

T.C.
BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
SINIF EĞİTİMİ BİLİM DALI



HİZMET İÇİ EĞİTİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ GELİŞİM VE ÖĞRENMEYE YÖNELİK
TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RASUL BULUT

TEZ DANIŞMANI

Prof. Dr. Kaya YILDIZ

BOLU, AĞUSTOS - 2023

KABUL VE ONAY SAYFASI

Rasul BULUT tarafından hazırlanan "**HİZMET İÇİ EĞİTİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM VE ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ**" adlı tez çalışması jürimiz tarafından **TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI SINIF EĞİTİMİ** Bilim Dalı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak oy birliği/oy çokluğu ile kabul edilmiştir.
19/07/2023

Jüri Üyeleri

İmza

Danışman
Prof. Dr. Kaya YILDIZ
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Üye
Doç. Dr. Taner ATMACA
Düzce Üniversitesi

.....

Üye
Dr. Öğr. Nuri AKGÜN
Abant İzzet Baysal Üniversitesi

.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Onayı

Prof. Dr. İbrahim KÜRTÜL
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ETİK BEYAN

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Tez Yazım Kurallarına uygun olarak hazırladığım "Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi" başlıklı çalışmamda;

- Tez içinde sunduğum verileri, bilgileri ve dokümanları akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde ettiğimi,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçları bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunduğumu,
- Tez çalışmasında yararlandığım eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterdiğimi,
- Kullanılan verilerde herhangi bir değişiklik yapmadığımı,
- Bu tezde sunduğum çalışmanın özgün olduğunu bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim.

Teze ilişkin 08/09/2023 tarihinde Turnitin adlı intihal tespit programından enstitü müdürlüğünce belirlenen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan benzerlik raporuna göre, tezin benzerlik oranı %25 olarak tespit edilmiştir.

Bu çalışma için İnsan Araştırmalar Etik Kurulundan Protokol No 2022/85 sayısı ile etik izin alınmıştır. Araştırmada veri toplama araçları, Şanlıurfa Valiliğinin 16/05/2022 tarih ve E. 47377298 sayılı onayı ile uygulanmıştır.

RASUL BULUT

ÖZET

HİZMET İÇİ EĞİTİMİN SINIF ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ GELİŞİM VE ÖĞRENMEYE YÖNELİK TUTUMLARI ÜZERİNE ETKİSİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

RASUL BULUT

BOLU ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

SINIF EĞİTİM BİLİM DALI

(TEZ DANIŞMANI: PROF. DR. KAYA YILDIZ)

BOLU, AĞUSTOS - 2023

XIII+117 Sayfa

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algılarının mesleki gelişimlerine ve öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini belirlemektir. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin bilgi, beceri ve yeteneklerini alanlarına uygun şekilde geliştirmek için yapılan faaliyetlerdir. Öğretmenlere verilen hizmet içi eğitim sınıf öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarına etkisini araştırmak için Şanlıurfa Ceylanpınar ilçesinde bulunan sınıf öğretmenlerinin katılımlarıyla bu araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2021-2022 Eğitim Öğretim yılında Şanlıurfa ili Ceylanpınar ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 329 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya 41 ilkokuldan 252 öğretmen katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak; “Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi Anketi”, “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları “orta” düzeyde, mesleki gelişime yönelik tutumları ile öğrenmeye yönelik tutumlarının tüm boyutlarına ilişkin tutumları “yüksek” düzeydedir. Farklı değişkenlere göre sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim; cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenine göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarından “öğrenmeye gösterilen çaba” hariç tüm alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler yönünde anlamlı farkın olduğu, medeni durum ve yaş değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ile öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişki vardır. Ayrıca hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır.

ANAHTAR KELİMELELER: Hizmet İçi Eğitim, Mesleki Gelişim, Öğrenme, Sınıf Öğretmeni

ABSTRACT

THE EFFECT OF IN-SERVICE TRAINING ON PRIMARY SCHOOL TEACHERS' ATTITUDES TOWARDS PROFESSIONAL DEVELOPMENT AND LEARNING

MASTER THESIS

BULUT, RASUL

BOLU ABANT IZZET BAYSAL UNIVERSITY

INSTITUTE OF GRADUATE STUDIES

DEPARTMANT OF PRIMARY EDUCATION

DEPARTMENT OF CLASS EDUCATION

(SUPERVISOR: Prof. Dr. Kaya YILDIZ)

BOLU, AUGUST 2023

XIII+117 Pages

The aim of this study is to determine the effect of classroom teachers' perceptions of in-service education on their professional development and attitudes towards learning. In-service training is an activity carried out to improve the knowledge, skills and abilities of teachers in accordance with their fields. This research was conducted with the participation of classroom teachers located in the Ceylanpinar district of Sanliurfa to investigate the effect of in-service education provided to teachers on classroom teachers' attitudes towards professional development and learning. The relational screening model was used in the research. The relational screening model was used in the research. The universe of the research consists of 329 classroom teachers working in official primary schools in Ceylanpinar district of Sanliurfa province in the 2021-2022 academic year. 252 teachers from 41 primary schools participated in the research. In the research, "Assessment of In-Service Education Questionnaire", "Attitude Scale towards Professional Development" and "Attitude Scale Towards Learning" were used as data collection tools.

As a result of the research, classroom teachers' perceptions of in-service education are at a "medium" level, their attitudes towards professional development and their attitudes towards all dimensions of learning are at a "high" level. According to different variables, it was concluded that classroom teachers' in-service education did not differ significantly according to gender, marital status and age variables. It has been concluded that there is a significant difference in the direction of female teachers according to the gender variable in all sub-dimensions of classroom teachers' attitudes towards professional development and learning, except for the "effort to learn", there is no significant difference according to the marital status and age variable. It has been concluded that there is a significant difference in the direction of female teachers according to the gender variable in all sub-dimensions of classroom teachers' attitudes towards professional development and learning, except for the "effort to learn", there is no significant difference according to the marital status and age variable. It was concluded that there is a Decently significant relationship between classroom teachers' perceptions of in-service education and their attitudes towards professional development and learning in a positive direction. According to the research findings, there is a Decently significant relationship between classroom teachers'

attitudes towards professional development and their attitudes towards learning in a positive direction. In addition, it has been concluded that in-service education significantly predicts classroom teachers' attitudes towards professional development and learning.

KEYWORDS: In- service training, Professional Development, Learning, Teacher



İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
KABUL VE ONAY SAYFASI	ii
ETİK BEYAN.....	iii
ÖZET.....	iv
ABSTRACT	v
İÇİNDEKİLER.....	vii
ŞEKİL LİSTESİ.....	x
TABLO LİSTESİ	xi
KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ	xii
TEŞEKKÜR.....	xiii
1. GİRİŞ.....	1
1.1 Problem Durumu	1
1.2 Araştırmanın Amacı.....	3
1.3 Araştırmanın Önemi	3
1.4 Sayıtlılar	5
1.5 Sınırlılıklar	5
1.6 Tanımlar	5
2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR	7
2.1 Hizmet İçi Eğitim	7
2.1.1 Hizmet İçi Eğitimin Tanımı	7
2.1.2 Hizmet İçi Eğitimin Genel Amacı.....	8
2.1.3 Hizmet İçi Eğitimin Önemi	10
2.1.4 Hizmet İçi Eğitim Gerekliği	10
2.1.5 Hizmet İçi Eğitimin Faydaları	11
2.1.6 Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları	13
2.1.7 Hizmet İçi Eğitimin Türleri	13
2.1.7.1 Oryantasyon (işe alıştırma) eğitimi	14
2.1.7.2 Temel eğitim	14
2.1.7.3 Geliştirme eğitimi.....	15
2.1.7.4 Yükseltme eğitimi	15
2.1.7.5 Özel alan eğitimi	16
2.1.8 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim.....	16
2.1.8.1 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Tarihçesi. 16	
2.1.8.2 Hizmet İçi Eğitimin Yasal Düzenlemeleri	21
2.1.8.3 657 Sayılı Devlet Kanununda Hizmet İçi Eğitim	22
2.1.8.4 Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı.....	24
2.1.8.5 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimin Yürütülmesi	26
2.1.9 Millî Eğitim Bakanlığı’nın Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri	27

2.1.9.1 Millî Eğitim Bakanlığı'nın Yaptığı Hizmet İçi Eğitim...	28
2.1.9.2 MEB hizmet içi eğitim planlaması ve uygulaması.....	31
2.1.9.2.1 Merkezi hizmet içi Eğitim Faaliyetleri	31
2.1.9.2.2 Mahalli Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri	32
2.2 Mesleki Gelişim	32
2.2.1 Mesleki Gelişimin Tanımı	34
2.2.2 Mesleki Gelişimin Amacı ve Önemi	35
2.2.3 Mesleki Gelişimin Gerekliliği	38
2.2.4 Mesleki Gelişim Modelleri	40
2.2.4.1 Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli	41
2.2.4.2 Bölge Temelli Gelişim Modeli	41
2.2.4.3 Bireysel- yönelimli Modeller	43
2.2.5. Dünyada ve Türkiye’de Yapılan Mesleki Gelişim	44
2.2.5.1 Türkiye’de Mesleki Gelişim	44
2.2.5.2 Finlandiya’da Mesleki Gelişim	46
2.2.5.3 Avustralya’da Mesleki	47
2.2.5.4 İngiltere’de Mesleki Gelişim	48
2.2.5.5. Kanada’da Mesleki Gelişim	49
2.2.5.6. Çin’de (Şangay) Mesleki Gelişim	50
2.2.6 Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlar	51
2.3 Öğrenme Kavramı	54
2.3.1 Öğrenmeye İlişkin Kavramlar	56
2.3.2 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler	57
2.3.3 Öğrenme Süreci	57
2.3.3.1 Öğrenme Sürecinde Bilişsel Alan	59
2.3.3.1.1 Bilişsel Öğrenme Kuramları	59
2.3.3.1.1.1 Gestalt Kuramı	60
2.3.3.1.1.2 Bilgiyi İşleme Kuramı	63
2.3.3.2 Öğrenme Sürecinde Duygusal Alan	65
2.3.3.2.1 GÜDÜLENME	65
2.3.3.2.2 Benlik Tasarımı	66
2.3.3.2.3 Kaygı	66
2.3.3.2.4 Tutum	66
2.4 Konu İle İlgili Yapılan Araştırmalar	67
2.4.1 Türkiye’ de Gerçekleştirilen Araştırmalar	67
2.4.2 Türkiye Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar	72
3. YÖNTEM	74
3.1.Araştırma Modeli	74
3.2.Evren ve Örneklem	74
3.3.Verilerin Toplanması	75
3.4. Veri Toplama Aracı	75
3.5. Verilerin Analizi	78
4. BULGULAR	80
4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	80
4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	81
4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	84
4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular	85
5. TARTIŞMA VE SONUÇ	87
5.1 Tartışma ve Sonuç	87

5.1.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç.....	87
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	90
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	94
5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma.....	94
6. ÖNERİLER.....	98
6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler	98
6.2 Araştırmalara İlişkin Öneriler	98
7. KAYNAKLAR.....	100
8. EKLER.....	111



ŞEKİL LİSTESİ

Sayfa

Şekil 2.1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler.....	57
Şekil 2.2. Öğrenme Sürecinin Adımları.....	58
Şekil 2.3. Bilgi İşleme Modeli	64



TABLO LİSTESİ

Sayfa

Tablo 3.1. Sınıf Öğretmenlerin Demografik Özellikleri.....	74
Tablo 3.2. Ölçeklerin Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Katsayıları.....	78
Tablo 4.1. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumları.	80
Tablo 4.2. Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.	81
Tablo 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.4: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları.....	84
Tablo 4.5: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenme Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi)....	85
Tablo 4.6: Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi (Regrasyon Analizi).....	86

KISALTMA VE SEMBOLLER LİSTESİ

AFA	: Açıklayıcı Faktör Analizi
ASO	: Akşam Sanat Okulu
DFA	: Doğrulamalı Faktör Analizi
DMEGP	: Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı
DMK	: Devlet Memurları Kanuna
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
ÖBA	: Öğretmen Bilişim Ağı
ÖRAV	: Öğretmen Akademisi Vakfı
OTMG	: Okul Temelli Mesleki Gelişim
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TDK	: Türk Dil Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknik Araştırma Kurumu

TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimi süresince bana her anlamda desteklerini sunan, bilgisini ve ilgisini esirgemeyen, samimi ve içten tavırlarıyla mesleğime katkı sunan tez danışmanım Prof. Dr. Kaya YILDIZ hocama yürekten saygılarımı ve teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans döneminde kendilerinden eğitim aldığım üniversite hocalarım Prof. Dr. Erol Karakırık, Prof. Dr. Yusuf Cerit, Prof. Dr. Hakan Yaman, Doç. Dr. Duygu Saniye Öztürk ve Dr. Öğr. Üyesi Fatma Çaycı Atalay’a, eğitim-öğretim hayatım boyunca üzerimde büyük emekleri olan tüm öğretmenlerime ve meslek arkadaşlarıma teşekkürlerimi sunarım.

Yüksek lisans eğitimim boyunca dualarını esirgemeyen anne ve babama, her daim yanımda olan canım eşim Yasemin’e, ailemizin neşe kaynağı olan çocuklarım Yusuf Enes’e ve tezin sonlarına doğru aramıza katılmakla bize ikinci mutluluğu yaşatan Yavuz Selim’e çok teşekkür ederim.

1. GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı ve önemi, sayıtlar, sınırlılıklar ve tanımlara yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Ülkelerin gelişmesinde ve çağın şartlarını yakalamasında en önemli faktörlerden biri eğitimidir. Ülkeler, eğitime ve öğretime verdikleri önem ölçüsünde dünyadaki bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yakından takip edebilir, dünyadaki bilimsel gelişme ve teknolojik güçlenme yarışında kendi yerlerini koruyabilir ve geliştirebilir. Günümüzde gelişmiş ülkeler bunun bilincine vararak eğitime ve öğrenmeye önem vermektedirler. Bunun için de gelişmiş ülkeler öğretmenlerini yetiştirmek, geliştirmek ve yeni gelişmelerden haberdar etmek için yeni düzenlemeler yapmaktadırlar (Boydak-Özan ve Dikici, 2001). İçinde bulunduğumuz yüzyılda, sürekli gelişim ve değişimin, bilim ve teknolojideki gelişmeni, çağın gerekliliklerinin yerine getirilmesinin ve dünyada belli bir güce sahip devletlerle yarışabilmenin eğitime verilen değer ile sağlanabilir.

Eğitim sadece okullarda öğrencileri ilgilendiren bir durum değildir. Toplumun her kesimini ilgilendiren bir durumdur. Bu sebeple toplumun her alanında eğitime ve gelişime ihtiyaç vardır. Eğitim öğretim hayatını tamamlayıp herhangi bir mesleğe başlayan her bireyin öğrenmeye ve kendini geliştirmeye ihtiyacı vardır. Bireylerin meslek hayatına başladıkları günden itibaren mesleğini yerine getirirken eğitim öğretim döneminde elde ettiği akademik bilgileri ve kişisel becerileri yetersiz bulmaktadır. Çalıştığı bölümde yeterli bilgi ve beceri noktasında eksik olduğu ya da hizmet öncesi edindiği bilgi ve becerilerin mesleki hayatında hızla değişime uğradığını görmektedir. Bu sebeple insanlar meslekleri ile ilgili devamlı bir eğitime ihtiyaç hissetmektedirler (Özyürek, 1981). Bu eğitimleri almak için de öğrenmeye ihtiyaç duymaları gerekmektedir. Bütün meslek birimleri için duyulan öğrenme ihtiyacı, öğretmen mesleğinde de duyulmaktadır. Eğitimin kaliteli hale gelmesi öğretmenlerin nitelikli ve donanımlı olması ile mümkündür. Öğretmenlerin, mesleki kapasiteleri, yetkinlikleri ve yeterlikleri artırılması gerekmektedir. Dolayısıyla öğretmenler çok daha kaliteli öğretme alanları kurabilsin, biçimlendirebilsin ve verimli bir eğitim öğretim yapabilsinler. Bu bağlamda, öğretmenlerin öğrenmeye ve çalışmalarına istekli olmalarını sağlamak, öğretmenlere etkili düzeyde öğrenme imkânı vermek, onların uzmanlıklarını farklı

biçimlerde paylaşımlarına olanak vermek gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin kariyer gelişimlerini desteklemek ve öğretmenlerin mesleki gelişim etkinliklerini sürekli hale getirmek gerekir. Mesleki gelişim faaliyetleri, öğretmenlerin verimli mesleki başarı elde ettikleri ve kariyerleri bakımından yetiştirilme anlayışlarını sağladıkları bir süreçtir. Hizmet öncesinde alınan temel ve alan eğitimlerinin, öğretmenlerin meslek hayatındaki tüm ihtiyaçları yerine getiremediği bilinen bir durumdur. “Mükemmel yetiştirildikleri düşünülse bile, mesleki alanlarında yeni gelişmelere uyum göstermeleri ve etrafındaki şartların gerekliliklerini yerine getirebilmeleri için öğretmenlerin eğitimlerinde devamlılık zorunlu hale gelmektedir” (Aydin, 2009). Sürekli eğitimler de kurumların kendi içinde çalışanlarına verdiği hizmet içi eğitimler sayesinde olmaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetleriyle çalışanların mesleklerinin gerektirdiği mesleki alanda bilgi, beceri ve tutum elde ederler. Dünyada bilimin ve teknolojinin gelişmesi ve mesleki alanda ortaya çıkan değişimler hizmet içi eğitimler ile tanıtılır. Yine yeni gelişmelerin zorunlu hale getirdiği davranışlar bu yolla çalışanlara kazandırılmaktadır.

