



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin ESER

0000-0003-4258-8191

BURSA - 2024



T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI

TÜRKÇE BİLİM DALI

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Yasemin ESER

0000-0003-4258-8191

Danışman

Prof. Dr. Gökhan ARI

BURSA - 2024

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK

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

Yasemin ESER
Tarih: 14.02.2024

TEZ YAZIM KILAVUZU'NA UYGUNLUK ONAYI

“Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri” adlı Yüksek Lisans / Doktora tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan
Yasemin ESER

Danışman
Prof. Dr. Gökhan ARI

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR



EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA BENZERLİK YAZILIM RAPORU

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ TÜRKÇE VE SOSYAL BİLİMLER EĞİTİMİ ANA BİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tarih: 14/02/2024

Tez Başlığı / Konusu: Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri

Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam 110 sayfalık kısmına ilişkin, 05.01.2024 tarihinde şahsım tarafından Turnitin adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı % 13 'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

- 1- Kaynakça hariç
- 2- Alıntılar hariç/dâhil
- 3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esaslarını inceledim ve bu Uygulama Esaslarında belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih ve İmza

14.02.2024

Adı Soyadı : Yasemin ESER

Öğrenci No : 802072006

Anabilim Dalı : Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi

Programı: Statüsü : ☐ Y.Lisans ☐ Doktora

Danışman

Prof. Dr. Gökhan ARI

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı'nda 802072006 numara ile kayıtlı Yasemin ESER'in hazırladığı "Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 14/02/2024 günü 00:00-00:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin (başarılı/başarısız) olduğuna (oybirliği/oy çokluğu) ile karar verilmiştir.

Tez Danışmanı ve Sınav Komisyonu Başkanı

Prof. Dr. Gökhan ARI

Bursa Uludağ Üniversitesi

0000-0001-7054-2209

Üye

Doç. Dr. Mehtap GÜNEŞ ÖZDEN

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

0000-0003- 0385-5744

Üye

Dr. Öğr. Üyesi Hatice YILMAZ YURTSEVEN

Bursa Uludağ Üniversitesi

0000-0002-9250-5174

ÖN SÖZ

Bu yüksek lisans tezi boyunca beni yönlendiren, destekleyen ve teşvik eden birçok kişiye içten teşekkürlerimi sunmak isterim.

İlk olarak, bu tez çalışmam boyunca her an yanımda olan ve bana rehberlik eden danışmanım sayın hocam Prof. Dr. Gökhan ARI' ya teşekkür ederim. Kıymetli bilgileri, değerli eleştirileri ve yol gösterici önerileri sayesinde bu çalışmanın tamamlanmasını sağladı.

Araştırmama değerli katkılarıyla eşlik eden, iş yerinde daha fazla sorumluluk alıp tez yazma sürecinde kurumdaki yükümü hafifleten Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Biriminden mesai arkadaşım Hüseyin ŞAHİN' e

Tez değerlendirme jürisinde yaptığı değerli katkılardan dolayı Dr. Öğr. Üyesi Hatice YURTSEVEN YILMAZ' a ve Mehtap ÖZDEN GÜNEŞ'e

Tezim kapsamında katılımlarıyla önemli birer paydaş olan ve mülakatlara zaman ayıran Türkçe öğretmenlerine teşekkürlerimi sunarım. Onların içten ve samimi görüşleri, bu çalışmanın değerini artırdı.

Ayrıca, aileme ve biricik kızım Ece ESER' e sonsuz teşekkürlerimi iletmek isterim. Sabrı anlayışı ve sürekli destekleri olmasaydı, bu tez çalışmasını başarıyla tamamlamak mümkün olmazdı.

Umarım bu çalışma, eğitim alanındaki paydaşlara ve ilgililere yeni perspektifler sunar ve Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkıda bulunur.

Yasemin ESER

ÖZET

Yazar	Yasemin ESER
Üniversite	Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi
Bilim Dalı	Türkçe Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XV+128
Mezuniyet Tarihi	14/02/2024
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Gökhan Arı

TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİME İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ

Öğretmenler, eğitim sistemlerinin ana unsurlarından biridir ve sistemin başarısını öğretmen yeterliliği doğrudan etkiler. Öğretmen niteliği, meslek öncesi eğitimle ilişkili olduğu kadar mesleki yaşam boyunca alınan hizmet içi eğitimlerle de bağlantılıdır. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kurumsallaştırılmasıdır. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen en önemli uygulamalardan biri olan hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin kendi alanlarının yanı sıra, öğretim yöntem ve teknikleri, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmelerini sağlar. Hizmet içi eğitimlerden edindiği bilgi, tecrübe, deneyim ve anlayış sınıf içindeki öğretim süreçlerinde kendine yer bulur ve öğretmenler bilgilerini yeniledikleri, genel kültür, pedagojik ve alan bilgisi açılarından kendilerini geliştirebildikleri ölçüde öğrencilerine katkı sunacaklardır.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkında deneyimlerinin ve beklentilerinin değerlendirilmesi ve MEB'in hizmet içi eğitim programlarının Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliliklerini karşılama düzeyinin irdelenmesi amacıyla yapılmaktadır. Nitel yöntem kullanılan araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilinin Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Kestel, Gürsu ve Mudanya ilçelerinde MEB'e bağlı resmî kurumlarda görev yapmakta olan MEB tarafından düzenlenen merkezi ve mahalli, yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere en az 5 farklı hizmet içi eğitime katılmış 22 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Amaçsal örnekleme yöntemiyle belirlenen Türkçe öğretmenlerine görüşme tekniği ile yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve ses kayıtları içerik çözümleme yöntemi ile çözümlenmiştir.

Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin deneyimleri, beklentileri ve ihtiyaçları belirlenmiştir. Araştırma sonucunda MEB tarafından düzenlenen

hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gönüllü katılım gösterdiği, alanında uzman kişilerin eğitim personeli olarak görevlendirildiği, eğitimin içeriğine uygun mekânda düzenlenen, yüz yüze ve uygulamaya dayalı bir şekilde yapılması beklenmektedir. Türkçe öğretmenleri eğitimde dijitalleşme, yazma becerileri ve beceri temelli soruların hazırlanmasında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri ve Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerine katkı sunacak içerikte hazırlanmadığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular doğrultusunda önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Sözcükler: Genel alan yeterlikleri, hizmet içi eğitim, özel alan yeterlikleri, Türkçe eğitimi, Türkçe öğretmenliği.



ABSTRACT

Name and Surname	Yasemin ESER
University	Bursa Uludag University
Institution	Institute of Educational Sciences
Field	Turkish and Social Sciences Education
Branch	Turkish Education
Degree Awarded	Master
Page Number	XV+128
Graduation Date	14/02/2024
Supervisor	Prof. Dr. Gökhan Arı

TURKISH TEACHERS' OPINIONS ON IN-SERVICE TRAINING

Teachers are one of the main elements of education systems and teacher qualification directly affects the success of the system. Teacher quality is related to pre-professional education as well as in-service training received throughout professional life. In-service training is the institutionalisation of teachers' professional development. In-service trainings, which are one of the most important practices supporting teachers' professional development, enable teachers to follow teaching methods and techniques, scientific and technological developments as well as their own fields. The knowledge, experience, experience and understanding gained from in-service trainings find a place in the teaching processes in the classroom and teachers will contribute to their students to the extent that they renew their knowledge and improve themselves in terms of general culture, pedagogical and field knowledge.

This study was conducted to obtain the opinions of Turkish teachers about the in-service trainings organised by the Ministry of National Education and to determine their current in-service training needs. The study group of the research, which used qualitative method, consists of 22 Turkish language teachers working in official institutions affiliated to the Ministry of National Education in Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Kestel, Gürsu and Mudanya districts of Bursa province, who participated in at least 5 different in-service trainings, including central and local, face-to-face and online, organised by the Ministry of National Education. A semi-

structured interview form was applied to the Turkish teachers determined by purposive sampling method and the audio recordings were analysed by content analysis method.

As a result of the interviews, teachers' experiences, expectations and needs regarding in-service training were determined. As a result of the research, it is expected that in-service trainings organised by the Ministry of National Education will be held in a face-to-face and practice-based manner in which teachers participate voluntarily, experts in their field are assigned as training personnel, and held in a place suitable for the content of the training. It has been revealed that Turkish teachers need in-service training on digitalisation in education, writing skills and preparation of skill-based questions. It has been observed that in-service training programmes organised by the Ministry of National Education are not prepared in a content that will contribute to the general competencies of teaching profession and special field competencies of Turkish language teaching. Suggestions were made in line with the findings obtained from the study.

Keywords: General field competences, in-service training, special field competences, Turkish education, Turkish teaching.

İÇİNDEKİLER

ÖN SÖZ.....	v
ÖZET.....	vi
ABSTRACT	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLolar LİSTESİ.....	xiii
KISALTMALAR.....	xv

1. BÖLÜM

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu	2
1.2. Araştırmanın Amacı	5
1.3. Araştırmanın Önemi	6
1.4. Varsayımlar/Sayıtlılar	7
1.5. Sınırlılıklar	7

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Hizmet İçi Eğitim Kavramı	8
2.1.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi.....	9
2.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları	12
2.3. Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği.....	13
2.4. Hizmet İçi Eğitimin Türleri.....	14
2.4.1. Uygulama Amaçlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri.....	14
2.4.2. Yapıldığı Yere Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri	15
2.5. Hizmet İçi Eğitimin Aşamaları	16
2.5.1. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İhtiyaç Saptama.....	16
2.5.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Hazırlanması	17
2.5.3. Hizmet İçi Eğitimin Uygulanması.....	17
2.5.4. Hizmet İçi Eğitimde Değerlendirme	17
2.6. Hizmet İçi Eğitimin Sağladığı Faydalar	18
2.7. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri.....	18
2.7.1. Mesleki Bilgi	21
2.7.2. Mesleki Beceri:	22
2.7.3. Tutum ve Değerler Yeterlilik Alanı	24
2.8. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri	25

2.9. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Hizmet İçi Eğitim Programları Planlanması ve Mesleki Gelişimde Kullanılması	27
2.10. İlgili Araştırmalar	28
2.10.1. Yurt içinde yapılan araştırmalar	28
2.10.2. Yurt dışında yapılan araştırmalar	30

3. BÖLÜM

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın yöntemi.....	33
3.2. Araştırmanın çalışma grubu	33
3.3. Veri toplama araçları ve veri toplama süreçleri	35
3.3.1. Görüşme	35
3.3.2. Dokümanlar:	36
3.3.3. Verilerin Toplanması.....	36
3.3.4. Verilerin Analiz Edilmesi.....	36
3.4. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği	37
3.5. Araştırmacının Rolü	39

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	40
4.1.1 MEB Hizmet İçi Faaliyetlerinin Analizi	40
4.1.2. MEB Hizmet İçi Faaliyetlerinin Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Bağlamında Analizi.....	45
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	47
4.2.1. Hizmet İçi Eğitim Deneyimi:	48
4.2.2. Hizmet içi eğitim kavramı hakkındaki görüşleri.....	48
4.2.3. Hizmet içi eğitime katılma amaçlarına ilişkin görüşleri	51
4.2.4. Hizmet içi eğitimlerin içeriğine ilişkin görüşleri:	52
4.2.5. Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Fiziksel Koşullarına İlişkin Görüşleri.....	69
4.2.6. Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerde Eğitim Görevlisinin Yetkinliğine İlişkin Görüşleri.....	70
4.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine İlişkin Görüşleri.....	72
4.2.8. Türkçe Öğretmenlerinin Sosyal Medya Araçlarındaki Grupları Hizmet İçi Eğitim Bağlamında Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri.....	74
4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	76
4.3.1. Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Beklentileri	76

4.3.2. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Belirlenmesi Yöntemine İlişkin Görüşleri.....	76
4.3.3. Hizmet İçi Eğitimde Katılımcıların Belirlenmesine İlişkin Görüşleri	81
4.3.4. Hizmet İçi Eğitimin Yeri ve Zamanına İlişkin Görüşleri.....	83
4.3.5. Hizmet İçi Eğitimin Katılım ve Uygulama Şekline İlişkin Görüşleri	88
4.3.6. Hizmet İçi Eğitimin Ölçme Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri	90
4.3.7. Hizmet İçi Eğitimi Düzenleyecek Kuruma İlişkin Görüşleri.....	93
4.3.8. Hizmet İçi Eğitimi Eğitim Görevlisine İlişkin Görüşleri	95
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	96
4.4.1. İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri	96
4.4.2. Hizmet İçi Eğitim Dışında İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri.....	100

5. BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma.....	102
5.2. Öneriler.....	109
KAYNAKÇA	111
EK:1 GÖRÜŞME SORULARI.....	122
EK:2 ARAŞTIRMA İZNİ	125
EK:3 BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU	126
EK:4 ÖZ GEÇMİŞ.....	127

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo	Sayfa
1 Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri.....	20
2 MEB son beş yılda planlanan hizmet içi faaliyetler.....	34
3 MEB son beş yılda yapılan hizmet içi eğitimlerin yöntemi.....	41
4 Kişisel Gelişim Eğitimleri Hizmet İçi Eğitim Alt Kategorileri.....	41
5 Öğretmen Eğitimleri Hizmet İçi Eğitim Alt Kategorileri.....	42
6 Özel Nitelikli Eğitimler Hizmet İçi Eğitim Alt Kategorileri.....	43
7 Yönetim ve Kuramsal Eğitimler.....	44
8 Türkçe Öğretmenlerinin Katılabileceği Özel Alan Yeterliklerine Uygun Hizmet İçi Eğitimler.....	44
9 Çalışma grubu bilgileri	46
10 Hizmet içi eğitim kavramına ilişkin görüşleri.....	48
11 Hizmet içi eğitime katılma amacına ilişkin görüşleri.....	51
12 Hizmet içi eğitime katılma amacını karşılama durumlarına ilişkin görüşleri.....	53
13 Hizmet içi eğitimlerin sınıf içi uygulamaya dönüşmesine ilişkin görüşleri.....	55
14 Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlik mesleği genel alan yeterliklerine katkısına ilişkin görüşleri.....	58
15 Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine katkısına ilişkin görüşleri.....	60
16 Türkçe Eğitimi Alanında Hizmet İçi Eğitime Katılım Durumu.....	63
17 MEB HİE programlarının konu çeşitliliğinin türkçe alanı için yeterliliğine ilişkin görüşleri.....	64
18 Türkçe alanı ile ilgili HİE faaliyetlerinin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri....	66
19 Hizmet içi eğitimlerin fiziksel koşullarına ilişkin görüşleri.....	69
20 Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlisinin yetkinliğine ilişkin görüşleri.....	70
21 Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşleri.....	72
22 Hizmet içi eğitim taleplerinin karşılanma durumu.....	73
23 Sosyal medya araçlarındaki grupları hizmet içi eğitim bağlamında değerlendirmesine ilişkin görüşleri.....	74
24 Hizmet içi eğitimde ihtiyaç belirlenmesi yöntemine ilişkin görüşleri	77
25 Hizmet içi eğitim konularının belirlenmesine ilişkin görüşleri.....	78

26	Hizmet içi eğitimde katılımcıların belirlenmesine ilişkin görüşleri.....	81
27	Hizmet içi eğitimin yeri ve zamanına ilişkin görüşleri.....	83
28	Hizmet içi eğitimin zamanı ile ilgili görüşleri.....	85
29	Hizmet içi eğitimin katılım ve uygulama şekline ilişkin görüşleri.....	88
30	Hizmet içi eğitimin ölçme değerlendirmesine ilişkin görüşleri.....	90
31	Hizmet içi eğitimi düzenleyecek kuruma ilişkin görüşleri.....	93
32	Öğretmenlik meslek bilgisi boyutunda ihtiyaç duyduğu eğitimlere ilişkin görüşleri.....	96
33	Türkçe eğitimi boyutunda ihtiyaç duyduğu eğitimlere ilişkin görüşleri.....	98



KISALTMALAR

ARGE	: Araştırma ve geliştirme
BİLSEM	: Bilim ve sanat merkezi
DMK	: Devlet Memurları Kanunu
EARGED	: Eēitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi
EBA	: Eēitim Bilişim Aēı
EKİP	: Eēitimde Kalite ve İş Birliēi Platformu
FATİH Projesi	: Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi
G	: Gürsu
KHK	: Kanun Hükümünde Kararname
K	: Kestel
HİE	: Hizmet içi eēitim
MEB	: Millî Eēitim Bakanlığı
MEBBİS	: Millî Eēitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
M	: Mudanya
N	: Nilüfer
O	: Osmangazi
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Aēı
ÖRAV	: Öğretmen Akademisi Vakfı
STK	: Sivil toplum kuruluşu
TED	: Türk Eēitim Derneēi
TEV	: Türk Eēitim Vakfı
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu
Y	: Yıldırım

1. BÖLÜM

GİRİŞ

Bilgi ve bilgiyi üretmek günümüzde egemen bir güç hâlini almıştır ve üretilen bilginin paylaşım hızı durmadan artmaktadır. Doğru ve yeni bilgileri sınıfına taşıyan öğretmenlerin de bu süreç içerisinde hem yetiştirilmesi hem de çalışma süreleri boyunca mesleki gelişimlerini destekleyecek programlar değişmiş ve çeşitlenmiştir. Gelişimin ve değişimin kilit rolünü üstlenmiş eğitim kurumlarında öğretmenlerin, gerçek bir bilgi toplumu oluşturmada üzerlerine düşen görevleri yapabilmeleri ancak istenilen nitelikte yetiştirilmeleri ile mümkün olabilir.

21. yüzyıl öğretmenlik mesleğinin tanımını genişletmekle kalmamış aynı zamanda çoklu değişkenlerle içeriğinin karmaşık bir yapı almasına sebep olmuştur. 21. yüzyıl öğretmeni, çağın gerekliliklerinin farkında olan, değişime ve gelişime istekli ve her şeyi bilen yerine öğrenen birey olmasının yanı sıra çok kültürlülük anlayışına sahip ve çevresindeki sorunlara karşı duyarlı olarak yetiştirilmelidir (Akpınar, Kazu 2018).

Öğretmenler, eğitim sistemlerinin ana unsurlarından biridir ve sistemin başarısını öğretmen yeterliliği doğrudan etkiler. Buna bağlı olarak ülkeler eğitim sistemlerinin ihtiyacı olan öğretmeni yetiştirmek amacıyla çeşitli politikalar ve uygulamalar geliştirmiştir. Türk eğitim tarihi de öğretmen yetiştirme alanında zengin tecrübe sahibidir. Ancak nitelikli öğretmen bugün hâlâ eğitim sistemimizin sorunu olarak karşımıza çıkmaktadır (Çoban, 2018). Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi, hizmet öncesi eğitimle başlar ve öğretmenlerin meslek yaşantısı boyunca kesintisiz devam eder. Öğretmen niteliği, meslek öncesi eğitimle ilişkili olduğu kadar mesleki yaşam boyunca alınan hizmet içi eğitimlerle de bağlantılıdır. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin kurumsallaştırılmasıdır (MEB, 2006).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleyen en önemli uygulamalardan biri olan hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin kendi alanlarının yanı sıra, öğretim yöntem ve teknikleri, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri takip etmelerini sağlar. Ayrıca hizmet içi eğitimlerden edindiği bilgi, tecrübe, deneyim ve anlayış sınıf içindeki öğretim süreçlerinde kendine yer bulur (Özdemir, 2016). Öğretmenler bilgilerini yeniledikleri, genel kültür, pedagojik ve alan bilgisi açılarından kendilerini geliştirebildikleri ölçüde öğrencilerine katkı sunacaklardır (Altun, 2020).

Ülkemizde, kurumların kendini yenilemesini ve sürekli gelişmesini sağlayan hizmet içi eğitimlerle ilgili yasal çalışmalar 1960'lı yıllarda başlamakla birlikte asıl olarak 657 sayılı

Devlet Memurları Kanunun yürürlüğe girmesiyle kamu kurumlarında hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi kararlaştırılmıştır (Aydın, 2011). 1960 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” kurulmuş ve 1975 yılında da adı “Hizmet İçi Daire Başkanlığı” şeklinde değiştirilmiştir. 2011 yılında ise 652 Sayılı KHK ile “Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü” yeniden yapılandırılmıştır (Yılmaz, 2018). Millî Eğitim Bakanlığı, “hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini kavrama ve yorumlamada bütünlük sağlamak, mesleki yeterlik açısından hizmet öncesi eğitiminden kaynaklanan eksikliklerini tamamlamak, eğitim alanındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, kendine güven ve motivasyon sağlamak, yatay ve üst kademelere geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimlerini yapmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak” amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenler (MEB, 1994). Mesleki Gelişimi İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı tarafından düzenlenip yürütülen merkezi hizmet içi eğitimler, yüz yüze ve uzaktan olacak şekilde yapılmaktadır. İl ve İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından da yıllık program halinde hazırlanan hizmet içi kurs ve seminer programları sadece yüz yüze olacak şekildedir.

Hizmet içi eğitimlerin her ne kadar kamu kurumlarında kanun ve yönetmeliklerle sürekliliği sağlansa da beklenen araştırma ve uygulama ortamının yeterli olmadığı söylenebilir. (Kaya, Küçük ve Çepni, 2004). Hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin, amacına ulaşma düzeyinin araştırılması, yeni programların oluşturulmasına yönelik ihtiyacın saptanması ve küresel salgınla eğitim öğretimde kendisine çok daha fazla yer bulan uzaktan ve çevrim içi eğitim süreçlerinin yapılandırılmasına yönelik öğretmenlerin taleplerinin belirlenmesi Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi çalışmalarının verimli ve etkili olmasına katkı sunacaktır.

1.1. Problem Durumu

Tüm öğrenme alanlarının ana unsuru olan dil, insanların duygu ve düşüncelerini ifade etmesini, çevresi ile iletişim kurmasını ve dünya ile bütünleşmesini sağlar. Bu nedenle ana dili eğitimi üzerinde önemle durulması gereken bir alandır (Sinan, 2006). Dil becerilerinin ve yeterliliklerinin geliştirilmesini hedefleyen Türkçe Dersi Öğretim Programı, ana dili öğretimi tüm alanlardaki öğrenmenin ön koşulu olarak görmektedir (MEB, 2019). Programın hedefine ulaşması ise uygulayıcı öğretmenin niteliğine bağlıdır ve öğretmenlerin hizmet öncesinde özenli yetiştirilmesi ayrıca meslek yaşantıları boyunca da hizmet içi eğitimlerle desteklenmeleri gerekir (Uçgun, 2019).

Yaşamın her alanında hızlı değişimlerin olduğu günümüzde bireylerin sahip olduğu nitelikler hızla eskimekte ve geçerliliğini yitirmemektedir. Yapılan araştırmalara göre yüksek

öğretimde edilen bilgilerin yarısı 6 yıl içerisinde geçerliliğini yitirmektedir (Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2014). Bu durum bireylerin kendilerini geliştirmelerini, yenilemelerini ve yaşam boyu öğrenmeyi hayatlarının bir unsuru haline getirmelerini zorunlu kılmaktadır (Samancı ve Ocakçı, 2017). Şahin (2013)' e göre öğretmenlerin, mevcut bilgi ve niteliklerini geliştirmek amacıyla yaşam boyu öğrenmelerinin en önemli parçasını hizmet içi eğitim oluşturur. Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim, yaşam boyu öğrenmenin en kurumsal biçimidir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2006).

Hizmet içi eğitim, kurumların amaçlarına ulaşmalarında personelden beklenen verimliliğe ulaşmayı amaçlar. Kurumdaki personelin eğitim ihtiyacını karşılamak için planlanan ve uygulanan hizmet içi eğitimler; doğru ihtiyaç belirleme, program oluşturma, uygulama ve değerlendirme aşamalarına sahip olmalıdır (Susam ve Özbek, 2018). Her meslek grubu için önemli olan hizmet içi eğitimler, öğretmenlik mesleğinde ayrı bir yere sahiptir. Çünkü eğitim sistemlerinde güncellenen veya uygulamaya konulan her yeniliğin en kısa sürede en verimli biçimde hayata geçirilmesinin yolu öğretmenlere düzenlenecek hizmet içi eğitimlerden geçmektedir (Kaya, 2017).

Öğretmenlik, günümüzde yaşanan hızlı değişimlerden en çok etkilenen meslek grubudur dolayısıyla öğretmenlerin değişimlere ayak uyduran, kendini sürekli geliştiren, bilgi toplumunun bir ferdi olarak değişimleri sınıfına yansıtan ve çağdaş öğretim yöntemlerini kullanan meslek mensupları olması onların mesleki yeterlilik düzeyleri ve gelişimlerine bağlıdır (Buldu, 2014). Öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet süresince sunulan etkili ve nitelikli eğitim programları, öğretmenlerin mesleki yeterliliğini belirleyen en önemli unsurdur. Öğretmenler, mesleklerine başlangıç süreçlerinde sınavlar ve mülakatlar ile çoklu performans değerlendirmesine tabi olmalarına karşın öğretmenlik yapılan süreç içerisinde niteliksel çalışmaları artırmak sadece hizmet içi eğitim ile mümkün olmaktadır. Eğitim sistemi içerisinde öğrenen öğretmen olgusunun ana unsuru olan hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik ve performanslarını artıracak şekilde yapılandırılmalıdır. (Şahin ve Girgin, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı, öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemeye yönelik MEBBİS üzerinden anket düzenlemektedir. Ülkemizde Millî Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim 2019-2020 verilerine göre 1 milyon 117 bin 686 öğretmen görev yapmaktadır ve bahsi geçen ankete katılan öğretmen sayısı sadece 2893'tür. Oysaki hizmet içi eğitim düzenlenmesi aşamasında hedef kitlenin ilgi ve ihtiyaçlarının doğru tespiti önemlidir. Hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasından uygulanmasına değin harcanan zaman, emek ve paranın boşa gitmemesi için ihtiyaçlar saptanmalı ve ona göre uygulamaya geçilmelidir (MEB, 2006).

Ülkemizde, eğitimde yaşanan reformlar; değişen sınav sistemleri, müfredat düzenlemeleri, teknoloji desteği, zorunlu eğitim süresinde artışı içermektedir. Yapılan reformlar, değişimin uygulayıcısı öğretmeni göz ardı etmeden merkeze alan bir yaklaşım benimser ve nitelikli hizmet içi eğitimlerle desteklenirse öğretmenler de değişimin kalıcı olması için emek sarf edebilir ve hizmet içi eğitimi angarya olarak görmekten vazgeçebilir. Yapılan araştırmalar, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla düzenlenen hizmet içi eğitimlere yeterli düzeyde katılım göstermediğini ortaya koymaktadır (Bayram ve Bıkmaz, 2019). Ayrıca Can'a (2019) göre ülkemizdeki hizmet içi eğitim programları planlanma aşamasında ihtiyaç analizlerine dayanmadan, günlük heveslerle hazırlanmakta ve geleneksel, tepeden inme bir anlayış içerisinde uygulanmaktadır. Şahin (2013) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler için hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler birbirini destekler nitelikte olmadığı ve hizmet içi eğitimler öğretmenlerin doğrudan ihtiyaçlarına göre programlanmadığı ortaya konulmuştur.

Veyis'in (2012) Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerine yönelik yaptığı çalışmasında öğretmenler, MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin beklenilenin altında fayda sağladığını, bunun en önemli sebebinin ise düzenlenen eğitimlerin alanlara yönelik değil genel eğitimler olmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin sağlanması için öğretmenlerin görüşlerinin alınması önemlidir ancak Arık (2017) tarafından ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik yapılan nicel çalışmada MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programı için öğretmenlerin görüşlerinin çok az alındığı ortaya konulmuştur. Aslan (2021) tarafından MEB'de görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim modeli çalışmasında öğretmenlerin görüşleri alınmış ve hizmet içi eğitim programlarının belirlenmesinde gereksinimlerin tespiti için öğretmenlerin görüşlerine yeteri kadar başvurulmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

İnce vd. (2019) tarafından yapılan araştırmada ise öğretmenler, hizmet içi eğitimin gerekli olduğuna inandıklarını ifade etmelerinin yanı sıra eğitimin zamanı, eğitim görevlisinin yetkinliği, kullanılan yöntem ve teknikler hakkında olumsuz görüşler bildirmişlerdir. Benzer sonuçlara Kaya (2017), Kahraman (2018) ve Aslan (2015) tarafından yapılan çalışmalarda ulaşılmış ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliğine ilişkin olumlu görüşleri ortaya konulmuştur.

Yurtseven Yılmaz (2018) tarafından Türkçe öğretmenlerine yönelik mesleki gelişim programı tasarısı hazırlamaya yönelik yapılan nitel çalışmada Türkçe öğretmenleri ile görüşme

yapılmış ve araştırma sonuçlarında öğretmenlerin görüşlerine göre MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin kâğıt üzerinde ortaya konan amaçlara hizmet etmediği, öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamadığı, sadece bilgi aktarımı şeklinde olduğu ve hizmet içi eğitimde öğrendiklerini sınıf içine aktarılamadığı ortaya konulmuştur. Salihoğlu ve Yayla (2023) tarafından hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirildiği nitel çalışmada eğitim görevlilerinin alanında yetkin olmadığı, eğitimlerin ihtiyaca yönelik bir şekilde planlamadığı, eğitimlerde fiziksel koşulların uygun olmadığı görüşleri ağır basmaktadır. Kahyaoğlu ve Karataş (2019) tarafından yapılan çalışmada mesleki gelişim seminerlerinin işlevsel olmaktan uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar hizmet içi eğitimlerde köklü değişimlerin gerekliliğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte var olan hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerinin artırılmasına yeteri kadar katkı sağlamadığı söylenebilir. Oysaki hizmet içi eğitim, göreve başlamış öğretmenlerin kişisel ve mesleki yeterliklerini artırarak eğitimin kalitesini doğrudan etkileyen önemli faktörlerden biridir (Korukoğlu ve Gürol, 2023).

Yapılan araştırmalarda ortaya çıkan sonuçlara göre hizmet içi eğitim programlarının istenilen nitelikte olmadığı söylenebilir. Hâlbuki hizmet içi eğitimlerin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesinde öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentilerinin ele alınması önemlidir. Öğretmeni merkeze koyan bir anlayış ile yapılacak hizmet içi eğitimler istenilen sonuca ulaşmaya katkı sağlayabilir ve hizmet içi eğitim konusunda öğretmenlerin derinlemesine görüşlerinin ele alınması sorunların çözüme kavuşmasına destek olabilir.

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşlerini almak, güncel hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve MEB tarafından Türkçe öğretmenlerine yönelik açılan eğitimleri ortaya amacıyla yapılmıştır. Araştırma sonucunda, tespit edilen sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın Türkçe öğretmenlerine yönelik hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarına katkı sunması beklenmektedir. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının vizyon ve misyonunun tam anlamıyla hayat bulmasında önemli bir yere sahip olan hizmet içi eğitim programlarının, amaçlarına ulaşma düzeyinin artırılması, mevcut durumun ve var olan sorunlara çözüm önerilerine ihtiyaç vardır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hangi alanlarda, ne düzeyde yoğunlaştığını ve

hizmet içi eğitim programlarından beklentilerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu temel amaç kapsamında aşağıdaki sorulara cevaplar aranacaktır.

1. MEB tarafından Türkçe öğretmenlerine yönelik hangi eğitimler açılmıştır?

1. Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim deneyimlerine ilgili görüşleri nelerdir?

2. Türkçe öğretmenlerinin bir hizmet içi eğitim programından beklentileri nedir?

3. Türkçe öğretmenleri hangi alanlarda hizmet içi eğitim programına ihtiyaç duymaktadır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Bilgi, beceri ve tecrübeleri gelecek nesillere aktarma sanatını icra eden öğretmenler, ülkelerin geleceğini şekillendiren mimarlardır ve gelecek nesillerin niteliği öğretmen niteliğidir. Eğitimde yapılan yenilikler, öğretmenlerin sınıflarına aktardığı ölçüde başarıya ulaşır ve öğretmenin hizmet içinde eğitimi, güdülenmesi, iş doyumunun sağlanması eğitim reformlarının amacına ulaşmasını sağlar (Yılmaz, 2018). Bu da ancak öğretmenlerin görüş, istek ve beklentilerine göre hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasından geçer (MEB, 2008).

Öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitim, sınıfta hayat bulmasıyla karşılığını alır ve hizmet öncesindeki eğitim ne kadar nitelikli olursa olsun hizmet içi eğitimle desteklenmediği sürece tam anlamıyla amacına ulaşamaz ayrıca geçerliliğini ve güvenilirliğini koruyamaz (Arık, 2017). Görev başındaki öğretmenin, eğitim sisteminin yapı ve işleyişindeki değişikliklere uyum sağlaması, eksik yönlerini kapatması ve mesleki anlamda kendisini geliştirmesi için başvuracağı tek yer hizmet içi eğitim programlarıdır (Engin, 2019; Özbek, Susam, Onat ve Özbek, 2019). Hizmet içi eğitimlerin amacına ulaşma düzeyi, süreç boyunca etkililiğinin takip edilmesine bağlıdır. Yapılan bu araştırma Türkçe Öğretmenleri için hizmet içi eğitimde mevcut durumunun bilinmesi, faaliyetlerin daha etkin ve verimli olması için veriler sunacaktır.

Alan yazında öğretmenlerin mesleki gelişimleri bağlamında hizmet içi eğitimlere yönelik birçok çalışma yer alsa da Türkçe öğretmenlerine yönelik çalışmalar oldukça sınırlıdır. Ayrıca Covid-19 sürecinden sonra değişen öğretme ve öğrenme paradigmaları, uzaktan eğitim, hibrit öğrenme gibi farklı yaklaşımlar ve MEB tarafından oluşturulan okul temelli mesleki gelişim çalışmaları yeni çalışmaların yapılmasının gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle ortaya konulan araştırmanın, alan yazına katkı sunmasının yanı sıra öğretmenler, okul

yöneticileri, ilçe-il düzeyinde Millî Eğitim Müdürlükleri ve politika yapıcılar için yol gösterici bir kaynak olması beklenmektedir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi hakkında görüş ve önerilerine başvurmak var olan programların verimlilik ve niteliğinin artırılmasına ve Türkçe eğitiminin istenilen düzeyde gerçekleşmesine katkı sunacaktır. Bu araştırma, Türkçe öğretmenlerine yönelik hizmet içi eğitim programlarında yapılabileceklerin neler olabileceği açısından önemlidir.

1.4. Varsayımlar/Sayıtlar

Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen görüşme formu kullanılmıştır ve bu form Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi hakkında görüşlerini yansıtabilecek düzeydedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin verdiği cevaplar doğru ve samimi olarak kabul edilmiştir. Örneklem, evreni temsil edecek şekilde seçilmiştir.

1.5. Sınırlılıklar

Yapılan bu araştırma, Bursa ilinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapmakta olan 22 Türkçe öğretmeni ile sınırlıdır.

Araştırma, amaçlar açısından belirtilen alt amaçlarla sınırlıdır.

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde hizmet içi eğitim ile ilgili kuramsal bilgilere ve bu alanda yapılmış çalışmalara ait bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Hizmet İçi Eğitim Kavramı

İnsanların doğası gereği merak ve öğrenme kavramı hayatlarında önemli bir role sahiptir ve öğrenme yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Yaşadığımız dönemde baş döndürücü hızla gelişim gösteren ekonomik, kültürel ve teknolojik çalışmalar, her bireyin yaşam boyu öğrenmenin bir parçası olmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Günümüz dünyası değişim ve dönüşüm çağıdır ve bu hıza uyum sağlamak gittikçe zorlaşmaktadır. Değişimin ve gelişimin bir parçası olmak, yeri geldiğinde de öncüsü olabilmek ancak insan gücünü nitelikli kılmakla mümkündür. Örgütlerin varlıklarını devam ettirebilmesinin yegâne yolu nitelikli insan gücüdür bunun yanı sıra örgütler gelişimi ve değişimi desteklemek için hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanmaktadır (Uçar, 2022).

Eğitim örgütleri açısından büyük bir öneme sahip olan hizmet içi eğitim kavramı, Türk Dil Kurumu (2023) tarafından “çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim, işbaşında eğitim” olarak tanımlamıştır. Hizmet içi eğitim kavramı çok boyutlu bir kavramdır ve bir dizi faaliyet ile gereksinimi tanımlamak için kullanılan bir terimdir. Hizmet içi eğitim, alanda farklı tanımlara sahip olsa da tüm tanımlar içerisinde esas nokta bireylerin iş yaşamı boyunca sistematik bir biçimde mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağlamaktır. (Kaya, 2022).

Hizmet içi eğitim, bireylerin mevcut işlerinde sorumluluklarını gerekli standartta yerine getirebilmeleri ve etkili iş performansı için gerekli rolleri üstlenmelerine yönelik bilgi, tutum ve becerilerin öğretildiği bir süreçtir (Öztürk ve Sancak, 2007). Yaşam boyu öğrenme içerisinde bir süreç olan hizmet içi eğitim, kamu ya da özel kurumda görev yapan bireyin, iş yaşamı boyunca mesleği/işi ile ilgili kazanımların sistemli bir yapı içerisinde eğitim olarak sunulmasıdır (Çeliker, 2018). Hizmet içi eğitim, bireylerin mesleklerinde özel uzmanlık geliştirmelerini sağlar (Avcı, 2018) ve kurumun başarısını artırır (Sütay, 2019). Bununla birlikte hizmet içi eğitimde bireyler, çağın gelişimlerine ayak uydurmak için sürekli eğitim içerisinde yer almalıdır (Taymaz, 1992).

Hizmet içi eğitim, çalışanların iş doyumu elde etmesini ve mesleki performanslarını etkin kılmak için bilgi ve becerilerini geliştirmeyi amaçlayan eğitim türüdür. Çalışanların deneyimleri, örgütler için çok değerli bir kaynaktır ve çalışanlar kıdemi ile değil kendilerini geliştirdikleri ölçüde çalıştıkları örgüte katkı sunar (Aydın, 2021). Eğitim örgütlerinin temel insan kaynağı öğretmenlerdir ve eğitim sisteminin başarıya ulaşmasında kilit roldedir. Öğretmenler, eğitim sistemi içerisindeki öğretim programını, çağın gereksinimlerine uygun yapılan reformları, teknolojik gelişmeleri öğrencilerle buluşturan kişidir (MEB, 2022).

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerini derinlemesine anlamak için bu kavramın tarihsel gelişimini bilmek önemlidir. Hizmet içi eğitim, tarih öncesi dönemlere kadar uzanan bir geçmişe sahiptir ve Antik Mısır uygarlığında esirlerin taş işçiliğini öğrenmesinden başlayan çıraklık eğitimi, hizmet içi eğitimin ilk örneği olarak değerlendirilmektedir. Çalışma şeklinin en büyük kırılma noktası olan Endüstri Devrimi ile birlikte büyük fabrikalar kurulmuş ve artan iş gücü ile nitelikli çalışan ihtiyacı, hizmet içi eğitimin daha ciddi bir şekilde ele alınmasını zorunlu kılmıştır (Aydın, 2021). Ayrıca 19. yüzyılda fabrikalar ve büyük şirketler, çalışanların iş performansını artırmak için özel eğitim programları düzenlemeye başlamıştır. (Özkan, 2015).

İkinci Dünya Savaşından sonra iş süreçlerinde değişen paradigma ile çalışanlar için düzenlenen hizmet içi eğitimler daha planlı hale getirilmiş, yöntem ve ölçme-değerlendirme önem kazanmıştır (Karaaslan, 2013). Yaşadığımız bilgi toplumunda ise gelişen teknoloji, hizmet içi eğitimde uzaktan ve çevrim içi gibi yeni yöntemlerin hayatımıza girmesini sağlamıştır (Aydın, 2017).

Türkiye’de hizmet içi eğitim alanında çalışmaların ve yasal düzenlemelerin yapılması 1960’lı yıllardan sonra özel sektörün gelişmeye başlamasıyla gerçekleşmiştir.

2.1.1. Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi: Eğitim sistemlerinin başarıya ulaşması, değişimlere uyum sağlamasına ve sürekli olarak yeniliklere açık olmasına bağlıdır. Sistemin tüm yapı taşlarının gelişim sürekliliği bu anlamda önemlidir. Gelecek nesilleri yetiştiren öğretmenlerin mesleki gelişimlerini dinamik bir süreç içerisinde tutmaları hayat boyu öğrenen bireyler olmaları ile mümkündür. Eğitim kurumlarının mihenk taşı olan öğretmenlerin, eğitim sisteminin etkililiği için kendilerini sürekli yenilemesi, geliştirmesi, alanında gerekli bilgi ve becerileri güncellemesi için mesleki yaşantıları boyunca hizmet içi eğitim içerisinde olması gerekir (Arslan, 2019).

