek kullanılmasında sakınca bulunmamaktadır.

Bilgilerini rica ederim.

Cevdet VURAL
Millî Eğitim Akademisi Başkanı V.

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Doğrulama Kodu: CB184EB9-B42B-4814-B52F-60A03E494E86

Doğrulama Adresi: <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>

Kep Adresi: meb@hs01.kep.tr

Bilgi için: Gökçehan KAÇMAZ
Veri Hazırlama ve Kontrol
İşletmeni



Ek 5: Üniversite Etik Kurul İzni

12.02.2025 13:36
E-82554930-050.01.04-620031
05124250



HİZMETE ÖZEL

**T.C.
KARADENİZ TEKNİK ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği**

Sayı : E-82554930-050.01.04-620031
Konu : SBB 4 No.lu Etik Kurul Kararı (Emre DOĞAN)

12.02.2025

Sn. Emre DOĞAN

İlgi : 11.02.2025 tarihli ve E-26014373-050.06.04-619752 sayılı yazı.

KTÜ-Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalı Sosyoloji Tezli Yüksek Lisans Programı öğrencisi Emre DOĞAN'ın "**Trabzon'da Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi**" adlı yüksek lisans tezi kapsamında çalışma için gerekli olan Etik Kurul incelemesi yapılmış ve başvuruza onay verilmiştir.
Bilgilerinize ve gereğini rica ederim.

Prof. Dr. Ali TEMİZ
Rektör Yardımcısı

Bu belge güvenli elektronik imz ile onaylanmıştır.
Doğrulama Kodu: 490B1FA9-4ED9-4CBC-AA69-A9AD92101E4A **HİZMETE ÖZEL** Doğrulama Adres: <https://www.turkiye.gov.tr/karadeniz-teknik-universitesi-ebys>

61080 – Trabzon /
TÜRKİYE
Tel: 04623772107

Faks: 04623774399

www.ktu.edu.tr

Ayrıntılı Bilgi İçin İrtibat
Belgin ŞEN
hukukmusavirligi@ktu.edu.tr

Sayfa
1 / 1



Ek 6: Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sisteminden Alınan (ayse.meb.gov.tr) Araştırma İzni Belgesi



Başvuru No: MEB.TT.2025.019160

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatının Kurum Kodu: 742933

Adı Soyadı: EMRE DOĞAN

Araştırmanın Adı: Trabzon'da Hizmet İçi Eğitim Programlarının Öğretmenlerin Mesleki Gelişimine Etkisi

Araştırmanın Niteliği: Yüksek Lisans Tezi

Araştırmanın Örneklem / Çalışma Grubu: Öğretmen

Uygulama Yapılacak MEB Teşkilatı: 28 Şubat İlkokulu

Uygulama Yapılacak Birim: İlkokul

Uygulama Yapılacak İl: TRABZON

Veri Toplama Aracının Başlığı: Hizmet İçi Eğitimleri Değerlendirme Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Değerlendirme Anketi

Araştırma Uygulama İzninin Kabul Tarihi: 19.02.2025

Araştırmanın Uygulama İzninin Bitiş Tarihi: 19.02.2026

Yukarıda kimliği yazılı araştırmacı "Araştırma Uygulama İzinleri Genelgesine (2024/41)" göre belirtilen kapsamda araştırmasını yapmayı taahhüt etmiştir. Araştırmacının bilgi ve belgelerinin uygunluğu kontrol edilmiş olup araştırma uygulama izni TRABZON İl Milli Eğitim Müdürlüğü tarafından onaylanmıştır.

NOT: Okul/kurum yöneticileri tarafından "Araştırma Uygulama İzni" belgesinin ve veri toplama araçlarının (araçlardaki maddelerinin) modülde yer alan belge ve araçlarla aynı olduğu kontrol edilmelidir. Belgeler aynı olmadığı durumda araştırma uygulama izni verilmeyecektir.

* Başvuru detayını görüntülemek ve belgeyi doğrulamak için '<https://arastirmaizinleri.meb.gov.tr/belge-dogrula>' bağlantısını kullanınız.

- Araştırma Uygulama İzinleri Başvuru ve Değerlendirme Sistemi -

ÖZGEÇMİŞ

Emre DOĞAN 2004 yılında Mehmet Akif Ersoy İlköğretim Okulu’nu, 2008 yılında Akşemsettin Anadolu Lisesi’ni, 2013 yılında Bülent Ecevit Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği Bölümü’nü, 2022 yılında Anadolu Üniversitesi Sosyoloji Bölümü’nü bitirdi. 2022 yılında Karadeniz Teknik Üniversitesi – Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyoloji Anabilim Dalında Yüksek Lisans programına başladı.

DOĞAN, evli ve bir kız babası olup İngilizce bilmektedir.