Dünyadaki toplumsal değişimlerin, ekonomik faaliyetlerin, teknoloji ve bilim alanında yaşanan gelişmelerin eğitim alanına yansımalarından dolayı öğretmenlerin gereksinim hissettikleri kişisel ve mesleki becerileri edinebilmeleri; beraberinde lisans döneminde elde edilen eğitim eksikliklerini giderebilmeleri ve öğretmenlerin niteliklerinin sağlanabilmeleri için mesleki gelişimin faydalı olduğu belirtilmektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Mesleki gelişimi sağlamak için de öğretmenleri hizmet içi eğitimlere teşvik etmek gerekmektedir. Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin ve eğitimcilerin mesleki verimliliğini artırarak hızla gelişen ve değişen eğitimden çok yüksek düzeyde bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Yine eğitim öğretim süreci içerisinde öğretmenlerin faydalı ve etkin olmalarını sağlamak için bilgi, beceri ve tutumlar konusunda onlara destek vererek profesyonelleşmesini sağlamaktır. Hizmet içi eğitim öğretmenlerin genel veya kişisel bilgilerini artırmak, onlara sunulan eğitimler ile mesleki başarılarını sağlamak, eğitimin niteliği için zorunlu olan mesleki yeterlilikleri verilmesini amaçlayan faaliyetlerin tamamı olarak belirtilmektedir (Kaya vd., 2006).

Günümüzde en önemli iki şey değişim ve gelişimdir. Dünyanın neresinde olursak olalım değişim ve gelişimden uzak kalmamız söz konusu değildir. Bir yerde çıkan kültürel, sosyal, ekonomik ve sağlık ile ilgili değişimlerden uzak kalmamız imkansızdır. Eğitim kurumları da gelişim ve değişimden uzak kalamaz. Dünyada

oluşan yoğun rekabet, bilgi ve teknolojinin hızlı değişimleri, hizmet öncesi alınan bilgilerin ve becerilerin zamanla eğitim öğretim faaliyetlerini gerçekleştirmede yetersiz kalmasına sebep olmuştur. Eğitim öğretim faaliyetlerinde verimlilikleri artırarak ayakta kalmak ve ilerlemek isteyen eğitim kurumlarının öğretmenlerine işlerinin ve iş ortamının istediği eğitimi verme, yani hizmet içi eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme zorunluluğu ortaya çıkarmıştır (Yetişkin, 2010).

Sınıf öğretmenleri de tıpkı diğer öğretmenler gibi mesleğine başladıktan sonra eğitimdeki değişime ve gelişime uzak kalamazlar. Bu bağlamda gerek milli eğitim müdürlüklerinin belirlediği program ve konular gerekse öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda istedikleri hizmet içi eğitimler verilmektedir. Bu eğitimler sınıf öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerine etkisini belirlemek için yapılan bir araştırmadır.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerine etkisi olup olmadığını saptanmasıdır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır;

1. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları;
 - a) Cinsiyet
 - b) Medeni Durum
 - c) Yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişime ve öğrenmeye yönelik tutumları arasında anlamlı ilişki var mıdır?
4. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algılarının mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde etkisi var mıdır?

1.3 Araştırmanın Önemi

Öğretmenler eğitim öğretimin en önemli parçalarından biridir. Öğretmenler mesleki anlamda ne kadar donanımlı ve başarılı olurlarsa öğrenciler de o düzeyde başarılı olurlar. Öğrencilerin başarılı olması da toplumun gelişmesine katkı sağlayacaktır. Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesi ve bilimin sürekli kendini yenileyerek geliştirmesi bilinen bilgilerin değişmesine yol açmaktadır. Öğretmenlerin de bu değişimden haberdar olması, kendilerini mesleki anlamda

geliştirmesi hizmet içi eğitimlerle sağlanmaktadır. Bu eğitimlere öğretmenlerin katılım sağlamaları onların mesleki gelişime yönelimlerine ve öğrenmeye yönelik tutumlarına bağlıdır.

Günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalar tüm ülkelerin üzerinde durduğu önemli bir konu haline gelmiştir. Türkiye’de de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara büyük önem verilmektedir. Öğretmenlerin bilinçli, eğitilmiş ve sürekli öğrenmeyi kendine prensip edinmiş kişiler yetiştirebilmesi için kendilerini kişisel ve mesleki açıdan geliştirmeleri, öğrenmeye yönelik tutum içinde olmaları, araştıran, değerlendiren ve düşünebilen bireyler olması gerekmektedir.

Yeniliklere ve gelişmelere kişileri en iyi şekilde hazırlamak eğitimin önemli işlerinden biridir. Eğitim sistemi dünyadaki hızlı değişimlere bireyleri hazırlayabilmesi için öğretmenlerini de yetiştirmesi gerekmektedir. Çünkü öğretmenler toplumu her türlü yeniliklere ve gelişmelere hem yönlendiricisi hem de belirleyicisi olan bireylerdir. Öğretmenleri de her türlü gelişime ve değişen durumlara karşı uyarlamalarını sağlamak için hizmet içi eğitimler verilmelidir. Saban (2000) öğretmenleri, eğitim sistemi içerisinde topluma yön vermede insanları yetiştirme sorumluluğuna sahip olan bireyler olarak tanımlamaktadır. Hizmet içi eğitimlerin de bu görevi yerine getirmede öğretmene büyük fayda sağlayacağını dile getirmiştir. Günümüzde öğretmenlik mesleğine öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları akademik eğitimlerinin lisans düzeyi ile sınırlı kaldığı bir meslek olarak bakılmaktadır. Aslında öğretmenler günümüzün değişen koşullarına kendilerini hem kişisel olarak hem de mesleki olarak geliştiren ve yeni şeyler öğrenmeleri için kendilerine sunulan her türlü fırsatı değerlendiren bireyler olmalıdır. Bu sebeple öğretmenlerin eğitimleri lisans düzeyinde aldıkları eğitimler ile sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenlik mesleğinin yapısında öğretmenlerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve lisans eğitimlerinin yetiştirme sürecinin sonu olarak algılamamaları gerekmektedir. Öğretmenler mesleğini icra etmeye başladıkları zamandan itibaren mesleki olarak kendilerini geliştirecek çalışmalara ara vermeden devam etmelidirler (Bakioğlu, 2017). Mesleki hayatında yaptıkları işten mutluluk duyan ve başarılı olan öğretmenler hayatları süresince öğrenme isteğinde olan, bilgilerini ve becerilerini geliştiren ve elde ettiği kazanımları eğitim faaliyetlerine yansıtabilen bireylerdir (Kahraman ve Kuzu, 2016; Odabaşı ve Kabakçı, 2011).

Hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin eksiklikleri giderilmeli, bilgileri yenilenmeli, mesleki gelişime ve öğrenmeye yönelik tutumları artırılma yoluna gidilmelidir.

Bu araştırma sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin mesleki gelişimlerine ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde etkisi olup olmadığını araştırması bakımından önemlidir. Bu çalışma sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve öğrenme üzerinde hizmet içi eğitimlerin etkisini belirlemek için yapıldığından önem arz etmektedir.

1.4 Sayıtlar

Araştırmaya gönüllü olarak katılan sınıf öğretmenlerinin, ölçekleri içten ve samimi şekilde gerçek düşüncelerini yansıtacak şekilde doldurdukları varsayılmıştır.

1.5 Sınırlılıklar

Bu araştırma; 2021-2022 Eğitim öğretim yılında Şanlıurfa ili Ceylanpınar ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerin “Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirme Ölçeği” ile “Mesleki Gelişime” ve “Öğrenmeye Yönelik Tutum” ölçeklerine ilişkin görüşleri ile sınırlıdır.

1.6 Tanımlar

Hizmet İçi Eğitim: Sınıf öğretmenlerinin mesleğe olan eğilimlerini sağlamak, onları mevcut olan ve zamanla değişebilen görev ve mesuliyetleri için yetiştirmek maksadıyla düzenlenen okul içinde veya dışında, görev başında ya da görev dışında gerçekleştirilen eğitim faaliyetleridir (Yılmaz ve Düğenci, 2010).

Mesleki Gelişim: Mesleki gelişim, öğretmenlerin mesleki açıdan bilgi, beceri, davranış ve tutumlarına katkı sağlamak ve öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini desteklemek amacıyla planlanan eğitimler ve etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (Guskey, 2000).

Öğrenme: Kişinin çevresiyle belli bir seviyede etkileşimleri sonucunda oluşan oldukça kalıcı izli davranış değişikliğidir. Bireyin tüm yaşamı boyunca öğrenme devam eder. Bu süreç içinde kişinin davranışlarında devamlı bir değişim söz konusudur (Selvi, 2008; Senemoğlu, 2012).

Öğretmen: 2021-2022 Eğitim-Öğretim yılında Şanlıurfa ili Ceylanpınar ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri ifade edilmiştir.

Tutum: Bir bireyin belirli bir nesneye ya da bir kimseye karşı belirli bir biçimde vaziyet alışı veya zihinsel açıdan hazır oluş durumuna gelmesidir (Özkalp, 2004).



2. ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve öğrenme ile ilgili kuramsal temellere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.1 Hizmet İçi Eğitim

Eğitimin önem kazandığı günümüzde özel kurumlar veya kamu kurumları personeli yetiştirmek ve geliştirmek durumunda kalmıştır. Bunu yerine getirmenin yolu da planlı ve sistemli olarak yenilikleri personeline eğitim yoluyla vermekle olur. Bireylere bu gelişen ve değişen bilgi ve becerileri en üstün biçimde kazandırmanın yolu hizmet içi eğitimden geçer. Hizmet içi eğitim personele işe başladıktan işten ayrılıncaya kadar, işe başlamadaki uyumuna, işteki verimliliğini artırmaya, bilgi ve becerilerini geliştirmeye, yeni gelişmelerdeki intibakına ve daha üst görevlere hazırlamak maksadıyla kamu veya özel kuruluşların yaptığı veya yaptırdığı eğitime denir (MEGSB, 1988) Hizmet içi eğitim bir başka ifadeyle; kamu çalışanlarının verimliliklerini artırmak, hizmete yatkınlığını sağlamak ve gelecekte alacakları sorumlulukları için yetiştirmek maksadıyla, iş başında ya da iş dışında, kurum içinde ya da kurum dışında, müracaat edilen eğitim etkinlikleridir (Önen, Mertoğlu, Saka, Gürdal, 2009).

2.1.1 Hizmet İçi Eğitimin Tanımı

Günümüzde çalışma şartlarının devamlı değişmesi ve gelişmesi ile hizmet ve mal üreten kurumlar günümüz ihtiyaçlarına uyum sağlamak ve yeni gelişmeleri yakından takip etmek mecburiyetindedir. Bu mecburiyet çalışanların kendi alanları ile ilgili eğitim kurumlarında gereken eğitimleri almalarını zorunlu hale getirmektedir. Aynı zamanda çalışanların çağımızda yaşanan hızlı değişim karşısında bilgilerini devamlı yenilemesi ve yeni bilgileri edinmesi için kendini geliştirmesi gerekmektedir. Bu gelişim de hizmet içi eğitimle sağlanmaktadır (Tuna, 2011). Hizmet içi eğitim, bireylerin meslekteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını, değişime yol gösteren bilgi, beceri ve tutumların geliştirilmesini amaç edinen ve kurumların hususi çalışma düzenini devamlı olarak etkileyen eğitimidir (TDK).

Hizmet içi eğitim çalışanların hizmette etkinliğini, verimliliğini ve kalitesinin artırılması sağlamaktır. Yapılan işin üretimi ve tüketimi sırasında

oluşabilecek eksikliklerin ve hataların azaltılması, üretim maliyetinin düşürülmesi, hizmet ve satışların nicel ve nitel yönden artışını sağlamak için personele uygulanan temel meslek bilgisi ve becerisidir. Personelin iş hayatı süresince bilgi, beceri, verim ve davranış seviyesini artırmak için yapılan düzenli eğitim etkinlikleridir (Aytaç, 2000). En geniş ve yaygın ifadeyle hizmet içi eğitim; tüzel ve özel kişilere ait çalışma yerlerinde, belirli bir ücret veya maaş karşılığında işe alınmış veya çalışmaya devam eden kişilere, işleriyle alakalı bilgi, beceri ve tutumları vermek üzere yapılan eğitimidir (Öztürk ve Sancak, 2007).

2.1.2 Hizmet İçi Eğitimin Genel Amacı

Hizmet içi eğitimin amacı, bireysel olarak iş doyumunu yükseltmek, kurumsal açıdan ise verimliliği artırmaktır. Kurum ve kuruluşların hizmet içi eğitim etkinliklerini düzenlemesi, tatbik etmesi ve sonuçlarının değerlendirmesi aşamalarını uygulayarak bu amaçlara ulaşılabilir (Şimşek ve Öge, 2012).

Hizmet içi eğitimin temel hedefleri içinde; işe yeni başlayan personelin kurum kültürüne uyum sağlaması, mesleki açıdan sorun çözebilme yetisini geliştirmesi, personelin mesleki başarısını artırması yer almaktadır. Yine personelin yetki, görev ve sorumlulukları ile alakalı bilgilerini tazelemesi, özgüvenini artırması ve geliştirmesi, güdülenmesi ve moralini yükseltmesi gibi hedefler yer almaktadır (Öztürk ve Sancak, 2007).

Hizmet içi eğitimin amaçlarına bakıldığında, eğitim faaliyetlerinin kararlılık gösteren ve ortak olan hedefleri vardır. Hizmet içi eğitimin genel amaçları belirlenirken, hizmet içi eğitimin uygulanacağı kurumun hedeflerine uygun şekilde sistemin tamamını koruyacak ve ihtiyaçları yerine getirilecek şekilde belirlenir (Çevikbaş, 2002; Taymaz, 1997). Hizmet içi eğitimin genel amaçları çerçevesi belirlenmemekle birlikte aşağıdaki gibi sıralanabilir (Çevikbaş, 2002; Taymaz, 1997).

- Personelin görev başarısını, saygınlığını ve değerini, kurumunda çevreye saygınlığını artırmak,
- Kamu çalışanlarının verimliliğini hizmet içi eğitimle artırmak,
- Personelin güven hissini geliştirmek, moralini ve motivasyonunu yüksek tutmak,
- Personeller arasında ikili ilişkiyi, iletişimi ve birlikteliği güçlendirmek,

- Personele gerekli memnuniyeti ve doyumu sağlamak, ihtiyaç duyulan yeterlilikleri kazandırmak,
- Personelin öğrenme sürecini artırmak,
- Personeli tanımak, iş gücünü verimli hale getirmek ve gruplaşmayı sağlamak,
- Personelin kuruma uyumunu kolaylaştırmak, yenilikleri yakından takip etmek,
- Personel değişimini önlemek, personele kurumda yükselme ve yer değiştirme imkânını sağlamak,
- Personelin iş güvenliğini sağlamak, meslek hastalığı ve iş kazalarını önlemek,
- Personel arasında şikayetleri ve anlaşmazlıkları gidermek ve personelin disiplin olaylarını azaltmak,
- Eğitimde teknolojiyi uygulamak ve eğitim araçlarının yerinde kullanılmasını sağlamak,
- Kurumda hizmetin veya üretilen malın niceliğini ve niteliğini artırmak,
- Kurumda kusurlu üretimi azaltmak, üretimde kazancı ve verimliliği artırmak,
- Kurumda enerji ve malzeme tasarrufunu sağlamak,
- Kurumda üretim metotları geliştirip yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlamak,

• Kurumda rekabet gücünü artırıp kontrol yükünü ve işlemini azaltmak,

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen ve Hizmet içi Eğitim Yönetmeliğinin 5.maddesinde geçen hizmet içi eğitim etkinliklerinin amaçları şunlardır (MEB, 2014):

- Personele eğitim ve öğretim alanındaki gelişmelerin, yeniliklerin zorunlu kıldığı bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Türk Millî Eğitim politikasını uygulamada bütünlük sağlamak,
- Personele Türk Millî Eğitiminin ilkelerini ve amaçlarını kavramasında ve bunları yorumlamasında ortak görüş sağlamak,
- Hizmete yeni başlayan personelin kuruma uyumunu sağlamak,
- Personelin hizmet öncesi eğitiminden gelen eksikliklerini mesleki yeterlilik açısından tamamlamak,

- Personelin anlayış ve mesleki yeterliliğini geliştirmek,
- Personelin yetenekleri ve istekleri doğrultusunda üst kademelere geçişini sağlamak,
- Personele tamamlama eğitimi vererek yan geçişleri sağlamak,
- Eğitimde temel ilke ve teknikleri kullanmada uyum sağlamak,
- Eğitimin ilerlemesine katkı sağlamak.