Mesleki gelişimi sağlayan hizmet içi eğitim, temelde bir durumdan çok bir süreci ifade eder. Dünyanın farklı ülkelerinde öğretmenler için uygulanan hizmet içi eğitim programlarına dair farklı yaklaşımlar mevcuttur. Bu kapsamda ülkemizde öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri yasal olarak 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğine bağlı olarak yürütülür.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu ile kamu kurumlarında hizmet içi eğitim bir ödev olarak üstlenilmiştir (Aydın, 2021). İlgili kanunda “Devlet memurlarının yetişmesini sağlamak, verimliliği artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlanmak amacıyla hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlemesi” yer almaktadır. 214. Madde ile “Kamu yönetiminin orta ve uzun vadeli insan gücü ihtiyacına göre planlanması amacıyla, yükseköğretim kurumları ile ortak çalışmalar yapılarak insan kaynakları ihtiyaç ve önceliklerinin tespit edilmesi, Kamu personelinin adaylıktan başlamak üzere hizmet içinde eğitilmesi ve yetiştirilmesi, Orta ve üst kademe yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin her türlü çalışmanın yapılması, eğitim merkezlerinin kurulması, eğitim programlarının uygulanması, ile bu konulara ilişkin koordinasyon, takip ve denetim Devlet Personel Başkanlığınca yürütülür” ilkesi getirilmiştir.

657 Sayılı Kanun’un 215, 216, 217, 218 ve 219 sayılı maddeleri ile Her kuruma, yetiştirme faaliyetlerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmekle görevli bir “Eğitim birimi” kurma izni verilmiştir. Birden çok birim kurulan kurumlarda bunlardan biri “Merkez Eğitim Birimi” adını verilmesi uygun görülmüştür. Ayrıca kanun gereği kurumlar, kendi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim merkezleri açabilirler. Buna ilave olarak devlet memurları yabancı ülkelerde ihtisas yapabilirler (DMK, 1965).

Kamu kurumlarında ilk kez göreve başlayan memurların adaylık eğitimleri de düzenleme altına alınmıştır. Bu bağlamda MEB’e bağlı kurumlarda göreve başlayan öğretmenler temel eğitim ve hazırlayıcı eğitim adı altında hizmet içi eğitime katılmakla yükümlüdür.

MEB bünyesinde yürütülecek hizmet içi eğitimler 1739 Sayılı Temel Eğitim Kanunun 47. ve 48. Maddeleri gereğince uygulanmaktadır. İlgili maddelerde “Öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri maksadıyla kurslar ve seminerler düzenlenir.” ibaresi yer almaktadır. 2011 yılında yayınlanan 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü birimi oluşturulmuş ve

öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ilgili birimin temel görevi sayılmıştır (Çoşkun, 2022).

Öğretmenlerin hizmet içi faaliyetleri tarihsel gelişim bağlamında ele alındığında 1960 yılında “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu” açılmıştır. 1966 yılında MEB bünyesinde “Eğitim Birimi Müdürlüğü” kurulmuş ve 1975 yılında Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı ismini almıştır. 1993 yılına kadar öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları sadece merkezi olarak belli yerlerde gerçekleştirilmiştir. Ancak tek merkezden belli mevzuat sınırları içerisinde zaman, mekân ve maddi olanaklar olarak bu sürdürülebilir olmaktan çıkmıştır. 1995 yılında Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği çıkartılmış ve mahalli hizmet içi faaliyetlerine başlanmıştır. Bununla birlikte Ankara, Aksaray, Mersin, Rize, Van, Yalova Hizmet İçi Eğitim Enstitülerinde merkezi hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmaya devam etmiştir (Uçar, 2022). Yapılandırmacı eğitim yaklaşımının esas alındığı 2005 yılından itibaren de TÜBİTAK, Öğretmen Akademisi Vakfı gibi farklı kurum ve kuruluşlarla hizmet içi eğitimler düzenlenmeye başlamıştır. FATİH Projesinin hayata geçirilmesi ile de uzaktan hizmet içi eğitimler tasarlanmış ve yüz yüze eğitimlerin sayısı azaltılarak ağırlık uzaktan hizmet içi eğitimlere verilmiştir.

2022 yılında Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü “Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Kılavuzu” yayınlamıştır. İlgili kılavuz doğrultusunda Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) hayata geçirilmiştir. ÖBA, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerini uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirmek üzere kurulmuş bir platformdur. Öğretmenler ÖBA’ya MEBBİS ya da e-devlet şifreleri ile giriş yapmakta ve MEB tarafından açılan hizmet içi eğitimlere erişim sağlayabilmektedir. ÖBA platformu içerisinde merkezi ve mahalli hizmet içi eğitim planları, senkron ve asenkron sunulan hizmet içi eğitimler, sanal kütüphane, okul temelli mesleki gelişim, mesleki gelişim toplulukları, öğretmen-yönetici hareketlilik programı ve iyi uygulamaların tanıtımları yer almaktadır. Okul temelli mesleki çalışmalar ile okul düzeyinde yaşanan eğitim ihtiyacına yönelik hizmet içi faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Öğretmen görev yaptığı okulda, Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulan merkezi ve mahalli hizmet içi programları dışında ihtiyaç duyduğu konuda eğitim alma fırsatını elde etmiştir. Okul temelli mesleki gelişim programı ile okullar başta üniversiteler olmak üzere uzman kişi ve kurumlarla iş birliği yapabilmektedir (MEB, 2022). Ayrıca 2022 yılında çıkartılan ve tartışmaların odağı haline gelen Öğretmenlik Meslek Kanununda kariyer basamakları oluşturulmuş, uzman ve başöğretmen unvanları getirilmiştir. Uzman ve başöğretmenlik için ön koşullarından biri de ÖBA platformu üzerinden sunulan 180 saatlik

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı ve 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programına katılım sağlamaktır (ÖMK, 2022).

Görüldüğü üzere Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenlere yönelik farklı platformlarda düzenlediği hizmet içi çalışmaları ile öğretmek kadar öğrenmeye odaklanan, ortak öğrenme amaçları için bir araya gelen ve mesleki gelişimlerinden öğretmenlerin kendilerinin sorumlu olduğu bir paradigmayı benimsemiştir.

Bu bağlamda hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi ve var olan hizmet içi eğitimlerin etkili bir şekilde uygulanması için eğitim programlarının bilimsel açıdan ele alınması gereklidir. Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi hakkındaki görüşlerini anlamak, bu programların etkinliğini değerlendirmek ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik özel eğitim stratejileri geliştirmek için önemlidir.

2.2. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Hizmet içi eğitimde amaç, kurumun politikası ve stratejik hedefleri ile uyumlu olarak belirlenir (Avcı, 2018). Ayrıca hizmet içi eğitim birbirinden bağımsız, gelişigüzel etkinlikler bütünü değildir aksine amacının ve elde edilecek sonucun net bir şekilde tanımlanmış olması gerekir (Aydın, 2021).

Atlıoğlu ve Elgin' e (1993)'e göre hizmet içi eğitimin üç amacı vardır:

1. *Memurların ihtiyacı olan bilgi ve beceriyi kazanarak kendi sorumluluklarındaki işleri daha iyi yapmalarını sağlamak.*
2. *Memurları bir üst göreve hazırlamak.*
3. *Memurun işe karşı davranışlarını olumlu yönde değiştirmek.*

Aydın (2021) kurumlarda hizmet içi eğitimlerin başlıca amaçlarını şu şekilde sıralamıştır:

1. *Tüm kademelerde görev yapan çalışanların kurumun yasal işleyişi, örgüte dair politika, değer, beklenen davranışlar konusunda bilgi sahibi olmasını sağlamak böylece tüm çalışanların oryantasyonunu gerçekleştirmek.*
2. *Tüm çalışanları kalite standartları konusunda bilgilenmesini, ilgili standartların uygulanmasını sağlamak ve kaliteyi kontrol edebilir hale getirmek.*
3. *Kurumsal hizmetlerin sunumunda eşitlik sağlamak için çalışma yöntem, teknik ve stratejilerinin standartlaşmasını sağlamak.*

4. *Çalışanların var olan ve var olacak görevleri konusunda kendilerini güvenli, hazır ve istekli hissetmeleri için güven ortamı yaratmak.*

5. *Bilgi ve becerileri geliştirerek kişisel gelişimi artırmak.*

6. *Gelişmeye ve öğrenmeye açık nitelikli personelin kuruma çekilmesini sağlamak.*

7. *Öğrenen örgüt kültürünü oluşturmak.*

Hizmet içi eğitim, çalışanların bilim, teknoloji, ekonomi ve iş hayatında meydana gelen gelişmelere ve yeniliklere uyum sağlamasını ayrıca çok yönlü bilgi ve beceri edinmesinin yanı sıra örgüt içerisinde takım ruhunu geliştirmeyi, örgüt kültürünün oluşmasını ve örgüt devamlılığını sağlamayı amaçlar (Özdemir, 2021; Aytaç, 2007).

Hizmet içi eğitimin amaçlarına ulaşması hizmet içi eğitim alacakların görüşlerini derinlemesine anlamak ile mümkün olabilir. Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde istenen amaca uygun ve başarılı bir hizmet içi eğitim gerçekleştirebilmek için öğretmenlerin ihtiyaçları bilimsel temellere dayanarak araştırılmalıdır (EARGED, 2008).

2.3. Hizmet İçi Eğitimin Gerekliliği

Kurumlarda hizmet içi eğitimin amaçlarının belirlenmesi için öncelikler hizmet içi eğitimin gerekliliğinin nedenleri ortaya konulmalıdır. Bu durum kurumlar için risk yönetimi ve iyi yönetim uygulamalarının olmazsa olmazıdır (Tortop vd., 2013). Hizmet içi eğitim en temel gereklilik göstergeleri; çalışanların talepleri, araştırma sonuçlarında ortaya çıkartılan yetersizlikler, yatay ve dikey kariyer için personel yetiştirme, yeni ekipman ve teknolojiye geçiş ile güvenlik sorunları olarak ifade edilebilir (Aydın, 2021).

Kurumlarda hizmet içi eğitimi gerektiren en önemli husus örgütsel değişimdir. Bugünün örgütleri çağın gereksinimlerine uygun olarak tüm çalışanlarını gerekli bilgi ve beceriler ile donatmak zorundadır ancak bu şekilde nitelikli ve verimli hizmet üretebilir (Can vd., 2012). Eğitim kurumları da günümüzde yaşanan değişimlerden soyutlanamaz dolayısıyla öğretmenlerin de hizmet öncesinde elde ettiği ancak sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik değişimlere cevap veremeyen bilgi ve becerileri sistemli, ihtiyaca dayalı hizmet içi eğitim çalışmaları ile güncelliği sağlanabilir (Seferoğlu, 2005).

Çalışanların hayat boyu öğrenen bireyler olmasında çok önemli bir role sahip olan hizmet içi eğitim, bireylerin yaptıkları işlerin ve teknolojinin sürekli değişmesi, hizmet öncesi eğitimle elde edilen becerilerin yetersiz olması, beklentilerin değişmesi ve hizmet kalitesi bağlamında pazar baskısı ile bir örgüt için olmazsa olmazdır. (Özdemir, 2010). Ayrıca hizmet

İç eğitim içerisinde yer alan bireyler daha az denetime ihtiyaç duyarlar, motivasyonları yükselir ve değişimlerle daha kolay başa çıkabilirler.

Bir kurumda personelin gelişimi için hizmet içi eğitimi gerekli kılan sebepler:

1. Hizmet öncesi eğitimin bireylerin var olan yeteneklerini ortaya çıkarmada yetersiz olması. Çalışanların işe başladıktan sonra hizmet içi eğitimle gizli kalan yeteneklerinin ortaya çıkartılması gerekir.

2. Çalışanlar sadece hizmet öncesinde sahip olduğu bilgiler ile iş yerinde ortaya çıkacak sorunları çözmede yetersiz kalmaktadır, dolayısıyla hizmet içi eğitim bir anlamda risk önleyici role sahiptir. Ayrıca iş yerine uyum sağlayabilmek için bireyler iş başında eğitilmelidir.

3. Toplumun yapısı sürekli bir değişim halindedir; çalışanların da bu değişim içinde eğitimleri hayat boyu devam ettirecek şekilde düzenlenmelidir.

4. Bilim ve teknoloji alanında gerçekleşen gelişmeler eğitim alanında yeni yöntem ve tekniklerin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Öğretmenlerin bu değişimlere uyum sağlaması için hizmet içi eğitimlere katılımları sağlanmalıdır (EARGED, 2008).

2.4. Hizmet İçi Eğitimin Türleri

Hizmet içi eğitimin türlerinde farklı kriterler ele alınmış olsa alan yazın incelendiğinde en temel sınıflandırma uygulama amacına ve yapıldığı yere göre eğitimler olarak türlere ayrılmıştır.

2.4.1. Uygulama Amaçlarına Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri: Hizmet içi eğitim türlerini amaçlarına göre Taymaz (1997) oryantasyon, temel, geliştirme, tamamlama, yükseltme ve özel alan eğitimi olarak sınıflandırmıştır.

2.4.1.1. Oryantasyon Eğitimi: Bir kurum veya kuruluşta işe yeni başlayan personelin, kurumun çalışma politikasını, hedeflerini, yapısını, kendisine verilen görevi, yetki ve sorumluluklarını tanıması için verilen eğitimidir (Taymaz, 1997). Oryantasyon eğitimi, personelin ileride alacağı eğitimler için temel teşkil eder ayrıca göreve yeni gelmiş personelin işi bilmemenin verdiği kaygı düzeyinin azaltılmasına, işin gerekleri konusunda bilgilendirilmesine ve kurum kültürünü tanımasına destek olmaktadır (Şahin ve Güçlü, 2010). Öğretmenlere stajyerlik süresinde verilen eğitim bu tür bir eğitimidir.

2.4.1.2. Temel Eğitim: İşe yeni başlayan personele yönelik, yapacağı işin gereklilikleri, sahip olması gereken temel bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitimidir (Tiyek,

2014). Bireyleri işe hazırlama olarak nitelendirilen bu eğitim oryantasyon eğitimi ile birlikte verilir. Öğretmenler, adaylık sürecine temel eğitimi alarak başlarlar (Taymaz, 1997).

2.4.1.3. Geliştirme Eğitimi: Kurumda hali hazırda çalışan personelin çalışma alanı ile ilgili yaşanan gelişme ve yeniliklerin gerektirdiği tutum, bilgi ve beceri kazanmasına yönelik düzenlenen eğitimidir (Taymaz, 1997). Bireyler katıldığı bu eğitimler ile mesleki donanımını artırır. Ayrıca geliştirme eğitimleri sertifikalanır ve böylece katılım sağlayan bireylerin motivasyonu artar (Yıldırım, Kurşun ve Göktaş, 2015).

2.4.1.4. Tamamlama Eğitimi: Görev değişikliği yapacak personelin yeni görevinin gerektirdiği bilgi ve becerileri kazanmasına yönelik düzenlenen eğitimidir. Kadro unvanının yükseltilmesini hedefleyen bu eğitimler uzmanlık ve mesleki eğitim niteliğindedir (Avcı, 2018).

2.4.1.5. Yükseltme ve Yönetici Eğitimi: Bir kurumda görev alan personelin bulunduğu kadrodan daha üst bir kadroya yükselmesini ve kariyerinde ilerlemesini sağlayan eğitimidir (Taymaz, 1997). Hiyerarşik yapı içerisinde bireylerin yükselmesi için yeni beceriler, yeni bilgiler ve yeni tutumlar kazanması gerekir. Ancak bu şekilde bireyler görevde yükseldiklerinde yeni pozisyonlarına daha kolay kabul edilir, kendisini daha hızlı yönetici olarak hisseder ve daha çok sorumluluk alabilir (Stoner, 1982; akt. Aydın, 2021).

2.4.1.6. Özel Alan Eğitimi: Kurum içerisinde çalışan personelin belli bir alanda uzman olmasını veya yabancı dil öğrenmesi için düzenlenen eğitimidir Farklı kurumlar koordinesinde yapılan personelin yurt içinde veya yurt dışında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimler bu kategoride değerlendirilir. (Taymaz, 1997).

2.4.2. Yapıldığı Yere Göre Hizmet İçi Eğitim Türleri: Personelin mesleki gelişimini desteklemek, mevcut bilgi ve becerilerini güncellemek, yeni beceriler kazanmasını sağlamak ve iş performansını artırmak amacıyla düzenlenen çeşitli programlardan oluşan hizmet içi eğitim verildiği yere göre iş başında ve iş dışında olmak üzere iki kategoride değerlendirilmektedir.

2.4.2.1. İş Başında Eğitim: Beceri kazandırmada temel yaklaşım olarak görülen iş başında eğitim, personelin işe başladıktan sonra gerekli bilgi, beceri ve tutumu kazanması için iş arkadaşı ya da eğiticinin gözetiminde yeni bir iş öğrenme aşamasında yapılır. Deneyimli çalışanın yeni personele rol model olmasını gerektiren iş başında eğitim, adeta bir rehberlik

faaliyetidir (Subaşı, 2019). İş başında eğitimin gerçek ortamda uygulamaya dayalı olması, anında geri bildirim alınabilmesi süreci verimli kılmaktadır.

2.4.2.2. İş Dışında Eğitim: Personelin iş yeri dışında gerçekleşen her türlü eğitim iş dışında eğitimidir. İş dışında eğitimde çalışanlar, iş ortamında farklı bir yerde bulunarak öğrenme içeriğine daha kolay odaklanabilirler. Ayrıca bireyler iş dışındaki eğitimlerle meslektaşları ile tanışma ve kaynaşma fırsatı bulabilir böylece olası iletişim engellerinin aşılması sağlanabilir.(Taymaz, 1997). Günümüzde yaygınlığı gittikçe artan çevrim içi eğitimler de iş dışında gerçekleştirilen hizmet içi eğitim kategorisindedir (Aydın, 2021).

2.5. Hizmet İçi Eğitimin Aşamaları

Karmaşık bir süreç olan hizmet içi eğitimde istenilen amaca ulaşabilmek için öncelikle temel hedefler ortaya konulmalı; amaca uygun ilkeler belirlenmeli, süresi, bütçesi, denetimi organize edilmelidir. Hizmet içi eğitimde beklenen faydanın elde edilebilmesi belirli bir plan dâhilinde yürütülmesine bağlıdır (Öz, 2012).

Etkili bir hizmet içi eğitim programı için öncelikle belirli politikanın ve sistemin olması gerekir, ardından durum analizi yapılmalı, ihtiyaçlar belirlenmeli, uygulama aşaması için doğru yöntem ve teknik seçilmeli, elde bulunan kaynaklardan azami ölçüde yararlanarak maliyet hesaplanmalı ve değerlendirmesi yapılmalıdır (Kaya, 2022). Örgütler için hizmet içi eğitimin amacına ulaşması şansa bırakılmayacak kadar önemlidir. Bu nedenle hizmet içi eğitime ihtiyaçların belirlenmesi ile başlanır.

2.5.1. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Analizi ve İhtiyaç Saptama: Hizmet içi eğitimde kurumun politikasına uygun bir şekilde belirlenen stratejik amaç ve temel ilkelerin ardından çalışmalara ihtiyaç saptanması ile başlanmalıdır (Çeliker, 2018). Örgütlerde eğitim ihtiyacının belirlenme sürecinde örgüt analizi, iş-görev analizi ve kişi/personel analizi olmak üzere üç tür analiz kullanılmalıdır. Kurumsal amaçların incelenmesi ile başlayan örgütsel ihtiyaç analizi, nerede eğitime ihtiyaç olduğunu ve eğitimi etkileyebilecek hususların belirlenmesini amaçlar. İş-görev analizinde işin gerçekleştirildiği özel koşulların ortaya çıkartılması içindir. Kişi/personel analizinde ise işi yapacak personelin sahip olması gereken özelliklerinin tespit edilmesi, verilen görevi gerçekleştirmesi için gerekli bilgi ve becerilerin belirlenmesini içerir (Aydın, 2010).

Örgütlerde ihtiyaçların belirlenmesi için anket, mülakat, gözlem vb. yöntemlerden yararlanılır. MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinde (2022) ise ihtiyaç analizinin “Millî Eğitim Şûrası kararları, Eğitim Kurulu kararları, kalkınma planları, Bakanlığa ait strateji ve politika

belgeleri ile eylem planları, personelin eğitim ihtiyaç ve talepleri, birimlerin görüş ve teklifleri, teftiş ve yönetici raporları, araştırma raporları, daha önce yapılmış hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin değerlendirme raporları ile personel değerlendirme sonuçlarının kaydedildiği veri tabanında yer alan bilgiler ve ilgili diğer üst politika belgeleri” dikkate alınarak hazırlandığı ifade edilmektedir.

2.5.2. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Hazırlanması: Hizmet içi eğitimde en detaylı hazırlanması gereken aşama, programın hazırlanmasıdır (Kaya, 2022). Hizmet içi eğitim programının hazırlanması için öncelikle örgütün, işin ve kişilerin doğru şekilde ihtiyacı analiz edilmeli akabinde analiz sonuçları eğitim hedeflerine dönüştürülmelidir. Eğitim hedefleri, somut, gözlenebilir, ölçülebilir ve ulaşılabilir olacak şekilde tanımlanmalıdır.

Hazırlanan hizmet içi eğitim programında eğitimin yeri, zamanı, içeriği, katılımcı sayısı, süresi, uygulanacak yöntem ve teknikler ile değerlendirme yer almalıdır (Öz, 2012). MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinde (2022) “Kurs şeklinde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri ile uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin eğitim programları Genel Müdürlükçe hazırlanır.” ibaresi yer almaktadır. MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulama Kılavuzunda mahalli olarak veya okul temelli mesleki gelişim şeklinde düzenlenen hizmet içi eğitim programları İl-İlçe Müdürlüklerince hazırlanabileceği belirtilmiştir.

2.5.3. Hizmet İçi Eğitimin Uygulanması: Uygulama aşaması hizmet içi eğitim faaliyetinin eyleme dönüştürüldüğü aşamadır. Bu basamakta planlamada belirlenen amaç ve hedeflere ulaşmak için tüm kaynaklar işe koşulur. İstenen sonuca ulaşılması bir önceki basamak olan planlamanın doğru şekilde yapılmasına bağlıdır (Kalkandelen, 1979).

Hizmet içi eğitimin uygulama aşamasında katılımcı seçimi ön plana çıkmaktadır. Kurum içerisinde tüm çalışanların hizmet içi eğitime alınması yararlı olsa da bütçe, zaman, yer vb. kısıtlılıklardan dolayı öncelikli kişi ve grupların belirlenmesi yoluna gidilir (Aydın, 2021). Hizmet içi eğitim programında hedeflere uygun olarak belirlenen katılımcılara gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması için uygun yöntem ve tekniklerin seçilmesi gerekir (Peker, 2010).

2.5.4. Hizmet İçi Eğitimde Değerlendirme: Hizmet içi eğitimin son aşaması olan değerlendirmede amaç, çalışmaların verimliliğini tarafsız bir şekilde ortaya koymaktır. Bunun için de etkili ölçme-değerlendirme yapılması gerekir. Hedeflere ulaşma seviyesi ile ilgili karara varılan değerlendirme aşaması farklı yöntem ve teknikler kullanılarak sürece yayılmalıdır (Çevikbaş, 2002).

Hizmet içi eğitim etkinlikleri, programın değerlendirilmesi ve başarının değerlendirilmesi olmak üzere iki temel boyutta ele alınabilir. Programı değerlendirmenin amacı, hazırlanan programın fayda düzeyinin belirlenmesidir. Program sonunda yapılan anket ile istenilen bilgiye ulaşılabilir. Başarı durumunun değerlendirilmesi ise zaman ve amaca göre ön değerlendirme, ara değerlendirme, son değerlendirme ve izleme değerlendirmesi olarak dört başlıkta ele alınır (Taymaz, 1992).

2.6. Hizmet İçi Eğitimin Sağladığı Faydalar

Bir örgüt için iyi bir şekilde planmış ve etkili bir şekilde uygulanmış hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yararı oldukça fazladır. Hizmet içi eğitim ile personel kendi mesleki donanımını artırırken doğrudan ya da dolaylı bir şekilde kurumun stratejik hedeflerine ulaşmasında rol oynar (Avcı, 2018). Bu bağlamda değerlendirildiğinde hizmet içi eğitimin hem kurumsal hem de kişisel yararları vardır ve elde edilen fayda bir bütündür.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan bireyler, mesleki anlamda kendilerini geliştirici çalışmalar içinde olarak çalışma motivasyonunun arttığı, olumlu iş tutumu kazandığı, maddi ve manevi doyum elde ettiği görülmektedir. Tüm bu kazanımları elde etmiş personel, örgütün en değerli varlığıdır ve örgütün başarısı için çalışacaktır (Yıldız, 2006). Hizmet içi eğitim, bireylere kendini geliştirme ve gerçekleştirme fırsatı sunar, sorumluluk alma ve kariyerinde yükselme için özgüven kazandırır, iş doyumunu artırır ve çatışma çözme becerisini geliştirir (Ertürkmen vd. 2012). Bunun yanı sıra hizmet içi eğitime katılarak çalışma arkadaşlarını tanır ve bağları güçlenir; ortama uyumu kolaylaşır, stres düzeyinde azalma meydana gelir (EARGED, 2008). Kısaca hizmet içi eğitim öğretmenlere bilişsel farkındalık kazandırırken duyuşsal gelişimi de destekler. Böylece öğretmenler bu eğitimin katkılarını çaba ve davranış olarak öğrenme-öğretme ortamına yansıttıklarında hizmet içi eğitim amacına ulaşmış olacaktır.

Hizmet içi eğitim kapsamlı, sistemli ve sürekli olarak uygulandığında örgütsel amaçların tanınmasını ve benimsenmesini sağlar. Örgütsel gelişme sağlanır ve ast-üst ilişkisi doğru kurulur, üst yönetimin denetim yükü hafifler, disiplin problemleri azalır. Üretimin ve hizmetin niteliği artar, örgüt saygınlık kazanır. Örgütsel kararların alınması ve sorun çözme stratejisinin etkililiği artar.

2.7. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri

Bilgi teknolojilerindeki değişimle birlikte içinde yaşadığımız toplum, tarihin hiçbir döneminde olmadığı kadar hızlı bir dönüşüm içindedir. Geleceğin eğitimi için eleştirel ve yaratıcı bir yaklaşımın gerekliliği açıktır. Bu bağlamda eğitim sistemlerinin, bireylerin kişisel

ve mesleki becerileri ile sosyal değerlerini geliştirecek yapıda yenilenme ihtiyacı karşımıza çıkmaktadır. Okulların değişen işlevleri, öğretmenin sahip olması gereken niteliklerin de değişimine sebep olmuştur (Akbaş, 2018).

Öğrenci başarısının en önemli belirleyicisi olan öğretmenin, verimli bir eğitim süreci içerisinde öğrencilerini başarıya ulaştırması için yeterlik ve niteliklerinin yüksek olması gerekir (Yenen ve Kılıç, 2018). Yüksek nitelikteki öğretmene sahip olmak eğitim alanında yapılacak değişimlerin ön koşuludur. Ülkemizde öğretmen yeterliklerinin yenilenmesi ihtiyacı ulusal ve uluslararası gelişmelerin eğitim sistemlerine yansımaları neticesinde ortaya çıkmıştır (MEB, 2017).

Yeterlik kavramı olarak Türkiye Yeterlik Çerçevesi metnine göre “bireyin sahip olduğu belirli niteliklerin sorumlu otoritelerce değerlendirilmesi ve geçerlilik kazandırılması sonucunda elde edilen belgelerin tümü” şeklinde tanımlanmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığının 2017 yılında yayınladığı Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Belgesinde “öğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar” olarak ifade edilmiştir. Öğretmenlik mesleğinin yapısı gereği yeterliklerinin tanımlanması ve sınırlanması oldukça zordur çünkü öğretmenin sahip olması gereken bilgi ve beceriler sürekli değişen dinamik bir yapıdadır (TED, 2009).

Öğretmen yeterlikleri ile ilgili ilk kapsamlı çalışma ülkemizde 1998 yılında YÖK tarafından Dünya Bankası iş birliği ile yürütülen “Millî Eğitimi Geliştirme” ve Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi projeleri kapsamında gerçekleştirilmiştir. 1999 yılında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Öğretmen Yeterlikleri Belirleme Komisyonu” oluşturulmuştur. 1739 Sayılı Kanun esas alınarak “eğitime-öğretme yeterlilikleri”, “genel kültür bilgi ve becerileri” ile “özel alan bilgi ve becerileri” başlıklarından oluşan “Öğretmen Yeterlikleri” belgesi hazırlanmış ve 2002 yılında yürürlüğe girmiştir (MEB, 2017).

Avrupa Birliği ile ortak yürütülen “Temel Eğitime Destek Projesi” kapsamında öğretmen yeterliklerinin belirlenmesi çalışmasında AB ülkeleri referans alınmış ve kişisel ve mesleki değerler-mesleki gelişim, öğrenciyi tanıma, öğrenme ve öğretme süreci, öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplum ilişkileri, program ve içerik bilgisi olmak üzere 6 ana yeterlilik, 31 alt yeterlilik ve 233 performans göstergesinden oluşan öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri 2006 yılında belirlenmiştir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunun 45. maddesinde öğretmen adaylarında aranacak niteliklerin belirlenmesi Millî Eğitim Bakanlığı tarafından gerçekleştirilir ibaresi yer

almaktadır. İlgili kanun gereği öğretmenlik bir ihtisas mesleğidir ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin 15. Maddesi öğretmen nitelik ve yeterliklerin belirlenmesini Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne vermiştir. Birçok üst politika belgesinde kendisine yer bulan öğretmen yeterlilik belgesinin son hali 2017 yılından yayınlanmıştır.

2008 yılında Avrupa Parlamentosu tarafından ‘Avrupa Yeterlikler Çerçevesi’ kabul edilmiştir. 2015 yılında ülkemiz, ulusal yeterlik çerçevelerinin oluşturulmasına kaynaklık etmek üzere tavsiye niteliğinde sunulan Avrupa Yeterlikler Çerçevesini esas alarak ‘Türkiye Yeterlikler Çerçevesi’ ni hazırlamıştır. 2017 yılında tüm bu uluslararası çalışmaların ışığında öğretmenlik yeterlikleri güncellenmiş ve mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç temel alan belirlenmiştir. Bu üç yeterlik alanının altında 11 yeterlik ve yeterliklere dair 65 gösterge mevcuttur.

“Nasıl bir öğretmen?” sorusuna cevap niteliği taşıyan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri hizmet öncesi eğitimden hizmet içi eğitime, adaylık sürecinden kariyer gelişimine birçok alanda temel bir referans metnidir (MEB, 2017).

Millî Eğitim Bakanlığı yayınladığı 2023 Eğitim Vizyonu belgesinde nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde temel paydaşın öğretmenler olduğunu ifade etmektedir. Bu bağlamda ele alındığında ülkemizdeki eğitim sisteminin dönüşüm odağında her dönem öğretmen yer almaktadır (Akın ve Özdoğan, 2020). Öğretmenin işini net bir şekilde tanımlamak, öğretme ve öğrenme sürecinin karmaşıklığını çözümler. Araştırma bulgularına göre öğretmenin alan bilgisinden çok öğrenme-öğretme sürecine dair bilgisi öğrenci başarısında etkilidir (TED, 2009).

Tablo 1

Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri (MEB, 2017).

A. Mesleki Bilgi	B. Mesleki Beceri	C. Tutum ve Değerler
A1. Alan Bilgisi	B1. Eğitim Öğretimi Planlama	C1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler
Alanında sorgulayıcı bakış açısını kapsayacak şekilde ileri düzeyde kurumsal, metodolojik ve olgusal bilgiye sahiptir.	Eğitim öğretim süreçlerini etkin bir şekilde planlar.	Millî, manevi ve evrensel değerleri gözetir.

A2. Alan Eğitimi Bilgisi	B2. Öğrenme Ortamları Oluşturma	C2. Öğrenciye Yaklaşım
Alanın öğretim programına ve pedagojik alan bilgisine hakimdir.	Bütün öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamları ile uygun öğretim materyalleri hazırlar.	Öğrencilerin gelişimi destekleyici tutum sergiler.
A3. Mevzuat Bilgisi	B3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme	C3. İletişim ve İş Birliği
Birey ve öğretmen olarak görev, hak ve sorumluluklarına ilişkin mevzuata uygun davranır.	Öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yürütür.	Öğrenci, meslektaş, aile ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili iletişim ve iş birliği kurar.
	B4. Ölçme ve Değerlendirme	C4. Kişisel ve Mesleki Gelişim
	Ölçme ve değerlendirme yöntem, teknik ve araçlarını amacına uygun kullanır.	Öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalara katılır.

2.7.1. Mesleki Bilgi: Mesleki bilgi yeterlik alanı, öğretmenin mesleğine dair sahip olması gereken alan bilgisi, alan eğitimi bilgisi ve mevzuat bilgisi olmak üzere üç alt yeterlikten oluşmaktadır. Bu yeterlik alanı 1739 sayılı Temel Eğitim Kanununa göre öğretmende bulunması gereken nitelikleri kapsar (Akbaş, 2018).

2.6.1.1. Alan Bilgisi: Alan bilgisi öğretmenlerin kendi alanı ile ilgili yeterlik alanıdır. Her öğretmenin kendi alanı ile ilgili bilgi ve becerileri edinmesi beklenir. Bu bağlamda öğretmenin alanı ile ilgili temel bilgi ve veri kaynaklarını sınıflandırması, temel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanması ayrıca Millî ve manevi değerleri alanına yansıtması beklenmektedir (MEB, 2017). Öğretmenlerin sahip olması gereken yeterlik alanı içerisinde alan bilgisi diğer tüm yeterlik alanını doğrudan etkileyecek güçtedir. Bu nedenle öğretmenin hizmet öncesi ve sırasında alan bilgisi konusunda donanımlı olması sağlanmalıdır (Ergişi ve Arslan, 2022).

2.7.1.2. Alan Eğitimi Bilgisi: Bu alt yeterlik alanı öğretmenin program okuryazarlık becerisini ele almaktadır. Öğretmen, öğretim programını diğer programlarla ilişkilendirmesinin yanı sıra alanına dair öğretim sürecinde kullanacağı strateji, yöntem ve teknik ile araç gerece hâkimdir. Öğretmen, öğrencinin gelişim ve öğrenme özelliklerini öğretim süreci ile ilişkilendirerek kullanır. Alanı ile ilgili ölçme ve değerlendirme yöntemlerini

karşılaştırır ayrıca alanı ile ilgili Millî manevi değerlerden faydalanır (MEB, 2017). Öğretmen alanı ile ilgili sahip olduğu bilimsel bilgiyi ders içeriği haline getirme sürecinde tüm paydaşların etkililiği işin içinde olsa da öğretmenin alan bilgisi eğitimi tüm süreci şekillendirir. Dolayısıyla öğretim programı, öğretmen, öğrenci bileşenleri içinde öğretmenin rolü ön plandadır (Arslan, 2016).

2.7.1.3. Mevzuat Bilgisi: Bu alt yeterlik alanı öğretmenlik ile ilgili kanun ve yönetmeliklerden ziyade öğretmenin birey olarak hak ve sorumluluklarına ilişkin yeterliklerini kapsamaktadır. Öğretmenin vatandaş olarak Anayasanın içeriğine hâkim olmasını, Atatürk'ün eğitim sistemine katkısını değerlendirmesini, mesleği ile ilgili mevzuatı açıklamasını ve eğitim paydaşlarının hak ve sorumluluklarını ayırt etmesini ifade eder (MEB, 2017).

2.7.2. Mesleki Beceri: Bu temel yeterlilik alanı öğretmenin sınıf içinde ve dışında eğitim öğretimi planlama, uygulama, öğrenme ortamı oluşturma, süreci yönetme ve izleme değerlendirme yeterliklerini ifade eder. Kendi içerisinde dört alt yeterlilikten oluşur:

2.7.2.1. Eğitim Öğretimi Planlama: Eğitim öğretim süreçlerinin etkin olarak planlanmasını içeren bu alan, öğretmenin ders planlarını alanının öğretim programına göre hazırlamasını, öğretim sürecini çevresel koşullar ve maliyeti gözeterek gerçekleştirmesini, öğrencilerinin bireysel ve sosyokültürel farklılıklarını işin içine katarak esnek bir plan hazırlamasını ve öğretim sürecinin planlanmasında Millî ve manevi değerleri dikkate almasını içerir (MEB, 2017). Eğitim öğretimin planlanması sürecin temelini oluşturan ilk aşamadır. Eğitimin gerçekleştirilebilmesi için öğretimin belli hedeflere dönük öğrenmeleri oluşturmak üzere planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerekir (Senemoğlu, 2005). Öğretimin planlanması öğretmenin neyi, neden nasıl yapacağını önceden belirlediği bir süreçtir ve bu aşamada ders içi kazanımlara ulaşmada uygun yöntem, teknik, araç-gerecin seçmesini, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerinin dikkate alarak eğitim etkinliklerini oluşturmalarını sağlar (Çoşkun, Gelen ve Öztürk, 2009). Ayrıca her öğretmenin, MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge gereği yıllık ve ders planı yapması zorunludur (MEB, 2022).

2.7.2.2. Öğrenme Ortamları Oluşturma: Bu yeterlik alanı, öğretmenin tüm öğrenciler için etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği sağlıklı ve güvenli öğrenme ortamı ile uygun öğretim materyallerini hazırlamasını içerir. Öğretmen, sağlıklı, güvenli estetik öğrenme ortamını düzenler; kazanımlara uygun materyalleri hazırlar, öğrenme ortamını ders kazanımlarına göre düzenler ve her aşamada öğrencinin bireysel farklılıklarını dikkate alır.

Bununla birlikte öğretmen, demokratik bir öğrenme ortamında öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri geliştirici ortamları oluşturur ve Millî manevi değerlerin içselleştirilmesini sağlar (MEB, 2017). Byrne, Hattie ve Fraser (1986) göre öğrencilerin anlamlı öğrenmesi ile öğrenme ortamlarının kalitesi doğrudan ilişkilidir ve ideal sınıf ortamı, en üst düzey öğrenmenin gerçekleştiği yerdir (akt. Alışır vd. 2022). Yapılandırmacı yaklaşımın esas alındığı öğretim programlarında öğrencinin ilgi, ihtiyaç ve beklentisi ile öğrenme özelliklerini esas alan ve öğretmenin en önemli rolünü öğrenme ortamını öğrenciye göre oluşturması ve öğrencinin kendi öğrenme sürecine rehber etmesi olarak görmektedir. Dolayısıyla öğretmenin bu rolü gerçekleştirebilmesi için alandaki yeterliliği kazanmış olması gerekir (Öztürk, 2012).

2.7.2.3. Öğretme ve Öğrenme Sürecini Yönetme: Öğretmenin öğretme ve öğrenme sürecini etkili bir şekilde yönetmesini içeren bu yeterlilik alanında öğretmenin zamanını etkili kullanmasını, öğrencilerin öğrenme süreçlerine aktif katılımlarını sağlanmasını, derslerin günlük yaşamla ilişkilendirilerek öğrenciye sunmasını, öğrencilerin özel gereksinimlerini dikkate almasını, yaşanan çevrenin sosyokültürel özelliklerini işin içine katarak öğrencilerde analitik düşünme becerisi kazandırmasını, bilgi teknolojilerini etkili kullanmasını, farklı kurum, kuruluş ve meslektaşları ile işbirliği içinde olmasını, öğrenme sürecine uygun yöntem, strateji, teknik, araç ve gereci kullanmasını, sınıfta istenmeyen davranışlarla baş edebilmesini içerir (MEB, 2017). Öğretmenin öğrenci merkezli bir öğretim sürecini esas alarak öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstüne almasını sağlaması gerekir. Bunun için öğrencilerin ihtiyaç, beklenti ve ilgilerinin önem kazandığı hedef, içerik, öğrenme materyali, sınıf yönetimi ve değerlendirme aşamalarının öğrenci görüşleri ile zenginleşmesi alandaki bilgi ve becerilerini öğrencilere yansıtacak öğretmen ile mümkündür (Oktar Ergür, 2010).

2.7.2.4. Ölçme ve Değerlendirme: Ölçme ve değerlendirme alt yeterlik alanı ölçme ve değerlendirme için yöntem, teknik ve araçların amacına uygun olarak kullanılmasını içerir. Bu alt yeterlik alanında öğretmenden alanına ve öğrencilerin gelişimsel özelliklerine bağlı olarak uygun ölçme ve değerlendirme araçlarını hazırlaması ve uygulaması beklenir. Öğretmen, ölçme ve değerlendirmede süreç ve sonuç odaklı yaklaşımları benimser, objektif ve adil olarak süreci yönetir, öğrencilere doğru e yapıcı geri bildirimde bulunur ve elde ettiği sonuçlara göre öğrenme ve öğretme sürecini yeniden yapılandırır (MEB, 2017). Öğretmen ölçme ve değerlendirme aşamasında hedef davranışın gerçekleşme derecesini belirler ve öğrenmenin gerçekleşmesine yardım eden ya da engelleyen öğelerin düzelmesini sağlar (Senemoğlu, 2005).

2.7.3. Tutum ve Değerler Yeterlilik Alanı: Bu yeterlilik alanı, öğretmenlik mesleği genel tutum ve değerlerini içeren, öğrenciye yaklaşım, Millî, manevi, evrensel değerler, iletişim ve iş birliği içinde kişisel ve mesleki gelişimi ifade etmektedir.