Özetle personel açısında amaç, çalışanları işlerinde daha başarılı olabilecek konuma çıkarmak için ihtiyaç duyulan yaşantıyı sağlamak, kurum açısından ise, personele işlerini nasıl yapacaklarına, birlikte nasıl hareket edeceklerine ilişkin bilgileri vererek, kaliteyi artırmak, verimde ve üretimde artışı sağlamaktır.

2.1.3 Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Çağımızda yaşanan hızlı gelişmeler, kamu sektöründe ve özel sektörde çalışanların görevlerinde uzlaşması ve mesleklerinde yeni sistem ve tekniklerin öğrenilmesini zorunlu kılmıştır. Ortaya çıkan gelişmelere personelin ve kurumun ayak uydurması gerekir. Bu da hizmet içi eğitimin sistemli şekilde uygulanmasıyla olur. Çalışanların kendilerini sürekli geliştirme ve yükselme isteklerini hizmet içi eğitimle yerine getirebilir. Dolayısıyla hizmet içi eğitim personelin çalışma hayatını düzenlemesi bakımından önemlidir. (Uçar, 2005). Eğitimde yapılan reformlar hizmet içi eğitimi önemli hale getirmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı eğitimde yaptığı bazı reformları hizmet içi eğitimlerle gerçekleştirmektedir. Değişen sistemde yeni rollere öğretmenlerin uyum sağlaması için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Özoğlu, 2010)

Hizmet içi eğitim, kurumların hedeflerine ulaşmak için personellerin verimliliğini artırmakta ve çalışanların değişen durumlara uyumlarını sağlamaktır (Öztürk ve Sancak, 2007). Bu uyumun ortaya çıkması için çalışanların, ekip arkadaşlarının çıkarlarını gözetme, kendi başına hareket etmeme, alışkanlık ve davranışlarını geliştirebilme ve yeni çalışma şartlarına uyumları için gerekli bilgi ve beceri ihtiyaçları hizmet içi eğitim ile karşılanabilmektedir (Koçel, 2013).

2.1.4 Hizmet İçi Eğitim Gerekliliği

İnsanların hayatı boyunca eğitime gereksinimleri vardır. Özellikle günümüzde insanlar yaşanan ekonomik, sosyal ve teknoloji alanında hızlı değişimleri yakalamak için eğitime ihtiyaç duymaktadırlar. Bu kapsamda öğretmenler değişen koşulları yakalaması ve günümüz koşullarında eğitim

verebilmesi için hizmet içi eğitimlere gereksinim duymaktadırlar. Bu sebepten dolayı öğretmenler için geniş kapsamlı ve etkili bir hizmet içi eğitim verilmelidir. Kurumların ortak problemlerinden biri de çalışanların niteliği ile yapılan işin arasındaki uyumun ortaya konulamamasıdır. Çalışanlar işin gerektirdiği şartları kendi sahip oldukları bilgi, beceri ve davranışları bakımından yerine getirememeleri kurumun amaçları ve etkinliği açısından bir engel teşkil etmektedir. Bu engelleri ortadan kaldırmakta hizmet içi eğitimle mümkündür (Balcı, 2007).

Özyürek, (1981) öğretmenlerin hizmet içi eğitime neden ihtiyaç duyduğunu şöyle sıralamaktadır:

- Öğretim sürecinin değişmesi
- Bilimdeki gelişmeler
- Toplumdaki değişimler
- Okulların değişmesi
- Çocuk gelişimi ve eğitimi konusundaki değişimler
- Öğretmenlerin hizmete başlama ve devamında olan eğitim eksikliklerinin giderilmesidir.

Çalışanların bazı bilgi, beceri ve davranışları hizmete başladıktan sonra kazanılır gerçeği hizmet içi eğitimin gereksinimlerinden biridir (Eryılmaz, 2002).

2.1.5 Hizmet İçi Eğitimin Faydaları

Hizmet içi eğitim çalışanların görevlerini yerine etkili ve verimli şekilde getirmelerinde, bilgilerini artırmada, beceri ve davranışlarını geliştirmede önemli bir yere sahiptir. Hangi meslek grubunda olursa olsun çalışanların meslekleri ile ilgili koşulların ve yeterliliklerin eksik gördüğü hizmet öncesi eğitim ile bu eksikliklerinin yerine getirmesinde zorlanan personele hizmet içinde eğitilmesi gereği gün geçtikçe çok daha kuvvetli hissedilmektedir (Aydın, 2014).

Bireysel ve kurumsal olarak hizmet içi eğitimin faydaları ele alınabilir. Hizmet içi eğitimin bireysel açıdan faydaları şu şekildedir (Tortop vd., 2006):

- Bireyler kendi işleri ile ilgili kültürünü artırıp çalışma arkadaşları ile ilişkilerini kuvvetlendirip kendilerini ifade etmekte kolaylık sağlarlar.
- Hizmet içi eğitimle bireyler kendilerini geliştirerek kazançlı işlerde çalışabilmektedir.

- Hizmet içi eğitim esnasında bireyler yeni çalışma arkadaşları ile zaman geçirip iletişim becerilerini geliştirmektedirler. Bu da kurumlarında uyumu artırmaktadır.

- Bireyler performanslarını artırırken hatalarını da azaltmaktadırlar.
- Bireyler iş yerinde meydana gelebilecek kazalar konusunda bilinçlenerek kendilerini korumaktadırlar.

- İşe yeni başlayan bireyler için uyum sürecine katkı sağlamaktadır.
- İşe başlayan bireyler işleri ile ilgili bilgi ve becerileri deneme yanılma yoluyla değil tecrübeli kişilerin onlara aktarmasıyla kolay ve çabuk öğrenmektedirler.

- Bireylerin kendilerini geliştiren ve kendilerine kariyer imkânı sağlayan kurumuna karşı güveni artmakta ve iş konusunda endişeleri azalmakta, huzurlu mutlu ve motivasyonu yüksek şekilde çalışmaktadır.

- Bireyler işi için gerekli mesleki bilgiye sahip olarak iş kaybı endişeleri azalmaktadır.

- Bireyler donanıma sahip olduklarında işlerini zamanında yapabilmekte ve bu onları kurumunda saygın duruma getirmektedir.

- Bireyler meslekleri ile ilgili bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirip kurumun hedefleri ışığında yeni bilgi edinme isteği artmaktadır.

- Kurum içinde terfi imkânı olan bireyler için hizmet içi eğitim kariyer imkânı sağlamaktadır.

Hizmet içi eğitimin bu bireysel faydaların yanında kurumsal açıdan da belirtilen faydaları şunlardır (Canman, 2000):

- Kurumda üretim maliyetini düşürmekte ve tasarruf sağlamaktadır.
- Kurum yöneticilerinin işini kolaylaştırma ve yöneticilerin zamanlarını farklı işlere ayırmasını sağlamak.

- Çalışanlar arasında şikâyet ve memnuniyetsizliği azaltacak eğitim çalışmaları verme noktasında yarar sağlamak.

- Dünyadaki gelişmelere kurumun yakından takip etmesi ve gelişmelere ayak uydurmasını sağlamak.

- Farklı teknik, analiz ve metotlar kullanarak kurumda verimliliği artırmak.
- Toplumda kurumun saygınlığını artırmak.
- Kurumda iş kazalarının önüne geçerek kurumda verimliliği artırmak.

- Kurumdaki disiplin sorunlarını azaltmak.

Öğretmenler de kendi branşlarında aldıkları hizmet içi eğitimle derslere kendilerine güvenerek girdikleri için motivasyonlarında artış olacağını söylemişlerdir (Arıbaş, Kartal ve Çağlar, 2012; Kubat, 2017).

2.1.6 Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları

Hizmet içi eğitimin birçok faydası olmasına rağmen kurum içerisinde uygulama sırasında karşılaşılan birtakım sınırlılıklar vardır. Bu karşılaşılan tüm problemlerin çözülebileceğini düşünmek de doğru bir yaklaşım değildir (Tutum, 1979). Eğitim kurumlarında veya herhangi bir kurumda hizmet içi eğitimle kazandırılan tutum ve davranışların her yerde devam edeceği veya tüm sorunların çözülebileceği düşüncesinde olmak gerçekçi bir yaklaşım değildir. Dolayısıyla aşağıda belirtilen sınırlılıkları dikkate almak gerekmektedir (Çevikbaş, 2002);

- Hizmet içi eğitimin faydalı olması verilen eğitimlerin niteliği ve ortamın iyi olması ile orantılıdır.
- Hizmet içi eğitim bireylerin temel bilgi ve beceri düzeylerine göre olduğu zaman faydalı olur. Hazır bulunuş seviyeleri ne kadar yüksek ise faydası o kadar yüksek olur. Bunun yanında bireylerin hizmet içi eğitimin faydasına inanması ve hizmet içi eğitimleri kabullenmesi doğrultusunda başarı sağlanmış olur.
- Hizmet içi eğitim kurumdaki personel ve örgütsel sistemindeki hataları düzeltmediği gibi örgütsel yapıdaki eksiklikler hizmet içi eğitimle edinilmeye çalışılan bilgi ve becerilerin edinilmesini olumsuz etkileyerek öğrenmeyi gerçekleştirmede problemlere yol açar.
- Hizmet İçi eğitimi veren öğretici görevinin gerektirdiği donanıma sahip değilse başarılı bir eğitim gerçekleştiremez.
- Hizmet içi eğitim bireylere doğrudan bir şey öğretmez onlara öğrenme ortamı sağlar. Bireylerde gizli olan yeteneklerin ortaya çıkmasını sağlar. Bireylerin kazandığı bilgi ve becerilerin çalışma hayatında uygulanmasıyla öğretmenlerin verimi ve gelişimi sağlayabilir.

2.1.7 Hizmet İçi Eğitimin Türleri

Hizmet içi eğitimin türlerini belirlerken farklı kriterlere göre birtakım gruplara ayrılması mümkündür. Personelin hizmette bulundukları konuma, bulundukları görev ve niteliklerine göre değişiklik göstermektedir. Genel olarak

hizmet içi eğitimi oryantasyon, temel eğitim, yükseltme eğitimi, geliştirme eğitimi ve özel alan eğitimi türlerine ayırmak mümkündür (Sabuncuoğlu, 2005):

2.1.7.1 Oryantasyon (işe alıştırma) Eğitimi

İşe alıştırma eğitimi, işe yeni başlayan personele, kurumu, çalışma arkadaşlarını, yöneticilerini, kurumun vizyonunu ve misyonunu, kendi yetki, görev ve sorumluluklarını tanıması ve bilmesi amacıyla yapılan hizmet içi eğitim türüdür. Bu eğitimlere hazırlayıcı, tanıtıcı, giriş, intibak, ön tanıma, işe alıştırma, eşik ve yönlendirici adı da verilmektedir. Bu oryantasyon eğitimi kurumun kültürünü yeni başlayan personele benimsetmeyi amaçlamaktadır. Yeni başlayan personele kurumun yaptığı işe alıştırma eğitimleri personele çalışma arkadaşlarını, üstlerini ve kurum faaliyetlerini tanıtmada faydası olan eğitimlerdir. Personele kurumun faaliyetleri konusunda genel bilgiler verip çalışma yapacağı alanla alakalı birim ve işi ile ilgili teknik bilgileri paylaşılmaktadır (Sabuncuoğlu, 2005). Personel kendi alanı ile nitelikli ve deneyimli olsa da yeni başladığı kurum onun için yenidir. Bundan dolayı kurum kendi değerlerini, kimliğini, fiziksel yapısını ve işleyiş biçimini yeni başlayan personele oryantasyon eğitimi ile vermelidir (Fındıkçı, 2001). Yine oryantasyon eğitimi işe yeni başlayan personelin eğitilmesi yanında; kurum içinde terfi, nakil gibi çeşitli sebeplerden dolayı kurumda başka bir görev ve sorumluluk verilen ya da bazı nedenlerden dolayı ayrılıp geri dönen personele de verilmelidir. Bu eğitimlerin amacı personelin işine ve çalışma arkadaşlarına uyum sağlamasıdır (Kalkandelen, 1979). Genel anlamda oryantasyon eğitimin tanımını yapmak gerekirse personelin işine, işin sorumluluklarına, kendi yetki ve görevlerine, kurumun kültürüne, yapısına, vizyon, misyon ve hedeflerine, mesai arkadaşlarıyla uyumuna fayda vermek amacıyla kısa süreli yapılan eğitim faaliyetleridir (Yüksel, 2000).

2.1.7.2 Temel Eğitim

Temel eğitim programları göreve yeni başlayan çalışanlara işinde ihtiyaç duyabileceği davranış, bilgi ve beceri kazanması için yürütülen eğitimlerdir. Bu eğitimler işe yönelme, uyarılma, adaylık, stajyerlik ve hazırlık eğitimi olarak isimlendirilirler ve genellikle işe alışma eğitimi ismi verilir (Taymaz, 1997). Temel eğitimin hedefi işe yeni başlayan personele adaylık süresi içinde görevinin gerektirdiği ilkeleri ve görev yapacağı kurumun hedeflerini kazandırmaktır. Personele kendi görev ve sorumluluklarını en iyi şekilde yapmak için bilgi, beceri ve deneyim kazandırmaya çalışmaktır. Ayrıca personele, mesleki çalışmalarında

yararlanacağı araç ve gereçleri temin etmeyi, başka imkanlardan yararlanabilecekleri seviyeye ulaştırmayı ve personelin tutum ya da davranışlarını istenilen seviyeye çıkarmaya yönelik eğitimler de verilir. Bu eğitimler önceden belirlenen hedeflere göre başlatılıp devamında personelin beklenen düzeye ulaşılıp ulaşamadığı değerlendirilip ve elde edilen neticeler sonucunda asil göreve başlamasına karar verilmesinde önemlidir (Üzgöl, 2006).

2.1.7.3 Geliştirme Eğitimi

Kurumda görevli olan personele değişikliklere uyum sağlamaya, kendi alanı ile ilgili yenilikleri, değişen mevzuatı, gelişen teknoloji ve aletleri tanıtması, bu alanları tanıtma ve bu alanların meslekte uygulanması için verilen eğitimdir (Çevikbaş, 2002). Bu eğitimler çalışanların moralini yükseltmek, işine karşı motivasyonunu yükseltmek ve kurumuna, iş arkadaşlarına bağlılığını artırmak ve işine duyarlılık sağlamak için yapılan eğitimlerdir. Bu eğitimlere, tazeleme, uyarılama, tekâmül etme, olgunlaştırma, yeniden düzenleme vb. adlar verilmektedir (Canman, 2000). Personellerin kurumları içinde terfi, yaş ve görev değişikliği gibi nedenlerden dolayı çalışma sürecinde değişiklikler sebebi ile görevleri veya görev yerleri değişebilmektedir. Bu nedenlerle değişen görevlerine motive olmasını sağlamasını, uyum sağlamak ve yeni işi ile ilgili gereken bilgileri vermek amacıyla yapılan eğitimlerdir.

2.1.7.4 Yükseltme Eğitimi

Yükselme eğitimi çalışan personelin kurumda yükselme ihtiyacını gidermek için planlanan eğitim programı olarak tanımlanır (Taymaz, 1997). Çalışanların gelecekteki ihtiyacını karşılamak için hazırlanan bu yükselme eğitimi programı hazırlanırken, çalışanların ihtiyacı olan alanı ve görevi ile yeterlilikleri temel alınmalıdır. Bu yükselme eğitimi çalışanların yetiştirildiği ve kademede gerekli yeterlilikleri verilmesi için oluşturulan eğitimlerdir. Çalışanları üst düzey kadro ve derecelere hazırlamak ve bu kademelere çıkarmak, performansını ve motivasyonu artırmak için de önemli eğitimlerdir. Bu eğitimler sonucu çalışanların süreç içerisinde ve sonunda değerlendirmeler yaparak öngörülen mevkilere ve makamlara getirilmek için başarı sağlayan bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanması sağlanır (Yıldız, 2009). Bu eğitimlere personelin müdürlük, şeflik ile ilk, orta ve üst derece yöneticileri, yetiştirme eğitimleri gibi isimler de verilir. Bu eğitimlerin temel amaçları personeli kurum içinde bir üst kademelere hazırlamaktır.

2.1.7.5 Özel Alan Eğitimi

Özel alan eğitimi personeli farklı alanlarda yetiştirmek için verilen eğitimidir. Kurum içinde personele özel uzmanlık sağlamak, ilk yardım eğitimi, bilgisayar kullanma, yabancı dil öğrenme gibi verilen eğitimlerdir (Taymaz, 1997). Sınıf öğretmenliğinde matematik becerileri geliştirme, yabancılara Türkçe eğitimi verme gibi kurs programları bu eğitime örnek olarak gösterilebilir. Bu eğitim programı çalışanların özel hizmetler için farklı birimlerde kendini yetiştirme ve geliştirme imkânı tanımak için planlanır. Yine diğer kurumlar tarafından hazırlanıp yürütülen ve çalışanların katılmasını sağlayan hem yurt içinde hem de yurt dışında yapılan hizmet içi eğitimler özel eğitim programlarına girer.

2.1.8 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim

2.1.8.1 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Tarihçesi

Türkiye’de 1980’li yıllara kadar hizmet içi eğitim çalışmalarına akademik olarak rastlanılamamaktadır. Bu yıllara kadar devlet kurumlarının uyguladığı eğitim etkinliklerine kayıtlı herhangi bir hizmet içi eğitim faaliyetinde bulunulmamış ya da yapılan çalışmalar yayımlanmamıştır. Türkiye’de kurumsal ve bilimsel yayımlar, gazete yazıları, tutanaklar gibi kaynaklardan yararlanılarak hizmet içi eğitimlerin tarihsel gelişimi ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bilgiler doğrultusunda hizmet içi eğitim anlayışı ve hizmet içi eğitimlerin yapısı hakkında fikir oluşturulmaya çalışılmıştır. Aşağıda verilen tarih aralıkları ülkemizde hizmet içi eğitim tarihsel gelişimini belirtmektedir.

1930-1960 Dönemi:

3 Mart 1924 tarihinde yayımlanan Tevhidi Tedrisat Kanunu’ndan sonra dönemin Milli Eğitim Bakanı olan Vasıf Çınar’ın daveti ile 1924 yılı yaz aylarında Türkiye’ye gelen John Dewey İstanbul, Ankara ve Bursa illerinde yaklaşık iki ay boyunca incelemeler yapmış ve değerlendirmelerini raporlaştırmıştır. Çeşitli alanlarda hazırlamış olduğu raporların yanında öğretmen yetiştirme ve eğitimi konularına da değinmiştir. Sonraki dönemlerde bu tavsiyeler doğrultusunda 1940 senesinde Köy Enstitüleri açılmıştır (Efendioğlu, Berkant ve Arslantaş, 2010). 1948 yılı ziyaretlerinden sonra Dewey Köy Enstitülerini incelemiş ve gittiği ABD, İngiltere gibi ülkelerde verdiği konferanslarda Köy Enstitülerinin tüm dünya okullarına örnek olması gerektiğini söylemişlerdir (Efendioğlu, Berkant ve Arslantaş, 2010). Cumhuriyet tarihinde bu gelişmeler; eğitim sisteminin

hazırlanması, düzenli bir eğitim politikalarının belirlenmesi, yeni eğitim kurumlarının açılması ve eğitim kurumlarının verimliliğinin artması açısından milat olmuştur. Yine bu dönemde eğitim politikaların devamlılığı ve kararlılığı açısından uzman bir araştırmacı tarafından incelenmesi önemli bir katkı sağlamıştır. Eğitim politikalarına faydalı olan bu gelişmeler öğretmen eğitimlerine de katkı sağlamıştır. O dönemde halkın çoğunluğu kırsal bölgelerde yaşaması, öğretmen eğitimlerini mobilize hizmetler olarak hazırlanıp, Dewey'in hazırladığı raporlara uygun olarak hayata geçirilmiştir (Resmî Gazete, 1937). Bu kapsamda 1937 yıllarında gezici başöğretmenler kırsal bölgelerde görevli öğretmenlerin eğitimleri için görev almışlardır. Uygulama yapabilen ve mesleki deneyimleri yüksek olan 8-15 köy arasında bulunan köylere atanmış öğretmenler arasından seçilen bu gezici başöğretmenler, okullarında öğretmenleri ziyaret ederek onlara örnek uygulamalar göstermiş ve eğitimsel destek vermişlerdir (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 1949). İşbaşında verilen bu eğitimler öğretmenlere kazanacakları mesleki yeterliliklerle birlikte Cumhuriyetin ilk yıllarında gerçekleştirilmiş olması önemli bir yere sahiptir. Yine o yıllarda uluslararası uygulamalarda yenilikçi ve özgün bir yer tutmaktadır. Yapılan bu eğitimler sırasında başöğretmenler gittikleri okullarda öğrencilere testler yapmış ve sonuçlarını öğretmenler ile paylaşmıştır. Öğrencilerin bu başarılı sonuçlarını uygulama yapan öğretmenlerin başarısı olarak kabul edilmiş ve öğretmenler teşekkür belgesi ve maaşlarında artışlar yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca ödüllendirilmiştir (Deligöz, 2008). Türkiye tarihinin ilk hizmet içi faaliyetlerini 1960'lı yıllara kadar gezici başöğretmenler yürütmüştür. Bu dönemde öne çıkan düşünce; mobilize ekiplerle bireysel hizmet içi eğitimin işbaşında yürütülmesi, öğrenci başarısına göre öğretmene ödül ve dönüt verilmesi ve uzman öğretmenlerin pedagojik destek vermesidir.

1960-1980 Dönemi:

1960 yılında Türkiye'de hizmet içi eğitim ilk kurumsal olarak Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme bölümü açılmıştır (MEB). 1966 yılına kadar faaliyet gösteren bu kurumun altında 1961-1966 yılları arasında 16 adet kitap yayımlanmıştır. Kitapların çoğu sınıf yönetiminde öğretmene katkı sağlamak, öğrenme ortamlarının nasıl düzenleneceği, öğretim yöntem ve teknikleri, etkili öğrenme ortamı, okul aile ilişkisinin nasıl olacağı ve okuma yazma faaliyetlerini içeren konularla ilgilidir. Yine kurum 1960 yılında Ankara'da öğretmenlere eğitim vermiş ve 85 öğretmen katılmıştır. 1966 yılında Eğitim Birimi Müdürlüğü isminde görevini sürdüren

kurum 1975 yılında Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı ismini almıştır. 1966 senesinden 1980'e kadar hizmet içi eğitim faaliyetlerini artırarak faaliyetlerin sayısını 1221'e ve katılan öğretmen sayısını da 70.150'ye kadar çıkarmıştır. Eğitimler genelde uygulamalı resim, büro yönetimi, giyim eğitimi, çocuk gelişimi ve eğitimi şeklinde olmuştur (Baykan, Güngen ve Ünal, 1987). Bu dönem sonlarında kurum önce 1981 genel müdürlük olmuş 1982 yılında tekrar daire başkanlığı olarak ismi değişmiş ve faaliyetlerine devam etmiştir. Bu dönemde öne çıkan düşünce merkezîyetçi hizmet içi eğitim, siyasi değişimler sonucu kurumda değişen yapı ve isim değişiklikleri ve hizmet içi eğitimin daha çok mesleki alanlarda görevli öğretmenlere yönelik yapılması ön plana çıkmıştır.

1980-2000 Dönemi:

Türkiye'de hizmet içi eğitimler akademik olarak çalışmaların gerçekleştirildiği dönem 1980'li yıllardır. Fakat bu yıllarda yapılan faaliyetlere bakıldığında hizmet içi eğitim hedeflenen araştırma ve geliştirme çalışmalarından çok literatür taraması ve bununla ilgili tavsiyelerin olduğu çalışmalara yer verildiği görülmektedir. Bu döneme ait literatür taramasını hizmet içi eğitimleri daha etkin yürütülmesi amacıyla uluslararası çalışmaları inceleyerek tavsiyelerde ilk bulunan Aydın (1987) olmuştur. Yaptığı çalışmalarda öğretmenlerin eğitimlerde etken olması gerektiğini, konferans, seminer, gözlem gibi geleneksel eğitimlerin yetersiz kalacağını ve öğretmenlerin etkin olacak şekilde eğitimlerde yer almasının daha faydalı olacağını önermiştir. Bu benzer bir çalışmada özendirici, nitelikli ve verimli olan hizmet içi eğitimlerin zorunlu olması, öğretmenlerin katıldıkları eğitimlerde başarılı olmaları halinde üst öğrenime çıkmalarını ve eğitimleri belirli kredi veya not ile bitirenlere diploma verilmesini gibi tavsiyelerde bulunmuştur (Baykan, Güngen ve Ünal, 1987). Uluslararası alan yazın taramasına yönelik yapılan çalışmaların tavsiyelerinde, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin artırılması ve nitelik kazanmasıyla birlikte katılan öğretmenlerin sayılarının da artırılması yönünde olmuştur. Baykan (1987)'ın yaptığı çalışmada öğretmenin sayısı ve katılımı öncelikli olmakla 1990'lı yıllarda öğretmenin talepleri ve beklentileri değerlendirildiği çalışmaların olduğu tespiti öne çıkarmıştır.

1990'lı yılların ortalarında öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere bakış açıları değerlendirilmiş ve öğretmenlerin farklı seminerler, kurslar, konferanslar ve çalıştaylara katılarak kendilerini geliştirmek istedikleri daha farklı programlar içerecek kursların talebinde bulundukları sonucuna ulaşılmıştır (Pakkan, 1995;

Ersoy, 1996a). Yine öğretmenler katıldıkları eğitimlerin zorunlu olması ve eğitimlerin sonunda ölçme değerlendirme olması yönünde taleplerde bulunmuşlardır. Buradan da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere isteklerinin iç motivasyon araçlarının dış motivasyon araçlara bakarak daha fazla ihtiyaç duyulması gerektiği anlaşılmaktadır. Fakat buradan çıkan sonuçlara bu dönemde MEB Hizmet İçi Daire Başkanlığı'nın planlamalarına ve uygulamalarına geçirmedeği ya da kayda almadığı görülmektedir. 1960'lı yıllarda merkeziyetçi fikrin yaygın olması sebebiyle sonraki yıllarda da devam ettiği görülmektedir. İlk olarak Ankara'da 1961 yılında açılan Öğretmen İşbaşında Yetiştirme Bürosu'nun kurduğu Hizmet İçi Eğitim Enstitülerinin dört olan sayısı bu dönemde yediye çıkmıştır (MEB, 2013).

Hizmet İçi Eğitim Enstitülerinin bu dönemde kuruluş amacı, merkeziyetçi anlayışın etkisi olarak öğretmenleri belirli alanlarda toplamak ve kontrol altında tutup öğretmenlerin sayılarını artırmaktır. Fakat onlara verilen hizmet içi eğitimler somut olan binayı ortaya çıkarmakla sınırlı kalmıştır. Enstitülerin öğretmenlerin beklentilerine cevap vermeleri ya da eğitimlerin sınıf içinde olumlu yansıma şekilleri, katkıları ve düzeyleri açısından bakanlık tarafından incelenip kaydedilmediği gibi ve bilimsel anlamda araştırmalara da konu olmamıştır. 1993 yılına kadar bu Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri çok az öğretmenin iştirak ettiği kısa süreli eğitim faaliyetleri yapabilmiş ve Hizmet İçi Daire Başkanlığı bu yıldan sonra eğitimler için taşra teşkilatına yetkiler sunarak mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerine de başlamıştır (Özoğlu, 2010). Böylelikle hizmet içi eğitimlere tüm öğretmenlerin katılmalarını kolaylaştıran mahalli eğitim çalışmaları için fiziksel alanlar açılmıştır.

Hizmet içi eğitimler bu dönemde genelde yabancı dil ve bilgisayar kullanımı şeklinde verilmiştir. Bağcı ve Şimşek (2000), bu eğitimlerin genellikle yabancı dil ve bilgisayar ağırlıklı olması ve 2-3 hafta uygulanan eğitim faaliyetlerinin içeriklerini plansız ve yetersiz yapıldığını değerlendirmişlerdir. Bu eğitimleri merkezi ve mahalli olarak yaygınlaştırma çabalarına ve öğretmenlerin eğitimlere yönelik gerçekleştirilen etkinliklere yönelik görüşlerinin alınması haricinde herhangi bir değerlendirmenin yapılmaması hizmet içi eğitimlerin işlenişini ve içeriğini değerlendirme olanağı sağlamamıştır.

Bu dönemde ortaya çıkan düşünce sayıdan çok işleve odaklanma, merkeziyetçi hizmet içi eğitim anlayışından mahalli hizmet içi faaliyetlerine

yönelik eğitimler vermedir. Eğitimin içeriği öğretmen görüşleri ile değerlendirme, bilimsel araştırmalar alan taraması ile kısıtlı olması ve eğitimlere yönelik tavsiyelerden oluşmaktadır.

2000-2013 Dönemi:

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde en radikal değişikliklerin yapıldığı ve çok önemli kararların alındığı bir dönemdir. Bu dönemde değişen politikalar doğrultusunda hizmet içi eğitim faaliyetlerinde de değişiklikler olmuş ve bu eğitimler kurum ve kuruluşlarca yürütülen çalışmalar şeklinde gerçekleşmiştir. Bu dönemde yönetim değişikliklerinin fazla olması ve beraberinde çok fazla bakanın değişmesi eğitimde sürekliliğin sağlamasına engel olmuştur. Dolayısıyla kurumda birçok değişiklikler yaşanması kurumsal bir hafızanın önüne geçmiştir. Bu da hizmet içi eğitim çalışmalarının politik ve siyasi iradeyi destekleme ve tamamlama niteliğinden farklı yapı ve içerikte olamamıştır (Günel ve Tanrıverdi 2014).

Bu dönemde MEB'in teknolojik gelişmelerin öğretim süreçlerindeki etkisine kurumsal olarak eğitim programlarında revizyona gitmesi hizmet içi eğitimin eğitim faaliyetlerini de uzaktan eğitime yönelik yapısal olarak değişiklik yapmasına sebep olmuştur. 2004 yılında ise pilot uygulamaya konulan ve 2005 yılında Türkiye'nin her yerinde uygulamaya konulan yeni program hizmet içi eğitimleri de mahalli eğitimler şeklinde yapılmasına etkili olmuştur.

2012 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Genel Müdürlüğü şeklinde ismi değişen Hizmet içi eğitimlere 19.511 eğitim faaliyetine 444.642 öğretmen katılmış, diğer eğitim faaliyetlerinde olduğu gibi bu eğitimler bitiminde herhangi bir değerlendirme çalışması yapıp raporlaştırılmamıştır (MEB, 2010). 2010 yılında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı hizmet içi eğitimler için merkez teşkilatı 1.072 eğitim gerçekleştirmiş ve toplamda bu eğitimlere katılmaları için 61.715 öğretmen katılmasını sağlamak için kontenjan açılmıştır. 2013 de ise 286 eğitim faaliyetinde 14.823 öğretmenin eğitim almasını sağlamak için kontenjan ayrılmıştır. Bu dönemde de geçmiş yıllardaki gibi hizmet içi eğitimlerin sınıf içi etkinlikler, öğretmenlerin uygulamalarına yönelik etkinliklerden çok MEB'in eğitimlere katılan öğretmen sayısına odaklanmıştır. Bu dönemde MEB dışında hizmet içi eğitim faaliyetlerine birtakım özel kuruluşlar da aktif olarak katılmıştır. Bunlardan Öğretmen Akademisi Vakfı ile MEB arasında 2013 yılında 80 ve süreç sonunda 100.000 öğretmenin projeden faydalanmasını sağlamak hedefi ile protokol imzalanmıştır (Günel ve Tanrıverdi 2014).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik az da olsa bazı araştırmacılar yürüttükleri mesleki gelişim alanındaki çalışmalarında yer vermeye başlamıştır. Dönemin dikkat çeken araştırmalarından birinde, Kaya, Çepni ve Küçük (2004) hizmet içi eğitimlerin etkisizliğine çözüm olarak üniversiteler ile çalışmalar yapılması fikrinden yola çıkarak hizmet içi eğitimleri tasarlamak ve uygulamak için çalışmalar yapmışlardır. Yine bu dönemde TÜBİTAK gibi kurumlarca mesleki gelişim ve uygulama faaliyetlerine destekler verilmiş iyi örnekler yaygınlaştırılmaya çalışılmıştır. Hizmet içi eğitimlerin gelişimine ve problemlerine yönelik çeşitli konferans ve çalıştaylarla çözüm bulma çabası bu dönemin önemli gelişmelerindendir.

Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporunu ve Strateji Belgesi'ni TÜBİTAK 2005 yılında yayımlayarak öğretmenlerin eğitimi için hedefler ve stratejiler belirtmiştir (TÜBİTAK, 2005). Bu raporda hizmet içi eğitimlere özendirici etkinlikler içermekte ve bu eğitimlerin MEB dışında çeşitli özel kurumların da verebilmesi, öğretmenlerin iki yılda bir alanı ile ilgili eğitimlere ve konferanslara katılmaları ve bununla hafta içi ders saatleri haricinde bir zamanda planlanması gerektiği belirtilmiştir. Benzer bir çalışma da MEB Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı'nın 2010 yılında gerçekleştirdiği Millî Eğitim Bakanlığında Hizmet İçi Eğitimin Yeniden Yapılanma Panel ve Çalıştayında (2010) eğitimlerin planlanması, eğitimin hedeflerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerin takibi ve değerlendirilmesi gibi konular ele alınmıştır. Bu çalışmalarda ortaya MEB-Üniversite iş birliğinin desteklenmesi, eğitimlerin okul etkisinin değerlendirilmesi, eğitim ihtiyaçlarının analizinin yapılması gibi sonuçlara varılmıştır.

Bu dönemde ortaya çıkan düşünce hizmet içi eğitimlerin değişen eğitim politikalarına göre belirlenmesidir. Yine hizmet içi eğitimlerin uzaktan ve yeni programlara uygun olmasıdır. Eğitimlerin katılımcı sayısını azaltıp özel kurumlarında eğitimlere destek ve projeler üretmeye yöneliktir.

2.1.8.2 Hizmet İçi Eğitimin Yasal Düzenlemeleri

Türkiye'de hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim faaliyetleri kamu kurum ve kuruluşlarında yasalarla 1960'lı yıllarda zorunlu olmaya başlamıştır. Bu zorunluluğa özel sektörün gelişmesi, nitelikli insan gücü talebinin artması, kurum ve kuruluşların planlı çalışmaya başlaması ve bazı kurumların çabaları önemli nedenlerindendir (Pehlivan, 1992).

Kamu kurumlarında personelin eğitimleri hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olarak yapılmaktadır. Hizmet içi eğitim ise kurumlarda iki farklı gruba yapılmaktadır. Birincisi göreve yeni başlayanlara görevleriyle ilgili davranış kazandırmak, diğeri ise çalışmaya devam eden personele işleriyle ilgili gelişmeleri, değişimleri ve yenilikleri kazandırarak personelin gelişmesini sağlamaktır. Devlet memuriyetine alınanlar öncelikle aday olarak bütün memurların ortak görevleri olan temel bilgi ve becerileri ile ilgili eğitim alırlar. Aday olan memurların eğitimlerini devlet memuriyetine atanabilmeleri için başarı ile tamamlamaları gerekir. Hazırlayıcı eğitim ile temel eğitimin aynı kurumda verilmesi esastır. Eğitimin içeriği, programı, süresi, değerlendirme kriterleri ve kimin sorumluluğunda yapılacağı bakanlık tarafından yönetmelik ile belirlenir (Ekinci, 2008).

Türkiye’de hizmet içi eğitimle ilgili faaliyetler 657 sayılı kanununa göre kamu kurum ve kuruluşları tarafından yürütülür. Yasanın birinci maddesi kamu kurumlarında çalışan personelin hak ve sorumluluklarını düzenlemekle beraber diğer personellerin de haklarını düzenleme konusunda çerçeve bir kaynak oluşturmaktadır. Kamuda çalışan personelin verimliliğini artırmada 657 sayılı devlet memurları kanununda belirtildiği gibi izlenecek yollardan biri de hizmet içi eğitimidir (Aksoy, 1984).

Türkiye’de hizmet içi eğitim faaliyetleri Millî Eğitim Bakanlığı’nda 14.09.2011 tarihli ve 28054 sayılı resmî gazetede yayımlanan Mili Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararnameler ile yapılmıştır. Dolayısıyla öğretmenler dışında kalan personelinde hizmet içi eğitimlerini planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü’ne verilmiştir (Md: 20). Bakanlık bünyesinde çalışan öğretmenlerin istemeleri halinde özel öğretim kurumlarında görevli personele yönelik, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim vermek, gelişmeleri ve ilerlemeleri için kurs açmak ile onlara konferans, sempozyum, seminer ve benzeri etkinlikler düzenleme faaliyetlerini de Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne verilmiştir (Md: 15).

2.1.8.3 657 Sayılı Devlet Kanununda Hizmet İçi Eğitim

1965 yılında yayımlanan 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu hizmet içi eğitimin en önemli dayanağıdır. Yasanın yedinci kısmı 214-225 maddeleri personeli

hizmet içinde yetiştirme esasları olarak “Devlet Memurları Yetiştirilmesi” başlığında düzenlenmiştir.

Devlet Memurları Kanunu’nun 214. Maddesi, “Devlet memurlarının yetiştirilmesini sağlamak, verimliliği artırmak ve daha sonraki görevlere alıştırmak amacıyla tatbik etmek hizmet içi eğitim, Devlet Personel Başkanlığı’nca ilgili kurumlarla beraber hazırlanacak yönetmelikle yürütülür” şeklindedir. Buradan anlaşıldığı üzere memurluğa atanan personelin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi görev yaptıkları kurumların sorumluluğundadır. Yine bu madde de memurların yetiştirilmesinin sağlanması, verimliliklerinin artması ve üst görevlere hazırlanması gibi hizmet içi eğitimden beklenen amaçlar sıralanmıştır.

215. madde’ ye göre, “Her kurumda, yetiştirme etkinlikleri hazırlamak, yürütmek ve değerlendirmekle sorumlu bir ‘Eğitim Birimi’ kurulacağı” belirtilmektedir. “Birden fazla oluşturulan kurumlarda bunlardan biri ‘Merkez Eğitim Birimi’ isimli alacağı” söylenmektedir. Bu maddeden anlaşılabacağı üzere kurulan birimler için kanun koyucu kurumlara takdir yetkisi vermeyerek bu birimlerin kurumlarca oluşturma zorunluluğu getirilmiştir.

216. Maddede “Kurumlar kendine ait eğitim gerekliliklerini karşılamak için eğitim merkezi açabilirler. Bununla birlikte eğitim ihtiyaçlarını yerine getirmek için, cumhurbaşkanı kararıyla, kurumlararası eğitim merkezleri açabilirler. Eğitim birim ve merkezlerin kuruluş ve işleyişleri Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı’nın görüşü alınmak suretiyle kurumlarınca hazırlanacak yönetmeliklerle düzenlenir”. Maddeden de anlaşıldığı üzere kurumlar kendi gereksinimlerini karşılamak için eğitim merkezi açabilmeleri konusunda sınırlandırılmamışlardır. Eğitim kurumu açma konusunda bu madde kurumlara takdir hakkı tanımıştır.

217. madde, Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı’ndan bahsetmektedir. “Devlet memurları eğitimi genel planı, cumhurbaşkanı kararıyla yürürlüğe girer”. Bu maddeden memurların hizmet içi eğitim etkinliklerinin sistemli şekilde planlanması ve bu planın Cumhurbaşkanlığı kararı ile yürürlüğe girdiği anlaşılmaktadır.

218. madde, Yurt Dışında Yetiştirme ’den bahsetmektedir. “Devlet memurları, yurt dışı ülkelerinin hizmetle alakalı kurumlarında veya geliştirme eğitim merkezlerinde de geliştirilebilirler. Bunlardan sınıflarının içine aldığı hizmetlerin kalitesi bakımından, aynı şekilde belirli bir bölümde öğrenim ve ihtisas yapması zorunlu olduğu kurumları ve Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı’nca

sağlanmış olanlara eğitim ve ihtisas yapma izni verebilir”. Bu madde de kurumlara kendi memurlarını yetiştirme konusunda onlara takdir yetkisini vermiştir.

219. madde, rapor verme hakkındadır. “Kurumlar senelik eğitim programlarına göre icra ettikleri çalışmalarının sonuçlarını her altı aylık dönemin bitiminden en geç bir ay sonra Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığına bir raporla sunmak zorundadır”. Bu şekilde zorunlu kılarak her kurumun yaptıkları eğitim faaliyetlerini koordine etmiş olunacaktır.

220. madde, koordinasyon ve denetleme hakkındadır. “Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı kurumları eğitim programlarının yurt içi ve yurt dışı hazırlanmasında ve programları uygulanmasında kılavuzluk yapmak, yetiştirme faaliyetlerini organize etmek ve denetlemek ile görevlidir”. Bu madde kurumları eğitim faaliyetlerinde yalnız bırakmamış ve onlara yol gösterme, destek olma ve denetleme faaliyetlerinde Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı’na görev vermiştir.

Kanunun 221. maddesi devlet memurluğuna personel yetiştirilmesi hakkındadır. “Kurumlar belirli sınıflardaki memurluklara personel yetiştirmek hedefiyle, kendi kurumları içerisinde mesleki eğitim ve öğretim faaliyetleri yapabilirler, yurt içinde öğretim kurumlarında öğrenci okutabilirler ve ihtisas yapabilirler yine yurt dışında öğrenci okutabilirler ve ihtisas yapabilirler” demektedir. Bu madde de kurumlara kendi memurunu yetiştirme konusunda takdir yetkisini bırakmıştır.

2.1.8.4 Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı

25.7.1983 Tarih ve 83/6854 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile Devlet Memurları Eğitim Genel Planı yürürlüğe alınmış olup, 19 Ekim 1983 tarihinde de 18196 sayılı Resmî Gazete ’de yayımlanmıştır (Altınışık, 1996).

Hizmet içi eğitim her kurumun yapmasını kanunla zorunlu kılmasına rağmen, her kurumun yapılacak işleri aynı yönde ve aynı düşüncede yapabilmesi için kurumların imkanları dahilinde uyguladıkları eğitim faaliyetlerinde bütünlüğün sağlanmasında ve koordinasyonun oluşturulmasına dikkat edilmesi gerekmektedir. Bunu sağlamanın en önemli unsuru da genel hizmet içi eğitimin belirli bir esasa bağlanması ve genel bir plan çerçevesine göre yapılmasına bağlıdır. Böylece gelişmiş özelliklere sahip personel kazanılması, eğitim için maliyetin azalması ve devlet imkanını verimli kullanma olanağı sağlayacaktır. Yani en büyük güç kaynağı olan insan gücünü Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı ile nitelik yönünden her

kurum ayrı ayrı kullanmak yerine işi planlayarak ve yapılan hizmetlerle milli seviyede ve ortak bağların daha güçlü şekilde oluşması düşünülmektedir. Eğitim faaliyetlerinde bütünlük bu sayede sağlanmış olacaktır (Bozkurt, 2006).

Devlet Memurları Eğitimi Genel Planında kamu personelinin hizmet öncesinde bilgi ve davranışların kazandırılmasında, hizmet içinde ise bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması ve geliştirilmesinde iyi planlanmış bir hizmet içi eğitim programının etkili ve verimli olacağını belirtmiştir. Bu planın hazırlanmasına neden olarak da teknolojinin hızlı gelişmesi değişen eğitim faaliyetlerinin etkili olduğu ifade edilmiştir (Peker, 2010).

Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı, Millî Eğitim Bakanlığı, Maliye ve Gümrük Bakanlığı, Gençlik ve Spor Bakanlığı, Devlet Planlama Teşkilatı ile Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü ve ilgili kurum ve kuruluşların görüşlerine başvurulduktan sonra, Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı tarafınca hazırlanarak, Bakanlar Kurulu kararnamesiyle yayınlanarak yürürlüğe girmiştir (Bozkurt, 2006).

Hizmet içi eğitim, devlete bağlı kurumlarda çalışan memurlar içi 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, memurların yetiştirilmelerinin esaslarını hizmet içinde hazırlamakta ve çalışan personelin görevleri ile ilgili bilgi ve beceri kazanma faaliyetlerini bir genel plana göre yapılmasını öngörmektedir. Bu şekilde, kamu kesiminde hizmet içi faaliyetlerinin bir bütün olarak değerlendirilmesi ve bir sistem oluşturulması amaçlanmaktadır. Bu amaçlara ulaşılabilmek şu ilkelerin benimsenmesine bağlıdır (Resmî Gazete, 1983):

- Kamu kurum ve kuruluşlarında çalışan memurlar, adaylık eğitiminden başlayarak sürekli hizmet içi eğitim verilir.
- Asil memur olabilmek için, temel eğitimde bütün aday memurlar ortak bilgilere sahip olmak için kapsamlı hizmet içi eğitimi verilir.
- Asil memurlukta ise çalışanlara bilgileri yenilemek ve gelişmelere uyum sağlamak için eğitim verilir.
- Üst kademe ve üst görev kadrolarına yönetici yetiştirmek için hizmet içi eğitimlerin planlarında hizmet içi eğitime yer vermek.
- Planda devlet memurlarına uygulanacak hizmet içi eğitimlerin yer alması istenmektedir.
- Kamu personelinin hizmet içi eğitiminde Devlet Personel Dairesi'nin önemi ve yerinin gerekliliği dikkat çekilmektedir.

2.1.8.5 Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimin Yürütülmesi

Türkiye’de kamu kurum ve kuruluşlarında görevli personele gerekli genel eğitimleri vermek hizmet içi eğitim faaliyetleriyle sağlanmaktadır. Kamu hizmetleri geniş bir alanda olduğu için personele zaman zaman geliştirici ve eğitici eğitimler vermek zorunluluk haline gelmektedir. Bu personelleri verimli ve etkili şekilde eğitmek hizmet içi eğitim faaliyetleri ile mümkündür. Bu sebeple Türkiye’de kamu kurumlarında hizmet içi faaliyetleri 657 sayılı yayınlanan Devlet Memurları Kanuna ve bu kanuna dayanarak hazırlanmış Devlet Memurları Kanunu Eğitim Genel Planına göre sürdürülmektedir. DMEGP ile hizmet içi eğitimi faaliyetlerinin devlet kurumlarında daha etkili ve verimli yürütülmesi sağlanmaktadır.

Türkiye’de kurumlarda gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sorumluluğu kurumlarda bulunan eğitim birimlerine aittir. Türkiye’de hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yerine getirilmesi bakımından genel sorumluluk kurumların kendi içindeki eğitim birimlerine aittir. Bu eğitim birimlerinin açılması Devlet Memurları Kanunu’nda zorunlu kılınmıştır. Bazen kurumlar başka kurumlardan da hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını giderebilirler. Yani hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yürütülmesi kurumun kendi içinden giderilebildiği gibi DMK 216. Maddesine göre kurumlararası seviyede hizmet içi eğitim düzenlenmiştir, gereği başka kurum tarafından verilen eğitimlerle de giderilebilir. Türkiye’de temel olarak hizmet içi eğitim kurumsal olarak yürütülmektedir. Hem bu sebepten hem de yasa gereği kamu kurumlarında hizmet içi eğitim birimi ve merkezi açılmaktadır. Bu açılan birimler ve merkezler hizmet içi faaliyetlerini planlarlar ve kurumlarında yürütürler.

Türkiye’de hizmet içi eğitim, genel olarak kurumsal seviyesinde yürütülmektedir. Bu sebepten dolayı ve yasanın bir zorunluluğu olarak, kamu kurumlarının genelinde hizmet içi eğitim birimi ve merkezi bulunmaktadır. Sistemli ve planlı olarak düzenli hizmet içi eğitim faaliyeti gerçekleştiren ve memurların bilgi beceri ve davranışlarını geliştiren ve yeniliklerden onları haberdar eden her kurumun hizmet içi eğitim birimi bulunmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığında hizmet içi eğitimin yürütülmesini 11 Mart 2022’de çıkardığı MEB personeli hizmet içi eğitim yönetmeliğinde; “Bakanlığın teşkilatında yani merkezde, taşrada ve yurt dışı teşkilatlarında görevli olan öğretmenler ve yöneticiler ile arzu ettiklerinde özel öğretim kurumlarında görevli eğitim personelinin hizmetleri ile ilgili eğitim faaliyetlerinin sağlanmasından Genel Müdürlük, kurum yöneticileri ile öğretmenlerin haricindeki personelin hizmet içi eğitim faaliyetlerinin

sağlanmasından ise Personel Genel Müdürlüğü yerine getirmektedir.” şeklinde belirtmiştir.