2.7.3.1. Millî, Manevi ve Evrensel Değerler: Öğretmenlerin Millî, manevi ve evrensel değerleri gözeterek çocuk ve insan haklarını merkeze alan, bireysel farklılıklara saygılı, öğrencileri, millî manevi ve evrensel değerlere saygılı ve açık yetiştiren, doğal çevre ile tarihsel ve kültürel mirasın korunmasına duyarlı bireyler olmalarını içeren yeterlik alanıdır (MEB, 2017).

2.7.3.2. Öğrenciye Yaklaşım: Öğretmenlerin, öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum içerisinde olmalarını içeren yeterlilik alanıdır. Bu alanda her öğretmenin, öğrencilere birey ve insan olarak değer vermesi, her öğrencinin öğrenebileceğini savunmasının yanı sıra öğrencilerin kişisel gelişimini ve geleceğini planlamada rehberlik etmesi ile tutum ve davranışları ile öğrencilere rol model olmasını içerir (MEB, 2017). Öğretmen, sınıf ortamı içerisinde rol gösteren kişidir ve öğretmen-öğrenci arasındaki ilişki öğrenmenin temelini oluşturur. Dolayısıyla öğretmenin mesleğini icra ederken öğrencileri kişiliği ile etkilemesi söz konusudur bu nedenle sınıf içindeki ortamın öğretmenin davranışlarına bağlı olduğu söylenebilir (Demir ve Köse, 2016).

2.7.3.3. İletişim ve İş Birliği: Bu alt yeterlik alanında öğretmenin, öğrenci, aile, meslektaş ve eğitimin diğer paydaşları ile etkili bir iletişim ve iş birliği içerisinde olması ifade edilmektedir. Her öğretmenin ana dili olan Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili biçimde kullanmasını, iletişim yöntem ve tekniklerine hâkim olmasını, insan ilişkilerinde hoşgörü ve empati içerisinde olmasını, meslektaşlarıyla bilgi paylaşımı yapmasını, eğitim-öğretim faaliyetlerinde ailelerle iş birliği yaparak okul gelişimine yönelik çalışmalarda aktif görev almasını içerir (MEB, 2017). Okulda öğretmenlerin birbirleriyle meslektaş dayanışması içerisinde güven ve saygı temelli bir iletişim içinde olmaları, bilgi ve deneyim paylaşımında bulunmaları aynı zamanda aile desteği içerisinde eğitim öğretim faaliyetlerini yürütmeleri olumlu bir okul ikliminin oluşmasında önemli bir rol oynar. Olumlu okul iklimi de öğrenci başarısını doğrudan artırır ve öğrenciler için öğrenme koşullarını üst düzeye taşır (Şahin ve Atbaşı, 2020).

2.7.3.4. Kişisel ve Mesleki Gelişim: Bu yeterlik alanı öğretmenlerin, öz değerlendirme yaparak kişisel ve mesleki gelişimine yönelik çalışmalar içerisinde olmasını içerir. Öğretmen, mesleğini seyerek ve isteyerek icra eder bunun neticesinde de paydaşlardan

gelen görüş ve önerileri dikkate alarak öz değerlendirme yapar. Kişisel ve mesleki gelişimine yönelik faaliyetler içerisinde bulunur. Ayrıca öğretmenin kişisel bakımına ve sağlığına özen göstermesi, kültürel ve sanatsal etkinliklere katılması, mesleki ve etik ilkelere uyarak meslek saygınlığını koruması, Türkiye ve dünya gündemini takip etmesi bu yeterlik alanındadır (MEB, 2017). Millî Eğitim Bakanlığı, 2021 yılında düzenlenen 20. Millî Eğitim Şurasında ortaya çıkan tavsiye kararlar sonucunda öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olarak kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik önemli adımlar atmış Öğretmen Bilim Ağı (ÖBA) platformunu kurmuştur.

2.8. Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri

Eğitim sisteminin en temel ögesi olan öğretmenlik, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde önemli bir meslektir. Öğretmen, bilgi aktarmaktan öte toplum için rol model olacak insanları geleceğe hazırlamaktadır. Bu bağlamda öğretmenin nitelikli ve çok yönlü yetiştirilmesi ancak hizmet öncesi ve hizmet sonrası öğretmen eğitimini nitelikli kılmaktan geçer (Ahıskalı, 2023).

Öğretmenlik mesleği içinde Türkçe öğretmeni, Türkçenin öğretiminde uzmandır ve dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) Türkçe öğretmenlerinin sorumluluğundadır dolayısıyla diğer alanlara nazaran sorumluluğu çok daha fazladır. Çünkü Türkçe dersinin kazanımları sadece Türkçe dersi ile sınırlı değildir (Temizyürek ve Aksoy, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Türkçe dersine ait özel alan yeterlikleri 2017 yılında yayınlanmıştır. Bu çalışma ile öğretmen yeterlikleri vasıtasıyla sahadan geri bildirim alınması, öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarına cevap verilmesi ön görülmüştür (Ahıskalı, 2023).

Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri, 5 yeterlik alanı, 25 alt yeterlik ve 165 performans göstergesinden oluşmaktadır. Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliklerinden oluşmaktadır.

1. Türkçe Öğretim Sürecini Planlama ve Düzenleme

1.1. Türkçe öğretime uygun planlama yapabilme

1.2. Türkçe öğretime uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme

1.3. Türkçe öğretim sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme

1.4. Türkçe öğretiminde teknolojik kaynakları kullanabilme

2. Dil Becerilerini Geliştirme

2.1. Öğrencilerin Türkçeyi doğru ve etkili kullanmalarını sağlayabilme

2.2. Öğrencilerin dinleme/izleme becerilerini geliştirebilme

2.3. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirebilme

2.4. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirebilme

2.5. Öğrencilerin yazma becerilerini geliştirebilme

2.6. Anlama ve anlatım güçlüğü çeken öğrencilere yönelik uygulamalar yapabilme

2.7. Türkçe öğretiminde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme

2.8. Türkçenin doğru ve etkili kullanımı ve iletişim açısından model olabilme

2.9. Atatürk'ün Türk dili ve ulusal değerlerle ilgili düşünce ve görüşlerini öğretim sürecindeki uygulamalara yansıtabilme

3. Dil Gelişimini İzleme ve Değerlendirme

3.1. Türkçe öğretimine ilişkin yapacağı ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme

3.2. Türkçe öğretiminde ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemlerini kullanabilme

3.3. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme sonuçlarını yorumlama ve geri bildirim yapabilme

3.4. Öğrencilerin dil gelişimlerini belirlemeye yönelik yapılan ölçme ve değerlendirme sonuçlarını uygulamaya yansıtabilme

4. Okul-Aile ve Toplumla İş Birliği Yapma

4.1. Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle iş birliği yapabilme

4.2. Öğrencilerin ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemini farkına varmalarını ve törenlere aktif katılımlarını sağlayabilme

4.3. Ulusal bayram ve törenlerin yönetim ve organizasyonunu yapabilme

4.4. Okulun kültür ve öğrenme merkezi haline getirilmesinde toplumla iş birliği yapabilme

4.5. Toplumsal liderlik yapabilme

5. Türkçe Alanında Mesleki Gelişimini Sağlama

5.1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilme

5.2. Türkçe öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme

5.3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme

Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri incelendiğinde Türkçe öğretmenlerinin, öğretim sürecini planlama ve düzenlemeleri, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve dil gelişimlerini izleyip değerlendirmeleri, aile ve toplumla işbirliği yapmalarını ve sürekli mesleki gelişim içerisinde olmaları beklenmektedir.

2.9. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliliklerinin Hizmet İçi Eğitim Programları Planlanması ve Mesleki Gelişimde Kullanılması

Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri, başta YÖK olmak üzere ilgili diğer kamu kurum ve kuruluşları, sendikalar, STK'lar tarafından ortaya konulacak politika ve uygulamalar için ortak hareket noktası niteliği taşımaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı, Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlik Belgesi ile ortaya konan yeterlik alanlarının, öğretmen yetiştiren yükseköğrenim kurumlarının öğretim programlarının düzenlenmesinde, mesleki gelişim ihtiyaçların belirlenmesinde ve bu ihtiyaçların giderilmesi için faaliyetlerin planlanmasında, öğretmen performans değerlendirmesinde ve meslek statüsünün korunmasında referans olarak kullanılacağını ifade etmiştir (MEB, 2017).

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak değişen eğitim faaliyetlerine öğretmenlerin uyum sağlayabilmelerinin, değişen ihtiyaçlara cevap verebilecek şekilde kendilerini güncellemelerinin yolu, planlı ve sistemli yürütülen hizmet içi eğitim programları ile mümkündür. Millî Eğitim Bakanlığı 2017 yılında ortaya koyduğu yeterlik alanlarını hizmet içi eğitim programlarının planlanmasında ve yürütülmesinde kılavuz olarak kabul edeceğini belirtmektedir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçları yeterlik alanlarına göre değerlendirilecek gerçekçi tespitlerle bu ihtiyaçları gidermeye yönelik somut adımların atılacağı ifade edilmektedir. Öğretmenlerin kendi ihtiyaçları doğrultusunda hizmet içi eğitim desteği sunulacaktır (MEB, 2017).

2.10. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alanda yapılmış çalışmalara ait bilgilere yer verilmiştir.

2.10.1. Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar: Yurtseven Yılmaz'ın (2018) yaptığı “Türkçe Öğretmenleri İçin Bir Mesleki Gelişim Programı Tasarısı” doktora çalışmasında Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak ve Türkçe eğitiminin verimliliğini arttırma için mesleki gelişim programı tasarısı oluşturma amacındadır. Araştırmacı, nitel araştırma yöntemi kullanarak Bursa’da MEB’in düzenlediği mesleki gelişim çalışmalarına katılan 38 Türkçe öğretmeni ile görüşmeler yapmış, çözümlenen veriler ışığında öğretmenlerin mesleki gelişim deneyimleri, beklentileri ve ihtiyaçları belirlenmiştir. Öğretmenlik mesleği genel yeterlikler ve Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri esas alınarak mesleki gelişim program tasarısı oluşturulmuştur. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmenleri, MEB tarafından düzenlenen eğitimlerin düzenleniş amacına hizmet etmediğini, çoğunlukla kurama dayalı olduğunu ve öğrendiklerini sınıfa taşıyamadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin süresinin yeterli, eğitim ortamının uygun ancak eğitim araçlarının etkili kullanılmadığı ve öğretmenlerin yetersizliği dile getirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin nitelik ve nicelik bakımından yetersizliği sonucuna ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sağlamak için bölgesel bazlı beklenti ve ihtiyaçlar belirlenmeli, bölgesel mesleki gelişim merkezlerinin kurulması ve mesleki deneyimleri paylaşmak için sanal ağların kurulması önerilmiştir.

Kaya (2017) tarafından yapılan “MEB’in Hizmet İçi Faaliyetlerinin ve Türkçe Öğretmenlerinin Bu Faaliyetlere İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde 2012-2016 yılları arasında MEB’in düzenlediği hizmet içi faaliyetleri ve Türkçe öğretmenlerinin bu faaliyetlere dair görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Türkiye’nin on iki bölgesinden rastlantısal örneklem ile seçilmiş 36 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Genel tarama modelinin kullanıldığı çalışmada hizmet içi eğitimlere değerlendirilmesi doküman incelemesi yöntemi ile öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirmesi de içerik analizi yöntemi ile yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmenliği alanına yönelik faaliyetlerinin azlığı mevcut halleriyle faydasız ve yetersiz olduğu, öğretmenlerin alanlarına yönelik daha fazla eğitim talebinde bulundukları, mahalli hizmet içi eğitimlere katılanların olumsuz görüşlere sahip olduğu ve merkezi hizmet içi eğitimlere katılanların ise olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. MEB tarafından düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ilgi, istek ve ihtiyaçları göz önüne alınarak belirlenmesi ve

öğretmenlerin kendilerini güncellemeleri adına özel alan eğitimlerinin konu ve sayı olarak artırılması önerilmektedir.

Polat (2019) tarafından “Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Kültürü Konusundaki Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi (Hizmet İçi Eğitim Programı Önerisi)” adlı yüksek lisans tezinde Ankara ili Çankaya ilçesinde görev yapan 50 Türkçe öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmış ve tümevarımsal yol izlenerek betimsel kodlama yoluyla veriler çözümlenmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin daha çok öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine hitap eden hizmet içi eğitimlere katıldıkları kendi alanları ile ilgili doğrudan ilişkili eğitimlere katılmadıkları okuma kültürü, çocuk edebiyatı, yazma becerileri, hızlı okuma, diksiyon gibi konularda eğitimlere ihtiyaç duyduğu ortaya çıkmıştır. Türkçe dersi başta olmak üzere tüm derslerin sınava hazırlık odağından çıkartılması ve öğretim programında örtüşen amaçlarla dersin gerçekleştirilmesi dolayısıyla öğretmenlerin de bilgi aktarımından ziyade beceri odaklı ders sürecine geçmeleri kendi alanlarında hizmet içi eğitim programlarının sayısının artırılarak öğretmenlerin katılımının teşvik edilmesi önerilmektedir.

Emre Erden’in (2021) “Öğretmen Mesleki Öğrenmesini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi: Bir Durum Çalışması” adlı yüksek lisans tezinde nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılarak Karabük ilinde görev yapan 32 öğretmene yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin mesleki öğrenmesini ilk sırada etkileyen unsurlardan biri de hizmet içi eğitim faaliyetleridir.

Coşkun’un (2022) “MEB Tarafından Uzaktan Eğitim Yoluyla Verilen Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesine Dönük Öneriler” isimli doktora çalışmasında öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen hizmet içi eğitim programlarına ilişkin öğretmen görüşleri açıcı sıralı karma araştırma yöntemi kullanılarak değerlendirilmiştir. Eskişehir ilinde görev yapan 955 öğretmen çalışmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırma bulgularına göre öğretmenler kendileri için en uygun hizmet içi eğitim döneminin eylül, kasım, nisan ve hazirandaki seminer dönemleri olduğu, hizmet içi eğitim sonunda verilen belgelerin özlük haklarının iyileştirilmesinde kullanılmasını, sivil toplum ve üniversitelerle işbirliğinin artırılarak hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yapılmasını dile getirmişlerdir. Ayrıca araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri bakanlığın düzenlediği uzaktan eğitim yoluyla verilen hizmet içi faaliyetlerden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Uzaktan eğitim yoluyla verilen hizmet içi faaliyetlerin etkileşimli olması, uygulama, analiz, sentez gibi üst düzey becerilerin geliştirilmesine olanak sağlayacak etkinlikler içermesi, kursların

içeriğinin zenginleştirilmesi, öğretmenlerin alanlarına göre ihtiyaçları dikkate alınarak ayrı ayrı planlanması önerilmektedir.

Kaya'nın (2022) "Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bağcılar İlçesi Örneği" adlı yüksek lisans tezinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim beklentileri, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi hakkındaki görüşlerinin cinsiyet, kademe, kıdem ve katıldıkları hizmet içi eğitime göre nasıl farklılaştığı ortaya koyulmaya çalışılmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında İstanbul Bağcılar ilçesinde resmi okullarda görev yapan 246 öğretmen araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Araştırmada "Hizmet İçi Değerlendirme Anketi" uygulanmış ve veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulgularına göre öğretmenler, hizmet içi faaliyetlerde görevli eğitimcilerin alanlarında uzman olmadıklarını ifade etmişlerdir. Hizmet içi faaliyetlerin problemden yola çıkarak oluşturulması ve kuramsal bilgidен çok uygulamalı eğitimlerin verilmesi önerilmektedir.

Dilekçi (2022) tarafından "Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları" konulu makalesinde 98 Türkçe öğretmenine hizmet içi eğitim ihtiyaçları anketi uygulanmış ve elde edilen veriler SPSS 23.0. programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgulara göre öğretmenlerin etkili iletişim, okuma, yazma, konuşma yöntem ve teknikleri ile diksiyon ve beden dili ayrıca dijital teknolojiler konusunda eğitime ihtiyaçları olduğu ortaya çıkmıştır.

Maden ve Önal'ın (2021) "Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme (2001-2017 Arası)" adlı makale çalışmasında 2001-2017 yılları arasında MEB tarafından Türkçe öğretimine yönelik düzenlenmiş hizmet içi eğitim faaliyetleri nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre ilgili yıllara ait düzenlenen hizmet içi faaliyetlerden Türkçe öğretimine yönelik 295 faaliyet Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine göre tasnif edilmiştir. Mesleki gelişimle ilgili genel konuları kapsayan eğitimler düzenlendiği ve okuma ile konuşma becerisi dışında dil becerilerine yönelik herhangi bir faaliyetin olmadığı ulaşılan en önemli sonuçtur.

2.10.2. Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar: Huhtala ve Vesalainen (2017) tarafından Finlandiya'da yapılan "Hizmet içi öğretmen eğitiminin geliştirilmesindeki zorluklar" adlı makalesinde Finlandiya'da görev yapan İsveççe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programları ile ilgili sorunlar ele alınmış ve yedi ay süren eğitime katılan öğretmenlerle üç yıl araştırma yürütülmüştür. Yapılan çalışma sonucunda hizmet içi eğitimin araştırma temelli planlanması

ve uygulanmasının yanı sıra hizmet içi eğitim, öğretmenlerin günlük işleri ve okul gerçekliği arasında gerçek bir bağlantı kurulmasının önemi ortaya çıkmıştır.

Nouri vd. (2021) tarafından Malezya’da gerçekleştirilen araştırmada 24 okul öncesi öğretmeni ve 6 eğitim bilimleri uzmanının katılımıyla uygulamalı eylem araştırması yöntemini kullanarak okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi için bir müfredat tasarımı geliştirmek ve doğrulamak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler, hizmet içi katılımlarını mesleki kariyerlerinde terfi etmelerini sağlayacak şekilde yapılandırılmasını ve hizmet içinde elde ettikleri sonuçlar konusunda yapıcı bir geri bildirim beklediklerini dile getirmişlerdir.

Bicaj ve Kotori’nin (2013) yaptığı çalışmada Kosova’da Priştine Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde, Bologna Süreci standartlarına uygun olarak Kosova’daki tüm öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik mevcut tek program olarak faaliyet gösteren “Hizmet İçi Öğretmen Eğitimi” programının etkililiği ölçülmüştür. Araştırma sonucuna göre üniversite bünyesinde yer alan hizmet içi eğitim programının en gelişmiş öğretme ve öğrenme metodolojilerini sağladığı, programa katılan tüm öğretmenlerin yeni bilgiler edinmesine ve mesleki gelişimine yol açtığı sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim fakülteleri ile işbirliğinin sürdürülmesi ve ülkede yapılan tüm hizmet içi programların üniversiteler bünyesinde gerçekleştirilmesi önerilmektedir.

Omar (2014) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler için hizmet içi eğitim ihtiyacı ve hizmet içi eğitimin okuldaki etkililiği araştırılmıştır. Araştırma sonucuna göre hizmet içi eğitimi öğretmenin hizmet içi eğitime karşı tutumu, ihtiyaca yönelik olması ve hizmet içi eğitimin yürütülmesindeki stratejiler etkililiğini belirleyen en önemli unsurlardır.

Alfaidi’nin (2020) yaptığı çalışmada hizmet içi eğitim programının öğretmenlerin gelişimindeki rolünü araştırmayı amaçlanmıştır. Çalışmada betimsel analiz yöntemi izlenmiş ve veri toplama aracı olarak anket kullanılmıştır. Örneklem, Suudi Arabistan’daki devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilen beş yüz (500) katılımcıdan oluşmuştur. Verilerin sonuçları Statistical Packages for Social Science (SPSS) programı ile yüzde ve ortalama kullanılarak analiz edilmiştir. Sonuçlar, hizmet içi eğitim programlarının çoğunun öğretmenlerin uzmanlık alanı veya mesleği ile ilgili olarak öğretmenlerin gelişiminin tek bir yönüne odaklandığını ortaya koymuştur. Çalışma, hizmet içi eğitim programlarının öğretmen gelişiminin tek bir yönüne değil, öğretmenlerin kişisel ve eğitsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak geneline odaklanmasını önermektedir.

Ulate (2019) tarafından Filipinlerde yaptığı çalışmasında uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin etkililiğini araştırmıştır. Betimsel araştırma yönteminin kullanıldığı çalışma sonucuna göre öğretmenler uzaktan eğitim yoluyla hizmet içi eğitime katıldıklarında bilgisayar okuryazarlıklarının arttığını ve kendi kendilerine öğrenme becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir.



3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama süreci ve veri toplama aracı ile verilerin analizine ait bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Yöntemi

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkında deneyimlerinin ve beklentilerinin değerlendirilmesi ve MEB'in hizmet içi eğitim programlarının Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterliliklerini karşılama düzeyinin irdelenmesi amacıyla yapılan bu tez çalışmasında nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Sosyal bilimlerde kullanılan bir araştırma yöntemi olan nitel araştırmada, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemleri kullanılır ve bu yöntemlerle araştırılan konuyu, ilgili bireylerin bakış açılarından görebilmeyi ve bu bakış açılarını oluşturan sosyal olguları ortaya koymaya imkân verir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Yapılan bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi ortaokullarda görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkında bakış açısı, deneyim, duygu, ihtiyaç ve algılarını en iyi ortaya koyabilecekleri nitel yöntemlerden biri olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Sosyal ve yaygın insan davranışlarına ilişkin çalışmalarda kullanılan durum çalışması ayrıntılı verilerin toplandığı çok yönlü bir araştırma tasarımıdır (Yin, R. K. 2003). Durum çalışması, birden fazla veri kaynağının olduğu, güncel bir olgunun kendi gerçekliğinde çalışıldığı ve bir kesite ilişkin derinlemesine bilgi sağlar. Bununla birlikte bir durumla ilgili detaylı betimlemeler yapmak ve o durumu olduğu şekliyle anlamak amaçtır (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime dair deneyimlerinin ortaya konması ve beklentilerinin değerlendirilmesi için öğretmenlerin hizmet içi eğitime dair “neden?” ve “nasıl olmalı?” sorularını yanıtlaması beklenmektedir. Bu nedenle tez çalışmasında durum çalışması deseni uygun bir araştırma yöntemi olarak görülmüştür.

3.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Bursa ilinin Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Kestel, Gürsu ve Mudanya ilçelerinde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmî kurumlarda görev yapmakta olan Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen merkezi ve mahalli, yüz yüze ve çevrim içi olmak üzere en az 5 farklı hizmet içi eğitime katılmış 22 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmanın kapsam çeşitliliğini sağlamak adına Bursa ilinin merkez ve nüfusun yoğun olduğu ilçeler seçilmiştir. Ayrıca araştırmada daha kapsamlı ve geniş bir bakış açısı ile hareket etmek için öğretmenlerin seçiminde amaçsal örnekleme yöntemi türlerinden maksimum

çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin görev yerlerinde yaşadıkları sorunlar hizmet içi eğitim konusundaki görüşlerini doğrudan etkileyen bir unsurdur bu nedenle hizmet içi eğitimde mevcut durumu açıklamak ve beklentileri ortaya koymak adına kozmopolit bir yapıya sahip olan Bursa’da ilçe bazlı çeşitlemeye gidilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminde çeşitlilik gösteren durumlar arasında ortaklıkları bulmak ve çeşitliliğe göre araştırma probleminin farklı boyutlarını ele almak mümkündür böylece ortaya çıkan bulgular ve sonuçlar daha zengin olacaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Gönüllülük ilkesi esas alınarak oluşturulan çalışma grubunda öğretmenlere ait bilgiler Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2

Çalışma grubu bilgileri

Özellikler		Sıklık
Cinsiyet	Kadın	14
	Erkek	8
Eğitim Durumu	Lisans	17
	Yüksek Lisans	4
	Doktora	1
Kıdem Yılı	6-10	3
	11-15	5
	16-20	11
	20+	3
Mezun Olunan Alan	Sınıf Öğretmenliği	2
	Türkçe Öğretmenliği	18
	Türk Dili ve Edebiyatı	2
Çalıştığı İlçe	Osmangazi	6
	Yıldırım	5
	Nilüfer	5
	Mudanya	2
	Kestel	2
	Gürsu	2

Tablo 9 incelendiğinde öğretmenlerin araştırmaya katılan öğretmenlerin %70'inin kadın, %30'nun erkek olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde %77,3'nün lisans, %18,2'nin yüksek lisans ve %4,5'nun doktora mezunu olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerine bakıldığında %13,6'sı 6-10 yıl arasında, %22'si 11-15 yıl arasında, %50'si 16-20 yıl arasında ve %13,6'sı da 20 yıl ve üzerinde bir kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin mezuniyet alanlarına ilişkin dağılım incelendiğinde %9'unun sınıf öğretmenliğinden mezun olup alan değişikliği ile Türkçe öğretmenliğine geçtiği, %9'unun Türk Dili ve Edebiyatı bölümünden ve %82'sinin Türkçe öğretmenliği alanından mezun olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin görev yaptığı ilçeye göre dağılımlarına bakıldığında %27,2'si Osmangazi, %22,7'si Yıldırım ve Nilüfer, %9'u ise Kestel, Gürsu ve Mudanya'da görev yapmaktadır.

3.3. Veri Toplama Araçları ve Veri Toplama Süreçleri

3.3.1. Görüşme: Nitel araştırmanın tercih edildiği araştırmada, araştırma konusuna dair detaylı literatür taraması yapılmış, benzer araştırmalar incelenmiş ve bu araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları gözden geçirilmiştir. Araştırmanın temel veri aracı olarak görüşme tekniği tercih edilmiştir ve görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Görüşme formunun hazırlanmasında alanyazın taraması ve araştırmanın problemleri esas alınmıştır. Görüşme, katılımcıların kişisel bakış açılarını yakalama ve araştırmacının belli bir konuda derinlemesine bir anlayış elde etmesinde olanak sağlar (Creswell, 2019). Türkçe öğretmenlerini MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere dönük bakış açılarının derinlemesine incelenmesi için yarı yapılandırılmış gözlem formu (EK 1) kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları, araştırmacıya çözümleme kolaylığı ve gerektiğinde derinlemesine bilgiye de ulaşmasının yanı sıra görüşülene kendi ifade olanağı imkânı sağlar (Büyüköztürk vd., 2019). Araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu üç ana bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin kişisel bilgileri, ikinci bölümde daha önce katılmış oldukları hizmet içi programlarına dair deneyimleri ve üçüncü bölümde de hizmet içi eğitim programlarından beklentileri sorgulanmıştır.

Görüşme formunun oluşturulması aşamasında en az MEB tarafından düzenlenen 5 farklı hizmet içi eğitime katılmış 3 Türkçe öğretmeni ile pilot uygulama amacıyla görüşme yapılmıştır. Pilot görüşmeler analiz edilmiş, elde edilen verilerle görüşme formu yeniden düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Öğretmenlerin ders programları dikkate alınarak gönüllü Türkçe öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından her görüşme öncesinde çalışmanın amacı, verilerin nasıl ve ne şekilde kullanılacağı, görüşme

süresi ve kişilere ait bilgilerin gizliliğinin korunacağına dair açıklama yapılmış ve aydınlatılmış onam formu öğretmenlere imzalatılmıştır. Öğretmenlerden izin alınarak görüşmelerin ses kaydı alınmış ve araştırmacı tarafından her bir görüşme yazıya aktarılmıştır. Görüşme formunun kapsam geçerliliğini sağlamak amacıyla beş alan uzmanının görüşleri alınmış, bazı sorularda değişikliğe gidilmiş ve form ilgili görüşler doğrultusunda düzenlenmiştir.

3.3.2. Dokumanlar: Dokuman incelemesi, araştırılması hedeflenen yazılı materyallerin analizini içeren bir süreçtir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmada görüşme ile birlikte kullanılarak verinin çeşitlenmesi ve araştırmacının geçerliliğinin artması amaçlanmıştır.

Bu araştırmada MEB tarafından Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü resmi web sitesinde yer alan ve öğretmenlerin MEBBİS üzerinden başvuru yapabilecekleri, merkezi veya mahalli olarak başvuru yapılabilen ve Standart Hizmet İçi Eğitim Programları başlığı altında sunulan kurslar, seminerler ve mesleki gelişim topluluğu eğitim programı MEB Öğretmen Yeterlilikleri/Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlilikleri ile ilişkisi incelenmiştir. Standart Hizmet İçi Eğitim Programları içerisinde yer alan Kurslar başlığında 1376 kurs, Seminer bölümünde 353 seminer ve Mesleki gelişim topluluğu eğitim programında 33 eğitim programı yer almaktadır.

3.3.3. Verilerin Toplanması: Araştırma için gerekli izin başvurusu yapılmış ve Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğünden izin alındıktan sonra ilçe bazlı belirlenen okullara gidilmiş, gönüllü öğretmenlerle görüşmeler ders saatleri dışında yapılmıştır. Araştırmacının amacı katılımcılara açıklanmış ve tüm katılımcılara onam formu imzalatılmıştır. Görüşmelerde ses kaydı için öğretmenlerden onay alınmıştır. Yapılan görüşmeler 30-60 dakika arasındadır. Görüşmelerin tamamı 2021-2022 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır. Araştırmacının İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Biriminde çalışmasından dolayı okullara sık sık ziyaretler gerçekleştirmesi ve öğretmenleri tanınması sebebiyle katılımcılar rahat ve samimi davranmışlar aynı zamanda sorulara içtenlikle cevap vermişlerdir.

3.3.4. Verilerin Analiz Edilmesi: Veri analizinin çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik anlamına geldiği nitel araştırmada, Strauss ve Corbin'ne göre analiz sürecini daha basit hale getirmek için betimsel analiz ve içerik analizi ön plana çıkmaktadır (akt. Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi, betimsel analize göre daha derinlemesine çalışmayı gerektirir ve birçok veri parçası bir arada ele alınabilir (Elo ve Kyngäs 2008). İçerik analizi ile önceden belli olmayan temalar ve boyutlar ortaya çıkarılabilir. "İçerik analizi, amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir

yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamasından oluşur (Büyüköztürk vd., 2019).

Yapılan bu araştırmada öğretmenlerle yapılan görüşmelere dair kayıtlar dinlenerek deşifre edilmiş ve dijital ortama aktararak 210 sayfalık yazılı belge haline getirilmiştir. Görüşme kayıtları soru soru defalarca okunmuş, her soru için taslak kodlar belirlenmiştir. Kodlama için kelime, cümle ve paragraflar birim olarak ele alınmıştır. Görüşme kayıtları incelenerek oluşturulan kodlar, belli kategorilerden oluşan temalar altında sınıflandırılmıştır. Yapılan analiz ile oluşan temaları Bursa Uludağ Üniversitesi Türkçe Eğitimi alanında görev yapan 2 öğretim üyesi de gözden geçirmiş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Bu araştırmada kodlar arası tutarlılık (kod uyum oranı) oranının hesaplanmasında, Güvenirlik = Görüş Birliği Sayısı / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı, formülü kullanılmıştır. Bu formül kullanılarak yapılan güvenirlilik analizinde araştırmada belirlenen kodlara ait kod uyum oranı % 85 olarak bulunmuştur. Bu durum analiz sürecinin güvenilir olduğunun da kanıtıdır. (Miles ve Huberman, 2015, s. 64).

Verilen analizinde bilgisayar destekli MAXQDA 2020 programı kullanılmış ve görüşme yapılan öğretmenler Ö1, Ö2, Ö3 şeklinde kodlanmıştır.

3.4. Araştırmanın Geçerliliği ve Güvenirliliği

İnsanın yaşamı ve deneyim boyutlarını anlamayı esas alan nitel araştırmaların değerlendirilmesinde en önemli ölçüt; verilerin, verilerinin analizinin ve sonuçlarının inanılır ve güvenilirlik olmasıdır. Verilerin gerçeklikle uyum düzeyi inandırıcılığın belirleyicisidir. (Arastaman vd., 2018, Büyüköztürk vd., 2019).

Araştırma alanına yakınlık, katılımcılardan yüz yüze ve doğal ortamda bilgi toplama nitel araştırmalarda geçerlik sağlayan önemli hususlardandır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Araştırmacı doğal ortamda bilgi toplamak için öğretmenlerin okullarını ziyaret etmiş ve Bursa'da birçok okulda öğretmenlere yönelik eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinde görev aldığı için öğretmenlerle arasında güven oluşturacak bir ortam oluşmuştur.

Görüşülen katılımcılardan doğrudan alıntı vererek sonuçları açıklamak geçerlik için önemlidir. (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan bu araştırmada bulgular ve sonuç bölümünde katılımcılardan doğrudan alıntılar verilmesine özellikle dikkat edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin görüşleri aktarılırken doğrudan alıntı yapılmış, ifadelerinde herhangi bir düzeltme yapmadan, cümleleri tırnak içerisinde italik yazı ile verilmiştir. İç geçerliliği sağlamak için bulgular ve elde edilen sonuçların tutarlı olması ve tutarlılığın nasıl sağlandığının açıklanması

gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada iç geçerliği sağlamak amacıyla verilerin analizi ve yorumların birbiri ile tutarlılığı sorgulanmıştır. Ayrıca tüm görüşmeler benzer bir yaklaşımla gerçekleştirilmiş verilerin toplanması ve analiz edilmesi için planlı ve düzenli bir süreç takip edilmiş bununla birlikte verilerin nerede, ne zaman ve nasıl toplandığına dair ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

Dış geçerlik, araştırma sonuçlarının genellenebilirliğidir. Nitel araştırmalarda sonuçlar benzer ortamlara ve durumlara ne kadar yüksek oranda genellenebilirse o ölçü de dış geçerliliği sağlamış olur (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Dış geçerlik için her aşama iyi tanımlanmalıdır böylece diğer araştırmacıların sonuçları anlaması ve başka ortamlarda benzer çalışmalar yapmasına olanak sağlanabilir. Amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması dış geçerliği artıran öğelerden biridir (Merriam, 1998; Akt. Subaşı ve Okumuş, 2017). Bu araştırmada da amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik tercih edilmiştir. Görüşme yapılan öğretmenlerin farklı ilçelerde görev yapmasına dikkat edilmiştir. Ayrıca toplanan veriler başka bir araştırmacı tarafından da analiz edilmiş ve araştırmacı açısından da çeşitlilik sağlanmıştır.

Bilimsel bir araştırmada verilerin gerçeğe uygunluğu güvenilirliği ifade eder. Güvenirlik konusunda her ne kadar nitel veriler, nicel verilere göre daha dezavantajlı olsa da nitel araştırmalarda da güvenilirliği sağlamak için uygulanan yöntemler mevcuttur (Karasar, 2017). Dış güvenilirliği sağlamak için araştırmacı kendi konumunu, araştırmadaki veri kaynağı olan kişileri, kavramsal çerçeveyi, veri toplama ve analiz yöntemlerini net bir şekilde tanımlamalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan bu araştırmada görüşmeler kayıt altına alınmış, bilgisayar ortamında yazıya geçirilmiş ve izlenen yöntem ayrıntılı tanımlanmıştır. Araştırma sürecinin her aşamasında dış güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Dış güvenilirlik için araştırmacının tarafsızlığı önemli bir husustur. Araştırmacı, izlediği her aşamayı detaylı bir şekilde rapor ederek tarafsızlığını ortaya koyabilir ve sonuçların inandırıcılığını artırabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada da elde edilen sonuçların verilere bağlı olmasına ve araştırmacının varsayımlarını içermemesine önemle dikkat edilmiştir. Bunun için araştırmacı tarafından elde edilen sonuçlar tez danışmanı tarafından da analiz edilmiştir. Ayrıca ham verileri, kodları ve temaları iki alan uzmanına da incelemiştir.

Le Compte ve Goetz'e (1982) göre iç güvenirliliğin sağlamasında öncelikle betimsel bir yaklaşımla veriler sunulmalı, analiz sürecine birden fazla araştırmacı dâhil edilmeli ve ayrıntılı tanımlanmış bir kavramsal çerçeveye bağlı kalınmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Yapılan bu araştırmada görüşme yoluyla elde edilen veriler öncelikle herhangi bir yorum katmadan doğrudan sunulmuştur. Analiz sürecinde 2 alan uzmanı da verileri analiz etmiş, araştırmacı ile

benzer kod ve temalar oluşturmuştur. Araştırmacı, araştırma alanının kavramsal çerçevesini ayrıntılı bir biçimde ortaya koymuş ve bu çerçeveye bağlı kalarak veri analizini gerçekleştirdiğini açıklamıştır.

3.5. Araştırmacının Rolü

Araştırmacı 2017 yılından beri Bursa İl Millî Eğitim M¼d¼rl¼ė¼ AR-GE Biriminden g¼rev yapmaktadır. G¼rev tanımı gereği MEB'in standart hizmet içi eğitim programlarında yer alan hizmet içi eğitimlerde eğitim g¼revlisi olarak yer almaktadır. Bununla birlikte Bakanlığın ya da İl Millî Eğitim M¼d¼rl¼ė¼n¼n y¼r¼tt¼ė¼ proje çalışmalarında eğitim personeli olarak da çalışmaktadır. Araştırmacı t¼m bu çalışmalarından dolayı hizmet içi eğitim konusuna ilgi duymuş ve y¼ksek lisans çalışmasını bu alanda yapmaya karar vermiştir. Araştırmacı y¼ksek lisans d¼nemi boyunca nitel araştırmalar konusunda dersler almış ve nitel araştırma-verilerin analizi konularında T¼B¼TAK 2237 projelerinde katılımcı olarak yer alarak nitel araştırmalarda yeterliliğini artırmaya çalışmıştır. Bununla birlikte araştırmacı yapılan çalışmanın her aşamasının bilimsel etik kurallarına uygun olmasına dikkat etmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizinden elde edilen bulgulara ve bu bulgular üzerinden yapılan yorumlara yer verilmiştir.

Yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri, ihtiyaçları, beklentileri ortaya konulmaya çalışılmış ve MEB tarafından açılan hizmet içi eğitim programları değerlendirilmiştir.

Araştırmada ilk olarak MEB tarafından son beş yılda uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetleri ve standart hizmet içi eğitim programında Türkçe öğretmenlerine yönelik açılan eğitimlerin Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlilikleri bağlamında değerlendirilmesine yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.1.1 MEB Hizmet İçi Faaliyetlerinin Analizi: Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerini güncellemelerinde, eksikliklerini gidermede en önemli araçtır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri nitel ve nicel yönden gelişmelere maruz kalan eğitim sistemlerinin çağa ayak uydurmalarında zorunluluk halini almıştır. Toplum yaşamı ile değişen eğitimin amacı, kullanılan strateji, yöntem, teknik, materyal ve ölçme-değerlendirme kapsamındaki yeniliklere hizmet öncesi eğitimin yetersiz kaldığı görülmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin zaman içerisindeki bu değişimin bir parçası olması için hizmet içi eğitim ön plana çıkmaktadır (Susam ve Özbek, 2018).

Millî Eğitim Bakanlığı birçok ülkenin nüfusundan fazla öğretmen kitlesini bünyesinde barındıran bir kurum olarak öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerini 2022 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğine göre yürütmektedir. Merkezi hizmet içi eğitim faaliyetleri Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğüne bağlı Ankara, Aksaray, Erzurum, İstanbul, İzmir, Mersin, Rize ve Yalova’da bulunan Hizmet İçi Eğitim Enstitülerinde yapılmaktadır. Mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleri ise il millî eğitim müdürlükleri koordinesinde gerçekleştirilmektedir.

Yıllık planlamalar şeklinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri merkezde bakan, mahalli olanlar da illerde valilik onayı ile açılmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetleri kurs ya da seminer olarak gerçekleştirilmektedir. Kurs, belli bir konuda beceri elde edilmesine ve personelin yeterlik alanını geliştirilmesine yönelik düzenlenir ve başarı sınavla değerlendirilir. Sınavı başarıyla geçen katılımcılar adına “Kurs Belgesi” düzenlenmektedir.

Belli bir konuda bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunarak personelin yeterlik alanının geliştirilmesine hizmet eden sonunda bir değerlendirme zorunluluğu olmayan hizmet içi eğitim faaliyetine seminer denir. Seminer süresini tamamlayan katılımcılar için “Seminer Belgesi” düzenlenmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının son beş yılda planladığı hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin dağılım Tablo 3’te yer verilmiştir.

Tablo 3

MEB son beş yılda planlanan hizmet içi faaliyetler

Yıl	Seminer		Kurs		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
2019	10	3	336	97	346	100
2020	148	24	458	76	606	100
2021	252	36	447	64	701	100
2022	73	16	382	84	455	100
2023	154	27	425	73	579	100

Tablodaki verilere bakıldığında Millî Eğitim Bakanlığının kurs ağırlıklı bir hizmet içi eğitim programı gerçekleştirdiği görülmektedir.