2.1.9 Millî Eğitim Bakanlığı’nın Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Kurumlar çağın hızlı gelişimlerine ve gereksinimlerine ayak uydurmak için hem kurumsal anlamda hem de personel anlamında geliştirilmesi için hizmet içi eğitim faaliyetlerine ihtiyaç duymaktadır. Gelişen ve değişen durumlara karşı personelin uyum sağlaması için bütün kurumlar hizmet içi eğitime ihtiyaç duymaktadır. Kurumlar içinde en çok personeli bulunan Millî Eğitim Bakanlığı’nda da bu ihtiyaç daha fazla ön plandadır. Öğretmenlerin nitelikli eğitim yapabilmeleri ve eğitim ortamlarını daha etkili hale getirmeleri için mesleki yeterliliklerini geliştirmeleri gerekir. Bir ülkede öğretmen ve öğretmen adaylarına sunulan hizmet öncesinde ve hizmet içinde eğitimlerinin iyi olmasıyla eğitim kalitesi artabilir (Kaya,1979).

Öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmete devam ederken eksikliklerini gidermek için eğitimlere ihtiyaç duyarlar. Meslek öncesinde aldıkları eğitim hizmet boyunca yeterli gelmeyeceği ve görevleri için tüm gereksinimleri sağlamayacağı bir gerçektir. Değişen çalışma koşulları ve yeni çıkan bilgilere ulaşmak için sürekli eğitime ihtiyaç duyulur. Öğretmenlerin aldığı eğitim ve kendilerini sürekli yenilemeleri eğitimin kalitesini de artıracaktır. Günümüzde öğretmenlerin rol ve sorumlulukları eğitim sistemi ile değişliğe uğramaktadır. Hem bu değişen rol ve sorumluluklarını öğretmene kavratmak hem de öğretmenleri gelişime açık ve gayretli hale getirmek için hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmaktadır (Saban, 2012).

Millî Eğitim Bakanlığı öğretmenleri mesleki konuda desteklemek, onların kendi alanlarında daha iyi yetiştirmek ve her türlü ihtiyaçlarına cevap verebilmek için bir genel müdürlük kurmuş, iş ve işlemleri bu müdürlük üzerinden yürütmektedir. MEB, kurmuş olduğu bu Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel müdürlüğü ile öğretmenlerin meslek içinde gelişimlerinin ve eğitimlerinin takibi için Mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Daire Başkanlığı’nı yetkilendirmiştir. Bu Başkanlık gücünü ve yetkisini 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı’nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun hükmünde kararnameden alarak merkezde ve taşrada vazifeli öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürütmektedir. Yine genel olarak hayatımıza pandemi ile giren çevrimiçi eğitim ile öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürütmektedir. Bununda en büyük katkısı uzakta olan veya

çeşitli imkansızlıklardan dolayı hizmet içi eğitimlere katılamayan öğretmenlere bu eğitimleri ulaştırma fırsatı vermesidir.

2.1.9.1 Millî Eğitim Bakanlığı'nın Yaptığı Hizmet İçi Eğitim

Millî Eğitim Bakanlığı Cumhuriyet'in kurulduğu tarihten itibaren hizmet içi eğitim etkinliklerini farklı yöntem ve unsurlar ile çeşitli faaliyetlerle öğretmenlere vermektedirler. Yine eğitimlerin yeri ve zamanı değişse bile hizmet içi eğitimleri öğretmenlere vermektedir.

2.1.9.1.1 Millî Eğitim Bakanlığı'nın Hizmet İçi Eğitim Tarihçesi

Hizmet içi eğitimin "Eğitim sistemimizde hizmet içinde verilen eğitim faaliyetlerinin ilk defa nasıl ve ne zaman başladığını gösteren bir belge yoktur" (Taymaz, 1998). Muhtemelen öğretmenlere ilk hizmet içi eğitim Osmanlı Devleti döneminde 1890 yıllarda öğretmen okulunda ve sıbyan mektebinde görevli öğretmenlere usul-ü cedide denilen eğitim öğretim teknikleri ile öğretmene açılan kurslardır (Akyüz, 2003). Cumhuriyet döneminde 1928 yılında Harf Devrimi sonrası öğretmenlere okuma yazma eğitimleri ile ilk hizmet içi eğitim faaliyetleri halk eğitimleri şeklinde yapılmıştır (Karasolak, 2012). Daha sonra 1937-1940 yıllarında gezici başöğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürütmüştür. Köy öğretmenlerini Yetiştirme Kursları Direktörlüğü mahalli düzeyde öğretmen eğitimleri planlamış ve uygulamıştır.

Hizmet içi eğitim kursları ile reform hareketleri başarıya ulaşmış ve Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatında ilk kurumsallaşma 1960 yılında kurulan Hizmet İçi Eğitim Birimi ile başlamıştır. Bu tarihten itibaren merkezden hizmet içi eğitim faaliyetleri planlanmıştır.

Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin Millî Eğitim Bakanlığı'nda kurumsallaşma süreci sırasıyla;

- Öğretmen İş Başında Yetiştirme Bürosu 1960 yılında
- Eğitim Birimi Müdürlüğü 1966 yılında,
- Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 1975 yılında,
- Hizmet İçi Eğitim Genel Müdürlüğü 1981 yılında,
- Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı 1982 yılında,
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2012 yılında

olmuştur.

2.1.9.1.2 Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmet İçi Eğitim Yaklaşımı

Okulların imkanları ve fiziki şartları nispetinde olması gereken koşullar yaşantıda beklenenden daha fazla ve sanılandan çok daha büyük problemlere yol açmaktadır. Bu sebepten dolayı karşılaşılan bu sorunları aşabilmek, yeni durumlara uyum sağlayabilmek ve öğretim becerileri geliştirebilmek adına öğretmenlerin sürekli eğitim almaları gerekmektedir.

Günümüz eğitim öğretiminde öğretmenlerin en büyük endişesi bilgi ve teknolojinin hızla gelişmesi sebebiyle oluşan yeni durumlara uyum sağlama ve ortaya çıkan sorunlara çözüm üretmede yaşadığı zorluklardır. Bu dönem işin sahiplenilmesi, katılımcılığın sağlanması, yetenek ve bilgilerin geliştirilmesi, yeniliklere açık olunması, hızlı düşünüp çözüm üretilebilmesi gereken bir dönemdir (Ayaokur, 1998).

Hizmet İçi Eğitim yaklaşımlarını MEB öğretmenlere yönelik olarak yaklaşımları aşağıda üç başlık altında ele almıştır.

1. *Profesyonel Öğretmen Yaklaşımı:* Öğretmenler topluma yararlı ve topluma yön verebilen bireyleri yetiştirebilmek için görevlidirler. Bu bireylerde öncelikli olarak yaratıcı, bilinçli, sorumlu ve aynı zamanda duygu, zihin ve ahlak bakımından donanımlı olmalarını sağlamak için öğretmenlerin profesyonel bir kimliğe sahip olmaları gerekmektedir.

2. *Değişimsel Yaklaşım:* Hizmet öncesi eğitimlerle öğretmenlerin çeşitli alanlarda hızlı değişim ve gelişime ayak uydurmaları ve başarılarını uzun süre devam ettirip eğitimde etkin olmaları mümkün değildir. Bu sebeple öğretmenlerinde kendilerini değişime ve gelişime göre geliştirip etkili olabilmeleri için ve hizmet öncesinden kalan eksikliklerini tamamlamaları için hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duymaktadırlar.

3. *Gelişimsel Yaklaşım:* Öğretmenler görevlerini yerine getirirken çeşitli evrelerle karşılaşır ve bu evreleri atlatmaları gerekmektedir. Bu zamanlarda farklı bilgi ve becerilere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğretmenlik mesleğine başladığı andan itibaren öğretmenlerin beklentisi, ilgisi, isteği, merakı ve kaygıları belirli aralıklarla, belli alanlarda oluşur ve bu gibi durumlardan farklı hizmet içi eğitim modelleri uygulanarak karşılanabilir (Gültekin ve Çubukçu, 2008).

2.1.9.1.3 Millî Eğitim Bakanlığı'nda Hizmet İçi Eğitimin Yapılanması

Millî Eğitim Bakanlığına bağlı kurumlarda görevli öğretmenlerin ihtiyacı olan eğitimleri planlanması ve yürütülmesi, MEB'in bünyesinde kurulan Öğretmen

Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünce yapılmaktadır. Bu müdürlükte bu tür hizmetleri yerine getirmek için mesleki Gelişimi Destekleme ve İzleme Başkanlığını kurulmuştur. Bu başkanlığın görevleri şunlardır.

- Öğretmenliğe yeni atananlara yönelik uyum ve adaylık eğitim programları hazırlamak,
- Öğretmenlerin hizmet içinde eğitimleri için eğitim programları hazırlamak,
- Öğretmenlerin ulusal ve uluslararası gelişmeler doğrultusunda geliştirmek üzere hizmet içi eğitim programı hazırlamak,
- Hazırladığı ve uyguladığı hizmet içi eğitim programlarını değerlendirip sonuçları doğrultusunda iyileştirici ve geliştirici tedbirler almak,
- Öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerini yürütmek (www.meb.gov.tr/18)

Öğretmenlerin görevleri ile ilgili eğitim ihtiyaçları; mevzuat zorunlulukları, öğretmelerin talepleri, bilim ve teknolojideki gelişmeler, denetim raporları, kurul önerileri, yönetici raporları, kalkınma planları, bakanlık kurum ve kuruluşların ihtiyaçları, şura kararları, hükümet programları, eylem planları, 2023 eğitim vizyonu ve diğer üst belge ve raporlar dikkate alınarak belirlenip hazırlanır.

Hizmet içi eğitim etkinlikleri merkezi ve mahalli olmak üzere iki alanda yürütülür.

Merkezi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri, Türkiye'nin farklı bölgelerinde yer alan ve genel müdürlüğe doğrudan bağlı olan, 415 kişilik kapasitesi ile konaklama imkânı bulunan hizmet içi eğitim enstitülerimizde sağlanmaktadır.

Türkiye'de Genel Müdürlüğe bağlı olarak faaliyet gösteren sekiz Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü yer almaktadır.

Bunlar;

- ✓ Aksaray HİE Enstitüsü ve ASO,
- ✓ Ankara HİE Enstitüsü ve ASO,
- ✓ Erzurum HİE Enstitüsü ve ASO,
- ✓ İstanbul Ataşehir Zübeyde Hanım HİE Enstitüsü ve ASO,
- ✓ İzmir Yeni Foça HİE Enstitüsü
- ✓ Mersin HİE Enstitüsü ve ASO,
- ✓ Rize Çayeli HİE Enstitüsü ve ASO,
- ✓ Yalova Erenköy HİE Enstitüsü ve ASO,

Burada bulunan Enstitülerde yeterli kapasitenin olmadığı zamanlarda ise diğer okulların veya kamu kurum ve kuruluşların imkânlarından da faydalanılmaktadır (MEB). Bu bağlamda genel olarak meslek lisesi öğretmenleri için yapılan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin birçoğu meslek lisesi binalarında yapılmaktadır. Yine pansiyonu olan okulların pansiyonları da bu hizmet içi eğitim faaliyetleri için kullanılmaktadır.

Mahalli Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri, il ve ilçelerde yapılan eğitimlerin İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün HİE faaliyetlerini planlaması ve yürütmesi ile genel olarak öğretmenlerin eğitim bölgesinde bulunan yerlerde yapılmaktadır.

2.1.9.2 MEB Hizmet İçi Eğitim Planlaması ve Uygulaması

Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitimleri her sene hitap ettiği gruba, yapacağı zamanı ve yapacağı yeri belirleyerek merkezi ve mahalli olarak iki şekilde planlar.

2.1.9.2.1 Merkezi Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Hizmet içi eğitim faaliyetlerini MEB'in Değerlendirme ve İzleme Başkanlığı biri merkezi gelişim kurs ve seminerler diğeri uzaktan eğitim olarak iki şekilde düzenlemektedir.

a. Merkezi Gelişim Kurs ve Seminerleri: Merkezden planlanan bu hizmet içi eğitimler genel olarak iki ile üç haftalıktır. Bu eğitimler, eğitim faaliyetinin adı, niteliği, nerede ve nasıl yapılacağı, zamanı, süresi, katılım sayısı ve kimlerin eğitime katılacağı yıllık planlarda belirtilir. Hizmet İçi Eğitim için Türkiye genelinde duyuru yapılır ve başvuranlar belirlenen kontenjandan fazla olursa da belirlenen ölçütlere göre seçim yapıp katılım listesi oluşturulup duyurulur. Bu faaliyetler genellikle öğretmenlerin görevleri dışında olup, tamamlama, geliştirme, özel alan eğitimi ve yükselme için yapılan eğitim faaliyetleridir. Bunlar her yıl ihtiyaç doğrultusunda değişir.

b. Uzaktan Eğitim Faaliyetleri: Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim programlarını yaygınlaştırmak ve erişimi kolaylaştırmak için 2005 yılında 'Uzaktan Mesleki Hizmet İçi Eğitim' faaliyetlerini başlatmış pandemi ile beraber de Öğretmen Bilişim Ağını kurmuştur. ÖBA olarak bilinen bu ağ öğretmenlerin hem mesleki gelişimlerine katkı sağlamak hem de öğretmenlere seminer vererek onların gelişimini sağlamak için kurulmuştur. Bakanlığa bağlı her türde ve her derecedeki eğitim kurumlarında görevli olan öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini çok

boyutlu desteklemek amacıyla ÖBA ilk kez 2022 yarıyıl da hizmet vermeye başlamıştır.

2.1.9.2.2 Mahalli Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri

Öğretmenlerin görev yerinden ayrılmadan mahalli hizmet içi eğitimler Millî Eğitim Bakanlığı personelin ihtiyacını çalıştığı bölgede alabilmesi için 1993 tarihinde Mahalli Hizmet İçi Eğitimi Planlama ve Uygulama görevini il milli eğitim müdürlüklerine devretmiştir. Bu sayede hizmet içi eğitim faaliyetlerinden istifade eden öğretmenlerin sayısı artmıştır. İl ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı kurumlarda göreve başlayan öğretmenlere hizmete başladıklarında oryantasyon ve adaylık eğitimleri ile göreve başladıklarında yapılan seminer, panel, konferans ve çalışma grupları şeklindeki eğitimlerde mahalli hizmet içi eğitim faaliyetleridir. Bu öğretmenlerin sayıları da ilave edildiğinde eğitim alan öğretmenlerin sayısı daha da artmaktadır.

2.2 Mesleki Gelişim

Gelişen ve değişen dünyada toplumsal, kültürel, sosyal ve ekonomik şartların artarak yeni gereksinimlerin ortaya çıkması nitelik yönünden insanların gelişmesine ve insanların kaliteli olarak gelişmesini sağlayacak güce ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nitelikli insanın yetiştirilmesi ve geliştirmesi iyi bir eğitim sistemi ile olur. Bu eğitim sisteminin de güçlü olması kendini sürekli yenileyen öğretmen kadrolarıyla mümkün olmaktadır. Eğitim sisteminin temeli olan ve temel eğitim olarak da geçen sınıf öğretmenlerinin bu değişen toplumun öğrencilerinin yetişmesini ve geliştirmesini sağlayabilmesi için öncelikli olarak kendilerini sürekli mesleki olarak geliştirmesi ile olur. Bu da öğretmenin hizmet içinde aldığı eğitimlerle gerçekleşir. Bu eğitimlerde verimli ve başarılı olabilmesi için öncelikle öğretmenin mesleki gelişime açık ve istekli olması ile eksikliklerinin farkına vararak bunları giderme çabasında olması gerekmektedir.

Toplumsal, bilimsel, ekonomik ve teknolojik alandaki hızlı gelişmelerin eğitim alanına da etkisi ile öğretmenlerin mesleki ve kişisel yeterliliklerini geliştirme ihtiyacı duymasına, meslek öncesi eğitim eksikliklerinin tamamlamasına ve nitelik yönünden kendini yenilemesine imkân vermesi için mesleki gelişim önem arz etmektedir (Kabakçı-Yurdakul, 2012). Öğretmenlerin öğrenmeye, gelişmeye, araştırmaya ve mesleğinde heyecanın devamlılığını sağlamak, uzmanlıklarını arkadaşlarına aktarmak, kariyer planlarına destek olmak mesleki gelişim

faaliyetlerine bağlıdır. Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmesinde formal ya da informal öğrenmeler dahildir (Earley, 2010).

Mesleki gelişim, hayat boyu devam eden eğitimin bir parçasıdır. Mesleki gelişim kavramı, personel geliştirme, hizmet içinde eğitim, insan kaynakları geliştirme, kariyer planı gibi kavramlar ile gelişmiştir. Aktif olarak çalışan personel mesleğinde verimliliği ve motivasyonunu artırmada mesleki gelişime ihtiyaç duymaktadır. Hizmet içi eğitim son yıllarda mesleki eğitim kavramı olarak ele alınmaktadır. Bundan dolayı geleneksel olarak mesleki gelişime, personele verilen 3-4 günlük kurs iken şimdi yeni bakış olarak uzun bir süre, personel ve işe odaklı öğrenme süreçleri olarak tanımlanır (Bümen vd., 2012). Eğitim sistemi içinde yeniliklere katkı veren en önemli unsurlardan biri öğretmenlerin mesleki açıdan geliştirme olarak görülmektedir. Mesleki gelişim ile öğretmenleri her alanda donanım sağlayarak eğitim sisteminin güçlenmesinde önemli katkı sağlamaktadır (Villegas-Reimers, 2003). Bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitimde kullanılmaya başlanması, eğitim öğretimde değişen öğretim yöntemleri, materyallerin artması, öğretmenlerin öğrenme-öğretme alanlarını değiştirmekte ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerini ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bu değişimler eğitim ortamında kullanacak etkinlikler için mesleki gelişime gereksinim duyulmaktadır (Odabaşı ve Kabakçı, 2011).

Mesleki gelişim öğretmenlerin kariyerlerini geliştirmek, mesleki yaşamında uyguladıkları teorik ve işlevsel çalışmalardır. Mesleki gelişim faaliyetleri, iş birliğine dayalı, akademik sunumlar, okul temelli gelişim, eğitim koçluğu gibi ülkeden ülkeye değişen birçok farklılıkları kapsamaktadır. Öğretmenlerine verdikleri eğitimlerle kaliteli eğitim faaliyetlerini artırmak için fırsat sunan ülkeler mesleki gelişim çalışmalarını etkili ve geniş kapsamlı ele alırlar (UNESCO, 2016). Öğrencilerin başarısını etkileme bakımından öğretmenlerin mesleki başarısı oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin mesleki başarısı ve alanlarında uzmanlaşması mesleki kavram ile yakından ilişkilidir (Can, 2019).

Öğrencileri eğitimleri ile hayata hazırlayanlar öğretmenlerdir. Öğretmenin vasıflı olması ile öğrencilerin başarısı arasında anlamlı bir ilişki vardır. Planlanan hedeflere ulaşmada en etkili unsur öğretmendir. Bundan dolayı öğretmenlerin mesleki olarak eğitilmesi ve geliştirmesi gerekir (Altun ve Yengin-Sarpkaya).

Öğrencinin eğitilmesinde öğretmenin etkisi önemlidir. Bu sebeple mesleki gelişim öğretmenin niteliğini ve öğretmenin gelişimini sağlayan en önemli

eğitimidir. Mesleki gelişim, öğretmenlerin güçlendirilmesinde etkili olan, eğitim-öğretim faaliyetlerine ve öğretmenlerin uzmanlık alan bilgisine katkı sağlayan önemli bir etken olarak görülmektedir (İlğan, 2013).

2.2.1 Mesleki Gelişimin Tanımı

Mesleki gelişimi içine alan literatürde birçok kavram ve tanıma rastlanmaktadır. İnsan kaynakları, mesleki olarak personeli geliştirme, kariyer ilerlemesi, sürekli mesleki gelişim, hizmet içi eğitim ve hayat boyu öğrenme gibi kavramlarla ifade edilmektedir.

Mesleki gelişim, öğretmenlerin ister kendi alanı olsun ister başka alanlarla ilgili olsun, bilgi, beceri, davranış ve tutumlarını geliştirmek ve değiştirmek için meslek hayatları boyunca aldıkları eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir. Ülkelerin birçoğunda mesleki çalışmalar olsa da mesleki gelişime yönelik öğretmenlere sunulan eğitimler farklılık göstermektedir (UNESCO, 2016). Dünyada ve Türkiye’de sürekli değişimin ve gelişimin olması çocuklardan ve gençlerden beklentileri artırmıştır. Bu sebeple öğrencinin başarısı her kademede artması beklenmektedir. Bu durum öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaları ile mümkün olur. Mesleki gelişim ile öğretmenlerin uzmanlaşması, öğrencilerin ihtiyaçlarını en üst düzeyde karşılanmasını ve eğitimlerinin artırılmasını sağlamak için öğretmenlerin bilgi ve beceriye sahip olması amaçlamaktadır (Özer, 2008).

Mesleki gelişim tanımlarına bakıldığında çok farklı görüşler gözlenmektedir. Fakat yine de ortak bir alana vurgu yapılmıştır. Uzun bir zaman bu alanda çalışmalar yapan ve bu alanla ilgili birçok çalışması bulunan Guskey’e göre mesleki gelişim okulda birçok gelişmenin temel aracı olmuştur. Öğrencileri yetiştiren eğitimcilerin mesleki tutumlarını, bilgi ve becerilerini geliştirmek için yapılan faaliyetlerin organize edilmesidir (Guskey, 2000). Mesleki gelişim eğitimcilerin ister planlı ister plansız, resmi veya gayri resmi olarak kendini yetiştirmek ve geliştirmek için gösterdiği çaba ve deneyimlerdir (Stone 2014) Öğretmenler mesleği ile ilgili eğitimler alması ve bu eğitimler için çaba sarf etmesi gerekir. Bu gösterilen çabalar mesleki gelişimi öğretmen öğrenmesi yerine kullanılmaktadır (Kwakman, 2003).

Öğretmenlerin mesleki gelişimi kendilerini mesleki anlamda bilgi ve becerilerini geliştirme faaliyetleri olarak ifade edilmektedir (Craft, 2002). Bu ifade ile mesleki gelişim demek öğretmenlerin göreve başlamadan önce aldıkları eğitimler ile başlayıp meslekleri boyunca devam eden ve emeklilik ile biten eğitim

sürecini belirtmek amacıyla kullanılmaktadır (Bubb ve Early, 2007). Yani mesleki gelişim, hizmet süresi boyunca öğretmenlerin meslekleri ile alakalı aldıkları kişisel eğitimlerini ve katıldıkları öğrenme süreçlerini içeren kavramdır (Craft, 2002). Yine aynı şekilde Day (2005) öğretmenlerin mesleki yaşamları boyunca mesleki becerilerini geliştirmek için katıldıkları eğitim etkinlikleri olarak ifade etmektedir.

Mesleki gelişimi Day ve Day (1999) bireysel ya da grup olarak eğitimlere, doğrudan veya dolaylı olarak yarar sağlayarak eğitimin kalitesini artırmak için yapılan programlı ve bilinçli öğrenme faaliyetlerine ayrılan süreç olarak tanımlamaktadır. Bu süreci de öğretmenlerin öğretimsel hedeflerini bireysel veya grup şeklinde gözden geçirme, yenileme, geliştirme; meslektaşları ile mesleki düşünce üretebilme, planlama yaparak bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını geliştirebilmek için mesleki hayatında yapılan eğitimleri içermektedir (Day & Day, 1999). Mesleki gelişim; meslek öncesi eğitim, yeni göreve başlayan öğretmenlerin eğitimi, eğitim araştırmaları, ileri seviyede araştırma eğitimleri, hizmet içi eğitim, okul gelişimi ile ilgili kavramlarla ilişkilidir (Terzi, 2008).

Millî Eğitim Bakanlığı da mesleki gelişimi, okul müdürlerinin ve öğretmenlerinin meslekleri ile ilgili ve hizmet içi eğitimlerine yönelik destek amacıyla yapılan faaliyetler olarak tanımlamaktadır (MEB, 2007). Mesleki gelişim, öğretmenler için mesleki yeteneklerini geliştirebilme ve mesleki hayatını değerlendirme olanağı sağlayan sistematik bir gelişim faaliyeti olarak da tanımlanabilir (Özdemir, 2016). Öğretmenlerin bilgilerini ve becerilerini planlı ve programlı şekilde farklı düzeylerde geliştirmelerine olanak sağlamak için icra edilen eğitim programı veya atölye faaliyetleri olarak mesleki gelişim kavramı tanımlanmaktadır (Abou Assali, 2014).

2.2.2 Mesleki Gelişimin Amacı ve Önemi

Sürekli değişen ve gelişen dünya standartlarında kurumların personellerinden beklentileri değişerek artmakta olduğu için çalışanlarında bu doğrultuda performanslarını ve kendi becerilerini yükseltmeleri gerekmektedir. Bu gelişmeler karşısında bireylerin mesleki ve kişisel olarak kendilerini geliştirmeleri zorunluluk arz etmektedir. Öğretmenlerin de bu doğrultuda hem öğrenmeye devam etmeli hem de mesleki olarak kendilerini yenilemeleri gerekmektedir (Reisser 2002). Öğretmenler mesleki bilgi ve becerilerini artırarak eğitim sisteminin gelişmesine katkı sağlamış olunur. Yine öğretmen niteliğinin artması ile öğrenci başarısının istenilen seviye hedeflerine de ulaşılmış olur. Mesleki gelişim

öğretmene ve öğrenci başarısına katkısının yanında; okul yöneticilerine, velilere, okul çalışanlarına, meslektaşlarına, öğretim faaliyetlerinin tüm paydaşlarına hatta öğretmenlerin aile fertlerine fayda sağlamaktadır (Kabakçı-Yurdakul, 2012).

Eğitimin en önemli bileşenlerinden biri başarılı bir öğretmendir (Polk, 2006). Bunun için öğretmenlerin mesleki öğrenmelerine önem verilmelidir. Çünkü öğretmenlere ne kadar etkili mesleki bilgilerini ve becerilerini geliştirecek eğitimler verilirse öğretmenler de öğretimlerini o derecede etkili yapabileceklerdir (Lu vd., 2019). Öğrenci başarısı için çalışan, düşünsel becerilere sahip, eğitim-öğretim faaliyetlerini planlı ve programlı organize eden, sınıf yönetim becerilerine sahip olanlar etkili öğretmenlerdir (Stronge, 2018). Bu özelliklere sahip olabilmek için de mesleki gelişimin katkısı ve önemi çok büyüktür. Öğretmenlerin mesleki başarısında mesleki gelişim faaliyetleri en önemli bir parça olduğu düşünülmektedir.

Mesleki gelişim, öğretmenlere mesleki anlamda üst düzey başarı kazandıran, uzmanlaştıran ve kariyer planlamasına fayda sağlayan önemli bir eğitim sürecidir. Mesleki gelişim ne kadar doğru planlanır ve uygulanırsa hedefine ulaşmış olur. Kendini geliştirmeyen, bireysel eğitim becerilerini geliştirmek için eğitim almamış, monoton ve değişmez öğretim yöntemi ile devam eden, bilgi almaktan ve becerilerini geliştirmekten vazgeçen öğretmenlerin öğrencileri yetersiz ve mutsuz öğrenciler olacaktır. Başarılı öğretmen ise meslek öncesi aldığı eğitimleri hazırlık eğitimi olarak algılar ve mesleki hayatı boyunca eğitimdeki gelişmeleri takip eder ve gelişmeler neticesinde kendini mesleki olarak eğitimlere katılarak kendini güncel tutar. Bu eğitimleri de belirli sistem ve program şeklinde yürütür. Şayet bu şekilde kendini yenilemeyen öğretmenler kısa sürede eskir ve yıpranır. Mesleki gelişim faaliyetlerinin kendisine ve öğrencisine yararı olamayan mutsuz ve başarısız bireyler yetişmesine engel olması sebebiyle önemi açıklamaktadır (Gözütok, 1991).

Bilgi ve teknolojiye değişimlerin sınıf içinde kullanılmaya başlaması, eğitim-öğretimdeki yenilikler, öğretimde kullanılan materyallerin çoğalması, eğitimde değişen paradigmlar öğretmenin öğretme süreçlerini sürekli değiştirmektedir. Bu değişimlerin eğitim faaliyetlerinde uygulanmasında mesleki gelişimin önemi artmaktadır (Odabaşı ve Kabakçı 2011).

Mesleki gelişim öğretmenlere alanları ile ilgili güçlü ve zayıf yönlerinin farkına varmalarına olanak tanır. Bu olanaklar da öğretmenin kendini geliştirme

üzerine öğrenme için harcadığı çabayı gösterir. Okulların başarılarını artırması öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilişkilidir. Öğretmenlerin ve okulların başarılı olması meslek gelişimleri ile birbirlerini desteklemektedir (Mills, 2012).

Öğretmenler kendi üzerine düşen görevleri yapmak amacıyla bilgilerini artırma, eğitim programlarını güncelleme, yeni öğretim yöntemleri öğrenme, öğrencilere yönelik yeni çalışmaları yakından takip etme, meslektaşları ile bir arada koordineli çalışabilmeye zaman ayırma gibi etkinliklerde bulunup bunları öğrenci başarısına yansıtma gayreti içerisinde (Corcoran, 1995). Öğretmenler bu ihtiyaçlarını mesleki gelişim ile sağlamaktadırlar. Başka bir söylemle öğretmenlerin öğrenmesini geliştirmek mesleki gelişimin temel amacıdır. Bu amaç doğrultusunda mesleki gelişimin etkinliklerinin amaçlarını şu şekilde sıralanabilir (Özer, 2008):

➤ *Öğretmenlerin eğitim anlayışını yenilemek ve zenginleştirmek:* Araştırmalar sonucu yeni çıkan yöntemlerin, yaklaşımların, bulguların ve kuralların öğrenilmesi ve uygulanması büyük oranda öğretmenin çabası ile olur. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri farklı görüş, yaklaşım ve kurallara uyumlarına katkı sağlamaktadır.

➤ *Öğretmenlerin teknoloji ve farklı öğretim yöntemleri kullanma becerisini geliştirmek:* Günümüzde teknolojinin gelişmesi öğretimde teknolojinin kullanılmasına ve öğretim yöntem ve tekniklerinde önemli değişikliklere sebep olmuştur. Bu genelde öğrenciyi öğrenme süreçlerinde aktif olmalarını sağlama ve bilgisayarların öğretim sürecinde daha çok kullanılması yönünde olan değişikliklerdir. Mesleki gelişim ile öğretmenler bu değişimlerden haberdar olacak ve kendi öğretme uygulamalarına bu yöntem ve teknolojileri dahil etme olanağı sağlamaktadır.

➤ *Öğretmenlerin alan bilgisini güncelleme ve artırma:* Öğretmenlik mesleği geniş bir alan bilgisine sahip olmayı gerektirir. Mesleki gelişim faaliyetleri öğretmenlerin alanları ile ilgili bilgilerinin artırmada ve alan bilgisindeki değişikliklerden haberdar etmede önemlidir. Bu da öğretmenlerin öğrencilerine daha güncel ve geçerli bilgiler almasına yardımcı olmaktadır.

➤ *Öğretmenlerin mesleki doyumunu ve saygınlığını artırmak:* Öğretmenlerin mesleklerini verimli ve etkili yerine getirebilmelerinde mesleki doyum ve saygınlık önemli bir faktördür. Her insanın hissettiği gibi öğretmenlerde kendilerini değerli ve saygın hissetme ihtiyacı duyarlar. Bu ihtiyacı karşılamada mesleki gelişim faaliyetleri öğretmene bu duyguya sahip olması noktasında katkı sağlamaktadır.

➤ *Öğretmenlerin yükselmesine yardımcı olmak:* Öğretmenlere, adaylık sürecinden asil memurluğa geçişte, okul yöneticisi olmada, uzman ve başöğretmen kariyerlerine sahip olmada, eğitim denetleyicisi olmada, eğitim sektörü içinde üst düzey yöneticiliklerde görev almada mesleki gelişim faaliyetleri katkı sağlamaktadır.

➤ *Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların gelişimine katkı sağlama:* Öğretmenlerin mesleki olarak gelişmeleri çalıştıkları kurumlara doğrudan veya dolaylı olarak katkı sağlamaktadır. Öğretmenler mesleki gelişimleri, okulun programlarını geliştirmede, okulun çevre ile etkileşimini düzenlemede, okulun eğitim kalitesini artırma çalışmaları yapmada, okulun sorunlarını çözmede ve okulun her alanda gelişim göstermesinde katkı sağlamaktadır.

2.2.3 Mesleki Gelişimin Gerekliliği

Öğretmenlik mesleği sürekli değişen şartlardan etkilenen ve bu şartları uygulayan bir meslektir. Bu yüzden öğretmenlik mesleği değişik kaynaklardan etkilenen ve sürekli değişmeyi ve gelişmeyi barındıran hareketli bir meslektir (Uştu, Taş ve Sever, 2016). Bu sebeple öğretmenlik mesleği, devamlı öğretmenlerin kendilerini yenilemeleri, mesleki alan bilgilerini güncellemeleri ve öğrendiği bilgi, beceri ve davranışları uygulamaya geçirilmesi gereken bir meslektir (Baştürk, 2012). Çünkü öğretmenlik mesleği, bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri, normal yaşamda meydana gelen gelişmeleri, eğitim bilimlerindeki gelişmeleri ve alanları ile ilgili değişimleri ve gelişmeleri takip edip bunları da eğitim-öğretim faaliyetlerine yansıtmaları gerekmektedir (Özdemir, 2016). Öğretmenlik mesleğine yönelik bilgilerin hızla değişmesiyle öğretmenlerin alanları ile ilgili bilgilerini yenilemeleri gerekmektedir. İşte bunun en önemli yolu da mesleki gelişim faaliyetlerine katılmaları ile mümkün olmaktadır.