2022 yılında yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğine göre, faaliyetler yüz yüze ya da çevrim içi olarak düzenlenebilir. Yüz yüze eğitim faaliyetlerinde günlük ders süresi merkezî eğitimler de en az dört, mahalli eğitimler en az iki ders saati olarak belirtilmiştir. Son beş yıla ait merkezî hizmet içi eğitim yöntemi Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4

MEB son beş yılda yapılan hizmet içi eğitimlerin yöntemi

Yıl	Yüz Yüze Eğitim		Uzaktan Eğitim		Toplam	
	Sayı	%	Sayı	%	Sayı	%
2019	309	89	37	11	346	100
2020	221	36	385	64	606	100
2021	55	8	646	92	701	100

2022	189	42	266	58	455	100
2023	215	40	322	60	537	100

COVID-19 pandemisinin etkisi ile eğitimde dijital uygulamalar artmış, zamandan ve mekândan bağımsız olarak katılımın mümkün olduğu uzaktan eğitim yöntemi hizmet içi programlarda da kendisine yer bulmuştur. Tablo 2.2 te görüldüğü gibi 2021’den sonra uzaktan eğitim olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayısında belirgin bir artış söz konusudur.

MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü, hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasından sorumludur. Hazırlanan hizmet içi eğitim faaliyetleri programında faaliyetin adı, amacı, hedef kitlesi, uygulamaya yönelik açıklama, içerik, öğretim yöntem, teknik ve stratejileri ve ölçme değerlendirme ile ilgili bilgilere yer verilir. Kurs olarak düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetleri ile uzaktan eğitim şeklinde düzenlenen faaliyetlerin programı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanır.

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim programları, konularına göre 4 alt kategoride sınıflandırılarak toplamda 1915 eğitimden oluşmaktadır. 1. Düzey kategoriler “Kişisel Gelişim Eğitimleri, Öğretmen Eğitimleri, Özel Nitelikli Eğitimler, Yönetim ve Kurumsal Eğitimlerden” oluşmaktadır. Bu kategoriler de kendi içinde alt kısımlara ayrılmaktadır.

Tablo 5

Kişisel gelişim eğitimleri hizmet içi eğitim alt kategorileri

1.1. ARGE	1.2. Genel alan	1.3. Teknoloji Kullanım Becerileri	1.4. Yaşam Becerisi
1.1.1.İstatistiksel Analiz		1.3.1.ARGE	1.4.1. Anlatım Becerileri
		1.3.2.Bilişim Teknolojileri Alanı	Geliştirme
		1.3.1.1.Proje	1.4.2. Başarı Danışmanlığı
		1.3.2.1. Donatım ve Ağ	1.4.3. Genel Alan
		1.3.2.2. İşletim Sistemleri ve Temel BT	
		1.3.2.3. Ofis Yazılımları	1.4.4. Yaşam Yönetimi
		1.3.2.4. Proje	
		1.3.2.5. ve Animasyon	
		1.3.2.6.Uygulama Yazılımları	

1.3.2.7. Web Tasarımı ve Programcılığı
1.3.2.8. Web Teknolojileri

Tablo 5 Merkezi Hizmet İçi Eğitim Programı 1. Kategori Kişisel Gelişim Eğitimleri başlığı kendi içerisinde dört alt kategoriye ayrıldığı görülmektedir. Bu alt kategoriler içerisinde de en fazla teknoloji kullanım becerileri alanında hizmet içi eğitim alanları oluşturulduğu görülmektedir. ARGE ve Proje başlığı ise birden çok kategoride kullanılmıştır.

Tablo 6

Öğretmen eğitimleri hizmet içi eğitim alt kategorileri

1. Kategori Öğretmen Eğitimleri			
1.1. Genel Alan		1.2. Özel Alan	
2.1.1.Eğitim Bilimleri	2.1.2.Eğitimde Teknoloji Kullanımı	2.1.3. Genel	2.2.1. Bilişim Alanı
2.1.1.1.Eğitim Bilimine Giriş	2.1.2.1.Bilgi ve İletişim Teknolojileri		2.2.2. Çocuk Gelişimi
2.1.1.2.Eğitimde Yeni Yaklaşımlar	2.1.2.2. Kodlama		2.2.3. Fen Bilimleri
2.1.1.3.Gelişim Psikolojisi	2.1.2.3. Robotik		2.2.4. Özel Eğitim ve Rehberlik
2.1.1.4.Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme	2.1.2.4. Tasarım Beceri		2.2.5. Sanat ve Tasarım
2.1.1.5. Öğret. Mesleğine Giriş ve Öğret. Uygulaması	2.1.2.5. Web Araçları		2.2.6. Sosyal Bilimler
2.1.1.6. Ölçme Değerlendirme			2.2.7. Spor
2.1.1.7. Özel Öğretim Yöntemleri			2.2.8. Teknik Eğitim
2.1.1.8.Program Geliştirme ve Öğretim			2.2.9. Temel Eğitim
2.1.1.9. Rehberlik			
2.1.1.10. Sınıf Yönetimi			

Tablo 6’da Merkezi Hizmet İçi Eğitim Programı 2. Kategori Öğretmen Eğitimleri başlığı kendi içerisinde genel alan ve özel alan olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Genel alan başlığı

içerisinde öğretmenlik pedagojisi içerik olarak yer almaktadır. Özel alan başlığı içerisinde alanlar öğretmenlik alanlarına göre ayrılmamıştır. Onun yerine konu alan hareket edilmiştir. Dolayısıyla Türkçe öğretmenleri için özel alan içerisinde doğrudan bir eğitim bulunmamaktadır. Temel eğitim kavramsal olarak MEB’de ilkökul ve ortaokul düzeyi için kullanılsa da hizmet içi eğitim programında ise bu başlıkta sadece ilkökul düzeyinde sınıf öğretmenlerine yönelik eğitimler mevcuttur.

Tablo 7

Özel nitelikli eğitimler hizmet içi eğitim alt kategorileri

1. Kategori Özel Nitelikli Eğitimler				
1.1. Branş Değişikliği	1.2. Eğitici Eğitimi			1.3. Görevde Yükselme ve Kariyer
3.1.1. Alan Değiştirme	3.2.1. Genel Alan	3.2.2. Öğretmenlik Mesleği		3.3.1. Uzmanlık ve Kariyer Eğitimleri
	3.2.1.1. Genel Alan	3.2.1.2. Dil Eğitimi	3.2.2.1. Genel Alan	3.2.2.2. Özel Alan

Özel nitelikli eğitimler kategorisinin alt bölümlerine baktığımızda alan değişikliği eğitimleri, eğitici eğitimleri ve görevde yükselme-kariyer eğitimleri olduğu görülmektedir. Bu kategoride de alt bölümler genel alan ve özel alan olarak ayrılmıştır.

Tablo 8

Yönetim ve kuramsal eğitimler

2. Kategori Yönetim ve Kuramsal Eğitimler	
2.1. Özel Alan	2.2. Genel Alan
1.1.1. İdari Personel Eğitimleri	2.2.1. Kalite ve Stratejik Planlama
1.1.2. Yönetim Bilimleri	2.2.2. Modül Yazılımları
	2.2.3. Yönetim Bilimleri
	2.2.4. Zorunlu Personel Eğitimleri

Tablo 8’de yer alan Yönetim ve Kuramsal Eğitimler, öğretmenlik mesleğinde ikincil görev olarak kabul edilen okul yöneticiliğine ait eğitimleri içermektedir. MEB içerisinde yöneticilik için önceden tamamlanması gereken eğitimler şeklinde bir yapılanma söz konusu değildir. Yönetici olmak isteyen öğretmenler görevde yükselme sınavında başarı gösterdikten

sonra okullarda yöneticilik görevi üstlenebilirler. Yönetici olan öğretmenlerin ihtiyacı olan eğitimler de bu kategori altında sınıflandırılmıştır.

4.1.2. MEB Hizmet İçi Faaliyetlerinin Türkçe Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Bağlamında Analizi: Eğitim alanında gerçekleşecek her türlü değişimin öncüsü olan öğretmenler, eğitimin niteliğine doğrudan etki gücüne sahiptir. Yüksek nitelikli öğretmene sahip olmak eğitim alanında yapılacak değişimlerin de öncüsüdür. Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli gelişime açık bireyler olması, gelişimlerinin teşvik edilmesi, yeterliklerinin artırılması hayati bir öneme sahiptir. Bunun için de amaca uygun olarak planlanmış bir eğitim sisteminde yetişmiş ve hizmet içi faaliyetlerle eksiklikleri giderilmiş bir öğretmen profiline ihtiyaç vardır. Mesleğini icra eden öğretmenler için kurumsal etkisi bakımından verimliliği ve kaliteyi arttıran en önemli etken hizmet içi faaliyetlere katılım göstermesidir. Kurumsallaşmış, planlı, sahada karşılığı olan hizmet içi eğitim ihtiyaçtan öte zorunluluktur (Maden ve Önal, 2021).

Onan (2019)'a göre Türkçe dersi ilkökul ve ortaokul için mihver ders niteliğindedir ve ana dili eğitiminin sistemli ve programlı bir şekilde temel dil becerileri ekseninde bilgi, beceri ve davranış geliştirmenin temeli niteliğindedir. Bununla birlikte öğrencilerin toplumsal yaşamda ihtiyaç duyacakları iletişim becerileri ile diğer derslerdeki öğrenme başarısı üzerinde doğrudan etkilidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2019) "Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir" ifadesi yer almaktadır. Ayrıca Türkçe dersi için ana dile ait bilgi ve becerileri kazandırmakla birlikte düşünme, anlama, sınıflandırma, sorgulama, ilişki kurma, eleştirme, analiz-sentez yapma ve değerlendirme gibi zihinsel süreçlerin geliştirilmesi vurgulanmaktadır (Güneş, 2019). Bilgi üretimi ve beceriye dayalı Türkçe eğitiminin yapılması Türkçe öğretmenlerinin meslek yaşantıları boyunca gelişimlerini devam ettirmesini ve planlı, sistemli bir şekilde düzenlenen hizmet içi eğitimlere katılmasına bağlıdır.

2017 yılında MEB tarafından son hali verilen Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri, mesleki bilgi ve beceri ile tutum ve değerler olmak üzere 3 ana yeterlik alanından oluşmaktadır. Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerinde ise "öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla iş birliği yapma ve Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama" yer almaktadır. Türkçe öğretmenlerinin başarılı olabilmesi için hizmet içi eğitim faaliyetlerinden yararlanması gerekir. Ancak bunun için öncelikle hizmet içi eğitim faaliyetlerinin Türkçe öğretmenlerinin ihtiyacına cevap verecek nitelikte olmalı özel alan yeterliklerine hitap edecek şekilde düzenlenmesi gerekir (Maden ve Önal, 2021).

Yapılan bu araştırmada 2023 yılı itibariyle MEBBİS üzerinden yayınlanan standart hizmet içi eğitim programında yer alan 1815 eğitim faaliyeti incelenmiş ve Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri bağlamında bu faaliyetler değerlendirilmiştir. Ele alınan bu faaliyetler hedef kitlesi bakımından sınıflandırılmış ve bu çalışmada hedef kitle olarak Türkçe öğretmenlerinin katılımcı olarak yer alabileceğinin özel olarak belirtildiği hizmet içi faaliyetler Tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9

Türkçe öğretmenlerinin katılabileceği özel alan yeterliklerine uygun hizmet içi eğitimler

Faaliyetin Adı	Faaliyetin Hedef Kitlesi	Özel Alan Yeterliği
Türkçe’nin Kullanımı ve Diksiyon Eğitimi Kursu	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme
Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe’nin İkinci Dil olarak Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Kapasitesinin Güçlendirilmesi Kursu	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme
Kapsayıcı Eğitim Bağlamında Türkçe’nin Öğretimi Kursu	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme
Türkçe’nin Yabancı Dil Olarak Öğretimi	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme
Türkçe’nin Kullanımı ve Diksiyon Eğitici Eğitimi Kursu	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme
Masal Anlatıcılığı Eğitici Eğitimi	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Sınıf öğretmenleri, Türkçe öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme
Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi Eğitici Eğitimi Kursu	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Sınıf öğretmenleri ve Türkçe öğretmenleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme
Öğretim Yöntem ve Teknikleri (Türkçe) Kursu	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenleri	Öğretim sürecini planlama ve düzenleme

Öğretmenlerin LGS Sorusu Yordama Becerisi	Bakanlığımıza bağlı okul ve kurumlarda görev yapan Türkçe öğretmenleri	Dil gelişimini izleme ve değerlendirme
Kütüphanecilik Kursu	Temel Eğitim ve Ortaöğretim okullarında görevli yöneticiler ile Kütüphanecilik Kulübünde görevli öğretmenler, Sınıf Öğretmenleri, Türkçe, Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenleri	Dil becerilerini geliştirme
Okuma Kültürü ve Z-Kütüphane Kursu	Bakanlığımız okullarında/kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Sınıf öğretmenleri ile kütüphanede görevlendirilen öğretmenler	Dil becerilerini geliştirme
Etkili İletişim Semineri	Bakanlığımız okul/kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri öncelikli olmak üzere tüm öğretmenler.	Dil becerilerini geliştirme
Türkçenin Kullanımı ve Diksiyon Uzaktan Eğitim Semineri	Bakanlığımız okul/kurumlarında görev yapan Türk Dili ve Edebiyatı, Türkçe ve Sınıf Öğretmenleri öncelikli olmak üzere tüm öğretmenler.	Dil becerilerini geliştirme

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlerin hedef kitlesinde Türkçe öğretmenlerine yönelik belirtilen eğitimler Tablo 9 da yer almaktadır. İlgili tabloda sadece 14 eğitimin Türkçe öğretmenleri başta olmak üzere açıldığı ve tüm eğitimler içerisindeki oranının 0,77 olması oldukça düşündürücüdür. Elde edilen bu sonuç Maden ve Önal'ın 2021'de yaptığı çalışmayı destekler niteliktedir. “Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Üzerine Bir İnceleme” adlı çalışmada merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin özel alan yeterliklerine göre planlanmadığı ve Türkçe öğretmenlerine yönelik özel faaliyetlerin yapılmamış olduğu ifade edilmektedir. Yapılan bu çalışmada benzer sonuçlar elde edilmiştir ve aradan geçen iki yılda MEB'in özel alan yeterliklerini göz önüne almadan hizmet içi eğitim faaliyetlerini düzenlediği görülmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu çalışmada 22 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmış ve bu bağlamda öğretmenlere çeşitli sorular yöneltilmiştir. Görüşme kayıtları çözümlenmiş ve uygun analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, araştırmanın alt problemleri sırası ile verilmiştir. Öğretmenler görüşlerini bildirirken birden fazla kavramı dile getirmişlerdir bu nedenle görüş sayısı katılımcı sayısından fazla olabilmektedir. Bu bölümde “Türkçe öğretmenlerinin MEB

tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler ile ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.2.1. Hizmet İçi Eğitim Deneyimi: Yapılan araştırmada Bursa ilinde görev yapan 22 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmış ve daha önce katılım sağladıkları MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimlere dair sorular yönetilmiştir (EK 1). Bu sorularla katıldıkları hizmet içi eğitimleri değerlendirmeleri istenmiş ve alınan cevaplar başlıklar halinde verilmiştir.

4.2.2. Hizmet İçi Eğitim Kavramı Hakkındaki Görüşleri: Araştırmaya katılan 22 Türkçe öğretmenine “Sizce hizmet içi eğitim nedir? Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkısı var mıdır? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen “Hizmet içi eğitimin tanımını yapar mısınız?” sorusunda öğretmenler bakış açılarından, tecrübelerinden veya beklentilerinden yola çıkarak tanımlar yapmıştır. Genel olarak hizmet içi eğitimin tanımına Türkçe öğretmenleri hâkim olsa da bazı öğretmenler kendi bakış açıları ve algıları ile değerlendirmelerini ifade etmişlerdir.

Tablo 10

Hizmet içi eğitim kavramına ilişkin görüşleri

Hizmet İçi Kavramı	Sıklık
Gelişim	18
Yenilenme	14
Fayda	6
Destek	5
Zorunluluk	3

Tablo 10 incelendiğinde hizmet içi kavramı ile ilgili gelişim (f=18), yenilenme (f=14), fayda (f=6), destek (f=5), zorunluluk (f=3) kodlarının sıralandığı görülmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler bu kavramı en çok gelişim anlamında olduğunu belirtmişlerdir. Bir katılımcı yenilenmeyi de içine alacak şekilde gelişimi açmılayarak eksik bilgileri tamamlamak ve yeni bilgilere ulaşarak bireysel ve mesleki gelişimi sürdürme noktasına vurgu yapmıştır:

Hizmet içi eğitim öğretmenlerin eksik kaldığı alanlarda yeni bilgilerle kendisini desteklemesidir. Ama illa eksik olduğu alan değil yenilik de olabilir. Çünkü bilgiler hep

yenileniyor. Yeni bir şey olduğunda bilgilerden haberdar olmak için öğretmenin hem kişisel hem de mesleki gelişimine katkı sunan bir eğitim faaliyeti, bir eğitim türü (Ö1).

Analiz sonucunda “gelişim” kodundan sonra en çok yenilenme koduna ulaşılmıştır. Örneğin bir katılımcı gelişimi ve yenilenmeyi birlikte kapsayacak şekilde görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir:

Öğretmenlerin hem kişisel gelişimlerini destekliyor hem mesleki gelişim adına öğretmenleri yenilediğini düşünüyorum (Ö4).

Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde hizmet içi eğitimin kendilerine bir destek unsuru olduğunu ve bu anlamda fayda sağladığını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili ifadelerinden anlaşılan, bu tür eğitim faaliyetlerinin hem kişisel hem de mesleki gelişimlerine önemli katkılar sunduğu yönündedir:

Öğrenciye bir konuyu daha iyi öğretebilmek, öğrenciye faydalı olmak, üniversitede öğrendiğimiz teorik bilgileri pratiğe dökmek açısından faydalı olmaktadır (Ö22).

Verilen cevaplara göre eğitim alanındaki sürekli değişimlere ayak uymak ve öğrenci ihtiyaçlarına daha etkili cevap verebilmek adına hizmet içi eğitim vazgeçilmez bir gereklilik olarak vurgulanmaktadır. Öğretmenler, sadece eksik oldukları alanlarda değil, aynı zamanda yenilikleri takip etmek ve bilgilerini güncellemek adına da hizmet içi eğitime önem vermektedir. Bu noktada, eğitimcilerin sürekli öğrenme ve gelişme kültürünü benimsemeleri gerektiği düşüncesi ortaya çıkmaktadır. Hizmet içi eğitimin, öğretmenlerin mesleki becerilerini güncellemelerine, farklı öğretim yöntemleri ve tekniklerini öğrenmelerine yardımcı olduğu belirtilmiştir. Bu da öğrencilere daha etkili bir öğrenme deneyimi sunma ve onların değişen ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilme yeteneğini artırma açısından önemli bir avantaj olarak değerlendirilmektedir:

Hep diyoruz ya biz “dil yaşayan bir varlık, gelişiyor”, her alandaki meslekler de yaşayan bir varlık sonuç olarak her şey gelişiyor, ilerliyor. Biz başladığımız noktada kalırsak bir adım öteye gidemiyoruz, hep kendimizi tekrar edip duruyoruz. O yüzden hizmet içi eğitim bizim her anlamda her an çağa ayak uydurmamızı sağlayan bir alan ve gerçek (Ö5).

Hizmet içi eğitimi çok önemli ve çok gerekli bir ihtiyaç olarak görüyorum. Çünkü her an, her saniye, her alanda olduğu gibi eğitim alanında da çok ciddi değişimler, çok önemli gelişmeler yaşanıyor ve bundan öğretmenin birebir kendi başına haberdar

olması çok zor. Dolayısıyla belirli dönemlerde, belirli aralıklarla yeniliklerin takip edilip öğretmenlere aktarılması gerekliliğini çok önemiştir (Ö11).

Hizmet içi eğitimler kesinlikle öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine doğrudan katkı sunar, mesleki becerilerini günceller, sürekli değişen öğrenci ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilmeyi sağlar, derslerde kullanabileceğimiz farklı yöntem ve teknikleri sunar (Ö18).

Sonuç olarak, öğretmenlerin hizmet içi eğitim kavramı için gelişimi merkeze alan bir yaklaşım içerisinde oldukları görülmektedir. Günümüzün hızla değişen ve gelişen dünyasında yeniliklere ayak uydurmak istemektedirler. Öğretmenliğin niteliğini belirleyen unsurların başında da bu değişimin bir parçası olmak yer almaktadır. Öğretmenlerden beklenen eğitim alanındaki yeniliklere hâkim olarak mesleki gelişimlerini sağlamalarıdır. Bunun gerçekleşmesi için de hizmet içi eğitimlere katılımın önemi ortaya çıkmaktadır.

Verilen cevaplara göre hizmet içi eğitim kavramında en az kodlanan zorunluluk kavramıdır bu da bize öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin zorunlu olmasından öte kendileri için gelişimin ve yenilenmenin bir aracı olarak gördüklerini göstermektedir. Zorunluluk kavramı içerisinde hizmet içi eğitime dair görüş bildiren öğretmenlerin cevapları incelendiğinde hizmet içi kavramına dair görüşlerinin olumsuz yönde olduğu görülmektedir:

Mesai dışı programsız zorunlu bir aktivite. İşte Millî Eğitimin "Hadi dostlar alışverişte görsün. Öyle dedirten aktiviteler diyelim (Ö3).

Bazı öğretmenler için "angarya" ve "sadece zorunluluk" olarak değerlendirilen bu eğitim faaliyetlerinin, verimsizlik ve zaman kaybı olarak algılandığı görülmektedir. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitimi sadece bir zorunluluk olarak gördüğünü belirtmektedir. Bu, öğretmenin eğitimden gerçek bir fayda elde etmediği, kişisel gelişimine bir katkı sağlamadığı izlenimi yaratmaktadır. Ayrıca, "sadece dinleyip geri dönme" ifadesi, eğitimlerin interaktif ve katılımcı olmadığı öğretmenlerin katılım düzeyinin düşük olduğu bir atmosferi işaret etmektedir:

Kavramsal olarak angaryayı ve sadece zorunluluğu ifade ediyor. Verimsizlik. Boşa zaman öldürme. Bunları anlatıyor bana. Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin kişisel gelişimine katkısı bence yok (Ö7).

Biz sadece zorunda olduğumuz için gidiyoruz oraya ve dinleyip geri dönüyoruz (Ö14).

Sonuç olarak öğretmenin deneyimleri, hizmet içi eğitimlerin içeriği, sunumu ve katılımcı etkileşimi ile doğrudan ilişkilidir. Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin bireysel gelişimine katkı sağlamadığı düşüncesi, kişisel hedefler, beklentiler ve öğrenme tarzları ile de bağlantılı olabilir. Eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun, etkileşimli ve motive edici bir şekilde düzenlenmesi bu tür olumsuz algıları azaltabilir.

4.2.3. Hizmet İçi Eğitime Katılma Amaçlarına İlişkin Görüşleri:

Tablo 11

Hizmet içi eğitime katılma amacına ilişkin görüşleri

Hizmet İçi Eğitime Katılma Amacı	Sıklık
Mesleki Gelişim Sağlama	8
Yeni Bilgi Edinme	5
Motivasyon İhtiyacı	2

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerine “Hizmet içi eğitimlere katılma amaçlarınız nedir?” sorusu yöneltilmiştir ve 17 öğretmen bu soruya net bir cevap vermiştir. Elde edilen sonuçlar tablo (Tablo 11) olarak gösterilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde hizmet içi eğitime katılma amacı temasında mesleki gelişimi sağlama (f=8), yeni bilgi edinme (f=5), motivasyon ihtiyacı (f=2) kodlarının sıralandığı görülmektedir. Öğretmenler, hizmet içi eğitime katılma amaçlarının en çok mesleki gelişimi sağlama olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler hizmet içi eğitimlere katılarak alanındaki güncel gelişmeleri ve yeni öğretim metotlarını takip etme amacındadır. Bir katılımcının öğrencilerinin eğitimine odaklanmış bir bakış açısına sahip olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitimlere katılarak kendi öğrenimini sürdürmeyi, bu bilgileri öğrencileriyle paylaşmayı ve onlara daha iyi bir öğrenme deneyimi sunmayı amaçlamaktadır:

Hizmet içi eğitimlere katılmak, mesleki gelişimi sürdürmek ve öğrencilerime daha iyi bir eğitim sağlamak için önemli olduğunu düşünüyorum (Ö18).

Mesleki olarak kendimi geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitimlere katıldım (Ö17).

Katılma amacım tabii ki mesleki anlamda yeterliliğimi arttırmak (Ö10).

Kişisel ve mesleki gelişimin yanı sıra bir katılımcı ise eksik hissedilen alanlarda kendini geliştirmek amacıyla hizmet içi eğitime başvurmuş, bu sayede daha kapsamlı ve güçlü bir öğretim pratiği oluşturmayı hedeflediğini ifade etmiştir:

Kendimi yetersiz veya eksik hissettiğim alanda geliştirmek için katıldım (Ö21).

Analiz sonucunda hizmet içi eğitime katılmada mesleki gelişimden sonra en çok yeni bilgi edinme koduna ulaşılmıştır. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlere yeni bilgiler edinmek ve bu bilgileri uygulayarak kendilerini sürekli olarak güncellemek amacıyla katıldıkları görülmektedir. Ayrıca öğretmenler, aldıkları eğitimlerle öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretme ve rehberlik etme amacında olduklarını ifade etmişlerdir:

Eğitime başvurmakta amacım: yeni bir şey var ve ben onu öğrenmeliyim, öğreneyim (Ö11).

Katılma amacım katıldığım konuda bilgi edinmek ve bu konuda öğrencilerime daha faydalı olabilmek (Ö22).

Analiz sonucunda hizmet içi eğitime katılımda en az motivasyon koduna ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitimi motivasyon kaynağı olarak değerlendiren öğretmenlere göre hizmet içi eğitimlere katılım öğretmenlere meslektaşlarıyla tanışma ve deneyimlerini paylaşma fırsatı sunarak, birbirlerinden öğrenebilecekleri bir ortam sağlamaktadır:

Meslektaşlarımla tanışma ve deneyimlerimizi paylaşma fırsatı sunuyor bu da benim için motivasyon kaynağı en çok bu yüzden katılıyorum (Ö18).

Verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma amaçları ile hizmet içi eğitim kavramını tanımlamaları örtüşmektedir. Hizmet içi eğitim kavramının tanımlanmasında da en çok mesleki gelişimi sağlama ön planladır. Bu da öğretmenlerin kavramın tanımlanmasında merkeze aldıkları olguyu amaç edindiklerini göstermektedir. Sonuç olarak verilen cevaplar öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere bakış açılarını ve bu eğitimlerden elde etmek istedikleri faydaları yansıtmaktadır.

4.2.4. Hizmet İçi Eğitimlerin İçeriğine İlişkin Görüşleri: Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin içeriğine dair görüşleri, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinimlerini karşılama durumu, sınıf içi uygulamaya dönüşmesi, öğretmenlik yeterliklerine katkısı ve Türkçe eğitimi alanına yönelik katıldıkları eğitimlerin değerlendirilmesi temalarından oluşmaktadır.

4.2.4.1. Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Katılma Amacını Karşılama Durumlarına İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe

öğretmenine “Katıldığınız hizmet içi eğitimler, katılma amacınızı karşılıyor mu?” sorusu yönetilmiştir. Bu soruya verilen yanıtlar aşağıdaki tabloda (Tablo 12) gruplandırılmıştır.

Tablo 12

Hizmet içi eğitime katılma amacını karşılama durumlarına ilişkin görüşleri

	Kişi Sayısı
Hizmet İçi Eğitime Katılma Amacını Karşıladı	8
Hizmet İçi Eğitime Katılma Amacını Karşılamadı	7
Bazıları Hizmet İçi Eğitime Katılma Amacını Karşıladı	4

Görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin 8’i katıldıkları eğitimlerin katılma amaçlarını karşıladığını ifade ederken, 4’ü bazı eğitimlerin karşıladığını belirtmiştir. 7 Türkçe öğretmeni ise hizmet içi eğitimlerin kendisinin katılma amacına hizmet etmediğini söylemiştir. Katılma amacına hizmet ettiğini belirten öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, özellikle merkezi hizmet içi eğitimlerin oldukça verimli geçtiğini ve amaçlanan kazanımlara ulaşabildiklerini ifade etmiş olmaları göze çarpmaktadır. Merkezi hizmet içi eğitimlerin güncel içeriğe sahip olması, eğitim görevlisinin alanında uzman olması ve eğitimin içeriğine uygun fiziksel koşullarda verilmiş olması özellikle vurgulanan unsurlar olarak karşımıza çıkmaktadır:

Açıkçası merkezi hizmet içi eğitimler için tam olarak katılma amacımı karşılıyor diyebilirim. Çünkü eğitimin içeriği en güncel olacak şekilde hazırlanmış, alanında uzman özellikle üniversitelerde görev yapan akademisyenler geliyor bu eğitimlere. Bir de tamamen o eğitimi almak için ayrı bir mekandasınız ve eğitimin içeriğine çok iyi bir şekilde odaklanabiliyorsunuz. Tüm bu etkenler çok belirleyici (Ö9).

Alanında uzman kişilerden aldığım merkezi hizmet içi eğitimler beni daha çok tatmin etti (Ö21).

Analiz sonucunda gönüllü katılım sağlanan eğitimlerin öğretmenlerin katılma amacına hizmet ettiği görülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde hizmet içi eğitimlere gönüllü katılımın, öğretmenlere kişisel ihtiyaçlarına özgü eğitim seçme ve bu sayede beklentilerini daha iyi karşılama imkânı tanıdığını göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma şekilleri (gönüllü/resen) katılma amacını doğrudan etkileyen bir unsur olarak değerlendirilebilir:

Gönüllü katıldığım eğitimler evet karşıladı diyebilirim (Ö18).

Gönüllü olarak katıldıklarım evet karşıladı diyebilirim. Çünkü istediğimden daha iyi yapabiliyorum. Bu şekilde katkısı geri dönüşü daha iyi oluyor. Bende de bu anlamda evet beklediğimi bulabildim. Biraz da olsun keşke şöyle olsaydı dediğim de oldu ama genel anlamda tatmin ettiler (Ö14).

Gönüllü olarak katıldıklarım büyük oranda evet. Yani öncesinde yaptığım planlamaları karşıladı diyebilirim. Gönüllülük esasına göre katıldığınızda daha çok verim alıyorsunuz. Mesela keşke bitmese dediğim eğitimler oldu (Ö13).

Ayrıca eğitimlerin verilme şekli (yüz yüze veya uzaktan) katılma amacını etkileyen faktörlerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Yüz yüze eğitimlerin etkileşimli olması içeriğin katılımcılar tarafından daha kolay anlaşılmasına destek olmaktadır ve bu nedenle öğretmenlerin yüz yüze katıldıkları eğitimlerin katılmak amaçlarına hizmet ettiği söylenebilir:

Yüz yüze olanlarda gerçekten %80 oranında beklentimin karşılandığını söyleyebilirim (Ö6).

Hizmet içi eğitimlere gönüllü olarak katılan öğretmenler, katıldıkları eğitimlerin genellikle istedikleri düzeyde verimli olduğunu ve tatmin edici olduğunu ifade etmişlerdir. Diksiyon kursu ve işitme engellilerle ilgili eğitim gibi örnekler, özellikle özel alanlarda uzmanlaşmış eğitimlerin memnuniyet yarattığını göstermektedir:

Genel olarak karşılıyor ve eksiklerimi tamamlıyor (Ö22).

Birçoğu karşıladı evet. Dediğim gibi diksiyon kursunu çok beğendim. İşitme engellilerle ilgili olan eğitimi beğendim (Ö15).

Analiz sonucunda hizmet içi eğitimlere katılma amacı karşılama durumunun ihtiyaçla örtüştüğü söylenebilir. Örneğin bir katılımcı eğitimin içeriğine bağlı olarak katıldığı hizmet içi eğitimin doğrudan ihtiyacı olduğu bir konusu ise katılma amacına hizmet ettiğini belirtmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin ihtiyaçları esas alınarak hazırlanan eğitimlerin amaca hizmet ettiği sonucuna ulaşılabilir:

Eğitime katılma amacım biraz da eğitimin içeriği ile bağlantılı WEB 2 araçlarını konu alan bir eğitime başvuruyorsam yeni teknoloji takip etmek amacım oluyor, ergenlerle ilgili bir eğitime katılıyorsam burada da sınıf yönetimini daha etkili kılmak

öğrencilerimi daha iyi anlama çabamın sonucu oluyor. Kısacası amacımı biraz da içerik belirliyor (Ö18).

Alınan eğitimlerin katılma amacını karşılamadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde ise aldıkları eğitimleri sadece zorunlu olması ve herhangi bir katılım amaçlarının olmaması ön plana çıkmaktadır. Örnek görüşler şu şekildedir:

Zorunlu olarak katıldığım için açıkçası belirli bir amaçla katılmadım (Ö19).

Kişinin amacı zaten hizmet içi eğitim almak değil, bedenlen orada durmak zorunda olması (Ö17).

Sonuç olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılım amaçlarının karşılanması, eğitime duydukları ihtiyaca, eğitime gönüllü katılım sağlamalarına ve eğitim görevlisinin yetkinliğine bağlı olarak değişmektedir. Zorunlu olarak alınan eğitimlere katılımlarda öğretmenlerin doğrudan belirledikleri bir amaçları olmadığı için amaca uygunluk açısından değerlendirilmediği görülmektedir.

4.2.4.2. Türkçe Öğretmenlerinin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Sınıf İçi Uygulamaya Dönüşmesine İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 öğretmene “Katıldığınız hizmet içi eğitimlerde öğrendiklerinizi mesleki yaşantınızda kullanıyor musunuz? Bu eğitimleri sınıf içi uygulamalara nasıl aktarıyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen yanıtlar aşağıdaki tabloda (Tablo 13) gruplandırılmıştır.

Tablo 13

Hizmet içi eğitimlerin sınıf içi uygulamaya dönüşmesine ilişkin görüşleri

	Kişi Sayısı
Sınıf içi uygulamaya aktardım	14
Sınıf içi uygulamaya aktaramadım	5
Bazı eğitimleri sınıf içi uygulamaya aktardım	3

Tablo 13 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 22 öğretmenden 14’ü katıldıkları hizmet içi eğitimlerde elde ettiği kazanımları sınıf içi uygulamaya aktardıklarını ifade etmiştir. 3 öğretmen bazı eğitimleri aktardığını söylerken bazılarının ise uygulamaya dönüşmediğini söylemiştir. Araştırma içerisinde yer alan 5 öğretmen ise katıldıkları hizmet içi eğitimlerin sınıf içi uygulamaya dönüşmediğini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin yaratıcı drama, diksiyon ve masal anlatıcılığı eğitimlerinden elde ettiği kazanımları sınıf içinde etkili bir şekilde entegre ettikleri görülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde bu eğitimlerin öğretmenlerin öğrencilere konuları daha ilgi çekici ve etkili bir şekilde aktararak öğrenme deneyimini zenginleştirmeyi sağladığını ortaya koymaktadır:

Masal anlatıcılığını çok kullanıyorum. Eğitimde dramayı çok kullanıyorum, eğitimde koçluğu kullanıyorum. Mesleğime ve branşıma bunu entegre edebiliyorum (Ö4).

En son katıldığım için yine aynı örneği vereceğim. Diksiyon için konuştuğumda sınıfta çocuklarla bunlarla ilgili uygulama yapabiliyoruz. Tekerlemeleri söyleyebiliyoruz. Ağzımıza kalem alıp sesleri tek tek çıkararak hissedebiliyoruz. Bu anlamda dersi de renklendirmiş oluyoruz (Ö14).

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin beden dili ve sınıf yönetimi, yabancı öğrencilere yönelik Türkçe eğitimi, WEB 2 araçlarının kullanımı ve ölçme değerlendirme konulu eğitimleri sınıf içerisindeki uygulamalara aktardığı görülmektedir. Öğretmenler, beden dili eğitimini sınıf içinde kullanarak, sınıf yönetimi konusunda etkili ve olumlu bir iletişim kurduklarını ayrıca bu durumun sınıf içinde öğrencilerle daha iyi etkileşim kurmaya yardımcı olduğunu ifade etmektedir:

Kullanıyorum evet. Örnek vermem gerekirse en son beden diliyle ilgili bir eğitim almıştık. Sınıfta “aa evet ben bunu biliyorum” demişliğim olmuştu. Onun dışında mesela sınıf içerisinde sınıf nasıl susturulur hani bağırarak çözüm değil. Uyguluyorum yani işime yarar dediklerimi uyguluyorum. BİLSEM öğrencileri ile ilgili bir hizmet içi eğitim semineri almıştım. O öğrenciler var ise sınıfta onlarla ilgili mesela o seminer çok işime yaramıştı. O çocuklar farklı oluyor yani (Ö10).

Görüşlerini bildiren bazı öğretmenler yabancı öğrencilere Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlerden elde edilen bilgileri, sınıf içinde bu öğrencilere daha iyi adapte olma ve etkili bir öğretim sağlama konusunda kullandıklarını ifade etmiştir:

Özellikle yabancı öğrencilerle ilgili yararlandığım hizmet içi eğitimlerde gerçekten bana verilen neyse çok ciddi oranda ben onu sınıf içinde kullanabildim (Ö12).

Özellikle yaratıcı dramayı yöntem olarak çok sık kullanıyorum. Örneğin 5. Sınıf öğrencilerinin oryantasyon döneminde yaratıcı drama olmazsa olmaz benim için. WEB 2 araçları eğitiminde öğrendiğim konuları da doğrudan sınıf içerisine taşıyabildim akılla tahta ile birlikte daha dijital içerikler oluşturmuş ve sınıf içerisinde kullanıyor

oluyorum. TÖMER'den aldığım Yabancılar Türkçe Öğretimi kursunda elde edindiğim bilgileri ve materyalleri hemen sınıf içerisinde kullanmaya başlamıştım o dönem sınıfta baya Suriye'den gelen öğrenci vardı ve ben tam olarak ne yapacağımı bilmiyordum. Orada öğrendiğim yöntem ve teknikleri kullanarak güzel yol kat etmiştim (Ö18).

Ayrıca Ö18, aldığı eğitimlerden edindiği bilgileri doğrudan sınıf içine taşıyarak, dijital içerikler ve farklı öğretim yöntemleri ile öğrencilere daha çeşitli bir öğrenme deneyimi sunduğunu ifade etmektedir.

Araştırma dâhilinde görüş bildiren öğretmenlerden biri ölçme değerlendirme ve sınıf yönetimi konularındaki eğitimleri sınavlara uygulayarak öğrenci performansını daha etkili bir şekilde değerlendirme ve sınıf yönetimini güçlendirme hedefine ulaşmaya çalıştığını ifade etmektedir:

Aktarılacak bilgileri kesinlikle aktarıyorum. Mesela ölçme değerlendirme ile ilgili aldığım seminerdeki bilgileri sınavlarıma uyguluyorum. Öğrenci psikolojisi ile ilgili bir eğitim aldysam öğrenciye yaklaşımında kullanıyorum. Sınıf yönetimi ve sınıf rehberliği konusunda da mesleki yaşantıma aktardığım oldu (Ö22).

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin uygulamaya dayalı aldıkları hizmet içi eğitimleri doğrudan sınıf içi uygulamalara aktardıkları görülmüştür. Yaratıcı drama, masal anlatıcılığı, diksiyon, dijital materyal geliştirme ve yabancılar Türkçe öğretimi konularında aldıkları eğitimlerin doğrudan sınıf içinde bir uygulamaya dönüştüğü görülmektedir. Öğretmenler aldıkları eğitimin işlevsel ve sınıf içi uygulamalara dönüştürülebilir nitelikte olmasını beklediği görülmektedir. Sınıf içi uygulamalara dönmeyen eğitimleri açıklarken durumdan memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir:

Ekolojik okuryazarlık eğitimine katılmıştım geçmiş yıllarda, okudu okudu okudu okudu ve gitti. Hiçbir şey kazandırmadı bana ve sınıf içinde de bir uygulamaya dönüşmedi (Ö4).

Koçluk aldım öncesi ve sonrası arasında pek bir değişiklik yok maalesef (Ö5).

Tabi ki de aktarmaya çalışıyorum ancak her zaman olmuyor. Kâğıt üzerindeki ile uygulama bir olmuyor. Her zaman dediğimiz gibi üniversitede anlatılanla sınıfta uygulanana bir türlü benzemiyor. Hizmet içi eğitimler de her ne kadar MEB tarafından düzenlense de bazen gerçeklerden uzak uygulamalarla dolu olabiliyor. Gerçekte olması

gereken ve anlatılan maalesef okulların ve sınıfların şartları nedeniyle uygulanamıyor (Ö20).

Katıldıkları hizmet içi eğitimleri sınıf içerisindeki uygulamalara aktarmadığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde eğitimlerin içeriğinin ekolojik okuryazarlık gibi teorik içerikten oluştuğu, aldığı eğitimi uygulayabileceği ortamın eksikliği, eğitim içeriği ile sınıfının ihtiyaçlarının örtüşmediği gibi hususların dile getirildiği görülmektedir. Sonuç olarak öğretmenler içeriği doğrudan uygulamalı bir eğitim ise sınıf içerisine aktarım yapabildikleri ancak eğitimin içeriği teorik bir yapıya sahip ise sınıf içinde uygulamaya dönüşmediği görülmektedir.

4.2.4.3. Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlik Mesleği Genel Alan Yeterliklerine Katkısına İlişkin Görüşleri: “Nasıl bir öğretmen?” sorusuna cevap niteliği taşıyan öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri hizmet öncesi eğitimden hizmet içi eğitime, adaylık sürecinden kariyer gelişimine birçok alanda temel bir referans metnidir (MEB, 2017). Yapılan bu araştırmada da 22 Türkçe öğretmenine “MEB’in düzenlediği hizmet içi eğitim programları sizce öğretmenlik mesleği genel alan yeterliliklerini (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) geliştirme amacını ne düzeyde karşılıyor?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar genel alan yeterliliğinin başlıkları şeklinde tablo (Tablo 14) olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 14

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlik mesleği genel alan yeterliklerine katkısına ilişkin görüşleri

	Kişi Sayısı
Mesleki Bilgi	9
Mesleki Beceri	5
Tutum ve Değerler	0

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin 9’u katıldığı hizmet içi eğitimlerin mesleki bilgilerine katkı sunduğunu 5’i mesleki becerilerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Genel alan yeterliklerine katkı sunduğunu ifade eden hiçbir öğretmen tutum ve değerler başlığı için herhangi bir cevap vermemiştir:

MEB’in düzenlediği hizmet içi eğitim programları öğretmenlik mesleği genel alan yeterliliklerinin gelişmesine bence katkı sağlıyor. En son aldığım eğitimleri baz alacak

olursam özellikle üst düzey düşünme becerilerini esas alan soru yazma eğitimlerinin bana katkısı çok fazla oldu. Bunun için bir puanlama olacaksa en yüksek puanı bu eğitimlere veririm. Çünkü konunun alanı uzman insanlarla çalıştığımız için bakış açımızın nasıl olması gerektiğini, yaptığımız örneklerle ilgili geri dönüşler bize verildiği için katkısının yüksek olduğunu düşünüyorum (Ö1).

Sadece Türkçe öğretmenlerinin değil pek çok farklı branş öğretmeninin yeni yaklaşımları derslerinde nasıl kullanabileceklerine dair bir farkındalık kazandırdı (Ö13).

Katıldığım merkezi hizmet içi eğitimleri hizmet ediyordu çünkü çok sıkı bir eğitim almıştık (Ö4).

Girdiğim bütün bu hizmet içi eğitimlerde literatür bilgisi yeterliydi. Bu yüzden mesleki bilgi var (Ö5).

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin alan yeterlikleri kavramını bilmedikleri görülmektedir. Araştırma içerisinde yer alan 22 öğretmenden 4'ü bu soruya cevap vermemiş 3 yanlış anlamış ve katıldıkları hizmet içi eğitimlerin mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere ne ölçüde hizmet ettiği sorulsa da öğretmenler hizmet içi eğitimin içeriğinin bilgi ya da beceri boyutunda olmasını açıklamıştır. Bir öğretmen ise katıldığı eğitimlerin genel alan yeterliklerine hizmet etmediğini ifade etmiştir. Örnek görüşler şu şekildedir:

Bilgi basamağında sıkıntı yok öğretmenin bilirsiniz. Büyükler olarak da yani büyükler de küçükler de öğretmenler ve öğrenciler de bunu beceri edinmek ve tutum ve davranış basamağına getirmekte sıkıntımız var bence (Ö2).

Yani beceri olabilir belki. Yöntem teknik biraz olabilir. Beceri olabilir ama onun dışında alan bilgisi, tutum. Tutum belki, beceri ve tutum olabilir (Ö3).

Yine dediğim gibi bunlar uygulama noktasında sıkıntılar. Teorik bilgi ile sınırlı kalıyorlar. Daha önce okullarda da mesela bazı öğretmen arkadaşlarımız bizlere bu eğitimleri verdi. Bunları sadece anlattılar ve geçtiler. Uygulama noktasında bir şey yapmadık ve havada kaldı. Aldık mı eğitimi? Evet aldık ama biz bu eğitimden sonra ne kazandık? Bu konuda bir cevabım yok açıkçası (Ö14).

Sonuç olarak öğretmenler, mesleğin genel alan yeterlilikleri kavramına oldukça yabancı oldukları ve öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini tam olarak bilmedikleri için soruya

derinlemesine yanıt vermedikleri görülmektedir. Genel olarak öğretmenlik mesleği genel alan yeterliklerine katkı sunma boyutunda mesleki bilgilerini arttırdıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.4.4. Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Öğretmenlik Mesleği Özel Alan Yeterliklerine Katkısına İlişkin Görüşleri: Türkçe öğretmenliği özel alan yeterlikleri, Türkçe öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul, aile ve toplumla iş birliği yapma, Türkçe alanında mesleki gelişimini sağlama yeterliklerinden oluşmaktadır. Yapılan bu araştırmada da 22 Türkçe öğretmenine “MEB’in düzenlediği hizmet içi eğitim programları sizce öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerini (öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla iş birliği yapma ve Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama) geliştirme amacını ne düzeyde karşılıyor?” sorusu yöneltmiştir. Verilen cevaplar özel alan yeterliliğinin başlıkları şeklinde tablo (Tablo 15) olarak gruplandırılmıştır.

Tablo 15

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerine katkısına ilişkin görüşleri

Özel Alan Yeterlikleri	Kişi sayısı
Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama	6
Dil becerilerini geliştirme	4
Dil gelişimini izleme ve değerlendirme	0
Okul aile ve toplumla iş birliği yapma	0
Öğretim sürecini planlama ve düzenleme	0

Tablo 15 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 22 öğretmenden 6’sı katıldığı hizmet içi eğitimlerin Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlamaya katkı sunduğunu 4’i dil becerilerini geliştirmeye odaklandığını ifade etmiştir. Özel alan yeterliklerine katkı sunduğunu ifade eden hiçbir öğretmen öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil gelişimini izleme, okul aile ve toplumla iş birliği yapma için herhangi bir cevap vermemiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde masal anlatıcılığı, diksiyon eğitimi gibi alanlarda düzenlenen hizmet içi eğitimlerin dil becerilerini geliştirme bağlamında ele alındığı ve bu eğitimlerde elde edilen kazanımların dil becerilerini geliştirmeye yönelik değerlendirildiği görülmektedir:

Eğitimlerin büyük çoğunluğu öğretim sürecini düzenleme ve varsa dil becerilerini geliştirmeye hizmet ediyor (Ö18).

Eğitimlerimi düşünüyorum. Masal anlatıcılığında zaten çok daha fazla masal öğrendim. Bu tabii ki benim mesleki yeterliliğini de etkiledi. Aynı zamanda tekerlemeleri öğrendim; tekerlemeleri öğrendikten sonra çocuklarla iletişimim arttı bu anlamda. Sözlü kültür ürünlerinin öğrendikten sonra mesleki anlamda daha fazla geliştiğimi düşünüyorum (Ö4).

MEB'in dijital platformda oluşturduğu seminerler öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme gibi konularda ihtiyacı genel olarak karşılıyor (Ö22).

Dil becerilerini geliştirme açısından masal anlatıcılığına katılmıştım (Ö5).

Dil yeteneğinin geliştirilmesi anlamında diksiyon seminerleri vardı. Onlar evet hizmet ediyorlardı. Oradan çok fazla şey öğrenilebiliyor (Ö15).

Evet, evet doğrudan katkı sundu katıldığım hizmet içi eğitimler. Üst düzey becerileri esas alan soru oluştururken mesela bu alandaki eksikliklerimi hala görüyorum, arkadaşlarla konuşurken tartışırken dinlerken evet diyorum ben bu alanda eksikim (Ö1).

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin özel alan yeterlikleri kavramını bilmedikleri görülmektedir. Soruda öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimlerin Türkçe eğitimi alanı için öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla iş birliği yapma ve Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlamaya ne ölçüde hizmet ettiği sorulsa da öğretmenler hizmet içi eğitimin içeriği ya da sınıf içinde uygulamaya nasıl döndüğünü ifade etmişlerdir. Türkçe alanında oldukça kısıtlı sayıda hizmet içi eğitim olması öğretmenlerin aynı eğitimler üzerinden örnek vermesine sebep olmuştur. Öğretmenler Türkçe alanındaki hizmet içi eğitim denildiğinde çok büyük oranda drama, masal anlatıcılığı, diksiyon eğitimleri ve yabancılara Türkçe öğretimi üzerinden çıkarım yapmaktadır. Bu eğitimler öğretmenler tarafından özellikle dil becerilerini geliştirme başlığı altında değerlendirilmiştir:

Bir masal anlatıcılığı bir yaratıcı drama onlar haricinde yok özel alan yeterliliklerini destekleyecek eğitim yok aslında (Ö5).

Benim hatırladığım kadarıyla yoktu. Yabancılar Türkçe öğretimini bunun içine alabiliriz. Bir tek bunu değerlendirebiliriz (Ö7).

Teması, içeriği son özel alan yeteneği olan Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama üzerine evet yani bu Türkçe alanını ilgilendiren masal anlatıcılığı, evet Türkçe öğretmenleri beşinci altıncı sınıftaki öğrenciye bir şekilde masalla ulaşabilir (Ö11).

Son katıldığım diksiyon bence bu anlamda etkili. Anekdotaları son dönemde okullar kapanmadan önce öğrencilerim ile paylaşma fırsatım oldu. Bende üniversitede bu eğitimi almadığım için benim için de yeni bir şeydi öğrendiklerim (Ö14).

Araştırma içerisinde yer alan 22 öğretmenden 4'ü Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerine yönelik soruya cevap vermemiş 3 yanlış anlamış ve soru ile ilgisi olmayan içerikte cevaplar vermiş ve 5 öğretmen ise katıldıkları eğitimlerin özel alan yeterliklerine hizmet etmediğini ifade etmiştir. Örnek görüşler şu şekildedir:

Ancak aldığım eğitimlerin kendi alanımda yeterliliklerimi doğrudan artıracak bir eğitimler olduğunu da söylemem (Ö17).

Aslında branşım ile ilgili çok fazla hizmet içi eğitime katılmadım. Daha çok branşım harici genel eğitim öğretim, sınıf yönetimi, zaman yönetimi, AB proje hazırlama teknikleri vb genel mesleki alan yeterlilikleri üzerine hizmet içi eğitimler aldım. Bu yüzden bu soruyu alanımda almış olduğum tek hizmet içi eğitimle cevaplamam doğru olmayacak (Ö20).

Türkçe öğretmenliği bakımından baktığımızda ne yazık ki çok az hizmet ediyor. Çünkü genellikle bu tarz hizmet içi eğitimler, biraz da benimkiler işte kodlama, programlama üzerinde olan eğitimler olduğu için, genellikle sayısal branşlardan öğretmenler, bilişim teknolojisi öğretmenleri, zaten onlara öncelik tanıyor sistemde, daha çok onların gittiği bir şey oluyor. Uygulamalarda da mesela bir ders akışında bir animasyon yapacağız bana verdiği örnek, devre kurma mu oluyor mesela. Türkçe alanına bunu uygulamıyorlar öğretmenlerle. Bu bakımdan Türkçenin, Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerine çok az katkı sağlıyor (Ö6).

Katıldığım hizmet içi eğitimler bana bir bakış açısı getirdi ama beni değiştirmede. Hep bilgi düzeyinde kaldı ve daha ilerisine geçmedi maalesef (Ö16).

Mesela öğretim sürecini planlamada biraz daha serbest bırakıyor öğretmeni ama yine de yeterli değil. Planlama konusunda bakanlık belirli kriterleri oturtmamış daha gibi

geliyor bana. Kesinlikle yok. Yani bir de şey var birçok konuda isteğe bağlı bırakıldı hani. Şu son zamanlarda muhakkak birilerine, çevrimiçi olunca, gidin yapın deniyor da bizim zamanımızda bir şeye isteğe bağlı bırakılıyordu. Öğretmen hangisini aldıysa, istediye. Öyle olunca da bizde çocuk şu bu, eve yönelik oluyordu. İşimiz gücümüz var diye çok da ilgilenemiyorduk. Evli olunca onun dezavantajları oluyor (Ö8).

Zorunlu olarak katıldıklarını değerlendirebilirim. Bunlarda da hiç verim alamadım. Ya eğitimci bizim seviyemize göre anlatamadı, ya çok sıkıcı anlattı ya da çokbilmiş şekilde ve bir an önce eğitimi bitirmek amacıyla çok hızlı bir şekilde anlattı. Bu anlamda amacını karşılamadığını düşünüyorum (Ö19).

Sonuç olarak verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin özel alan yeterlikleri kavramını tam olarak bilmedikleri dolayısıyla soruya Türkçe alanı içerisinde değerlendirilebilecek eğitimlerin uygulamaları bağlamında yanıt verdikleri görülmektedir.

4.2.4.5. Türkçe Eğitimi Alanına Yönelik Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 öğretmene “Branşınız ile ilgili MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitime katıldınız mı?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar tablo (Tablo 16) olarak sunulmuştur.

Tablo 16

Türkçe eğitimi alanında hizmet içi eğitime katılım durumu

	Kişi Sayısı
Alanımda hizmet içi eğitime katıldım	17
Alanımda hizmet içi eğitime katılmadım	5

Tablo 16 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 22 öğretmenden 17’si Türkçe Eğitimi alanında en az bir kez hizmet içi eğitime katıldığını 5’i alanında hiçbir hizmet içi eğitime katılmadığını belirtmiştir. Verilen cevaplar incelendiği Türkçe eğitimi alanında hizmet içi eğitim aldığını belirten öğretmenler masal anlatıcılığı, güzel konuşma ve diksiyon, yaratıcı drama ve yeni nesil soru hazırlama eğitimlerini aldıklarını belirtmişlerdir. MEB’in standart hizmet içi eğitim programında Türkçe öğretmenlerine yönelik eğitim sayısının azlığı sebebiyle öğretmenler kendi alanları özelinde eğitimleri değerlendirirken sınırlı sayıda örnek verebildikleri görülmektedir:

Branşım ile ilgili düzenlenen eğitimlere katıldım, Diksiyon ve Güzel Konuşma eğitimi almıştım, masal anlatıcılığı aldım ve güncellenen müfredatla ilgili Türkçe öğretmenlerine seminerler vermişlerdi onlara katıldım (Ö18).

Türkçe eğitimi ile ilgili üst düzey soru yazma eğitimi aldım bir de drama aldım (Ö1).

Bir masal anlatıcılığı bir yaratıcı drama onlar haricinde yok (Ö5).

Analiz sonucunda Türkçe öğretmenliği alanında hizmet içi eğitimlere katılmayan öğretmenlerin görüşlerinde Türkçe alanında yeterli sayıda eğitim olmadığı ve var olan eğitimlerin daha çok sınıf öğretmenlerine yönelik olduğu vurgulanmıştır:

Almadım. Son yıllarda var olanlara da katılmadım. Okul idarecileri çok düzenli bir şekilde bunları duyuruyorlar. Çoğu zaman sınıf öğretmenlerine daha uygun, daha onlara hitap eden eğitimler olduğunu düşünüyorum. Çok arada, tek tük belki dil öğretimiyle ilgili bir şeyler görüyorsam da katılamıyorum (Ö3).

Sonuç olarak Türkçe öğretmenliği alanında açılan hizmet içi eğitim sayısı az olsa da görüş bildiren öğretmenlerin çoğunluğunun kendi alanında açılmış eğitime katılım gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bu durum öğretmenlerin kendi alanlarında yenilikleri takip etmek ve mesleki gelişimlerini artırmak amacıyla oldukları göstergesi olarak değerlendirilebilir.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 öğretmene “MEB hizmet içi eğitim programlarının konu çeşitliliği, branşınız için yeter düzeyde midir?” sorusu yöneltilmiş ve verilen cevaplar tablo (Tablo 17) olarak sunulmuştur.

Tablo 17

MEB HİE programlarının konu çeşitliliğinin Türkçe alanı için yeterliliğine ilişkin görüşler

	Kişi Sayısı
Yetersiz düzeyde	21
Yeterli düzeyde	0

Tablo 17 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 22 öğretmenden 21’i MEB tarafından açılan hizmet içi eğitim programlarının konu çeşitliliğini Türkçe alanı için yetersiz gördüğünü ifade etmiştir. 1 öğretmen ise Türkçe alanı ile ilgili hizmet içi eğitimleri takip etmediği için fikrini beyan etmemiştir. Araştırma içerisinde yer alan öğretmenlerin genel

görüŖü, MEB'in düzenlediği eğitimlerin konu çeŖitliliđinin alanlarına göre yeterli olmadığı yönündedir. Türkçe öğretmenleri tüm öğretmenlere yönelik eğitimlerden ziyade daha spesifik kendi alanlarına yönelik eğitimlere ihtiyaç duymaktadır:

Bizim alan için konu çeŖitliliđini çok yeterli bulmuyorum (Ö1).

Milli Eğitim'in düzenlediği eğitimlerden iki tanesine katıldım ve konu çeŖitliliđi branŖım için çok yeterli değildi (Ö5).

Hizmet içi eğitim programlarının konu çeŖitliliđini bizim branŖımız için, hayır yeterli görmüyorum. Hiçbir Ŗey yok. Okuryazarlıkla ilgili herhalde bir Ŗeyler oluyor. O tarz Ŗeyler var. Diksiyonla ilgili oluyor; baŖka bir Ŗey olmuyor. Türkçe diksiyondan ibaret değil ayrıca biz diksiyon üretmiyoruz (Ö6).

Türkçe öğretimi ile ilgili yok. Mesela sadece yabancı öğrencilere dil öğretimi açısından. Bir onu hatırlıyorum. Türkçe bazında çok olmadı. Daha çok genel olarak açılıyor. BranŖ olarak çok Ŗey yapmadım yani (Ö8).

Ama branŖımızla ilgili düzenlenen eğitim sayısı maalesef çok az daha çok tüm öğretmenlere hitap eden eğitimler düzenleniyor (Ö16).

Bir katılımcı MEB tarafından düzenlenen eğitimlerin genel olarak sınıf öğretmenleri, biliŖim öğretmenleri ve rehber öğretmenlere odaklandığını, ancak Türkçe öğretmenlerine yönelik eğitimlerin yeterli olmadığını ifade etmiştir:

Milli Eğitim Türkçe öğretmenlerine yönelik öyle çok da fazla eğitim düzenlemiyor açıkçası. Eğitim çeŖitliliđi çok az. Düzenlenen eğitimlere bakıyorum sınıf öğretmenlerine, biliŖim öğretmenlerine ve rehber öğretmenlere yönelik çok fazla eğitim var ama sadece Türkçe öğretmenlerine yönelik maalesef çok az (Ö17).

Bir katılımcı ise konu çeŖitliliđi yetersizliğine rağmen aldığı eğitimlerin özellikle üst düzey düşünme becerilerini esas alan soru yazma eğitimlerinin kendisi için oldukça faydalı olduğunu belirtmiştir. Bu durum öğretmenlerin eğitim taleplerinin ve ihtiyaçlarının özel ve belirgin olduğunu ortaya çıkarmaktadır:

Bizim alan için konu çeŖitliliđini çok yeterli bulmuyorum. Ancak En son aldığım eğitimleri baz alacak olursam özellikle üst düzey düşünme becerilerini esas alan soru yazma eğitimlerinin bana katkısı çok fazla oldu (Ö1).

Sonuç olarak verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin Türkçe alanı için drama, masal anlatıcılığı, diksiyon ve yabancılara Türkçe öğretimi eğitimlerine dair örnekler verdikleri görülmektedir. MEB standart hizmet içi eğitim programında da Türkçe alanı için eğitim sayısının azlığı dikkat çekicidir.

Araştırmada çalışma grubu olarak belirlenen 22 öğretmene “Branşınızla ilgili aldığınız hizmet içi eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?” soruları yöneltilmiştir. 17 öğretmen Türkçe alanı ile ilgili hizmet içi eğitime katıldığını ifade etmiş ve bu öğretmenlere aldıkları hizmet içi eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri sorulmuştur. Verilen cevaplar tablo (Tablo 18) olarak sunulmuştur.

Tablo 18

Türkçe alanı ile ilgili HİE faaliyetlerinin olumlu-olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri

Olumlu Yönler	Sıklık	Olumsuz Yönler	Sıklık
Uygulanabilir oluşu	4	Konu çeşitliliğinin azlığı	8
Meslektaşlarla bir araya gelmek	3	Plansızlık	5
Eğitim görevlisinin yetkinliği	2	İçerik yetersizliği	5
		Eğitim görevlilerinin yetersizliği	2

Tablo 18 incelendiğinde öğretmenlerin Türkçe alanında katıldığı hizmet içi eğitimlerin olumlu gördükleri yönlerinin uygulanabilir oluşu (f=4), meslektaşlarla bir araya gelmek (f=3) ve eğitim görevlisinin yetkinliği (f=2) kodlarında sıralandığı görülmektedir. Öğretmenlerin kendi alanlarında katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerini değerlendirirken olumlu yön olarak ele aldıkları hususların hizmet içi eğitimin faydası olduğu görülmektedir.

Bir öğretmen hizmet içi eğitimlerin gerçek anlamda faydalı olmasının, alanında uzman eğitimcilerin bulunmasına bağlı olduğunu ifade etmiştir. Bir öğretmen ise farklı branşlardan ve okullardan gelen öğretmenlerle tanışmanın, hizmet içi eğitimlerin olumlu yanlarından biri olduğunu vurgulamıştır. Farklı alanlardan oluşan hizmet içi eğitim grupları öğretmenlerin farklı bakış açıları ve deneyimleri paylaşarak birbirlerinden öğrenmelerine olanak tanır:

Alanında uzman kişilerden alındığında hizmetçi eğitimler, kesinlikle çok faydalı yani alanında uzman bir kişinin olması çok önemli (Ö4).

Farklı okullardan farklı branşlardan insanlarla da tanışma fırsatınız oluyor. Bu bir kere sizi çok geliştiren bir şey. Aynı insanları görmek benim kişisel olarak da çok tercih ettiğim bir şey değil. Hizmet içi eğitim birden fazla öğretmeni, farklı bölgelerdeki öğretmeni bir araya getirmesi bakımından da çok önemli bir şey bence. Oradaki öğretmen paylaşımları. Bunu sağlamış oluyor bir tarafı ile (Ö11).

Bazı öğretmenler aldıkları hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dönük olduğunu ve öğrendiklerini doğrudan sınıflarında kullanabildiklerini ifade etmişlerdir. Bu, eğitimlerin teorik bilgiyi pratiğe dönüştürme becerisi kazandırdığını gösterir ve hizmet içi eğitimlerin olumlu yönü olarak vurgulanmaktadır:

Hem diksiyon hem de hızlı okuma teknikleri uygulamalı bir eğitimdi. Bir Türkçe öğretmenin diksiyonunun özellikle iyi olması beklenen bir şey bir de bazen törenler de sunum yapmamız gerekiyor o yüzden oldukça işime yaradı. Hızlı okuma teknikleri ise öğrencileri sınava hazırlıyoruz bir taraftan paragraf sorularının çözümü için oradaki teknikleri gösterdiğim oluyor bu açıdan olumlu diyebilirim (Ö16).

Olumlu yönü hiç mi yoktu var tabii, uygulamaya dönüktü hepsi ve oralarda öğrendiklerimi derslerimde kullanabildim (Ö17).

Sonuç olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere dair olumlu yönleri, uzman eğitimcilerin etkisi, farklı bakış açılarından faydalanma, uygulamaya dönük eğitimlerin faydalılığı ve spesifik becerilerin öğrenilmesi gibi faktörlere dayanmaktadır.

Çalışma grubu içerisinde yer alan öğretmenlerin kendi alanlarında katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerini değerlendirmelerinde olumsuz görüşler olumlu görüşlere göre daha fazladır. Verilen cevaplar incelendiğinde hizmet içi eğitimin olumsuz yönleri konu çeşitliliğinin azlığı (f=8), plansızlık (f=5), içerik yetersizliği (f=5), eğitim görevliliğinin yetersizliği (f=2) temalarından oluşmaktadır. Olumsuz görüşler içerisinde konu çeşitliliğinin azlığı ön plandadır.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarının alanlarına özel olarak yeterli konu çeşitliliği sunmadığını vurgulamışlardır. Hem konu çeşitliliği hem de sayı olarak yetersizlik, öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun eğitimlere erişim konusunda bir eksiklik olarak değerlendirilmiştir:

Hizmet içi eğitim programlarının konu çeşitliliğini bizim branşımız için, hayır yeterli görmüyorum. Hiçbir şey yok (Ö6).

Çok net söyleyebilirim ki MEB branşımız için yeterli düzeyde eğitim açmıyor hem konu çeşitliliği yetersiz hem de sayı olarak çok yetersiz (Ö18).

Ama branşımızla ilgili düzenlenen eğitim sayısı maalesef çok az daha çok tüm öğretmenlere hitap eden eğitimler düzenleniyor (Ö16).

Öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının plansız ve programsız olduğunu belirtmiştir. Bu durumun, eğitimlerin etkili olmamasına ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olmamasına neden olduğunu öne sürmektedir.

Çünkü plansız programsız yani özür diliyorum ama birilerine böyle ihya etmek için yapılmış çalışmalar gibi (Ö7).

Aynı eğitimden 3 farklı zaman dilimine koy. Bu bence olumsuz olan şeylerden bir tanesi. Her şey plansız. Bazı eğitimler hafta sonu da düzenlenebilir (Ö11).

Olumsuz yanlarını söyleyecek olursam bütün bir süreç olarak uygulanan bir eğitim programında eğitimcilerin sürekli değişmiş olması ve devamlılığı yakalayamamak. Plansız bir program vardı yani (Ö1).

Bir öğretmen eğitimlerde farklı branşlardan katılımcıların bulunmasının, içeriğin yeterince spesifik olmamasına neden olduğunu belirtmiştir. Bu durum, eğitimlerin sadece Türkçe branşı için özelleştirilemediği eleştirisini getirmiştir.

Branşım için aldığım eğitimlerde öncelik Türkçe öğretmenlerinde ama diğer branşlara da açık eğitimlerdi. Bence bu eğitimlerin en olumsuz yanı bu. Eğitimi veren de katılımcılar farklı branşlardan olunca içeriği ya da vereceği örnekleri ona göre şekillendiriyor yine sadece Türkçe branşına yönelik bir eğitim olmuyor (Ö17).

Bir öğretmen ise içerik olarak güncel konulardan uzak olma eleştirisi de yapılmıştır. Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin güncel konuları yeterince kapsamadığını ve bu nedenle etkili olmadığını düşünmektedir.

İçerik olarak da güncel konulardan uzaktı açıkçası (Ö20).

Sonuç olarak Türkçe alanında düzenlenen hizmet içi eğitimlerde olumlu yönlerden çok olumsuz yönlerin ağır bastığı görülmektedir. Olumlu olarak eğitimin içeriği söz konusu iken olumsuz olarak eğitimlerin konu çeşitliliği bakımından az olması öne çıkmaktadır. Verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin alanındaki eğitim çeşitliliğine ihtiyaçları vardır.

4.2.5. Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerin Fiziksel Koşullarına İlişkin Görüşleri:

Hizmet içi eğitimde ortamın, eğitimin içeriğine uygun olarak düzenlenmesi, erişilebilirliği, havadar ve aydınlatılmış olması eğitime katılanların öğrenme deneyimlerini doğrudan etkileyebilecek güce sahiptir. Yapılan araştırmada 22 öğretmene “Eğitimlerin yeri ve fiziksel şartları hizmet içi eğitim için uygun mudur?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 19) olarak sunulmuştur.

Tablo 19

Hizmet içi eğitimlerin fiziksel koşullarına ilişkin görüşleri

	Kişi Sayısı
Fiziksel koşullar uygun değil	14
Fiziksel koşullar uygun	8

Tablo 19 incelendiğinde öğretmenlerin 14’ü fiziksel koşullarının uygun olmadığını 8’i ise fiziksel koşulların uygunluğundan bahsetmiştir. Öğretmenlerin en çok eleştirdiği fiziksel koşul, ortamın eğitimin içeriğine uygun olarak düzenlenmemiş olmasıdır. Bununla birlikte kalabalık eğitimlerin fiziksel şartları doğrudan etkilediği belirtilmiştir.

Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin düzenlendiği mekânlarda fiziksel şartların yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle yaratıcı drama gibi interaktif ve pratik eğitimlerde uygun fiziksel koşulların olmamasının, eğitimin eksik kalmasına neden olduğunu ifade edilmişlerdir. Yüz yüze eğitimlerde, salonlardaki fiziksel koşulların yeterli olmadığı vurgulanmıştır. Genellikle çok kalabalık olan eğitimlerin, verimliliği düşürdüğü ve düzensizlik yarattığı belirtilmiştir:

Böyle sığınak gibi bir yerde aldık ama okulun koşulları yıkılıyordu sanırım. Bizi böyle küçücük odadan bozma bir yerde eğitime tuttular ve kalabalıktık biz. Gerçekten zor bir eğitimdi bizim için (Ö14).

Düzenlenen eğitimlerin fiziksel şartları bence çok yetersiz. Mesela yaratıcı drama eğitimi düzenleniyor herhangi bir okulun çok amaçlı salonu. Ama dramada zemine oturarak yeri geliyor yerlerde yuvarlanarak bile bir şeyler yapmak gerekiyor ancak ortam buna uygun değil o zaman yapılması gerekenler olmuyor eksik kalıyor. (Ö17)

Yüz yüze eğitimlerde salonlardaki fiziksel şartlar yeterli değil. Genelde çok kalabalık oluyor. Eğitime davet edilen öğretmenler ve salonun alacağı kişi sayısı orantılı olmuyor (Ö22).

Çalışma grubu içerisinde hizmet içi eğitimlerin fiziksel koşulların yeterli olduğunu ifade eden öğretmenler, hizmet içi eğitim yapılacak yerin yakınlığını öne çıkarmaktadır:

Yani mekânın uzaklığı, zaten merkezi yerleri seçiyorlar siz de biliyorsunuz. Biraz daha imkânı iyi olan okullar seçiliyor diye düşünüyorum. Hani imkânı iyi derken böyle konferans salonu daha geniş daha düzgün olan okullar. Öyleydi yani seçilen okullar. Mekânda sıkıntı yoktu. Ulaşım açısından da çok kendi ilçemizde gidebileceğimiz bir okul oluyordu. O konuda sıkıntı yok (Ö8).

Sonuç olarak öğretmenler hizmet içi eğitimlerin fiziksel şartları söz konusu olduğunda eğitimin içeriğine uygun, katılımcı sayısı ile mekânın boyutları örtüşen ve ulaşımının kolay olmasını önemsedikleri görülmektedir.

4.2.6. Katıldıkları Hizmet İçi Eğitimlerde Eğitim Görevlisinin Yetkinliğine İlişkin

Görüşleri: Yapılan araştırmada 22 öğretmene “Katıldığınız hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlisi kendi alanında yeterli midir?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 20) olarak sunulmuştur.

Tablo 20

Hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlisinin yetkinliğine ilişkin görüşleri

	Kişi Sayısı
Bazıları yeterli bazıları yetersiz	11
Yeterli	8
Yetersiz	3

Tablo 20 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 22 Türkçe öğretmeninden 8’i katıldıkları hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlilerinin alanında yeterli donanıma sahip, 11’i bazı eğitim görevlilerinin yeterli donanıma sahip bazılarının ise sahip olmadığını, 3 öğretmen ise eğitim görevlisinin yeterli donanıma sahip olmadığını ifade etmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin katıldığı merkezi hizmet içi eğitimlerde görevli eğitim

görevlilerinin oldukça yetkin oldukları belirtilirken mahalli eğitimlerde eğitim görevlilerinin yeterli yetkinliğe sahip olmadıkları belirtilmektedir.

Verilen cevaplara göre öğretmenler, katıldıkları hizmet içi eğitimlerde bazı eğitim görevlilerinin etkili olduğunu, dinleyicileri sürükleyebildiğini ve konuyu ilgi çekici bir şekilde anlatabildiğini belirtmişlerdir. Bu durum, eğitim görevlilerinin sadece bilgi sahip olmanın ötesinde etkili iletişim becerilerine ve dinamik sunum yeteneklerine sahip olmalarının önemini vurgulamaktadır:

Katıldığım hizmet içi eğitimlerde yeterli olanlar da vardı sadece slayt okuyanlar da ve bu işi yapmış olmak için yapan öğretmenler arkadaşlar da vardı. Ama yetkin olanlar da tabii ki vardı (Ö1).

Katıldığım sunumlarda eğitim görevlileri yetersizdi. Biraz daha böyle kendini dinletecek adamlar (Ö9).

Tek tek hatırlamıyorum ama genel olarak söylemem gerekirse bazı kişiler gerçekten dinlettiriyordu. Bir saatin nasıl geçtiğini anlayamadığımız hizmet içi eğitimler de aldık ama sadece slayttan yani gönderse evde daha rahat edebileceğim hizmet içi eğitimler de aldık (Ö10).

Bazı öğretmenler merkezi hizmet içi eğitimlerde, öğretmenlerin genel olarak yetkin ve uzman kişilerden eğitim aldıklarını belirtmiştir. Bazı öğretmenler ise genel olarak eğitim görevlilerinden memnun olsalar da nadiren de olsa beklentilerini karşılamayan veya dinleyicileri etkileyemeyen eğitim görevlileriyle karşılaşabileceklerini ifade etmişlerdir:

Merkezi olanlarda kesinlikle yeterliydi zaten alanın profesörleri gelmişti eğitim vermeye ve oldukça ufuk açıcıydı benim için (Ö18).

Elbette genel olarak yeterli kişiler bu eğitimi veriyor. Nadiren de olsa dinlemekten pek hoşlanmadığımız eğiticilerle karşılaşabiliyoruz (Ö22).

Sonuç olarak verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlere göre eğitim personelinin yetkinliğini belirleyen unsurun eğitim esnasında kullandığı yöntem ve teknik olduğu görülmektedir. Sunum şeklinde yapılan ve hazır bir dokümanı okumaya dayanan eğitimlerde görevli yetersiz görünürken uygulama yapılan ayrıca farklı yöntem ve teknikleri kullanan eğitim görevlisi alanında yeterli olarak değerlendirilmektedir.

4.2.7. Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesine İlişkin Görüşleri: Yapılan araştırmada 22 öğretmene “Mesleki yaşamınız boyunca MEB ve İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri hizmet içi eğitime yönelik ihtiyacınızı belirleme amaçlı bir çalışma yaptı mı? Siz bu çalışmada görüş bildirdiniz mi?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 21) olarak sunulmuştur.

Tablo 21

Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine ilişkin görüşleri

	Kişi Sayısı
İhtiyaç belirleme çalışması yapıldı	15
İhtiyaç belirleme çalışması yapılmadı	7

Tablo 21 incelendiğinde çalışma grubunu oluşturan 22 öğretmenden 15’i MEB ve İl/İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri hizmet içi eğitime yönelik ihtiyacını belirlemek amacıyla çalışma yaptıklarını 7 öğretmen ise böyle bir çalışmanın olmadığını şayet olduysa bile takip etmedikleri için haberlerinin olmadığını dile getirmiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin MEBBİS üzerinden ihtiyaç belirleme anketlerine veya okullara gönderilen ihtiyaç belirleme anketlerine katıldıkları görülmektedir. Bu durum, bu öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme süreçlerine etkin bir şekilde katıldıklarını göstergesidir:

Ben MEBBİS’teki anketleri her sene düzenli olarak dolduruyorum (Ö4).

Okullara geliyor. Hizmet içi eğitim almak ister misiniz? Hangi alanda? diye evet okullara her yıl yazı geliyor (Ö10).

Evet. Birkaç anket yapılmıştı. Bu anketlerde de görüşlerimi bildirmiştim. Online anketlerdi (Ö14).

Evet oldu. Okuldan bir liste yaptırmışlardı. Ne olsun, nasıl istersiniz diye bir liste göndermiştik (Ö15).

Bazı öğretmenler ise MEB veya il/ilçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin yaptığı anketlere katılmadıklarını ya da bu konuda duyarsız davrandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durum

anketlere karşı ilgisizlik veya bu konuda bilgi eksikliği nedeniyle katılım sağlamadıkları yönünde değerlendirilebilir:

Yapmadı, yaptıysa bile hatırlamıyorum. Bize yansıdı mı bu konuda bilgim yok dolayısıyla ben de bu anlamda görüş bildirmediğim (Ö1).

Bununla ilgili yani anket formlar ya da yazılar WhatsApp aracılığıyla atılmıştır ama dediğim gibi çok ilgi alanımda olmadığından ben bu konuda çok duyarlı davranmadım (Ö7).

Hizmet içi eğitimlerle ilgili bir anket hiç doldurmadım maalesef. Hiç sorulmadı (Ö11).

Sonuç olarak öğretmenlerin verdiklerin yanıtlar incelendiğinde MEB'in ve İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlüklerinin hizmet içi eğitim için ihtiyaç belirleme çalışması yaptığı görülmektedir. Hizmet içi eğitimlerin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin görüşlerinin alınması kendilerinin bu sistem içerisinde söz sahibi olarak hissetmelerini sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında MEB ve İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri hizmet içi eğitime yönelik ihtiyacını belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarda taleplerini bildiren 15 öğretmene “Talepleriniz karşılandı mı?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 22) olarak sunulmuştur.

Tablo 22

Hizmet içi eğitim taleplerinin karşılanma durumu

	Kişi Sayısı
Talebim karşılanmadı	11
Talebim karşılandı	4

Tablo 22 incelendiğinde taleplerini bildiren 15 öğretmenden 11'nin hizmet içi eğitim talebinin karşılanmadığı 4'nün ise karşılandığı görülmektedir. Verilen cevaplara göre MEB'in MEBBİS üzerinden gerçekleştirdiği ya da farklı platformlardan gerçekleştirdiği ihtiyaç belirleme çalışmalarında öğretmenlerin görüşleri sorulsa da kendilerini geri bildirim verilmemiş ve talepleri karşılanmamıştır:

Özel eğitim ile ilgili bir eğitim talep edip karşılandı. Çünkü kaynaştırma öğrencilerimiz vardı. Onlara nasıldır nedir, öğretmenliğe ilk başladığım yıllarda bilmiyorduk, gelip

bize öğretmenimizin biri gayet güzel anlatmıştı. Biz talep etmiştik, o da aktarmıştı. İhmal ve istismarla ilgili bir kurs almıştım. O da yaşadığım bir olaya dönük olarak, kendim talep etmişim. O da gayet, en azından farkındalık kazandığım bir eğitim olmuştu (Ö4).

MEBBİS'ten soruyorlar ya “Siz ne istiyorsunuz?” diye. Yaratıcı drama eğitici eğitimi istiyorum ve masal anlatıcılığı istiyorum, başvuruyorum. Her seferinde onları istiyorum. Karşılanmadı (Ö5).

MEBBİS üzerinden çok anket doldurdum ama maalesef talep ettiğim eğitimlere hep kontenjan yetersizliğinden kabul edilmedim. Sonrasında da doldurmayı bıraktım zaten (Ö18).

Ziya Selçuk'un Bir Milyon Öğretmen Bir Milyon Fikir tayfası vardı, oraya çok geri dönüşlerde bulundum. Ama hiç karşılanmadı talebim (Ö6).

Sonuç olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, hizmet içi eğitim programlarının oluşturulmasında en önemli adımlardan biridir. İhtiyaç temelli hazırlanmayan hizmet içi eğitimler öğretmenlerde katılım isteksizliği oluşturmaktadır. Taleplerini dile getirdikleri halde istedikleri eğitimleri alamayan öğretmenler ilerleyen süreçte artık fikir beyan etmemeye ve hizmet içi eğitimlere katılmamaya başlayabilir. Bu durum çabalamaktan vazgeçmiş öğretmenleri ortaya çıkaracaktır.

4.2.8. Türkçe Öğretmenlerinin Sosyal Medya Araçlarındaki Grupları Hizmet İçi Eğitim Bağlamında Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri: Yapılan araştırmada 22 öğretmene “Facebook, Telegram vb. sosyal medya araçlarında yer alan Türkçe öğretmenlerinin mesleki paylaşım yaptıkları grupları hizmet içi bağlamında değerlendirilebilir miyiz?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 23) olarak sunulmuştur.

Tablo 23

Sosyal medya araçlarındaki grupları hizmet içi eğitim bağlamında değerlendirmesine ilişkin görüşleri

	Kişi Sayısı
Değerlendirilebilir	13
Değerlendirilemez	9

Tablo 23 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan 22 öğretmenden 13'ü Facebook, Telegram vb. sosyal medya araçlarında yer alan mesleki paylaşım gruplarını hizmet içi eğitim bağlamında değerlendirilebileceğini dile getirirken 9 öğretmen ise değerlendirilemeyeceğini dile getirmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde bazı öğretmenler sosyal medya platformlarındaki Türkçe öğretmenlerinin gruplarını, kişisel ve mesleki gelişimleri için değerli bir kaynak olarak değerlendirmektedir. Bu gruplar sayesinde öğretmenler, kendi deneyimlerini paylaşabilir, iyi uygulamaları takip edebilir ve sorular sorarak çeşitli konularda yardım alabildikleri görülmektedir. Bu, hizmet içi eğitim programlarının meslektaşlar ile bir araya gelmek yönünü karşılamada etkili bir alternatif olarak görülmektedir. Ayrıca bir öğretmen sosyal medya gruplarının anlık problemleri çözmede etkili olduğunu belirtmiştir. Ancak, mesleki eğitimlerin daha özel hedeflere sahip insanları bir araya getirerek farklı bir düzeyde paylaşım imkânı sunduğunu ifade etmiştir:

Değerlendirebiliriz. Facebook üzerinden gideceksek ben mesela oradan Türkçe öğretmeni gruplarına takıldığım konuları sorabiliyorum. Kişinin gelişimi için de bir alan oluyor bizim için. Çıkmaza giren öğretmenler kendi branşlarındaki öğretmenlere sorular sormuş oluyor. Dolayısıyla bu da kişisel ve mesleki gelişime doğrudan katkı sunuyor. Bence bu mecralar hizmet içi eğitim alanı olarak değerlendirilebilir, ben düşünüyorum (Ö1).

Aslında orası hizmet içi eğitime girmiyor sadece böyle çok yoğunsak o sırada bir şeyler hazırlamamız gerekiyorsa o boşluğumuzu, yoğunluğumuzu hafifletiyor. Yani direkt faydalanma alanı orası. Ama mesela mesleki eğitimlerde kendi aramızda konuştuğumuz ben şunu yaptım, ben şunu yaptım deyip birbirimizle paylaşımlarımız çok daha farklı. Çünkü bir yere gittiğimizde özel hedefleri olan insanlar bir araya geliyor ve konuştuğumuzda da alışverişimiz de ona göre oluyor (Ö5).

Kesinlikle değerlendirilebilir. Bu okullarda kullandığımız akran eğitimi zaten. Ben de o gruplara üyeyim ve bakıyorum iyi uygulamaları takip ediyorum. Sınıfımda uygulayabileceğim çalışmaları inceliyorum. Farklı etkinlikler olursa uyarlıyorum. Bazen aklımıza gelmeyen ama karşımıza çıkabilecek şeyleri de görmemi sağlıyor. Yazım hatası yapılan kelimeleri paylaşıyorlar mesela bu kelimedede böyle bir hatanın olabileceğini düşünmemiştim diyorum (Ö17).

Hizmet içi eğitim sadece bir yere gidip bir kişiden eğitim almak şeklinde tanımlanamayacak kadar geniş bir kavramı ifade ediyor. Kişisel ve mesleki gelişim için

aynı mesleği yapan kişilerin bir arada olması çok önemli bu yüzden de bahsettiğiniz online platformlar aslında bizi bir araya getiren araçlar ve doğrudan hizmet içi eğitim olmasa da deneyim, materyal paylaşımı için çok işlevsel (Ö18).

Bazı öğretmenler sosyal medya gruplarını hizmet içi eğitim bağlamında değerlendirmemekte ve mesleki paylaşımların resmi kurumlar aracılığıyla yapılması gerektiğini düşünmektedir. Bu öğretmenler, planlı bir hizmet içi eğitim sürecinin resmi kurumlar tarafından yönetilmesi gerektiğini savunmaktadır:

Hayır değerlendiremeyiz. Mesleki paylaşımlar takip edilecekse ilgili resmi kurum takip edilmeli (Ö21).

Bence değerlendiremeyiz. Hizmet içi eğitim planlı bir şekilde yapılmalı (Ö22).

Sonuç olarak sosyal medya araçlarında yer alan mesleki grupları hizmet içi eğitim bağlamında değerlendiren Türkçe öğretmenleri akran öğrenmesi ve iyi uygulamaların paylaşımını ifade etmişlerdir ve hizmet içi eğitimin kendilerine sağladığı bu faydayı sosyal medya gruplarında bulduklarını söylemişlerdir. Değerlendirilemeyeceğini ifade eden öğretmenler ise ilgili grupların herkes tarafından amacına uygun kullanılmadığını ve resmi, standartları önceden belirlenmiş bir yapı içerisinde olmadığını ifade etmişlerdir.

4.3. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu bölümde “Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlerden beklentileri ile ilgili görüşleri nelerdir?” alt problemine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.3.1. Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Beklentileri: Yapılan araştırmada Bursa ilinde görev yapan 22 Türkçe öğretmeni ile görüşme yapılmış ve öğretmenlere hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenme yöntemi, katılımcı seçimi, eğitim görevlisinin yetkinliği, hizmet içi eğitimin yeri ve zamanı, değerlendirme şekli, ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konuları, hizmet içi eğitimlerin verimliliği ve farklı mesleki gelişim programlarına dair sorular yöneltilmiştir (EK 1). Bu sorularla ideal bir hizmet içi eğitim programının tüm aşamaları ortaya konmaya çalışılmış ve alınan cevaplar başlıklar halinde verilmiştir.

4.3.2. Hizmet İçi Eğitimde İhtiyaç Belirlenmesi Yöntemine İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş 22 öğretmene “Hizmet içi eğitime yönelik MEB’in ihtiyaç belirleme yöntemi ne olmalıdır?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 24) olarak sunulmuştur.

Tablo 24

Hizmet içi eğitimde ihtiyaç belirlenmesi yöntemine ilişkin görüşleri

İhtiyaç Belirleme Yöntemi	Sıklık
Anketler aracılığıyla	14
Görüşmelerle	3
Çalıştaylar düzenlenerek	2
Okul-İlçe-İl Zümre Öğretmenler Raporları ile	3

Tablo 24 incelendiğinde çalışma grubunda yer alan öğretmenlere yönelik sorulan “Hizmet içi eğitime yönelik MEB’in ihtiyaç belirleme yöntemi ne olmalıdır?” sorusuna öğretmenlerin 14’ü anketler aracılığıyla, 3’ü görüşmeler yapılarak, 2’si çalıştaylar düzenlenerek ve 3’ü de okul-ilçe-il zümre öğretmenler raporları üzerinden ihtiyaçlar belirlenmeli yanıtını vermiştir.

Öğretmenlerin ihtiyaç belirlemeye yönelik görüşleri incelendiğinde ihtiyaç belirleme sürecinde doğrudan öğretmen görüşlerinin alınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu görüşlerin alınması için anketler düzenlenebileceği gibi, yüz yüze görüşmelerin zor olabileceği ancak birebir odak görüşmelerin önemli olduğu belirtilmiştir. Ayrıca İl Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından saha araştırmaları düzenlenmesi önerilmiştir. Saha araştırmaları, bölge bölge her mahalleden bir okula gidilerek öğretmenlerle kısa toplantılar yapılmasını içermektedir. Bu sayede doğrudan sahadan elde edilen verilerin daha anlamlı ve nitelikli olabileceği ifade edilmiştir:

Direkt öğretmenlerden fikir almalı. Görüşme şeklinde değil tabii ki ama çok rahat bir şekilde organize edilebilir. İller ilçelere ilçeler okullara bölüp her okuldaki branş özelinde bilgi alma yoluna gidilebilir. Bunun için anketler düzenlenebilir ama yüz yüze görüşmeler biraz zor, tüm öğretmenlere ulaşmak imkânsız sonuçta (Ö1).

İl Milli Eğitimlerden bununla ilgili bir ekip görevlendirilip, her bölgeden her okulu gezemezler ama bölge bölge her mahalleden bir okula mümkünse gidip oradaki Türkçe öğretmenleri ile kısa bir toplantı otuz kırk dakika. Bu uzun soluklu bir şeydir. Belki bu bilgileri toplamak bir seneyi alacak ama ciddiyet gerektiriyor. Sen üç gün ihtiyaç belirlemeye çalışırsan ortaya nitelikli bir şey çıkaramazsın. O yüzden bununla ilgili gerçek anlamda saha araştırması yapıp onları daha sonra anlamlı hale getirmeleri

gerekiyor. Verilerle, grafiklerle anlamlı hale getirmeleri gerekiyor bence. Sahaya inmeleri lazım. Birebir odak görüşmeler yapılmasını önemsiyorum (Ö7).

Anket daha mantıklı. Evet kesinlikle. Anket olarak daha eğlenceli. Çoktan seçmeli olsun (Ö10).

Bir öğretmen odak grup görüşmelerinin, katılımcılar arasında etkileşim oluşturarak, bireylerin düşündüklerini dile getirmelerine ve paylaşımlarına olanak tanıdığını ifade etmiş ve bu yöntemin, bireylerin aklındaki ancak dile getirilemeyen düşüncelerin ortaya çıkmasına yardımcı olabileceğini belirtmiştir:

Bu yaptığımız görüşme de bence çok güzel bir ihtiyaç belirleme yöntemi. Grup odaklı görüşmeler de yapılabilir. Bir kâğıt, bir anket ya da bir link yollamak yerine bu şekilde konuşurken hem bir sinerji oluşuyor hem de hep aklımızda olan ama dillendiremediğimiz şeyleri de dile getirmiş oluyoruz (Ö16).

Bir öğretmen okul temelli mesleki gelişimin, öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirleme sürecinde önemli bir rol oynayabileceğini belirtmiştir. Ancak, bu konuda okulların tam anlamıyla anlayışa sahip olmadıklarını ve okul yöneticilerinin öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleme konusunda daha aktif olmaları gerektiği ifade edilmiştir:

Okul temelli mesleki gelişim oldukça önemli. Ancak sanırım okullarımız bu konuyu tam olarak anlayamadılar. Okul yöneticileri öncelikle kendi okullarındaki öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacını belirlemelidir (Ö20).

Hizmet içi eğitimde ihtiyacın belirlenmesine yönelik verilen cevaplar incelendiğinde hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını tüm öğretmenlerin ihtiyacı üzerinden düşünen öğretmenler geniş bir kitleye hitap etmesi ve veri toplamanın kolaylığı açısından anket yöntemini tercih ettiği görülmüştür. Hizmet içi eğitim ihtiyacını, okul temelli düşünen öğretmenlerin cevaplarında ise birebir ya da grupla görüşme, çalıştayların düzenlenmesi ve hazırlanan raporların incelenmesi yöntemini öne sürdüğü görülmüştür.

Çalışma grubu oluşturan 22 öğretmene “Eğitim konuları nasıl belirlenmelidir ?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 25) olarak sunulmuştur.

Tablo 25

Hizmet içi eğitim konularının belirlenmesine ilişkin görüşleri

HİE konularının belirlenmesi	Sıklık
İhtiyaç temelli	13
Güncel	5
Okul temelli	2

Verilen cevaplar incelendiğinde görüşlerine başvurulmuş 22 Türkçe öğretmeninden 13'ü hizmet içi eğitim konuları belirlenirken ihtiyaç temelli olmasını, 5'i güncel konuların ele alınmasını ve 2 öğretmen de okul temelli yaklaşımla hareket edilmesini öne sürmüştür.

Öğretmenlerin ihtiyaç belirlemeye yönelik görüşleri incelendiğinde öğretmenler okullarında bulunan özel durumları dikkate alarak ihtiyaç temelli eğitimlerin açılması gerektiğini vurgulamaktadır. Öğrenci profili, sınıf dinamikleri ve okulun özel koşulları, öğretmenlere özel eğitim ihtiyaçları konusunda rehberlik edebileceği belirtilmiştir. Ayrıca öğretmenler eğitim konularının belirlenmesinde çağa ve güncel değişimlere uyum sağlanması gerektiğini ifade etmektedir. Özellikle teknolojik gelişmeler, öğretmenlerin mesleklerini sürdürebilmeleri ve öğrencilere çağdaş beceriler kazandırabilmeleri için önemlidir. Bu bağlamda, eğitim konularının güncel ihtiyaçlara ve teknolojiye uygun olması gerektiği öne sürülmüştür:

Her okulun hizmet içi eğitim ihtiyacı farklı olabiliyor. Mesela benim okulumda çok fazla kaynaştırma öğrencisi var. Bu öğrencilere daha faydalı olmak için konuyla ilgili okulumuz öğretmenlerince eğitim talep ettiğimiz oldu (Ö22).

İhtiyaç bazlı gitmeli öğretmenim (Ö2).

Kesinlikle çağa göre belirlemeli bir kere. Yani günü yakalamak gerekiyor. Hâlâ biz bu ilçe zümre toplantılarında dinozorlarla boğuşuyoruz. Gerçekten ve o insanlar yaptıkları işi “yok akıllı defter aldırıyoruz biz, kitap kullanmıyoruz, şu kadar bilmem nereye soktuk” şeylerini sanki öğretmenlik buymuş gibi anlatıyor. Bundan artık gına geldi bana. Bu insanlara bu kadar fırsat tanınmasının sebebi de Millî Eğitim'in, bu güncel olan değişimleri zamanında ve yeterince yakalayamaması. Ondan kaynaklanıyor. Günü yakalayan güne adapte olan eğitimler ve kursiyerlerle bu işi sürdürmesi gerekiyor bence. Biraz da şeye döndü iş, bilgisayar biliyor mu ya da bilgisayarla ilgili bir iş yapıyor mu? Teknoloji tasarım öğretmeni, bilişim teknolojisi öğretmeni falan, oraya döndü. Sadece robot kodlama, program kodlama. Sanki günü yakalamak deyince bunun

üzerine yoğunlaşıyor. Moda olan akımlar oluyor. Neredeyse youtuberlık eğitimi verecekler, bu mu şimdi eğitimde güncel yaklaşımlar (Ö6)?

Günümüz koşullarına uygun konular seçilsin. Dijitalleşiyoruz. Buna göre konular seçilebilir (Ö15).

İhtiyaçların belirlenmesi konusunda görüşlerini belirten öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, ihtiyacın sadece eğitimi düzenleyen MEB tarafından ya da eğitimi alacak öğretmen tarafından belirlenmemesi bunun yanında üniversiteler ve alanda çalışma yapan farklı ve kurum ve kuruluşların da desteğinin alınmasını öne süren görüşler mevcuttur. Öğretmenler, eğitim konularının belirlenmesinde alan uzmanlarının ve üniversitelerin önemli bir rol oynaması gerektiğini vurgulamaktadır. Özellikle gelecekteki eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve bu konuda önceden hazırlıklı olmak için alan uzmanlarının ve üniversitelerin perspektifinin önemli olduğu ifade edilmektedir. Alan uzmanları, eğitim sistemini daha geniş bir bağlamda değerlendirerek gelecekteki beklentilere daha uygun eğitim içerikleri oluşturabildikleri dile getirilmiştir. Farklı kurumların bir araya gelerek iş birliği yapması, daha kapsamlı ve çeşitli eğitim içeriklerinin oluşturulmasına katkı sağlayabileceği belirtilmiştir:

Eğitim geleceği şekillendirme aracı o yüzden sadece eğitim alacak kitleye sorarak bu iş olmaz. Bizler okulun içerisinde müfredatı yetiştirme, sınav stresi gibi durumlarla baş ederken gelecekte bizi bekleyecekler karşı nasıl bir eğitim almamız gerektiğini fark edemiyoruz. Bu sebeple eğitimin geleceği perspektifinde mutlaka alan uzmanları tarafından eğitimler oluşturulmalıdır. Yeri geliyor o eğitimi görünceye kadar bu içerikte bir eğitime ihtiyacım olduğunu fark etmemiştim diyorum. Örneğin proje yazarken Uluslararası Eğitim Raporlarına yönelik okuryazarlık becerisinin artırılması konusunda bir eğitime denk gelmiştim. Gerçekten ihtiyacım olan bir eğitimdi ancak onu görünceye kadar fark etmemiştim (Ö18).

Eğitim aslında geleceğe dair bir kurgu sadece işin içinde olan öğretmenlerin var olan ihtiyaçları üzerinden de planlanmalı var olacak onlar da hesaba katılmalı ve bu ön görüş ile hareket edilmeli. Bu yüzden eğitim konularını belirleme noktasında üniversiteler işin için olmalı (Ö17).

Eğitim konularının belirlenmesi için de sadece öğretmenlere sorulmak yetmez, kesinlikle üniversiteler ve özel farklı eğitim kurumları da işin için olmalı (Ö16).

Sonuç olarak verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını temele alan, alan uzmanları ve üniversitelerin iş birliği güncel içeriğe sahip eğitimlerin düzenlenmesi gerektiği ortaya çıkmıştır.

4.3.3. Hizmet İçi Eğitimde Katılımcıların Belirlenmesine İlişkin Görüşleri:

Araştırma kapsamında görüşlerine başvurulmuş 22 öğretmene “Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımcılar hangi kriterlere göre seçilmelidir? Neden?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 26) olarak sunulmuştur.

Tablo 26

Hizmet içi eğitimde katılımcıların belirlenmesine ilişkin görüşleri

Katılımcı Seçim Kriterleri	Sıklık
Gönüllü	22
Eğitimin içeriği	17
Deneyim	5

Tablo 26 incelendiğinde çalışma grubunda olan 22 Türkçe öğretmenin tamamı hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımcı seçiminde en önemli kriterin gönüllülük esasına dayanması gerektiğini belirtmiştir.

Bir kere kesinlikle isteğe bağlı ve gönüllü olmalı (Ö1).

En başta gönüllü olmalı. Zorla eğitime alınan birinden iyi verim alınamayacağı aşikâr (Ö21).

Öncelikle gönüllü öğretmenlerin katılmasına destek olmak gerekiyor. Resen görevlendirmeler çok gerekli eğitimler dışında yapılmamalı. (ilkyardım, yangın gibi) ilde merkezde birçok eğitim açılıyor MEBBİS’te görüyoruz ancak faaliyetlere resen kursiyer alındığı için başvuramıyoruz bile. Kendi alanımla ilgili MEBBİS üzerinden başvurmak isteyip de başvuramadığım çok faaliyet oldu. Sanırım bu eğitimlere hep belli başlı öğretmenler katılıyor (Ö22).

Gönüllük kriterinden sonra ikinci sırada 17 (f=17) Türkçe öğretmeni katılımcı seçiminde belirleyici hususun eğitimin içeriği olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler mesleki gelişim anlamında her öğretmenin alması gereken eğitimlerin olduğunu vurgulamış ve bu eğitimleri almanın kişinin tercihi bırakılmaması gerektiğini belirtmişlerdir:

Şimdi her eğitim de bize almak ister misiniz diye sorulmaz bence. Özellikle müfredat değişikliğinde ya da ne bileyim ilk yardım gibi her öğretmenin bilmesi gereken eğitimlerde öğretmenin gönüllü olmasına bakılmaksızın katılımın sağlanması gerekiyor (Ö9).

Öğretmenler eğitimin içeriğine göre hedef kitlenin doğru tanımlanması ve buna göre başvuruların alınması gerektiğini belirtilmiştir. Hizmet içi eğitimin amacına hizmet etmesi ancak doğru katılımcının seçilmesi ile mümkün olacaktır:

Eğitimi verecek kişi sunacağı içeriğe bağlı olarak katılımcı profilini çok daha spesifik olarak belirtmesi gerekir. İlgili konunun temel teorik kısmı verilecekse daha önce hiç katılmamış olanlar önceliklendirilirken ileri seviyeler için istenen ön öğrenmeler belirtilebilir ve buna göre katılımcı seçimi yapılabilir (Ö17).

Eğitimin içeriğine yönelik hedef kitle doğru tanımlanması gerekir (Ö16).

Mesleki deneyim alanda farklı çalışmalar yapmak şeklinde de değerlendirilmiştir. Hizmet içi eğitimin konusu ile ilgili çalışma, proje vb. yapan öğretmenlerin katılımcı seçiminde öncelikli olması gerektiği ifade edilmiştir:

Gönüllüler arasında da bir seçim yapılacaksa ilgili eğitimle alakası alt yapısına, yaptığı ya da yürüttüğü proje çalışmalarına bakılabilir (Ö17).

Öğrencilerin olduğu gibi portföyümüz olsun sistem içerisinde. Yani eğer öğretmen okulda gerçekten projeler yapıyorsa, öğrencilerle ders dışı aktivitelerde bulunuyorsa bu öğretmen o hizmet içi eğitimden gerçekten fayda sağlayacak ve bunu okula taşıyacak kişidir (Ö5).

Öğretmenler katılımcı seçiminde deneyim sahibi olmayı farklı açılardan ele almıştır. Deneyimli olmak kavramını mesleki kıdemin fazlalığı ile birleştirmişler ve mesleki tükenmişlik bağlamında değerlendirmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında deneyimin katılımcı seçiminde öncelik olarak ele alınmaması gerektiğini belirtmişlerdir:

Ben şöyle söyleyeyim. Yaşlıları almayacaklar kesinlikle. Dün mesela bir toplantıya gittim. Ben yaşlandığımda eğer öyle olursam beni de almasınlar gerçekten. Çünkü hızlı okuma ile ilgili kursa gittiğimizde bir beyefendi benim sosyal medyam bile yok, ben kitap okurum, bilgisayar teknoloji ile bu işler yürümez, ben niye geldim buraya gibi şeyler vardı ve ne anlatılırsa anlatılsın hep itiraz etti. Ben biraz daha üniversiteden yeni mezun olmuş, hevesli, öğretmenlikten daha bıkmamış, bezdirilmemiş kişilerin bu dönemde

alabildiği kadar eğitim alması taraftarıyım. Sonrasında zaten hayat gayesi, çocuk telaşı, ekonomik durumlar, öğretmenlerin birbirini söndürmesi gibi şeyler (Ö12).

Bence daha az kıdemli olanlardan başlanabilir alınmaya. Onlar daha istekli oluyorlar (Ö15).

Genç öğretmenlerden seçilmeli. Bizim gibi yıllarını almış öğretmenlere çok da yatırım yapmanın bir anlamı yok (Ö19).

Hizmet içi eğitimde katılımcıların belirlenmesine ilişkin cevaplar değerlendirildiğinde istek ve gereksinim ön plana çıktığı görülmektedir. Öğretmenler öncelikle hizmet içi eğitimlere gönüllü katılımın sağlanmasını beklemektedir. Resen hizmet içi eğitime katılım durumlarında verimin düşeceği söylenebilir. Bunun yanı sıra her öğretmenin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin içerisinde yer alması öne çıkan görüşlerden biridir. Bu görüşe öğretmenler arasında belli bir standardın sağlanması düzenli ve sistemli her öğretmenin hizmet içi eğitime katılması ile mümkün olacaktır.

4.3.4. Hizmet İçi Eğitimin Yeri ve Zamanına İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmenine “Hizmet içi eğitim kursları nerede verilmeli? Hangi zaman diliminde ve nerede verilirse öğretmenlerin katılımı kolaylaşır?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı spesifik olarak yer belirtmesine karşın bir kısmı eğitim yapılacak yerin özelliklerini sıralamıştır. Verilen cevaplar tablo (Tablo 27) olarak sunulmuştur.

Tablo 27

Hizmet içi eğitimin yeri ve zamanına ilişkin görüşleri

Eğitim Yeri	Sıklık
Ulaşımı kolay bir yerde	7
Eğitimin içeriğine uygun bir yerde	5
Kendi okulunda	4
İl dışında	4
Çevrim içi ortamda	2

Öğretmenler eğitimin yeri konusunda özel bir yer bildirmekten çok eğitim ortamının özelliklerini dile getirmişler ve 7 (f=7) öğretmen ulaşımın kolay olduğu bir yer olsun derken, 5

(f=5) öğretmen eğitimin içeriğine uygun şekilde tasarlanmış bir eğitim ortamının ihtiyacından bahsetmiştir. 3 öğretmen ise kendisi için en uygun eğitim yerinin çevrim içi ortam olduğunu dile getirmiştir. Bu durum gösteriyor ki uzaktan verilen hizmet içi eğitimler öğretmenler tarafından benimsenmeye başlamıştır.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler için eğitimlere ulaşımının kolay olması önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Özellikle toplu taşıma kullanmak zorunda kalan ya da uzak bölgelerde yaşayan öğretmenler, eğitimlerin merkezi yerlerde, özellikle ulaşımı kolay bölgelerde gerçekleştirilmesini tercih etmektedir. Bunun yanı sıra hafta içi günlerin ve öğrenci ders saatleri dışında planlanan saatlerde eğitimlerin verilmesi, öğretmenlerin eğitimlere katılımını kolaylaştıran unsur olarak karşımıza çıkmaktadır Çalışma saatleri içinde yoğun olan öğretmenler, eğitimleri iş çıkış saatlerine yerleştirmenin zorluğundan bahsetmektedir. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitimlerin özel olarak tahsis edilmiş ve içeriğine uygun mekânlarda gerçekleştirilmesi önemli olduğunu dile getirmiştir. Bununla birlikte çevrim içi olarak sunulan hizmet içi eğitimler ulaşım sorunlarına çözüm olarak ifade edilmiştir:

İl içerisinde ulaşım ağı çok önemli. Bursa özelinde konuşacak olursak herkesin özel aracı olmayabilir. Toplu taşımayı kullanmak zorunda kalabilir. Gürsu'da mesela TOKİ'lerin olduğu yerde okul var mesela orada eğitim yapılmaz, olursa da ben tercih etmem, gitmem. Planlama aşamasında ulaşımın çok önemli olduğunu düşünüyorum. İnsanlar rahat bir şekilde eğitimin verileceği yere ulaşabilmeli (Ö1).

Okul zamanı kesinlikle kendi okulumuzda ya da ulaşımı kolay ve fiziksel şartları eğitim içeriğine uygun bir yerde verilmeli. Okul zamanı yolda en az bir saat gidiş bir saat dönüş bir yere eğitim almak için gitmek çok da kolay olmuyor. Zaten MEB hafta sonu eğitim yapmıyor sadece hafta içi oluyor eğitimler. Biliyorsunuz Bursa'da trafik gerçekten çok zor. Bir yerden bir yere gitmek iş çıkış saatlerinde işkenceye dönebiliyor (Ö18).

Hizmet içi eğitimler herhangi bir okulda değil, şehrin ulaşımı kolay sadece bunun için tahsis edilmiş özel bir yerde olmalı (Ö16).

Online olması en sağlıklısı çünkü kurumumda olsa hiç sıkıntı yok ama kurumumda üç kişi alacak semineri, üç kişiye adam seminer vermeye gelemeyecek. O yüzden her okuldaki, her kurumdaki insanlar olacağı için benim kurumumda yapsa öteki mağdur olacak. Orada yapsa ben mağdur olacağım. O yüzden online sistem daha iyi ama fiziki olarak da kurumumu tercih ederim (Ö7).

Eğitimin yeri konusunda spesifik alan söyleyen öğretmenlerden 4'ü kendi okulunda eğitimlere katılmayı tercih ederken 4 öğretmen ise il dışında merkezi hizmet içi eğitim enstitülerinde veya uygun öğretmenleri, otel vb. yerleri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. İl dışında olmasını isteyen öğretmenlerden bazıları farklı bir mekânda eğitimin içeriğine daha iyi motive olduklarını ifade ederken bazıları ise il dışında bir tatil fırsatı şeklinde değerlendirmiştir:

Yaz tatilinde de öğretmenlere yönelik merkezi hizmet içi eğitimler mutlaka olmalı. Her öğretmen yılda bir haftasını başka bir şehirde sadece o eğitime odaklanarak geçirmeli mesleki eğitimi için bir şey yapmalıdır (Ö18).

Farklı yerlerde olması öğretmen için iyi oluyor çünkü mekân değişikliği iyi geliyor öğretmenlere, kendimden biliyorum bunu. Mesela farklı şehirlerde bakanlığın yapmış olduğu eğitimlerine katıldığım için çok net bir şekilde söyleyebilirim ki farklı şehirlerde olması öğretmeni motive ediyor. Mekân değişikliği kısa yer değişikliği motivasyonu çok artırıyor (Ö1).

Tatil amaçlı insanlar gidiyorlar hem tatillerini yapıyorlar. Öğretmenlere de böyle bir imkân sunulabilir. Atıyorum üç beş ildeki öğretmenlerin. Eğitim kampı gibi. Öğretmenler hem tatil yapsın hem sabah eğitimini ver. Farklı bölgelerden gelen öğretmenlerle etkileşim halinde olur. Öğretmenler de onurlandırılmış olur. Bakanlığım bana değer veriyor. Eğitime değer veriyor, beni düşünüyor. Bunlar da olabilir yani. Niye olmasın ki (Ö8)?

Eğitimin yeri konusunda öğretmenlerin görüşleri değerlendirildiğinde farklı bakış açılarının varlığı söz konusudur. Genel olarak hizmet içi eğitimin fiziksel koşullarında ulaşımın kolay olduğu, temiz, ferah ve eğitimin içeriğine uygun dizayn edilmiş şekilde olması öne çıkmaktadır.

Çalışma grubunu oluşturan 22 Türkçe öğretmenine “Hizmet içi eğitim kursları ne zaman verilmeli? Hangi zaman diliminde ve nerede verilirse öğretmenlerin katılımı kolaylaşır?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 28) olarak gösterilmiştir.

Tablo 28

Hizmet içi eğitimin zamanı ile ilgili görüşleri

Eğitimin Zamanı	Sıklık
Mesai saatleri dışında	15

Mesai saatleri içinde	6
Çevrim içi	1

Araştırma kapsamında görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinden 15'i (f=15) hizmet içi eğitimi mesai saatleri dışında almasının katılımını kolaylaştırdığını, 6 (f=6) öğretmen ise mesai saatleri içerisinde almak istediğini ifade etmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde mesai saatleri dışında katılım talebinde bulunan 7 öğretmen (f=7) öğretmen seminer döneminin kendisi için uygun olduğunu, 3 öğretmen (f=3) yaz tatilini spesifik zaman belirterek ifade ederken 5 öğretmen (f=5) sadece mesai saatleri dışında olmasını ifade etmiştir. 1 (f=1) öğretmen ise eğitimlerin çevrim içi ortamda olması gerektiğini ve böylece katılımın kolaylaşacağını söylemiştir.

Hizmet içi eğitimlerin zamanın belirlenmesi konusunda görüşlerini belirten öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde, seminer dönemi ve ara tatillerin hizmet içi eğitim için uygun zamanlar olarak öne çıktığı görülmektedir. Bu dönemlerde öğrencilerin olmaması ve okulların kullanılabilir olması, öğretmenlere daha rahat bir eğitim ortamı sağlayabilir. Bununla birlikte yaz tatilleri, özellikle öğretmenlerin okul dışında ve daha sakin bir dönemde hizmet içi eğitim alabilecekleri bir zaman olarak önerilmektedir. Öğretmenler, bu şekilde eğitim almanın, okul rutini dışında daha odaklanmış bir deneyim sağlayabileceğini ifade etmektedir:

Ara tatiller ve seminer dönemleri çöp. Tam değerlendirilmesi gereken yerlerde işte bu saçma sapan online aktivitelere maruz kalıyoruz (Ö3).

Zaman olarak da yine seminer dönemi olur. Okullarla beraber yürütülmesi biraz zor oluyor. Çünkü belirli bir süre okuldan sonra ya da okuldan önce kurs olunca zor olur. (Ö8)

Ara tatil ve seminer dönemi olabilir. Özellikle seminer dönemi hizmet içi eğitimler için biçilmiş kaftan diye düşünüyorum. Çünkü kurumdayız, öğrencilerimiz o sırada okulda değiller ve kurumda olduğumuz zamanı da böylece çok daha kaliteli geçirmiş oluruz (Ö17).

Bunun için yaz tatilleri olabilir. Tatil zamanlarında özel olarak ayarlanırsa daha verimli olur (Ö14).

Kesinlikle eğitim öğretim dönemi dışında verilirse kolaylaşır, verim alınır diye düşünüyorum. O zaman ak koyunlarla kara koyun belli olur. Okuldan kaçmak için mi ortaya çıkar (Ö6).

Görüşlerine başvurulmuş öğretmenler arasında çevrim içi katılımın kolaylık sağlayabileceği yönünde görüşler de mevcuttur. Çevrim içi platformların kullanılması, coğrafi sınırlamaları ortadan kaldırmakla beraber zaman kullanımı da kolaylaştırması ve öğretmenlere esneklik sunması ifade edilmiştir.

Katılım bence Zoom üzerinden yapılırsa daha kolaylaşır yani online (Ö2).

Verilen cevaplar incelendiğinde uygun zaman olarak mesai saatleri içerisinde eğitim almak isteyen öğretmenler, hizmet içi eğitimi mesailerinin bir parçası olarak değerlendirdiği görülmektedir. Bu sebeple çalışma saatleri içerisinde olması gerektiğini ifade etmişler ve diğer zaman dilimlerinin kendileri için özel hayat kapsamında değerlendirilmesini beklediklerini ifade etmişlerdir:

Akşam 5'ten önce bütün eğitimlerin bitmesi taraftarıyım. Akşam saat 4'ten 5'ten sonra okul çıkışı olan eğitimler kişinin motivasyonunu düşürüyor. Ben de o saatlerdeki eğitimlerde çok motive olamıyorum. Cumartesi-Pazar olanları da çok tercih etmiyorum. Çünkü her insanın dinlenmeye hakkı var. Günün yorgunluğu yeterince insanları yıpratabiliyor ve hepimizin bir özel hayatı var. Özellikle büyükşehirlerde daha da yıpranıyoruz. 4'ten 5'ten sonra olan eğitimler bu yorgunluğun üzerine tuz biber ekliyor. Bu saatlerde verilen eğitimlerin de faydalı olacağını çok da düşünmüyorum (Ö1).

Öğretmen sabahdan "Lanet gelsin!" diyerek ya dersine gidiyor, öğleden sonra oraya gidiyor. Hafta sonu zaten mümkün değil, kimse hafta sonunu ayırmaz. O yüzden hafta içi, tam gün, biz okuldan uzakta tutularak; o gün "Eyvah, şimdi okula gidince şu işleri yapacağım." stresinden, kaygısından uzak, tamamen öğrenci hâline girmemiz lazım. Yani beynimizin ona hazır olması lazım. Öğretmenlik kıyafetini çıkartıp öğrenci kıyafeti giymiş gibi oturacağız (Ö5).

Zaman dilimi olarak yüz yüze eğitimlerde mesai saatlerinin dışına çıkılmasını uygun bulmuyorum. Hepimizin kendine göre mesai saati dışında sorumlulukları var (Ö22).

Katılım bence Zoom üzerinden yapılırsa daha kolaylaşır yani online (Ö2).

MEB tarafından eylül, kasım, nisan ve haziran aylarında birer hafta olmak üzere dört farklı zaman diliminde mesleki gelişim dönemi söz konusudur. Öğretmenler için bu zaman

dilimleri hizmet içi eğitim almak için planlanmıştır. Bu dönemlerde öğretmenlerin ihtiyaç ve beklentileri merkeze alınarak düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin amaca hizmet edeceği söylenebilir.

4.3.5. Hizmet İçi Eğitimin Katılım ve Uygulama Şekline İlişkin Görüşleri:

Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmenine “Hizmet içi eğitimler yüz yüze mi uzaktan mı düzenlenmelidir? Katılım nasıl sağlanmalıdır? Gönüllü/resen” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar tablo (Tablo 29) olarak sunulmuştur.

Tablo 29

Hizmet içi eğitimin katılım ve uygulama şekline ilişkin görüşleri

Katılım Şekli	Sıklık	Uygulama Şekli	Sıklık
Gönüllü	19	Hem yüz yüze hem uzaktan	12
Hem gönüllü hem resen	3	Yüz yüze	9
Resen	0	Uzaktan	1

Çalışma grubunda yer alan Türkçe öğretmenlerinden katılım durumu nasıl olması gerektiğine dair görüşleri sorulduğunda 19 (f=19) öğretmen, eğitimlere katılımın gönüllü olması gerektiğini ifade ederken 3 (f=3) öğretmen ise içeriğe bağlı olarak eğitimlerin bir kısmının zorunlu olmasını bunun dışında katılımın gönüllülük esasına dayandırılmasını söylemiştir. Örnek grubunda yer hiçbir öğretmen sadece zorunlu hizmet içi eğitim olsun yanıtını vermemiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımın gönüllülük esasına dayalı olması gerektiğini vurguladıkları görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenler mesleki gelişimle ilgili zorunlu eğitimlerin resen olması gerektiğini öne sürmektedir. Özellikle mesleki alandaki önemli değişimlerle ilgili eğitimlerin, öğretmenlere resen sunulması, sektördeki gelişmelere ayak uydurabilmeleri için gerekliliği ifade edilmiştir. Ayrıca öğretmenler özellikle pratiğe dayalı veya etkileşim gerektiren eğitimlerin düzenlenmesini ve yüz yüze katılımın daha etkili olabileceğini ifade ettikleri görülmektedir:

Kesinlikle gönüllülük esaslı olmalı. İsteyen gitmeli. Gerçekten gönüllülük esaslı olmalı isteyenler gitmeli (Ö10).

Hizmet içi eğitimler kesinlikle gönüllülük esasına dayalı olmalı. Öğretmen katılmak istemediği bir eğitimi almaya zorlanmamalı (Ö22).

Mutlaka katılımcılar gönüllü olmalı, gönülsüz yenen aş ya karın ağrıtır ya baş (Ö18).

Eğitimin içeriğine göre her ikisi de olabilir. Okul temelli eğitimler olursa kalım daha çok olabilir. Alınması ihtiyaç olan örneğin deprem gibi bunlar resen olabilir. Mesleki gelişim için gerekli eğitimler yasal izinler doğrultusunda resen olabilir (Ö21).

Gönüllülük esas olmalı ama mesela bu bahsettiklerim. Ben görsel okumadan, ben kendim gerçekten çok zorlanıyorum. Sekizinci sınıf öğrencilerine ödev verdiğim testi açıp önce ben çözüyorum. Rezil olmayayım çocuklara falan diye. O anlamda alanımızdaki değişimleri içeren hizmet içi eğitimlerin resen olması kabulümdür. Evet, resen olmalı çünkü alan içerisinde çok ciddi değişimler yaşanıyor. Sınav sistemi üzerinden sınav sistemiyle birlikte geliyor o değişimler. Durum böyle olunca da evet bazı hizmet içi eğitimler biz bir anda her şeye maruz kalmayalım diye alandaki değişimler ile ilgili hizmet içi eğitimlerin resen olmasını haklı ve doğru buluyorum (Ö11).

Verilen cevaplar içerisinde hizmet içi eğitim faaliyetinin uygulama şekli konusunda Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında ise 12 (f=12) öğretmen eğitimlerin hem çevrim içi hem yüz yüze olması, 9 (f=9) öğretmen yüz yüze olması, 1 (f=1) öğretmen ise çevrim içi olması gerektiğini ifade etmiştir. Her iki uygulama şeklinin de olması gerektiğini ifade eden öğretmenlerden bazıları eğitimin teorik kısmının çevrim içi uygulama kısmını yüz yüze olacak hibrit bir planlama yapılmasını talep etmektedir:

Hizmet içi eğitimlerin kesinlikle yüz yüze verilmesi taraftarıyım (Ö1).

Online eğitime biz sanırım daha çok bu pandemi sürecinden sonra tiksinierek bakmaya başladık. Yüz yüze eğitim daha tercih edilebilir bir hal aldı. O yüzden açıkçası ben son dönemlerde karıştırmadım MEBBİS'te ne var ne yok diye. Mesela şimdi baktığımda Türkçenin kullanımı ve diksiyon eğitimi diye bir eğitim gördüm. Şimdi bunu online olarak almak bana çok bir şey kazandıracağını sanmıyorum. Benim diksiyonumun iyi olabilmesi için heyecan, toplum karşısında konuşma bu gibi etmenlerin de söz konusu olması gerekir. O yüzden ben bunu gidip yüz yüze alıp toplum içinde pratik yapmam lazım. Eğitiminden eğitimine geçeceğini düşünüyorum (Ö12).

Eğitimin içeriğine bağlı olarak şekli de düzenlenebilir. Sadece teorik bilgi içeriyorsa bir eğitim yüz yüze olmasına gerek yok. İstedığımız uygulama içermesi ve yüz yüze olması. Öncesindeki teorik kısım uzaktan olabilir (Ö18).

Teorik ise uzaktan, uygulamalı ise yüz yüze olmalı. Tercihim uygulamalı olması (Ö17).

Verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ihtiyaç ve beklentileri doğrultusunda gönüllü katılım sağlamaları ve etkileşimli bir içerikte eğitim almak istedikleri görülmektedir.

4.3.6. Hizmet İçi Eğitimin Ölçme Değerlendirmesine İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmene “Hizmet içi eğitimlerde değerlendirme nasıl olmalıdır? Katılım sonunda alınan belgeler görevde yükselme/ödüllendirme vb. durumlarda kullanılmalı mıdır?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 30) olarak sunulmuştur.

Tablo 30

Hizmet içi eğitimin ölçme değerlendirmesine ilişkin görüşleri

Değerlendirme Yöntemi	Sıklık	Katılımın Belgesinin Kullanımı	Sıklık
Uygulamalı	21	Yükselme/ödüllendirme kullanılmalı	16
Yazılı sınav ile	1	Yükselme/ödüllendirme kullanılmamalı	7

Çalışma grubunu oluşturan Türkçe öğretmenlerinden 21’i (f=21) hizmet içi eğitim faaliyeti sonunda yapılacak ölçme değerlendirmenin uygulamalı olması gerektiğini dil getirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyeti sonunda kendilerinin proje hazırlama, materyal oluşturma gibi ürün odaklı değerlendirme taleplerinin olduğu görülmektedir. Ayrıca öğretmenler yazılı sınav ile yapılan değerlendirmelerin sadece formalite olarak yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu durum hizmet içi eğitimin istenen amaca ulaşmasını da doğrudan etkileyen bir unsurdur. Çünkü değerlendirmenin sadece kâğıt üzerinde kalacağını bilen öğretmenler süreci de ciddiye almayacaklardır.

Değerlendirmeye gelince eğitimlerin içeriği teorik olunca mecburen değerlendirme de sırf formalite icabı yapılan çoktan seçmeli sorulardan oluşuyor. Bence uygulama temelli olmalı, elde edilen kazanımların uygulamaya dönüşmesi şeklinde değerlendirme yapılabilir. Ne bileyim içerikle ilgili materyal hazırlama gibi olabilir (Ö18).

Uygulamalı olan her şey aslında bana çok daha keyifli geliyor yani hani bu atölyeler hani sonunda böyle bir ürün ortaya çıkarıyorsun iyi kötü. O iş beni çok daha mutlu ediyor. Bir sınavdansa birlikte bir ürün oluşturma işi çok daha cezbediyor. Ürün bazlı değerlendirmeyi esas alalım (Ö3).

Ya yazılı sınav olunca bir kere zaten kopya çekiyorlar. O sorular bütün Türkiye’de dolanıyor. Hatta buna tenezzül etmek de bana çok komik geliyor açıkçası. Yapmadım böyle bir şey şimdiye kadar. Umarım o duruma düşmem. Bir de zaten 60- 70 alıyorsun geçiyorsun. Eşek değilsen alırsın herhalde. Bir haftadır orada yan gelip yatmadıysan alırsın, diye düşünüyorum. Yazılı sınav sağlıklı olmuyor ve yazılı sınav mantığını öğretmenler de sabote ediyor. Ben kesinlikle portfolyo değerlendirilmesinin daha sağlıklı olmuştur diyorum. Hatta sunum üretme, direkt portfolyodan ziyade direkt ürün ortaya atılabiliyorsa sonucun, onun üzerinden değerlendirilmesinin daha sağlıklı buluyorum (Ö6).

Değerlendirme bence uygulamaya dönük olmalı. Hani biz bunu test şeklinde ya da yazılı sınav şeklinde yaptığımızda bu eğitimi alanı da geren bir durum. Eğitimi aldım ama ya geçemezsem? Bu tedirginliği yaşıyorsun. Bir proje geliştirebilir. Örneğin “web2 araçları” ile ilgili sana bir atış tasarlama verebilir ya da yanında uygulamalı olarak izleyebilir. Bu tarz uygulamaya dönük olmalı (Ö14).

Anlattıkları şeyleri tabii ki sormak zorundalar. Uygulamaya çok yönelik bir seminerse uygulamalı bir sınav olmalı. İşaretleme yöntemi ile olmamalı. Zaten o işaretlilerin hepsi de öylesine formaliteden yapılıyor. Aldığım belgelerin hiçbir etkisi yok. Zaten kendim için katılıyorum. Onun için hiç umursamıyorum (Ö15).

Verilen cevaplar incelendiğinde hizmet içi eğitim faaliyeti sonunda alınan belgelerin yükselme/ödüllendirme vb. durumlarda 16 (f=16) öğretmen kullanılması gerektiğini, 7 (f=7) öğretmen ise kullanılmaması gerektiğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler hizmet içi eğitim sonunda alınan belgelerin mesleki kariyer anlamında öğretmeni teşvik edici bir yönü olduğunu vurgularken eğitimlere katılım amacının da etkileyeceğini ifade etmişlerdir. Sadece belge almak için katılım olabileceğini dile getiren öğretmenler görevde yükselme, ödüllendirme gibi durumlarda hizmet içi eğitim belgelerinin suiistimal edileceğinin endişesini de taşımaktadır. Ayrıca bazı öğretmenler belgelerin kariyer anlamında kullanılması için alınan eğitimin uygulamaya dönüşmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin cazip olması için katılım sertifikalarının bir somut bir faydaya dönecek şekilde değerlendirilmesini ayrıca hizmet içi eğitimleri uygulamaya dönüştürmeleri durumunda öğretmenlere ödül verilmesi gerektiğini ifade edilmişlerdir:

Yükselme, ödüllendirme, yönetici atama, ekstra bir puan gibi bu saydıklarının hepsi ya da en uygun hangisiyse o olmalı çünkü cazip olmalı (Ö3).

Alınan belgeler kullanılmalı çünkü insanlar oraya bir emek harcıyorlar. Bir zaman harcıyorlar, bence faydası olmalı. İnsanlar bu eğitimin faydası olduğunu gördükçe hizmet içi eğitimlere de ilgi artacaktır diye düşünüyorum. Eğitimcilerle doğru yerde yapılan eğitimler bence o yaygın etkiyi oluşturacak. İnsanlar artık çok faydacı bakıyorlar, günümüzün gerçeklerinden biri de bu. Bana bu ne fayda sağlayacak, evet kişisel olarak bir fayda sağlayacak ama “Ben” diyor, “onu şuradan da alsam olur” ama mesleki olarak bu tarz bir fayda sağladığında o eğitimi alır diye düşünüyorum. Ve zaman harcayacak, en değerli şeyi harcıyor. Karşılığında ne vereceksiniz, hakkı bence çünkü çoluğu çocuğuna gitmiyor zamanını, emeğini o anki dikkatini tamamen o işe veriyorsa gerçekten bunun da bir karşılığı olmalı sanki (Ö4).

Marifet iltifata tabidir. Sadece belge olarak kalmaması, belge düzeyinde kalmaması, gerçi öbür başarı belgeleri de yine belge ama belki somut bir katkısı da olur insana, daha ileriki süreçlerde, kademe kademe ilerler belki. Belgelerin çok anlam taşıdığını düşünmüyorum ama oraya da belge için gelen de olmuyor genelde. (Ö6).

Katılımcı sayısı sadece ödül olsun diye artar bence. Hizmet içi eğitimi uygulamaya döndüren öğretmene ödül verilebilir, sonucu yani. Eğer öğretmen bunu uygulamaya döndürüyorsa karşılığında ödülünü de alırsa katılımcıların faydalanması daha da artar (Ö5).

Görevde yükselme için kullanılmamalı çünkü biz toplum olarak her şeyin içini boşaltmakta üstümüze yok sadece sertifika biriktiren yığınlar oluşur o zaman. Ödüllendirme için de çok doğru bulmuyorum. BİLSEM’lerde çalışmak için öğretmen seçiminde bir kriter mesela o şekilde kullanılmasını doğru buluyorum. Keşke proje okullarında çalışmak için de bir kriter olsa ama onun pek kriteri yok maalesef (Ö18).

Kesinlikle görevde yükselmede kullanılmamalı. Eğer o şekilde olursa öğretmenler sadece sertifika için hizmet içi eğitimlere katılıyorlar. Bir anlamı kalmıyor.

Öğretmenlerin bu eğitimlere kendi ihtiyacını görerek tamamen gönüllülük esasına göre katılması gerekli. Ancak bu şekilde verimli olacaktır. Aksi takdirde puan toplamak için sertifika koleksiyonundan öteye geçmeyecektir (Ö20).

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonunda sadece formalite olarak yapılan bir ölçme değerlendirilmeden çok ürün bazlı değerlendirme taleplerinin oldukları görülmektedir. Öğretmenler eğitim sonunda alınan belgelerin kariyerlerinde kullanılmasını istemelerine karşın bu durumun suiistimale açık olduğunu da ifade etmişlerdir. Oysaki hizmet içi eğitim sonunda ciddiyetle yapılan bir ölçme değerlendirme ve sonunda elde edilen sertifika öğretmenlerin kariyer basamaklarında kullanılmasında çok daha uygun olacaktır.

4.3.7. Hizmet İçi Eğitimi Düzenleyecek Kuruma İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmenine “Hizmet içi eğitim faaliyetlerini hangi kurum/kurumlar organize etmeli?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenler soruyu organizasyonu yapan kurumdan çok hizmet içi eğitimde eğitim görevlisinin hangi kurumdan olması gerektiğine yönelik cevaplar vermiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 31) olarak sunulmuştur.

Tablo 31

Hizmet içi eğitimi düzenleyecek kuruma ilişkin görüşleri

Hizmet içi Eğitimi Verecek Kurum	Sıklık
Üniversiteler	15
Millî Eğitim Bakanlığı	13
STK’lar ve diğer kurumlar	7

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitim kurslarını hangi kurum ya da kurumla organize etmeli? sorusuna birden çok yanıt verdiği görülmektedir. Verilen cevaplar incelendiğinde MEB ve üniversiteler arasında güçlü bir iş birliği önerilmektedir. Özellikle öğretmen yetiştirme ve hizmet içi eğitim konularında koordineli bir şekilde çalışılması gerektiği belirtilmektedir. Bu, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde desteklenmesine ve sürekli gelişimlerine katkı sağlamaya yönelik bir yaklaşımdır:

Bakanlık ve üniversiteler iş birliği içinde olmalı kesinlikle. Koordineli bir şekilde çalışmalı. Birbirinden kopuk olmamalı. Hani hem öğretmen yetiştirirken hem de

sonrasında “Tamam yetiştirdik. Bizden çıktınız.” olayı olmamalı. Üniversitelerin tatil olduğu zamanda tekrar öğretmenleri alıp yapılabilir yani bu zor değil. Herkes kendi üniversitesinde de olabilir, bölgesinde bulunan üniversitede de olabilir. Eğitimler devam edebilir. Çünkü her şey değişiyor. Bilmiyorum ben yeni nesille zorlanıyorum açıkçası. Çocukların dikkatini çekmede, çocuklar çok farklılar. Önceki gibi değiller. Konuşurken bile tavır, davranış farklı, motivasyon farklı her şey farklı. Biz geride kalıyoruz (Ö8).

Tabi ki Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde olmalı, tüm yönetim bakanlığa ait olmalı ama üniversitelerle, sendikalarla ve meslek örgütleriyle işbirliği yapılabilir tabii. Ama özellikle öğretmenler iyi olmalı. Diğer türlü zaman kaybı oluyor (Ö19).

İçinde eğitim olan bütün kurumlar verebilir bence. Veren kurumdan çok eğitimi veren kişinin yeterliliği daha önemli (Ö21).

Verilen cevaplar incelendiğinde Millî Eğitim Bakanlığı dışında sivil toplum kuruluşları (STK'lar), belediyeler ve vakıfların da hizmet içi eğitimlerde rol alması önerilmektedir. Bu, farklı kaynaklardan gelen desteklerle daha çeşitli ve özgün eğitim fırsatlarının oluşturulmasına olanak tanıyabilir:

Millî eğitim çalışanı olduğumuz için tabii ki işin bir ayağında Millî eğitim olmalı ama en azından planlama işini üniversitelere bırakmalı, STK lardan da destek alınabilir, ÖRAV gibi falan, belediyeler katkı sunabilir. Tamamen Millî Eğitimde olmasa daha iyi (Ö1).

Vakıflar devreye girebilir. Sadece Millî Eğitim bu işi sırtlamak durumunda değil. O anlamda açıkçası özel vakıflar aracılığıyla hizmet içi eğitimlerin Millî Eğitim çatısı altında biraz daha çeşitlenebileceğini düşünüyorum. Millî Eğitim tek başına sırtlamak istiyor fakat aynı kurumdan aynı insanlar yerine özele açmak kendimizi Türk Eğitim Vakfı gibi aklıma ilk gelen o. Başka da gelmedi ya gerçi. ÖRAV'la mesela. ÖRAV ve EKİP çok takip ettiğim, öğretmen ağsı mesela. EKİP de böyle çok özel olarak bir araya gelmiş bir kuruluş. Çok iyi takip ettim onları da. Çok eğitimlerine katıldım. Çok iyi öğretmenler bir araya gelip bunları oluşturmuş. TEV'den, EKİP'ten, Sabancı Üniversitesinden, ÖRAV'dan faydalanılarak, bu tür kuruluşlardan faydalanılabilir bence (Ö11).

Verilen cevaplar incelendiğinde MEB, hizmet içi eğitimlerin organizasyonunu üstlenmeli ancak içerik ve eğitim personeli konusunda üniversitelerden destek almalıdır görüşü de ifade edilenler arasındadır:

MEB sadece organize etmeli ama içerik ve eğitim personeli üniversite desteği ile sağlanmalı. Mutlaka bir sistemi olmalı gelişigüzel, ihtiyacı merkeze almayan eğitimler olmamalı. Eğitim alanında kim neyi iyi yapıyorsa MEB bu konuda belli standartları göz önüne alarak hizmet içi eğitim için destek almalı diyorum (Ö18).

Sonuç olarak öğretmenler hizmet içi eğitimi asıl düzenleyen kurumun Millî Eğitim Bakanlığı olması gerektiğini ifade etseler de eğitim konularının belirlenmesi ve eğitim görevlisinin yetkinliği anlamında üniversitelerin de işin için olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmen eğitimi alanında faaliyet gösteren STK'lardan da destek alınması belirtilmiştir.

4.3.8. Hizmet İçi Eğitimi Eğitim Görevlisine İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmenine “Eğitim görevlisi olarak kimler görevlendirilmeli ve eğitim görevlisi olma şartları neler olmalı?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar analiz edildiğinde öğretmenlerin tamamı eğitim görevlisinin alanında uzman kişi olması gerektiğini belirtmiştir. İlgili soruda öğretmenler Eğitim görevlisi olma şartlarından çok eğitim görevlisinin taşıması gereken nitelikleri sıralamışlardır. Görüşlerini ifade eden öğretmenlere göre eğitim görevlileri alanda akademik çalışmalar yapmış olmalı bunun yanı sıra alanında kurumsal bilgi ile birlikte uygulama deneyimine sahip olması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Eğitim görevlisi için akademik unvanı öncelik olarak ele alan öğretmenlerin yanında sadece uzmanlığı deneyim olarak ifade eden öğretmenler de mevcuttur. Ayrıca görüşlerini açıklayan öğretmenlerden bazıları eğitim görevlisinin iletişim becerilerinin kuvvetli olmasını belirtmişlerdir:

Öncelikle ilgili alanın kuramsal bilgisine derin bir şekilde sahip olmalı. Anlattığı bilgilerin uygulamasına dair da mutlaka deneyimi olmalı. Örneğin Yabancılar Türkçe Öğretimi kursunda eğitim aldığım hocalar yıllardır bu işi yapan insanlardı ve öğrencilerin hangi konuda nasıl takıldıklarını çok iyi biliyorlardı onların tecrübeleri ile o kadar güzel püf noktalar öğrenmiştim ki ilgili konuyu anlatırken öğrencinin nerede nasıl yanlış yapacağını kestirebiliyordum (Ö18).

Öğretmen olan değil de iletişim becerileri kuvvetli olan konuşmayı bilen etkili iletişimi bilen kişiler olmalı. Eğitim düzeyi kesinlikle en üst seviyede olmalı. Bilgi olmadan o iletişim becerilerini de kazanacağını düşünmüyorum bir kişinin (Ö2).

Kesinlikle eğitimi benden çok daha belirgin bir şekilde fazla olmalı yani bir lisans mezunundan eğitim almak istemem. Hoşuma gitmiyor bu durum maalesef. En az doktor diyelim, en az alanında doktora yapmış biri olsun (Ö3).

Eğitim görevlisi her kim oluşa olsun kesinlikle okula ve sınıfa yakın kişiler olmalı. Türkiye şartlarında sınıf ve okul ortamını çok iyi bilmeli ve bu şartlara göre eğitim ve uygulama içeriğini güncelleyip öğretmenlere eğitim verebilmeli. Aksi takdirde anlattıklarının hiçbir önemi kalmıyor. Ayrıca en büyük yanlış ise öğretmenlerinin unvanlarına takılmak olduğunu söyleyebilirim. Eğitimi bir Profesör veriyorsa çok kıymetli olduğu düşünülüyor ancak sıradan bir öğretmen meslektaşlarına bir şey anlatıyorsa bu kıymetsiz gibi görünüyor. Bu duruma bir çözüm bulunmalı. Ülke olarak unvanlara çok takılıyor artık bunu aşmamız gerekiyor (Ö20).

İlgili olduğu alanda çalışmalar yapmış ve eğitime katılan kişilerin her türlü sorusuna cevap verebilecek bilgi birikimine sahip olmalı. Bir iletişim becerisi iyi olmalı (Ö21).

Verilen cevaplar genel olarak değerlendirildiğinde eğitim görevlisinin alanında uzman ve deneyimli olmasının yanı sıra iletişim becerisi güçlü ve yetişkin eğitimi konusunda kendi geliştirmiş olması öne çıkmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

4.4.1. İhtiyaç Duydukları Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmenine “Öğretmenlik meslek bilgisi boyutunda hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 32) olarak gösterilmiştir.

Tablo 32

Öğretmenlik meslek bilgisi boyutunda ihtiyaç duyduğu eğitimlere ilişkin görüşleri

Öğretmenlik meslek boyutunda ihtiyaç duyulan eğitimler	Sıklık	İlçelere Dağılım	Göre
Eğitimde dijitalleşme	11	4O, 3Y, 3N,1M	
Yaratıcı drama	7	2N,2G,1K,1O	

Yeni öğretim yöntem ve teknikleri	4	2Y,1M,1N
Sosyal duygusal beceriler	2	1Y,1G
Özel eğitim	2	1G,1Y
Proje hazırlama	2	1N,1K
Öfke kontrolü	1	1Y
Sınıf yönetimi	1	1Y
Yabancılar Türkçe öğretimi	1	1G

Verilen cevaplar incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin çok farklı konularda hizmet içi eğitim ihtiyaçları bulunmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlere, öğretmenlik meslek bilgisi boyutunda ihtiyaçları sorulmasına rağmen Türkçe öğretmenliği alanında değerlendirilebilecek yaratıcı drama ve Yabancılar Türkçe öğretimi konusundaki ihtiyaçlarını da bu soruda dile getirmişlerdir. Verilen cevaplara göre bu iki başlıktaki eğitimleri öğretim yöntem ve teknikleri boyutunda ele aldıkları görülmektedir. Pandeminin etkisi ile 2019-2020-2021 yıllarında zorunlu uzaktan eğitim süreci öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitim alanlarını doğrudan etkilemiştir. Ayrıca yine pandeminin etkisi ile okul ortamından uzak, ekrana maruz kalma süresi uzamış öğrencilere yönelik sınıf yönetimi, öfke kontrolü ile sosyal duygusal becerilerin kazandırılmasına yönelik eğitimlere de ihtiyaç duyulduğu görülmektedir:

Bilişim teknoloji konusunda kesinlikle ihtiyacım var. Çocuklara motivasyon konusunda artık diyorum ya eski çocuklar değil. Hemen dikkatleri dağılıyor. Onların daha etkin olduğu, Türkçe de çok etkin olmuyorlar. Niye? Bir metni okurken, soruları cevaplandırırken gerisi kalıyor. Özellikle dil bilgisi konusunda. Artık çocuklar şeyi de istemiyorlar mesela EBA'dan soruları çözdür, YouTube'dan aç video izlet. Bunları da istemiyorlar. Her şeyde birebir kendileri olmak istiyorlar. Yeri geldiğinde çocuk girsin kendisi yapsın, kendisi tasarlasın. Bunda da bizim yeterliliğimiz yok. Çocuğa diyeceğiz ama çocuğa biz yol gösteremeyeceğiz. Özellikle yeni öğretim metotları konusunda. Benim yaşlarımda olan öğretmenlerin, yirmi yılın üstünde olan öğretmenlerin çoğu bu konuda mustarip zaten (Ö8).

Pandemi öncesi ve sonrası rehberlik boyutunda bir şeylerin aslında çok ciddi anlamda ele alınması gerekiyor. Duyusal becerilerin geliştirilmesi ile ilgili ve sanal ortam, dijitalleşme. Ne kadar hâkim olduğumuzu düşünsek de çok iyi değil bu anlamda (Ö11).

Özel öğrenme güçlüğü alakalı özel öğrenciler ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Sınıfta kaynaşma öğrencilerimiz oluyor. Hangi bölüm olursa olsun tüm öğretmenlerin ayrı olarak da nasıl onlara yaklaşılabileceğini öğrenmesi gerekiyor. Bunun eğitimini almadık çünkü biz. Çözüm noktasında da yetersiz kalıyoruz (Ö14).

İlçelere göre hizmet içi eğitim ihtiyaçları incelendiğinde dijital eğitim olarak değerlendirebileceğimiz konularda eğitim almak isteyenler Osmangazi, Nilüfer, Yıldırım ve Mudanya ilçelerinde yer almaktadır. Kestel ve Gürsu'dan hiçbir öğretmen bu alanda eğitime ihtiyacı olduğunu dile getirmemiştir. Kestel ve Gürsu ilçeleri kıdem yılı daha düşük ve daha genç öğretmenlerin çalıştığı ilçelerdir. Mesleğinin daha ilk yıllarındaki genç öğretmenlerin dijital eğitim konularında daha iyi olmaları sebebiyle bu eğitimlere ihtiyaç duymadıkları söylenebilir. Yabancılar Türkçe öğretimi ile ilgili ihtiyaç Gürsu ilçesinde mevcut iken diğer ilçelerde mevcut değildir. Araştırma kapsamındaki ilçeler içerisinde en çok yabancı uyruklu öğrenci sayısının fazla olduğu bölge olması nedeniyle Gürsu ilçesinde görev yapan öğretmenlerin diğer ilçelerdeki öğretmenlere göre yabancılar Türkçe öğretimi eğitimine ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Öfke kontrolü, sınıf yönetimi, sosyal duygusal beceriler konulu hizmet içi eğitimlere ise Yıldırım ve Gürsu ilçelerinde ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçları okulun bulunduğu sosyo-ekonomik çevreden doğrudan etkilenir. Araştırmada elde edilen bulgular da bu durumu doğrulamaktadır.

Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmene “Türkçe öğretmeni olarak Türkçe eğitimi boyutunda hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir ve verilen cevaplar tablo (Tablo 33) olarak gösterilmiştir.

Tablo 33

Türkçe eğitimi boyutunda ihtiyaç duyduğu eğitimlere ilişkin görüşleri

Türkçe eğitimi boyutunda ihtiyaç duyulan eğitimler	Sıklık	İlçelere Göre Dağılım
Yeni nesil soru yazma	9	3O,4N,1M,1Y
Dijital araçlarla materyal hazırlama	9	3O,3Y,1M,2N
Okuma becerileri	7	2O,2K,2G,2Y
Yazma eğitimi	7	3O, 2N,1Y,1M
Yaratıcı yazarlık	6	3O,1N,1M

Çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin, Türkçe eğitimi boyutunda ihtiyaç duydukları eğitimlere yönelik verdiği cevaplara bakıldığında en çok adına yeni nesil soru yazma denilen üst düzey düşünme becerilerini sorgulamaya yönelik soru hazırlama ile dijital araçlarla materyal hazırlama eğitimi olduğu görülmektedir. Dijital araçlarla materyal hazırlama eğitimi hem öğretmenlik bilgisi meslek boyutunda hem de Türkçe eğitimi boyutunda dile getirilen bir eğitim olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum eğitim sisteminde görülen değişikliklerin öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirleyici unsurlarından biri olduğunu göstermektedir. Verilen cevaplara göre en az eğitimin talep edildiği alan ise yaratıcı yazarlık eğitimi olmuştur:

Yeni nesil sorularla ilgili desteğe ihtiyacımız var. İlk sene biz Türkçe öğretmenleri bir araya gelip bir şeyler yapmaya çalışıyoruz, neyse... Şimdi artık milyon tane kitap çıktı, bir sene aldım ben önüme, test kitabı çözdüm test kitabının hepsini, yeni nesil soruları. Çocuklara verebilmem için önce benim bunun bütün inceliklerini kapmam gerekiyor diye düşündüm, çözdüm. Değişen sistemlerle birlikte de öğretmenleri de bu anlamda bence eğitmek lazım. Önce sorular değiştiğinde kimse bize bir eğitim vermedi; bir farkındalık kazandırmadı mesela. Akıllı tahta geldikten sonra eğitim aldık biz, o gelmeden önce biz onun eğitimini almalıydık (Ö4).

Türkçe öğretmenlerinin ihtiyacı kesinlikle değişti. Grafik okumalar, görsel okumalar. Çok yetersiz kaldık. Türkçe dersinin de müfredattan çok farklı bir sınav sistemi ile sınanması neticesindeki evet sınav sistemi günceli takip ediyor fakat işte biz Türkçe öğretmenleri olarak içerikte medya okur-yazarlığına hâkim değiliz mesela. Bence pandemiyle birlikte medya okur-yazarlığı kesinlikle, medya iletişim araçları, bu medya iletişim araçlarının nasıl okunması gerektiği ile ilgili dijital okur-yazarlık. Bunlar hep bizim alanımızı ilgilendiren alanlar (Ö11).

Dijitalleşme ile çocuklar çok fazla uyarıcıya maruz kalmaya başladılar ve dikkatlerini bir noktaya çekmek ve o noktada kalmalarını sağlamak için öğretim yöntem ve tekniklerimi geliştirmeye ihtiyaç duyuyorum (Ö16).

Türkçe öğretmeni olarak kendimi yazma alanında eksik görüyorum. Bu yazma alanı ile alakalı bir şey olursa katılmak isterim. Yaratıcı yazarlık çalışması olabilir mesela. Yazma becerisini çocuklara kazandırma anlamında eksiklerim olduğunu düşünüyorum. Çocukların yazılarını düzeltemiyorum onlara geri dönütler veremiyorum (Ö1).

Verilen cevaplar ilçe temelli değerlendirildiğinde ise yeni nesil soru hazırlama konusunda Kestel ve Gürsu ilçelerinde görev yapan öğretmenlerden herhangi bir talep yoktur. Okuma becerileri eğitimi için de Nilüfer ve Mudanya ilçelerinde çalışan öğretmenlerden ihtiyaç belirtilmemiştir. Bu durum şehrin sosyo-ekonomik yapısı ile doğrudan bağlantılıdır. Mezuniyet alanlarına göre verilen cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenliğinden Türkçe öğretmenliğine geçen öğretmenlerin hizmet içi eğitim talepleri ağırlıklı olarak yazma eğitimi, okuma becerileri ve yeni nesil sorular olarak görülmektedir.

4.4.2. Hizmet İçi Eğitim Dışında İhtiyaç Duydukları Mesleki Gelişim Faaliyetlerine İlişkin Görüşleri: Araştırma kapsamında görüşme yapılan 22 Türkçe öğretmenine “MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programları dışında ne tür çalışmaların mesleki gelişiminize katkı sunacağını düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenler, üniversitelerle bağlarının kopmamasını, yüksek lisans çalışmalarının teşvik edilmesini, akademisyenlerle bir araya gelebilecekleri faaliyetlerin düzenlenmesini, kongrelere katılım konusunda teşvik edilmeyi beklediklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenler, mesleki gelişim topluluklarının kurulmasını, alanda deneyimli öğretmenlerle bir araya gelerek çalışmaların paylaşılmasının kendileri için ufuk açıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Verilen cevaplar içerisinde öğretmenlerin okul dışında mesleki gelişimlerini sağlayacakları, gezi, atölye gibi uygulamalı çalışmalara da katılmak istedikleri yer almaktadır.

Ben kişisel olarak gezmeyi çok sevdiğim için gezi tarzı faaliyetler benim çok ilgimi çekiyor. Farklı yerler ama. Doğa gezileri olabilir, müzeler olabilir, teknolojik gelişmelerin anlatıldığı çalışmalar olabilir. Bunlar bilgilendirici şekilde olursa bunlar daha çok ilgimi çekiyor (Ö1).

Üniversite hocalarıyla daha çok bir araya gelmeli. Üniversite hocalarından kopma bence bizi biraz geriye götürüyor. Hocalarla daha çok vakit geçirmeliyiz, böylece yeni gelecek çalışmalardan haberdar olabiliriz. Çünkü onlar aslında bütün o yeniliklerin mimarı gibi oluyor. En azından ellerinden geliyor ve çok hâkimler. Ama biz onlardan o kadar kopuyoruz ki bıraktığımız yerde kalıyoruz. Böyle olmaması gerekir (Ö3).

Mesleki gelişim topluluklarının oluşturulmasını isterim. Kendi alanımda farklı deneyimlere sahip meslektaşlarım ile bir araya gelmek yaptığımız uygulamaları paylaşmak hepimize katkı sağlayacaktır (Ö16).

Kongre ve konferanslara katılımlar teşvik edilmeli öncelikle bu tarz organizasyonlar oldukça ufuk açıcı oluyor çünkü direkt o alanın birçok uzmanı ile bir araya gelinmiş oluyor. Öğretmenler için kongre ve konferanslara dinleyici olarak katılım ya ücretsiz olmalı ya da sembolik bir rakam olarak kalmalı çünkü bildiri sunmanın yarı bedeli tutarında katılım ücretinin olması bu durumu etkiliyor. Bunun dışında ÖBA gerçekten güzel bir kaynak içerik daha zenginleştirilebilir ve ÖBA üzerinden mesleki gelişim toplulukları işlevsel hale getirilebilir. Meslektaşlarım ile deneyim paylaşmak için kesinlikle bir platform olmalı diye düşünüyorum (Ö18).

Geziler, atölyeler, workshoplar olabilir (Ö22).

Verilen cevaplar incelendiğinde öğretmenlerin mesleki çalışmalarından beklentilerinin ilk sırasında meslektaşları ile bir arada olacakları ve farklı öğrenme deneyimleri yaşayacakları bir ortam yer almaktadır. MEB farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği içerisinde olarak öğretmenlerin yaz tatili ya da mesleki gelişim dönemi denilen seminer dönemlerinde bu şekilde faaliyetler düzenlemesi öğretmenlerin beklentilerine yanıt verebilir.

5. BÖLÜM

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç ve Tartışma

Eğitim sistemleri içerisinde en önemli role sahip olan öğretmenler, öğrencilerin akademik başarısı ve sosyal davranışları üzerinde doğrudan etki gücüne sahiptir. Öğretimi tasarlayan, belirlenen öğrenme kazanımları doğrultusunda uygun araç gereci seçerek öğrenme ve öğretme sürecini öğrencilerine uygun yöntem ve tekniklerle gerçekleştiren, destekleyici sınıf ortamı oluşturan, hedeflere yönelik ölçme değerlendirme yapan, veli ve toplumla işbirliği içerisinde çalışmalarını yürüten öğretmenin hızla değişen dünyada lisans düzeyinde aldığı eğitim ile mesleğini devam ettirebilmesi mümkün değildir. Eğitim sistemi içinde öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda hazırlanan ve uygulanan hizmet içi eğitim gereklilikten öte bir zorunluluktur. Çünkü her çalışan gibi öğretmenler de kıdemleri ile değil sahip oldukları bilgi birikimleri ile kurumlarına değer katarlar.

Toplumdaki değişimin ve gelişimin itici gücü olan öğretmenler için hizmet içi eğitim ayrı bir öneme sahiptir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin doğru şekilde planlanması, uygulanması ve değerlendirmesi ancak hizmet içi eğitimin en önemli paydaşı olan öğretmenlerin görüşleri ile sağlanacaktır. Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşlerini almak ve güncel hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla yapılmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri değerlendirilmiş ve hizmet içi eğitimler için beklentileri ortaya konulmuştur.

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin hizmet içi eğitimi kişisel ve mesleki gelişim olarak gördükleri, var olan hizmet içi eğitim programlarının kuramsal bilgiye dayandığı, eğitim personellerinin her zaman yetkin kişilerden oluşmadığı, hizmet içi eğitimlerin çoğunlukla okul çıkış saatlerinde organize edildiği, öğretmenlik genel alan yeterliklerine ve özel alan yeterliklerine destek olacak bir içeriğe sahip olmadığı görülmüştür.

Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmenleri, uygulamaya dayalı, konu çeşitliliği artırılmış, yer ve zaman konusunda birden çok alternatifin olduğu, güncel içerikli, alanında uzman kişilerden hizmet içi eğitim almak istediklerini belirtmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşlerini almak ve güncel hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemek

amacıyla yapılan ve durum çalışmasına uygun şekilde 22 Türkçe öğretmeni ile yapılan görüşmelerin bulgularından hareketle ulaşılan sonuçlara yer verilmiştir:

Araştırmaya katılan ve Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin tamamı üniversitelerin Türkçe öğretmenliği lisans programı mezunu değildir. Türk Dili ve Edebiyatı bölümü ve Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenliği mezunlarının yanı sıra 4+4+4 eğitim sistemine geçişte sınıf öğretmenliğinden Türkçe öğretmenliğine geçen öğretmenler de vardır. 2012 yılına mahsus olmak üzere MEB, sınıf öğretmenliğinden mezun olup diplomada belirtilen yan alana geçiş yapma hakkı vermiş ve 4037 sınıf öğretmeni Türkçe öğretmenliğine geçiş yapmıştır (Eskicumalı vd. 2014). Görüşme yapılan öğretmenlerden 2'si de sınıf öğretmenliğinden geçiş yapmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı alan değişikliği yapan öğretmenlere yönelik alanı tamamlayıcı herhangi bir hizmet içi eğitim yapmamıştır. Dolayısıyla öğretmenlerin bu alandaki eskiliklerini gidermeleri yıllar içerisinde kendilerine bırakılmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre Türkçe öğretmenleri “hizmet içi” kavramını kişisel ve mesleki gelişim üzerinden açıklamışlardır ve hizmet içi eğitim faaliyetinin işlevi konusunda bilgi sahibidirler. Öğretmenler hizmet içi kavramının en çok gelişim ve yenilenme anlamında olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlik mesleğinin icra edilmesinde hizmet içi eğitimin kendilerine bir destek unsuru olduğunu ve bu anlamda fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Ortaya çıkan sonuçlar, Kaya (2017), Nemli (2017), Polat (2019), İnce vd. (2019), Bektaş (2022) tarafından yapılan çalışmalar ile benzer sonuçlar içermektedir ve öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerini kişisel ve mesleki gelişimleri için gerekli görmektedir. Kahraman (2018) ve Erden (2021) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlere göre hizmet içi eğitimler çalışma ortamının verimliliğini ve mesleki öğrenmeyi artırır, bu nedenle son derece önemlidir. Sakallıoğlu (2023) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitimlerin okul iklimine olumlu katkısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenleri, hizmet içi eğitime katılma amaçlarının en çok mesleki gelişimi sağlama olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra yeni bilgiler edinme amacını vurgulamışlar ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenlik mesleğine dair motivasyon kazanma amaçlarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma amaçları ile hizmet içi eğitim kavramını tanımlamaları örtüşmektedir. Hizmet içi eğitim kavramının tanımlanmasında da en çok mesleki gelişimi sağlama ön planladır. Bu da öğretmenlerin kavramın tanımlanmasında merkeze aldıkları olguyu amaç edindiklerini göstermektedir.

Araştırmada Türkçe öğretmenlerinin merkezi hizmet içi eğitimlerin katılma amaçlarına hizmet ettiği ve bu eğitimlerin oldukça verimliği geçtiği görülmüştür. Mahalli hizmet içi eğitimler için öğretmenler bu eğitimlerin katılma amaçlarına her zaman hizmet etmediğini buna sebep olarak da çoğunlukla eğitim görevlisinin alanında yeterli olmayışını dile getirmişlerdir. Çıgırıkçı (2022) çalışmasında hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin katılma amacına hizmet ettiğini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte eğitime katılım şekli (gönüllü/resen) ve eğitimin uygulanma şekli (yüz yüze/çevrim içi), katılma amacını karşılayan bir etken olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hizmet içi eğitimlerde öğretmenler tarafından elde edilen kazanımların sınıf içerisinde uygulamaya dönüşmesi oldukça önemli bir konudur. Arık (2017) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenler aldıkları eğitimleri uygulamaya dönüştürdüklerini belirtmişlerdir. Araştırmamıza katılan Türkçe öğretmenleriyle yapılan görüşmelerde uygulamaya dayalı aldıkları hizmet içi eğitimleri doğrudan sınıf içi uygulamalara aktardıklarını söylemişlerdir. Ancak sınıf içi uygulamalarla ilgisi olmayan eğitimleri açıklarken durumdan memnun olmadıklarını dile getirmişlerdir.

Hizmet içi eğitimlerin öğretmenlik mesleği yeterliklerini geliştirmeye doğrudan katkı sağlaması beklenebilir. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim için referans noktası olması gereken öğretmen yeterlikleri, öğretmenler tarafından net bir şekilde bilinmeyen bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcı öğretmenlerin yeterlik kavramını bilmedikleri ve aldıkları hizmet içi eğitimlerin öğretmenlik mesleği genel alan ve özel alan yeterliklerine hizmet etmediği görülmüştür. Şengül ve Alkaya (2016) tarafından yapılan araştırmada ise Türkçe öğretmenleri özel alan yeterlikleri açısından kendilerini kısmen yeterli görmektedir. Maden ve Önal (2021) tarafından yapılan ve Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlerin incelenmesini konu alan çalışmada MEB tarafından düzenlenen hizmet içi faaliyetlerinin Türkçe öğretmenliği özel alan yeterliklerine göre planlanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kaygı verici olarak nitelendirilebilecek bu saptamalar, öğretmenlerin katıldığı hizmet içi eğitimlerin öğretmen yeterlikleri ile uyumlu olmadığını göstermektedir.

Katılımcı Türkçe öğretmenleri, alanlarında yeterli sayıda ve yeterli konu çeşitliğine sahip eğitim açılmadığını ve kendi alanlarındaki hizmet içi eğitimlerin en olumsuz yönünü bu olduğunu dile getirmişlerdir. MEB Standart hizmet içi eğitim programı incelendiğinde de toplamda var olan 1815 eğitimden sadece Türkçe öğretmenlerine yönelik 17 eğitimin açıldığı görülebilir. Bu durum öğretmenlerin görüşlerinin kanıtı niteliğindedir.

Araştırmayla katılan Türkçe öğretmenleri, düzenlenen hizmet içi eğitimlerin fiziksel koşullarının yetersiz olduğunu özellikle içeriğe uygun olmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra eğitim görevlilerinin alanlarında yeterli donanımına sahip olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde görüşlerinin alındığını ancak kendilerine geri bildirim yapılmadığını ve taleplerinin yerine gelmediğini ifade etmişlerdir. Kahraman (2018), Filiz (2018), Polat (2019) ve Yurtseven Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmaların sonuçlarına göre öğretmenler hizmet içi eğitimde fiziksel koşulların iyi olmasına önem vermektedir. Arık (2017), Eşiyok (2023) ve Yurtseven Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda eğitim görevlilerinin alanında uzman kişilerden seçilmediği ve eğitimlerin planlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınmadığı belirtilmiştir.

Türkçe öğretmenleri, araştırma sonuçlarına göre ağırlıklı olarak yüz yüze eğitim olmasını tercih ettikleri ve bu eğitimlerin uygulamaya dayalı olmasını istedikleri görülmektedir. Ancak eğitimin konusu teorik bir içeriğe sahipse çevrim içi olabileceğini uygulamaya dayalı olacaksa yüz yüze olması gerektiğini dile getirmişlerdir. Irmak (2022), Bektaş (2022) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuç elde edilmiş, hizmet içi eğitimlerin konusuna göre uygulama şeklinin belirlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Aslan (2020) tarafından rehber öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik yapılan çalışmada rehber öğretmenler yüz yüze ve uygulamalı eğitimlere katılmak istediklerini ifade etmişlerdir. İnce vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada branş öğretmenlerinin en çok talep ettiği hususların başında hizmet içi eğitimlerin uygulamaya dönük olması gelmektedir. Coşkun (2022), Irmak (2022), Polat (2019), Bektaş (2022), Yurtseven Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin büyük çoğunluğunun hizmet içi eğitimi yüz yüze almak istediği belirtilmiştir. Bu çalışmaların COVID 19 salgını öncesi ve sonrasında yapılmasından hareketle öğretmenlerin yüz yüze yapılan hizmet içi eğitimi daha nitelikli buldukları söylenebilir.

Türkçe öğretmenleri, katıldıkları hizmet içi eğitimlerde meslektaşları ile bir araya gelmelerinin kendileri için motivasyon kaynağı olduğunu ve adeta akran öğrenmesi ile bilgi paylaşımlarının kendilerine oldukça fayda sağladığını dile getirmişlerdir. Bununla birlikte Türkçe öğretmenleri Facebook, Telegram gibi sosyal medya araçları üzerinde bulunan mesleki toplulukların da hizmet içi eğitim bağlamında değerlendirilebileceğini ve iyi uygulamaların paylaşımı noktasında hizmet içi eğitim ile aynı faydayı sağladığını dile getirmişlerdir. Sarıdaş (2017) tarafından yapılan çevrim içi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik çalışmada çevrim içi öğrenme toplulukları ile öğretmenlerin diğer kişilerle etkileşim içerisinde olmaları, bilgi paylaşımında ve deneyim aktarımında bulunmaları onların mesleki

gelişimine doğrudan katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yılmaz (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler kendilerine yönelik hazırlanan web sayfalarını alanda güncel bilgilere sahip olmak ve meslektaşları ile bilgi alışverişi yapmak amacıyla kullandıkları ve Yaşar (2021) tarafından yapılan çalışmada Facebook gruplarındaki paylaşımların öğretmenlere zümre desteği sunduğu, Facebook gruplarının öğretmenlere kişisel ve mesleki gelişimlerini sağlayacakları paylaşım ortamı oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik beklentilerine bakıldığında öncelikle hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçları dikkate alınarak düzenlenmesini ve bu anlamda kendilerinin görüşlerinin alınması gerektiğini ifade etmişlerdir. Hizmet içi eğitim konularının belirlenmesinde ihtiyaç temelli bir yaklaşıma sahip olunması ve güncel konuları içermesi talep edilen hususların başında gelmektedir. Nemli (2017) tarafından sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşlerine dayanan çalışmada ve İnce vd. (2019) tarafından branş öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenler ihtiyaç temelli oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Türkçe öğretmenleri hizmet içi eğitimlere katılımcı seçiminin mutlaka gönüllük esasına dayalı olarak yapılmasını ancak müfredat değişikliğindeki yenilikler, ilk yardım gibi konularda tüm öğretmenlerin zorunlu bir şekilde katılımlarının sağlanması gerektiğini belirtmişlerdir. Türkçe öğretmenleri hizmet içi eğitim programlarının teorik bir içerikten ziyade uygulamaya dayalı olmasını tercih etmektedir. Çıgırkçı (2022) tarafından BİLSEM öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik yapılan çalışmada eğitimlerin yüz yüze ve branşlara göre ayrı bir şekilde düzenlenmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Araştırmada görüşlerini bildiren öğretmenler, eğitimin yeri noktasında ulaşımın kolay olmasıyla birlikte eğitim ortamının içeriğe uygun şekilde düzenlenmiş olmasını beklediklerini ifade etmişlerdir. İçeriğe uygun farklı bir ortam olmayacaksa öğretmenlerin kendi okullarında hizmet içi eğitim almak istediği görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler için hizmet içi eğitime katılım için en uygun zamanın seminer ve ara tatil dönemleri olduğu görülmektedir. Avcı (2018), İnce vd. (2019), Aslan (2015) ve Yurtseven Yılmaz (2018) tarafından yapılan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmada öğretmenler seminer döneminde ve ara tatillerde hizmet içi eğitime katılmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler aynı eğitimin farklı tarihlerde açılmasını özellikle MEB tarafından hafta sonu da hizmet içi eğitimin bir seçenek olması gerektiğini dile getirmişlerdir.

Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim beklentilerinde üzerinde en çok durdukları konuların başında eğitim görevlisinin alanında yetkin olması gerektiği gelmektedir. Eğitim görevlisinin alan uzmanlığı, hizmet içi eğitimin kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu duruma dikkat çeken Türkçe öğretmenleri de hizmet içi eğitimlerde eğitim görevlisinin alanında mutlaka akademik çalışmalar yapmış ve deneyimli kişilerden oluşması gerektiğini belirtmişlerdir. Avcı (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler eğitim görevlisi olarak akademisyenlerin eğitim vermelerini talep etmektedir. İnce vd. (2019), Filiz (2018), Polat (2019), Kahyaoğlu ve Karataş (2019) ve Yurtseven Yılmaz (2018) tarafından yapılan araştırmalarda eğitim görevlisinin sadece düz anlatım kullanması öğretmenlerin üzerinde olumsuz görüş olarak birleştiği noktadır ve iletişim becerisi yüksek, alanında uzman, konuya hâkim kişilerin eğitim vermesi öğretmenler tarafından beklenmektedir. Aslan (2021) tarafından yapılan çalışmada eğitim görevlisinin akademik ünvana sahip olmasından çok, alandaki yetkinliği ve iletişim becerilerinin önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf içerisindeki sıkıntıları bilen, sahaya hâkim, uygulama deneyimi olan ve iletişim becerileri güçlü bir eğitim görevlisi hizmet içi eğitimin verimli geçmesini sağlayacaktır. Sadece ekrana yansıtılmış metinleri okuyan, zorunlu olarak bu eğitimi verdiğini ifade eden eğitim görevlileri de öğretmenler üzerinde hizmet içi eğitimlere karşı olumsuz tutum sergilemesine sebep olabilir.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında yapılan ölçme değerlendirme sürecinin tamamen formaliteden ibaret olduğu ve kâğıt üzerinde yapıldığı sonucuna ulaşılmaktadır. Çıgırıkçı (2022) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitim sonunda yapılan ölçme değerlendirmeyi yetersiz buldukları ortaya konmuştur. Oysaki öğretmenlerin hizmet içi eğitimin sonunda proje hazırlama, materyal oluşturma gibi ürün temelli değerlendirmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır. Hizmet içi eğitimler sonunda elde edilen belgelerin görevde yükselme/ödüllendirilme gibi durumlarda kullanmasına ilişkin öğretmenler, olumlu görüşe sahipken bazıları sadece belge biriktirmeye dönecek bir uygulama olmasından endişe duyduklarını dile getirmişlerdir. İnce vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ödüllendirmeye etkisinin olması öğretmenlerin beklentileri arasında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenleri, hizmet içi eğitimleri sadece MEB'in organize ettiği faaliyetler olmasından ziyade mutlaka işin içine üniversitelerin girmesini ve alanda hizmet veren sivil toplum kuruluşlarında da destek alınması gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet öncesi eğitimi sürdüren üniversiteler, hizmet içi eğitimin özellikle içeriğinin oluşturulmasında

ve eğitim görevlisi olma noktasında MEB ile birlikte çalışmaları Türkçe öğretmenlerinin en önemli beklentilerinden biridir.

Türkçe öğretmenlerinin ihtiyaç duydukları hizmet içi alanlara bakıldığında eğitimde dijitalleşme, özel eğitim, rehberlik uygulamaları, yeni nesil sorular ve yazma becerileri öne çıkmaktadır. Avcı (2018), Karakış (2023) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin özel eğitim uygulamalarına yönelik eğitimlere ihtiyacı olduğu ortaya konulmuştur. Ateş (2023) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dijital okuryazarlık becerilerinin orta/orta altı tespit edilmiştir. Avcı ve Güven (2021) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin dijital araç kullanımı ve içerik üretimine yönelik eğitim gereksinimleri olduğu ortaya konulmuştur. Banaz (2022) tarafından Türkçe öğretmenlerine yönelik yapılan çalışmada öğretmenlerin dijitalleşme temelli eğitimlere ihtiyaç duydukları görülmektedir. İnce vd. (2019) tarafından yapılan branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin alındığı çalışmada öğretmenler, bilgi teknolojileri, rehberlik ve kendi alanlarında hizmet içi eğitim almak istedikleri; kendi alanlarında ise ölçme ve değerlendirme konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğunu ifade etmişlerdir. Hançer (2023) tarafından yapılan çalışmada matematik öğretmenlerinin beceri temelli sorular hakkında hizmet içi eğitim almadıkları ve bu alanda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Karatay ve Dilekçi (2019) tarafından yapılan araştırmada Türkçe öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanında yeterli bilgiye sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Önal ve Maden (2021) tarafından yapılan çalışma da benzer araştırmaları destekler niteliktedir ve 2001-2017 yılları arasında sadece 14 hizmet içi faaliyetin ölçme değerlendirme üzerine olduğu ve bu faaliyetlerin branş özelinde açılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Erden (2020) tarafından yapılan çalışmada Türkçe öğretmenlerini yeni nesil sorular denen beceri temelli sorularda öğrencilere yeteri kadar rehberlik yapamadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Kokkokoğlu (2021) ve Güney (2016) tarafından Türkçe öğretmenlerinin yazma becerilerine yönelik yapılan çalışmalarda, Türkçe öğretmenlerinin lisans eğitimi dışında yazma becerilerine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim almadıkları ve bu alanda kendilerini eksik hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenler lisans mezuniyetleri sonrasında üniversitelerle bağlarının kopmamasını, yüksek lisans çalışmalarının teşvik edilmesini, akademisyenlerle bir araya gelebilecekleri faaliyetlerin düzenlenmesini, kongrelere katılım konusunda teşvik edilmeyi beklediklerini ifade etmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler hizmet içi eğitim dışında gezi, uygulamalı atölyeler, gibi faaliyetlerin de mesleki gelişimleri için destek olacağını belirtmişlerdir. Kahyaoğlu ve Karataş (2019), Yılmaz (2018) tarafından yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar ortaya çıkmış

ve öğretmenler seminer dönemlerinde kültürel gezilerin mesleki gelişimlerine katkı sunacağını dile getirmiştir.

5.2. Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenlerle yapılan görüşmelerin sonuçları doğrultusunda hizmet içi eğitimlerle ilgili şu önerilerde bulunulabilir:

1. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin güncel kalması açısından oldukça önemlidir. Bu nedenle hizmet içi eğitim faaliyetleri her öğretmenin eğitim-öğretim yılı içerisinde ihtiyaçları ve beklentileri doğrultusunda hazırlanmış program içerisinde yer alması sağlanmalıdır.

2. Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi için öğretmenlere yönelik çalışma yapılmalı, yapılan çalışmanın dönütleri öğretmenlere verilerek taleplerinin yerine getirilmesi sağlanmalıdır. Yapılan anketlere her öğretmen katılması sağlanmalı ve hizmet içi eğitim ihtiyacı MEB'e bildirilmelidir.

3. Hizmet içi eğitim planlanması aşamasında öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin yanı sıra hizmet içi eğitim programlarının güncel içerikte olmasına önem verilmelidir.

4. MEBBİS üzerinden yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde ihtiyaç belirleme anketi sadece merkezi hizmet içi eğitimler için değil mahalli hizmet içi eğitimler için de kullanılabilir hâle getirilmeli ve ilgili verilerin analizi ile okul temelli mesleki gelişim şeklinde mahalli hizmet içi eğitim çalışmaları yapılmalıdır.

5. Hizmet içi eğitimlerde mutlaka alanında uzman, deneyimli, iletişim becerileri yüksek kişiler eğitim görevlisi olarak yer almalıdır. MEB bünyesinde kurulan kitap yazma komisyonları gibi eğitim personeli komisyonu oluşturulabilir ve bu komisyon içerisinde yer alan eğitim görevlileri sürekli farklı eğitimlerle alan yetkinliklerini geliştirebilirler.

6. MEB hizmet içi eğitimlerin planlanmasında YÖK ile işbirliği içerisinde olmalı ve hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitimin birbirini tamamlayacak şekilde organize edilmesi sağlanmalıdır.

7. Hizmet içi eğitimlerde öğretmenler eğitim yeri olarak öncelikle ulaşımı kolay ve eğitim içeriğine uygun farklı bir mekânı ya da kendi okullarını tercih etmektedir. Her ilde ayrı bir binada hizmet içi eğitim merkezi kurulabilir ve eğitim içeriğine uygun olacak şekilde çalışmalar daha sağlıklı organize edilebilir.

8. Öğretmenler hizmet içi eğitimin zamanı olarak farklı talepleri mevcuttur. Eğitim öğretim döneminde özellikle hafta sonları bazı öğretmenler açısından tercih edilebilir bir zaman olarak görülmektedir. Mahalli hizmet içi eğitimler farklı zaman dilimlerinde açılmalıdır ve öğretmenlerin katılımları teşvik edilmelidir.

9. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin tam olarak amacına hizmet edebilmesi ölçme ve değerlendirme çalışmalarına bağlıdır. Her faaliyet sonunda etkili bir ölçme değerlendirmenin yapılması hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından ciddiye alınmasını sağlayacaktır.

10. Hizmet içi eğitim sonunda alınan belgelerin teşvik edici bir yönü olması açısından özellikle görevde yükselme için kullanılması sağlanabilir.

11. Hizmet içi eğitim içerikleri öğretmenlik mesleğinin standartlarını ortaya koyan öğretmenlik yeterliklerine göre yeniden düzenlenmelidir. Öğretmenlerin, öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ve özel alan yeterliklerine uygun şekilde hizmet içi eğitimlerin içerik güncellemesi yapılmalıdır.

12. Her alan öğretmenin hizmet içi eğitim ihtiyacı birbirinden farklıdır bu nedenle hizmet içi eğitimlerde alanlara yönelik çalışma yapılması uygun olacaktır. Özellikle Türkçe öğretmenlerinin kendi alanlarında katılabileceği hizmet içi eğitim sayısı oldukça azdır ve ihtiyaç duydukları alanlarda hizmet içi eğitim mevcut değildir.

13. Öğretmenler için hizmet içi eğitim dışında kongrelere ve konferanslara katılım, kültürel geziler vb. etkinlikler de mesleki gelişim faaliyeti olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu faaliyetlerin içerisinde olması sağlanmalıdır.

KAYNAKÇA

- Ahıskalı, E.E. (2023). Özel alan yeterlikleri bağlamında Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliğine ilişkin görüşleri. *RumeliDe Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*. (33). 590-603.
- Altun, B. (2020). *Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: mesleki öğrenme toplulukları*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Arastaman, G., Fidan, Ö. F., Fidan, T. (2018) Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *YYU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
- Arbërore Berisha – Bicaj ,Linda Grapci – Kotori, In-Service Teacher Training Program – The Functioning And Challenges, The 1st International Conference on Research and Education – Challenges Toward the Future (ICRAE2013), 24-25 May 2013.
- Arıbaş, S., Kartal, Ş. ve Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Millî Eğitim Bakanlığı Dergisi*. 195. 103-117.
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Kütahya İli Örneği)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Akpınar, B. ve Kuzu, Y. İ. (2019). Öğretmen yetiştirme sistemimizin felsefi temelleri Ergün, M., Oral, B. ve Yazar, T. (ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz: Dün Bugün Yarın* içinde 1-25. Pegem A Yayıncılık
- Aslan, A. (2020). *Rehber öğretmenlerin tercih dönemine ilişkin yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi, İstanbul.
- Arslan, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesine ilişkin görüşleri. *Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 49(1), 185-208.
- Aslan, M. (2015). *Türkiye Millî Eğitim Sistemindeki değişmeler ışığında hizmet içi eğitim* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Aslan, M. (2021). *Millî Eğitim Bakanlığında görev yapan öğretmenler için hizmet içi eğitim modeli önerisi* [Yayınlanmamış doktora lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Ateş, S. (2023). *Öğretmenlerin bilgi güvenliği farkındalık ve dijital okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Avcı, E. (2018). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Avcı, B. ve Güven, M. (2021). Öğretmenlerin çevrim içi eğitime ilişkin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51. 345-367.
- Aydın, İ. (2010). Millî Eğitim Bakanlığında Hizmet içi Eğitimin Yeniden Yapılandırılmasına İlişkin Değerlendirme, Millî Eğitim Bakanlığında Hizmet içi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştay, Ankara, 07-08 Mayıs 2010, s.95.
- Aydın, İ. (2021). Kamu ve Özel Sektörde Hizmet İçi Eğitim El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, İ. E. (2017). İlköğretim okulu müdürlerinin hizmet içi eğitim sürecine ilişkin algıları. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(2), 879-894.
- Aytaç, T. (2007). “Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar,” (Çevrimiçi) <http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/147>.
- Banaz, E. (2022). *Türkçe öğretmenlerinin Web 2 araçlarını kullanma durumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Bayram, İ. ve Bıkmaz, F. (2019). Ders İmecesı Modeli ve Modelin Öğretmen Mesleki Gelişimine Katkısı Üzerine Bir İnceleme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (2), 577-610.
- Benzer, A. ve Saraçoğlu, K. (2020). Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunların, sorunlara yönelik eleştiri ve önerilerin sosyal medya üzerinden incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1115-1132.
- Bektaş, H. (2022). *Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Millî Eğitim Bakanlığı Dergisi*. 204. 114-134.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2019). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.

- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal Of Qualitative Research In Education*, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2012). Kamu ve Özel Kesimde İnsan Kaynakları Yönetimi, (7. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Canman, D. (2000). Türkiye’de kamusal hizmet içi eğitim ve değerlendirilmesi çalışmaları. *Amme İdaresi Dergisi* 10(4), 10-22.
- Creswell, J.W. (2019). Nitel araştırmacılar için 30 temel beceri (Çev. H. Özcan). Anı Yayınları.
- Çeliker, H. (2018). Hizmet içi kavramı üzerine bir analiz. *Mesleki Sosyal Bilimler Dergisi*. 1(1) 48-70.
- Çevikbaş, R. (2002). Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması. Nobel Yayınları.
- Çoban, A. (2018). Öğretmen yetiştirme sistemimizin tarihi temelleri. Ergün, M., Oral, B. ve Yazar, T. (ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz: Dün Bugün Yarın* içinde 29-55. Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, İ. (2022). *MEB tarafından uzaktan eğitim yoluyla verilen hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik öneriler* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Çıgırıkçı, Ü. S. (2022). Bilim ve sanat merkezi öğretmenlerinin hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Defallah, S., Alfaidi, A. ve Elhassan, A. (2020) The Role of In-Service Training Programs in Teachers Development, *International Journal of Learning and Teaching* Vol. 6, No. 3.
- Demir, E. ve Köse, M. (2016). Öğretmenliğin rol modelleri hakkında öğretmen görüşleri. *Akademik Bakış Dergisi*, 53. 38-57.
- Dilekçi, A. (2022). Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 186-197.
- EARGED (2008). İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, MEB Kaynaklar Dizisi, Ankara.
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of advanced nursing*, 62(1), 107-115.

- Engin, T. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme alanındaki hizmet içi eğitim ihtiyaçları*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi Ankara.
- Erden, B. (2020). Türkçe matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Acedemia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2). 270-292.
- Erden, E.G. (2021). *Öğretmen mesleki öğrenmesini etkileyen faktörlerin incelenmesi: Bir durum çalışması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Ergişi, B. M. ve Arslan, S. A. (2022). Öğretmen eğitiminin doğası, temel sorunlar ve öneriler.
- Ergişi, B. M. ve Arslan, S. A (editörler). *Öğretmenlerin mesleki gelişimleri için stratejiler, kavramlar ve metodolojiler* (ss. 25-45). Eğiten Kitap.
- Eskicumalı, A., Demirtaş, Z., Gür Erdoğan, D. ve Arslan, S. (2014). Sınıf öğretmenliğinden branş öğretmenliğine geçiş sürecinin getirdiği sorunlar: Sakarya örneği. *Akademik Bakış Dergisi*. Sayı: 42.
- Eşiyok, S. (2023). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Ergür, D. O. (2010). Hazırlık Sınıfı öğrencilerinin kişisel özelliklerinin öğrenme stillerine etkisi ve öğretim sürecine yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 39, 173-184.
- Ertürkmen, M. A., Kaplan, ve S., Ünsal, N. (2012). *Dünden Bugüne Hizmet İçi Eğitim*. Ankara.
- Filiz, T. (2018). *Millî Eğitim Dergisinde yayınlanan makalelerde öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenme-öğretme süreçlerine ilişkin sorunları ve önerileri (1990-2016)* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi, Bayburt.
- Güneş, F. (2014). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Güney, N. (2016). Öğretmenlerin yazma eğitimine yönelik düşünceleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(2), 970-985.
- Hançer, Y. (2023). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin beceri temelli soru kavramına ilişkin görüşleri ve öğretim sürecinde kullanım durumları* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi. Gaziantep.
- Huhtala, A., ve Vesalainen, M. (2017). Challenges in developing in-service teacher raining: Lessons learnt from two projects for teachers of Swedish in Finland, Apples, *Journal of Applied Language Studies* Vol. 11(3), 55–79

- Kahraman, B. (2018). *Hizmet içi eğitimlerdeki hizmet kalitesi konusunda öğretmenlerin görüşleri (Kayseri ili örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Kahyaoğlu, R.B. ve Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37. 191-220.
- Kalkandelen, A.H. (1979). İşletmeler, kit'ler ve kamu kuruluşları için hizmet içi eğitim el kitabı. Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayii.
- Karaaslan, E. (2013). İşletmelerde hizmet içi eğitim yöntemlerinin örgütsel performansa etkileri. *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-53.
- Karasar, N. (2017). Bilimsel araştırma yöntemi (Genişletilmiş 31. basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Millî Eğitim Dergisi*, 48(1). 685-716.
- Karakış, H. *Ortaokul öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlik düzeyleri ile bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama süreçlerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Kaya, A., Çepni, S. ve Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*. 3 (1). 112-119.
- Kaya, İ. (2017). *MEB'in hizmet içi eğitim faaliyetlerinin ve Türkçe öğretmenlerinin bu faaliyetlere ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Kaya, M. (2020). MEB öğretmen yetiştirme genel müdürlüğü 'nün hizmet içi eğitim faaliyetleri: katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.
- Kaya, N. (2022). *Hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşleri: Bağcılar ilçesi örneği*, [Yayımlanmamış yüksek Lisans Tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
- Kokkokoğlu, H. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi. Ankara.

- Korukluoğlu, P., ve Gürol, M. (2023). Estonya, İsveç, Hollanda, Kanada, Japonya ve Türkiye’de öğretmenlere yönelik hizmet içi mesleki gelişim uygulamalarının karşılaştırılması incelenmesi. *Millî Eğitim*, 52 (240), 2553-2586.
- Irmak. M. (2022). *Mesleki çalışma programlarının uzaktan ve yüz yüze yapılmasının öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi. Konya.
- İnce, M., Karataş, S., ve Çiftçi, A. (2019) Branş Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarına İlişkin Görüşleri. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 11(18), 2140-2164.
- MEB (1994). Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, Tebliğler Dergisi, 2419
- MEB (2006). Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB(2008). İlköğretim okullarında görev yapan Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Daire Başkanlığı Yayınları, Ankara.
- MEB (2019). Türkçe Öğretim Programı <https://mufredat.meb.gov.tr>
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikler. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- MEB (2022). Hizmet içi eğitim faaliyetleri kılavuzu. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_08/24144420_HYZMET_YCY_EY_YTYM_FAALYYETLERY_KILAVUZU_Guncellendi.pdf
- Maden, S. ve Önal, A. (2021). Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme (2001-2017 Arası) . *Millî Eğitim Dergisi*, 50 (229) , 295-318.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi: genişletilmiş bir kaynak* kitap (1. Baskı). S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Eds). Ankara: Pagem Akademi.
- Nemli, S. (2017). *İlkokul öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Nouri, A., Kalantari, H., Abbasi, F. (2021). Development and Validation of a Curriculum Design for In-Service Training of Pre-School Teachers, *The Quarterly Journal of New thoughts on Education, Faculty of Education and Psychology* 17(3),1-6

- Omar, Z. (2014). The Need for In-Service Training for Teachers and It's Effectiveness In School, *International Journal for Innovation Education and Research*, Vol.2(1). 11-16.
- Öğretmenlik Meslek Kanunu (2022), Resmi Gazete. Sayı:31750
- Öz, A. (2012). *Millî eğitim bakanlığı bünyesinde düzenlenen hizmet içi eğitimlerin din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişimine katkısı (İstanbul ili örneği)* [Yayımlanmamış doktora tezi,] Marmara Üniversitesi.
- Özbek, R., Susam, E., Onat, C. M. ve Özbek, N. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin MEB hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ve bu faaliyetlerin yapıldığı yerlere ilişkin görüşleri (Siirt ili örneği). *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*. 4 (2). 126-134.
- Özdemir, S. (2010). Türkiye'deki Hizmet içi Eğitim Uygulamalarına Genel Bir Bakış ve Hizmet içi Eğitimlerin Geleceği. Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmet içi Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Panel ve Çalıştayı, 18-27. Erişim adresi: https://www.researchgate.net/publication/346921874_Millî_Egitim_Bakanligi'nda_Hizmet_Ici_Egitimin_Yeniden_Yapilandirilmesi_Panel_ve_Calistayi/link/5fd21c98a6fdcc697bf38ab7/download.
- Özdemir, M. S. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2/3, 233-244.
- Özdemir, L. (2021). Türkiye'de Hizmet İçi Eğitim Süreci ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Gereklerinin Nedenleri ile Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar Hakkında Literatür Taraması. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 495-522.
- Özkan, İ. (2015). İşletmelerde hizmet içi eğitimin etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24(2), 215-228.
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 2 (7), 761-794.
- Polat, A. (2019). *Türkçe öğretmenlerinin okuma kültürü konusundaki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi (hizmet içi eğitim programı önerisi)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Sakallıoğlu, G. (2023). *Öğretmenlerin öğretim programına bağlılık düzeylerinin ve bağlılıklarını etkileyen etkenlerin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Samancı, O. ve Ocakçı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24). 711-722.
- Sarıdaş, G. (2017). *Çevrimiçi öğrenme topluluklarının öğretmenlerin mesleki gelişimine etkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 83-95.
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim Öğrenme ve Öğretim* (12. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Sütay, E. İ. (2019) *Devlet okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi (İstanbul ili Sultangazi ilçesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Kültür Üniversitesi.
- Sinan, T. A. (2006). Ana dili eğitimi üzerine bazı düşünceler. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*. 4 (2). 75-78.
- Susam, E. ve Özbek, R. (2019). Öğretmen niteliklerini geliştirmede hizmet içi eğitim. Ergün, M., Oral, B. ve Yazar, T. (ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz: Dün Bugün Yarın* içinde 361-382. Pegem A Yayıncılık.
- Subaşı, M. (2019). *Hizmet içi eğitimin çalışanların performansına etkisi; örnek bir uygulama Shell*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi, Ankara.
- Subaşı, M ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şengül, K. ve Alkaya, E. (2016). Türkçe öğretmenlerinin özel alan yeterlikleri: bir durum belirleme çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 49(2). 87-108.
- Şahin, A. ve Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(3), 672-689.

- Şahin, Ç. ve Girgin, D. (2019). Öğretmenlik mesleğini özendirici teknikleri geliştirme. Ergün, M., Oral, B. ve Yazar, T. (ed.), *Öğretmen Yetiştirme Sistemimiz: Dün Bugün Yarın* içinde 485-510. Pegem A Yayıncılık.
- Şahin, L., Güçlü, F.Ç. (2010). Sosyal Siyaset Konferansları, Sayı: 59, 2010/2, s. 217–270.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- TED (2009). Öğretmen Yeterlikleri, Ankara: Türk Eğitim Derneği Erişim adresi: http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap.pdf.
- Tiyek, R. (2014). Oryantasyon Eğitim Programı Etkinliğinin Değerlendirilmesi: Bir Araştırma. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(1), 335-353.
- Uçar, R. (2022) MEB hizmet içi eğitim faaliyetlerinin analiz ve değerlendirilmesi. A. İlğan (Editör), *Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları: kuramdan uygulamaya* (355-381). Nobel.
- Uçgun, D. (2019). Tarihi süreç içerisinde Türkçe öğretim programları ve Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. Güzel, A. ve Karatay, H. (ed.), *Türkçe Öğretimi El Kitabı* içinde 89-105. Pegem A Yayıncılık.
- Ularte, B. (2019). Instabright *International Journal of Multidisciplinary Research*, Volume 1(1), 1-16. | <https://doi.org/10.52877/instabright.001.01.0013>
- Temizyürek, F. ve Aksoy, T. (2016). Türkçe Öğretmenlerinin Özel Alan Yeterlikleri Üzerine Bir İnceleme. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38. 103 – 117.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M. A. (2012). İnsan Kaynakları Yönetimi (5. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Yenen, E. T. ve Kılınç, H. H. (2018). Öğretmenlerin öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7 (4). 2767-2787.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, Ö., Kurşun, E., and Göktaş, Y. (2015). The factors affecting the quality of inservice training on information and communication technologies. *Education & Science / Eğitim ve Bilim*, 40(178), 163–182.
- Yıldız, C. (2006). *Endüstri meslek liselerinde görevli atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Yılmaz, H. (2023). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çevrim içi mesleki gelişim ve çevrim içi eğitim faaliyetleri hakkındaki görüşleri, mesleki gelişimleri için çevrim içi portal (site) önerisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Yılmaz, Y. H. (2018). *Türkçe öğretmenleri için bir mesleki gelişim programı tasarısı*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3rd ed. Vol. 5). London.



EK:1 GÖRÜŞME SORULARI

**TÜRKÇE ÖĞRETMENLERİNİN HİZMET İÇİ EĞİTİM HAKKINDA
GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ YARI YAPILANDIRILMIŞ MÜLAKAT
SORULARI**

A. MESLEKİ DENEYİM

1. Cinsiyetiniz: () Kadın () Erkek
2. Mesleki kıdeminiz:
3. Mezun olduğunuz okul türü:
 - () Eğitim Enstitüsü
 - () Eğitim yüksek okulu
 - (x) Eğitim Fakültesi
 - () Diğer.....
4. Mezun olduğunuz lisans programınız
5. Lisansüstü eğitiminiz var mı? (Varsa) Hangi alanda yapıyorsunuz/yaptınız?

B. HİZMET İÇİ EĞİTİM DENEYİMİ

1. Sizce hizmet içi eğitim nedir? Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin mesleki ve kişisel gelişimine katkısı var mıdır? Neden?
2. Mesleki hayatınız boyunca kaç hizmet içi eğitim programına katıldınız? Hangi kurumların düzenlediği eğitimleri aldınız? (MEB, ÖRAV, TÜBİTAK vb.) Katıldığınız yüz yüze ve online eğitimler nelerdir? Eğitimlerin süresi ortalama ne kadardı?
3. MEB ve/veya İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından düzenlenen herhangi bir “merkezi/mahalli” hizmet içi eğitime katıldınız mı?
4. MEB’in düzenlediği hizmet içi eğitim programları sizce öğretmenlik mesleği genel alan yeterliliklerini (mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler) geliştirme amacını ne düzeyde karşılıyor?

5. MEB'in düzenlediği hizmet içi eğitim programları sizce öğretmenlik mesleği özel alan (öğretim sürecini planlama ve düzenleme, dil becerilerini geliştirme, dil gelişimini izleme ve değerlendirme, okul aile ve toplumla işbirliği yapma ve Türkçe alanında mesleki gelişimi sağlama) yeterliliklerini geliştirme amacını ne düzeyde karşılıyor?

6. Branşınız ile ilgili MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitime katıldınız mı? MEB hizmet içi eğitim programlarının konu çeşitliliği, branşınız için yeter düzeyde midir? Branşınızla ilgili aldığınız hizmet içi eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdir?

7. MEB ve İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri yeteri kadar, yeteri sürede ve nitelikli hizmet içi eğitim düzenliyor mu? Bu eğitimlerin yeri ve fiziksel şartları hizmet içi eğitim için uygun mudur?

8. Sizce Katıldığınız hizmet içi eğitimlerde “eğitim görevlisi” kendi alanında yeterli midir?

9. Katıldığınız hizmet içi eğitimler uygulamaya mı kuramsal bilgiye mi dayalı?

10. Hizmet içi eğitimlere katılma amaçlarınız nedir? Katıldığınız hizmet içi eğitimler, katılma amacınızı karşılıyor mu?

11. Katıldığınız hizmet içi eğitimlerde öğrendiklerinizi mesleki yaşantınızda kullanıyor musunuz? Bu eğitimleri sınıf içi uygulamalara nasıl aktarıyorsunuz?

12. Mesleki yaşamınız boyunca MEB ve İl/İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri hizmet içi eğitime yönelik ihtiyacınızı belirleme amaçlı bir çalışma yaptı mı? Siz bu çalışmada görüş bildirdiniz mi? Talepleriniz karşılandı mı?

13. Hizmet içi eğitimlerin yüz yüze veya uzaktan verilmesi konusunda ne düşünüyorsunuz?

14. Katıldığınız hizmet içi eğitimlere gönüllü mü resen mi katıldınız?

15. Hizmet öncesi aldığınız eğitim (Lisans/Yüksek Lisans) mesleğinizin yeterliliklerini karşılıyor mu?

C. HİZMET İÇİ EĞİTİM İHTİYACI

2. Hizmet içi eğitim kurslarını hangi kurum/kurumlar organize etmeli?

3. Eğitim görevlisi olarak kimler görevlendirmeli ve eğitim görevlisi olma şartları neler olmalı?

4. Hizmet içi eğitim kursları nerede/ne zaman verilmeli? Hangi zaman diliminde ve nerede verilirse öğretmenlerin katılımı kolaylaşır?

5. Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımcılar hangi kriterlere göre seçilmelidir? Neden?
5. Hizmet içi eğitimlerde değerlendirme nasıl olmalıdır? Katılım sonunda alınan belgeler görevde yükselme/ödüllendirme vb. durumlarda kullanılmalı mıdır?
6. Hizmet içi eğitime yönelik MEB'in ihtiyaç belirleme yöntemi ne olmalıdır? Eğitim konuları nasıl belirlenmelidir?
7. Günümüz koşullarında branşınızla ilgili hizmet içi eğitime yönelik ihtiyaç değişti mi? Neden?
8. Öğretmenlik meslek bilgisi boyutunda hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz?
9. Türkçe öğretmeni olarak Türkçe eğitimi boyutunda hangi konularda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyuyorsunuz?
10. Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi faaliyetlerinin verimli olması için neler yapılabilir?
11. MEB tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programları dışında ne tür çalışmaların mesleki gelişiminize katkı sunacağını düşünüyorsunuz?
12. Hizmet içi eğitimler yüz yüze mi uzaktan mı düzenlenmelidir? Katılım nasıl sağlanmalıdır?
13. Facebook, Telegram vb. sosyal medya araçlarında yer alan Türkçe öğretmenlerinin mesleki paylaşım yaptıkları grupları hizmet içi bağlamında değerlendirilebilir miyiz?

EK:2 ARAŞTIRMA İZNI



T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-86896125-605.01-41289515
Konu : Yasemin ESER'in Araştırma İzni

14.01.2022

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Millî Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma, Yarışma ve Sosyal Etkinlik İzni Yönergesi konulu 21/01/2020 tarih ve 1563891 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Yasemin ESER'in "Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Genel Sekreterliğinin 22.12.2021 tarih ve 39764 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Anabilim Dalı Türkçe Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Yasemin ESER'in "Türkçe Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkında Görüşlerinin Değerlendirilmesi" konulu araştırmasını Osmangazi, Yıldırım, Nilüfer, Mudanya, Gürsu ilçelerinde görevli Türkçe öğretmenlerine uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bekir ALDEMİR
İl Millî Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Millî Eğitim Müdürü

Adres : Hocaşahan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta : argel6@meh.gov.tr
Kep Adresi : sncb@bu01.kep.tr

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Belge Doğrulama Adresi : <https://www.turkiye.gov.tr/meh-cbys>

Bilgi için: Engin SEYMEN

Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni

İnternet Adresi : <http://bursa.meb.gov.tr>

Faks: 445 18 10



Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evrakorgu.meb.gov.tr> adresinden 3c15-f172-375c-9be7-005a kodu ile teyit edilebilir

EK:3 BİLGİLENDİRİLMİŞ ONAM FORMU**T.C.****Bursa Uludağ Üniversitesi****BİLGİLENDİRİLMİŞ GÖNÜLLÜ ONAM FORMU**

Sizi Yasemin ESER tarafından yürütülen “Türkçe öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri” başlıklı yüksek lisans çalışmasına davet ediyoruz. Bu araştırmanın amacı Türkçe öğretmenlerinin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitimler hakkındaki görüşlerini almak ve güncel hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirlemektir. Araştırmada sizden tahminen 1 (Bir) saat ayırmanız istenmektedir. Bu çalışmaya katılmak tamamen **gönüllülük** esasına dayanmaktadır. Çalışmanın amacına ulaşması için sizden beklenen, bütün soruları eksiksiz, kimsenin baskısı veya telkini altında olmadan, size en uygun gelen cevapları içtenlikle verecek şekilde cevaplamanızdır. Bu formu okuyup onaylamanız, araştırmaya katılmayı kabul ettiğiniz anlamına gelecektir. Ancak, çalışmaya katılmama veya katıldıktan sonra herhangi bir anda çalışmayı bırakma hakkına da sahipsiniz. Bu çalışmadan elde edilecek bilgiler tamamen araştırma amacı ile kullanılacak olup kişisel bilgileriniz **gizli tutulacaktır**; ancak verileriniz yayın amacı ile kullanılabilir. Eğer araştırmanın amacı ile ilgili verilen bu bilgiler dışında şimdi veya sonra daha fazla bilgiye ihtiyaç duyarsanız araştırmacıya şimdi sorabilir veya e-posta adresi ve numaralı telefondan ulaşabilirsiniz. Araştırma tamamlandığında genel/size özel sonuçların sizinle paylaşılmasını istiyorsanız lütfen araştırmacıya iletiniz.

Yukarıda yer alan ve araştırmadan önce katılımcıya verilmesi gereken bilgileri okudum ve katılmam istenen çalışmanın kapsamını ve amacını, gönüllü olarak üzerime düşen sorumlulukları anladım. Çalışma hakkında yazılı ve sözlü açıklama aşağıda adı belirtilen araştırmacı/araştırmacılar tarafından yapıldı. Bana, çalışmanın muhtemel riskleri ve faydaları sözlü olarak da anlatıldı. Kişisel bilgilerimin özenle korunacağı konusunda yeterli güven verildi.

Bu koşullarda söz konusu araştırmaya kendi isteğimle, hiçbir baskı ve telkin olmaksızın katılmayı kabul ediyorum.

Katılımcının

Adı-Soyadı:.....

İmzası: İletişim Bilgileri: e-posta:

Telefon:

İletişim bilgilerimin diğer araştırmacıların benimle iletişime geçebilmesi için “ortak araştırma havuzuna” aktarılmasını;

☐ Kabul ediyorum☐ Kabul **etmiyorum** (lütfen uygun seçeneği işaretleyiniz)

EK:4 ÖZ GEÇMİŞ

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Yasemin		Eser
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		Orta
Eğitim Durumu	Başlama	Bitirme	Kurum Adı
Lise	2000	2004	Bursa Atatürk Lisesi
Lisans	2004	2008	Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Yüksek Lisans	2020	2024	Bursa Uludağ Üniversitesi
Çalıştığı Durum	Başlama-ayrılma		Çalışılan Kurum
Öğretmen	2008	2010	Eşme İlköğretim Okulu/Sakarya
Öğretmen	2010	2015	Uzunmehmet İşitme Engelliler Ortaokulu
Müdür Yardımcısı	2015	2017	Uzunmehmet İşitme Engelliler Ortaokulu
Öğretmen	2017	Devam ediyor	Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüğü AR-GE Birimi
Katıldığı Projeler ve Toplantılar	1. “Dialogue” Erasmus+ KA201 Stratejik Ortaklık Projesi, Tarih dersleri için dijital içerik üretimi, 24-28 Kasım 2018, Finlandiya (Katılımcı) 2. “Beyond School” Erasmus+ KA201 Stratejik Ortaklık Projesi, Okul dışı öğrenme ortamları, UCLM Üniversitesi, İspanya 9-13 Mayıs 2022 (Proje Koordinatörü) 3. “Beyond School” Erasmus+ KA201 Stratejik Ortaklık Projesi, Müze Eğitimi, Avrupa Müze Akademisi, İtalya 3-7 Ekim 2022 (Proje Koordinatörü) 4. “Beyond School” Erasmus+ KA201 Stratejik Ortaklık Projesi, Doğa Eğitimi, Expolab Bilim Merkezi, Azor Adaları Portekiz, 5-9 Haziran 2023 (Proje Koordinatörü)		

	5. “Beyond School” Erasmus+ KA201 Stratejik Ortaklık Projesi, Okul Dışı Öğrenme, 16-20 Ekim 2023 (Proje Koordinatörü) 6. "Eğitim Alanındaki Ulusal ve Uluslararası Raporlara ilişkin Eğitim Fakültesi Lisansüstü Öğrencilerinin Okur-Yazarlık Becerilerini Destekliyoruz!" TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı, Hacettepe Üniversitesi, 5-7 Eylül 2022 (Katılımcı) 7. “Öğretmenler İçin Salgın Sonrası Bir Yenilenme Aracı: Hayat Boyu Öğrenme” TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi 16-20 Kasım 2021 (Katılımcı) 8. “Tüm Yönleriyle Ölçek Geliştirme Süreci” TÜBİTAK 2237-A Bilimsel Eğitim Etkinlikleri Desteği Programı, Gaziantep Üniversitesi, 08-12 Kasım 2021 (Katılımcı)
Yayınlar	Aslan, A. ve Eser, Y. (2022) <i>Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Okul Dışı Öğrenme Farkındalıkları: GUHEM Örneği</i>, 2. Uluslararası İnfomal Öğrenme Ortamları Kongresi Bildiri Sunumu, Ankara Eser, Y. (2023) <i>Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Miras Aktarımı</i>, 3. Uluslararası İnfomal Öğrenme Ortamları Kongresi Bildiri Sunumu, İstanbul
Diğer	“Öğretmenlerin Ders İçi Etkinliklerinde Sanal Müze Kullanımı” İstanbul Heritage Uluslararası Kongre ve Fuarı, Miras Sohbetleri, 23-25 Haziran 2021 İstanbul (Davetli Konuşmacı)
Tarih İmza Ad Soyadı	