Eğitimdeki gelişmeler öğretmenlerin mesleki olarak gelişmelerini gerekli kılmaktadır. Eğitim alanındaki gelişmeleri öğretmenlerin öğrenip sınıf ortamında uygulamaları için ekstra eğitime ihtiyaç duymaktadırlar (Hooker, 2008). Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler öğretmenlerin sınıf içinde görev ve sorumluklarını değiştirmekte beraber, okul kavramını, müfredatı, öğretim yöntem ve tekniklerini de değiştirmektedir (Özoğlu, 2011). 21. Yüzyılda öğrencilerden analitik beceri, eleştirel düşüncü, üst düzey düşünce beklenirken öğretmenlerden de öğretmeyi öğrenme ve üst düzey performans beklenmektedir (Darling-Hammond & Richardson, 2009).

Dünyada yaşanan bilimsel değişimler ile toplumun bu değişimlere uyum sağlaması için öğretmenlerin niteliklerini artırmaya yönelik çalışmalar birçok ülkede gündeme gelmiştir (Yaylacı, 2013). Toplumun değişime uyum sağlaması için öğrencilerin eğitimlerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu da öğretmenlerin verimliliği bağlıdır. Bunun için de öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Abou-Assali, 2014). Mesleğe başlamadan önce alınan eğitimlerin süreç içerisinde yeterli olmaması ve alınan bilgilerin uygulama aşamasında bütünlük içermemesi mesleki gelişimin gerekli olduğunu gösteren varsayımlardan bir tanesidir (Şövalye, 2002). Günümüzde okulların rolleri değiştiği için öğretmenlerden beklentiler de değişmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimler bu beklentileri ve ihtiyaçları karşılamaktan uzaktır. Hizmet öncesinde edinilen eğitimler ne kadar çok geniş ve nitelikte olursa olsun meslek hayatında öğretmenlerin karşılaşılabilecekleri sorunlara ve problemlere çözüm üretmede yeterli olamamaktadır. Bu sebeple eğitim seviyeleri yüksek olan ülkeler standartlarını yükseltmek için nitelikli öğretmenler yetiştirmeye çalışmaktadırlar. Öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimler kısa sürede güncelliğini yitirmekte ve öğretmenler mesleki gelişime ihtiyaç duyulmaktadır (Şahin, 2013).

Öğretmenlerin öğrencilerle bir problem yaşamasında ve müfredat değişikliği gibi durumlarda öğretmenlere mesleki gelişim gereklidir (Şövalye, 2002). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri, mesleğe başladıktan sonra oryantasyon eğitimleri ile başlayan ve meslek hayatı boyunca ortaya çıkan ihtiyaçları karşılamaktır. Mesleki gelişim, öğretimde iyileştirme etkinlikleri ile eğitimde yaşanan değişimlere uyum sağlamak için yapılan eğitim çalışmalarıdır. Bu eğitimler sürekli ve sistematik olarak desteklenmelidir (Özoğlu, 2011).

Mesleki gelişimin gerekliliği öğretmenlerin hizmet öncesinde aldıkları eğitimin yetersizliğidir. Hizmete başlamadan alınan eğitimlerin yetersizliği olarak da söylenebilir (Seferoğlu, 2004). Meslek öncesi alınan eğitimler öğretmenlerin eğitim sürecinde yetersiz kalmasından dolayı hizmet içi eğitimleri ile bu eksikliklerin giderilmesi sağlanarak mesleki olarak öğretmenlerin geliştirilmesi gerekmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin durumları incelendiğinde mesleki gelişim ihtiyaçlarının daha fazla olduğu sonucu çıkmaktadır (Seferoğlu, 2004). Bunun için mesleki gelişim öğretmenlerin gelişimleri için gereklidir. Mesleki gelişim gün geçtikçe daha fazla önem kazanmaktadır. Hızlı değişim ve yüksek kaliteli eğitime

taleplerin artması öğretmenlerin mesleki gelişim ile becerilerinin güncellenmeye ve geliştirilmeye daha önceki yıllara göre günümüzde çok daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır (Craft, 2002; Guskey, 2002). Mesleki gelişim faaliyetleri için birçok sebep vardır. Bu sebepler aşağıdaki gibi belirtilmiştir:

- Çalışanların mesleki performanslarını geliştirmek,
- Öğretmenlerin bireysel olarak iş performansını artırmak,
- İş tatminini artırmak, kişisel ve genel eğitimlerini geliştirmek,
- Öğretmenin bireysel mesleki bilgisini artırmak,
- Mesleki vizyonu geliştirmek,
- Öğretmenleri değişime hazır hale getirmek,
- Okul başarısını artırmak,
- Okulun eğitim vizyonunu geliştirmek,

Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgilerini, becerilerini ve performanslarını artırmada önemli bir katkı sağlamaktadır (Abou-Assali, 2014). Yine mesleki gelişim örgütsel gelişime ve okul gelişimine de katkı sağlamaktadır. Mesleki gelişim sadece öğretmenlerin gelişimine değil, öğretmenlerin eğitimleri sonucu öğrenci başarısına, okul yöneticilerine ve velilere katkı sağlamaktadır (Odabaşı & Kabakçı, 2011). Mesleki gelişimin önemli bir etkinliği öğretmenlerin sınıftaki performansını ve etkileşimini artırmaktır. Bunun için de öğretmenlerin başarısını ve öğrencilerin başarısını artırmada etkili bir mesleki gelişim ile sağlanmaktadır (Odabaşı & Kabakçı, 2011).

2.2.4 Mesleki Gelişim Modelleri

Mesleki gelişim birden fazla çeşitli başlıklar altında açıklanmıştır. Bu modeller kendi içinde etkililikleri bakımından üç gruba ayrılabilir (Gaible ve Burns, 2005).

- *Standartlara göre mesleki gelişim modeli:* Hızlı ve çabuk şekilde genellikle kademeli veya eğiticiyi eğitme yoluyla açık olan bilgi ve becerilerin yayılmasına öncelik veren yaklaşımdır.

- *Bölge temelli mesleki gelişim modeli:* Uygulama yöntemleri ile inşa edilen genellikle daha uzun sürede değişime odaklanan ve kolaylaştırıcı etkinliklere dayanan yaklaşımdır.

- *Bireysel yönelimli mesleki gelişim modeli:* Küçük desteklerle bireysel ve kendi kendine mesleki olarak gelişmeye odaklanan yaklaşımdır. Mesleki gelişim

modellerin tamamı kaynakların yetersiz olduğu ortamlarda kullanılabilir ve her bir gelişim modeli de teknoloji ile desteklenebilir (Gaible ve Burns, 2005).

2.2.4.1 Standartlara Dayalı Mesleki Gelişim Modeli

Standartlara göre mesleki gelişim modeli, öğretmen etkinliğini öğrenci öğrenmesi ile bağlantı kurup deneysel olarak da bu bağlantıyı ispatlayarak bir öğretim sistemi oluşturmaya çalışan mesleki gelişim modelidir (Beyer, 2002). Bu model büyük anlamda davranışçı öğrenme fikrine dayanır (Kennedy, 2005).

Öğretmenlik mesleğinin belirli standartlara göre olması ve tek düzen halinde çalışmasının kabullenilmesi, standartların formüle edilmesi ve bu formüllerin öğretmenler tarafından geliştirilmesi standartlara dayalı sistemin bazı temel özellikleridir. Bu sistemler profesyonel, mesleki uzmanlık ve gelişime dayalıdır. Uzun vadede mesleki gelişim gerektiren istikrarlı ve zorunlu hedefleri olan standartlardır (Ingvarson, 1998).

Öğretmenlere yönelik yeni bilgi, beceri ve davranış strateji kazanımı, geniş öğretmen kitlelerine bilgi aktarımı, eğitimde örnek uygulamaları ve yenilikleri sergilemesi gibi bu modelin kullanım hedefleri vardır (Eroğlu, 2019). Bu model öğretmenlere aktif olarak mesleki gelişimde olmadığı halde öğretmenlerin çoğuna bilgiyi doğrudan aktarmak için kullanıldığı görülmektedir. Öğretimin öğrenmeden önce geldiği bir modeldir.

Bir fikrin keşfedilip aktarılmasına ve becerilerin modellenmesine odaklanan bu standartlara dayalı mesleki gelişim modelinin mesleki eğitimleri çoğu zaman tek seferde, tek yerde, takibi edilmeden, öğretmene yardım edilmeden gerçekleşir. Bu tek seferde verilen eğitimler öğretmene olumlu katkı sağlarken destek verilmeyen eğitimler ise her zaman olumlu sonuçlar vermez (Gaible ve Burns, 2005). Standartlara dayalı mesleki gelişim modelinin bilgi, beceri ve stratejileri kısa sürede geniş öğretmen grubuna ulaştırması en önemli avantajlarındanır. Bu model Türkiye’de ve pek çok ülkede hizmet içi eğitim faaliyetlerinde uygulanmaktadır.

2.2.4.2 Bölge Temelli Gelişim Modeli

Bölge temelli gelişim modelinin bir diğer ismi de okul temelli mesleki gelişim modelidir. MEB’in hazırladığı öğretmen mesleki genel yeterlilik belgesinde okul temelli mesleki gelişim (OTMG) olarak kullanılmaktadır. Okul Temelli Mesleki Gelişim, öğretmenlere verilen okul içinde ve dışında onların mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlerinin gelişimine destek veren, etkili ve verimli öğrenme ve öğretme ortamları oluşturan ve onlara destek veren süreçlerin bütünü olarak

tanımlanmaktadır. OTMG, mesleki olarak kendilerini geliştirmek isteyen öğretmenlere kendi gelişim modelini kendisinin hazırlamasıdır. Daha sonra da hazırladığı Mesleki Gelişim Planının uygulama aşamasını ve izleme süreçlerini öğretmenle birlikte yol haritası hazırlaması yönünden Türk Eğitim Sisteminde yeni bir kavramdır (MEB, 2007). Okul Temelli Mesleki Gelişim ile,

- İnsan ve materyal kaynaklarını okullarda etkin şekilde kullanılmasını sağlayarak öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanması okul ortamında olması,
- Öğretim ve öğrenim öğrenciler için kaliteli hale getirilmesi,
- Öğretmenlerin daha fazla sorumluluk almaları için kendi gelişimleri ve öz değerlendirmeleri neticesinde yetersiz gördükleri alanları ya da geliştirmek istedikleri yönlerine yönelik Mesleki Gelişim Planı hazırlamaları ve uygulamaları,
- Öğretmenlerin tecrübelerini anlatmaları ve daha az tecrübeye sahip meslektaşlarına öncülük etmeleri,
- Öğretmenlerin öğretme-öğrenme yaklaşımları konusunda ve stratejilerinde daha duyarlı duruma gelmeleri,
- Öğretmenlerin meslektaşlarının yardımını ve desteğini bu yaklaşımla ve stratejileri kullanarak kendi uygulamalarına yansıtmaları,
- Okulların gelişim hedefleri bağlamında öğretmenlerin deneyimlerinden ve uzmanlığından faydalanılması,
- Okul kültürü ve değerleri bakımından okuldaki sistemin gelişimine bağlı olarak okulun çevresi ile kaynaşması ve çevre imkanlarının okul sorunlarının giderilmesinde işe koşulması beklenilmektedir.

Guskey' ye (2000) göre de okul temelli mesleki gelişim modelinin bölgesel temelli mesleki gelişim modeline göre etkinliğinin fazla olduğunu belirtmektedir. Tek seferlik uygulamalardan oluşan bölge temelli mesleki gelişim öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlarla daha az ilgilenmektedir. Uygulamaların başarıya ulaşmasında çoğunlukla yetersiz kalınmakta ve başarıya ulaşmak için gerekli destek ve yönlendirmede bulunulmamaktadır. Okul temelli uygulamalar ise içeriğin uygulanması ve teknikler okul yöneticileri tarafından planlandırıldığı için daha etkilidir. Belirlenen konular az kişi ile çalışıldığında mesleki gelişim programlarıyla kolaylıkla uzlaşır (Bümen vd., 2012).

2.2.4.3 Bireysel Yönelimli Modeller

Bireysel yönelimli mesleki gelişim modelleri öğretmenlerin içsel güdülenmelerini ve duyuşsal süreçlerini kapsamaktadır (Day ve Gu, 2007). Mesleki gelişimler bir yere bağlı kalmadan öğrenmeler şeklinde gerçekleşmektedir. Bu modelle öğretmen kendi ihtiyaçları doğrultusunda hedeflerini planlar ve hedefleri yerine getirmek için kendi öğrenmelerine etkinlikler hazırlar. Bu model içinde yer alan etkinlikler örnek uygulamaları izleme, akademik okumalar yapma, meslektaşlarını gözlemedir (Gaible ve Burns, 2005). Mesleki gelişime katılan öğretmenler tamamen gönüllü ve kendi içsel güdülerince etkinliklere katılırlar (Basikin, 2020).

Glatthorn (1984), bireysel olarak mesleki gelişim modeline katılan öğretmenlerin eğitim etkinliklerinin özelliklerini dört başlık altında toplamıştır.

- Öğretmenin mesleki gelişim için bağımsız bir ortamın olması, bireysel olarak çalışması,
- Öğretmen takip ettiği program hedef odaklı olması, öğretmenin kendi hedeflediği program üzerinde çalışması ve kurum hedefi ile öğretmenin hedefi uzlaşması,
- Bireysel yönelimli mesleki gelişime çok fazla kaynak olması ve bu kaynakların hangisine başvuracağına kendisinin karar vermesi. Bu kaynaklar: mesleki kitaplar, lisansüstü kurslar, videolar, öğrenciden gelen dönütler, atölye çalışmaları vb.
- Bireysel yönelimli modelde öğretmen değerlendirmemesi,

Bu modelde öğretmenler kendi mesleki gelişimleri için tasarladıkları programların yanında kendi fikirlerini ve materyallerini paylaşabilirler (Hooker, 2008). Bu model öğretmenler yeteri kadar güdülenmemişler ise her öğretmen için aynı seviyede başarıya ulaşamayabilir (Gaible & Burns, 2005).

Türkiye’de yerel ihtiyaçlar, talepler birbirinden farklı olduğu için öğretmen ihtiyacı ve talepleri doğrultusunda böyle bir mesleki gelişim modeli gereklidir. Öğretmenin kendi kurumunun mesleki eğitim ihtiyaçlarını bilip kendi ihtiyaçlarıyla planlayarak öğrenme ortamı oluşturmalıdır. Burada öğretmen kendi planını yapabiliyor ve çalışma ortamını oluşturabiliyorsa fayda sağlayacaktır (Özer, Can & Duran, 2020).

Bu gerekçelere bakıldığında aşağıdaki şartlar oluşursa bu modelin kullanılması uygun olacaktır (Gaible & Burns, 2005):

- Hazırlanmış herhangi bir mesleki gelişim faaliyeti yoksa,
- Öz güdülenmeleri yüksek olan öğretmenlere yönelik mesleki gelişim faaliyeti yoksa,
- Diğer modelleri tamamlayacaksa,
- Bireysel yönelimli gelişim için kaynaklar ve yapıların mevcut olup öğretmenin ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik planlama yapmasına destek olunursa uygun olur.

2.2.5. Dünyada ve Türkiye’de Yapılan Mesleki Gelişim

Türkiye’de ve PISA’da başarı göstermiş olan bazı ülkelerin öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik çalışmaları aşağıda açıklanmıştır.

2.2.5.1 Türkiye’de Mesleki Gelişim

Türkiye’de öğretmenlerin Anayasa ve ilgili kanunlar gereğince mesleki gelişimleri Millî Eğitim Bakanlığı’nın görev ve sorumlulukları arasındadır. Millî Eğitim Bakanlığı’nın düzenlediği mesleki gelişim programı genellikle Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından ve okulların kendi bünyesinde koordineli bir şekilde organize edilmektedir. Bu program ve faaliyetler öğretmenlerin değişen dünya düzeninde sağlayacakları öğrenme alanlarından daha çok geleneksel bir bakış açısı ile kısa vadeli eğitimleri kapsamaktadır. MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik amaçları aşağıda belirtilmiştir (MEB, 2015).

- Adayların işe uyumlarını ve yatkınlıklarını sağlamak,
- Öğretmenlerin bilgi ve becerisini geliştirmek ve verimliliğini artırmak,
- Öğretmenlerin, hizmet alanındaki değişimlere ve gelişmelere uyumlarını sağlamak,
- Öğretmenlerin yurt içinde ve yurt dışında lisans öncesi eğitim, lisans ve lisansüstü öğrenim görmelerini sağlamak,
- Öğretmenleri üst görevlere hazırlamak,
- Hizmet-içi eğitim amacıyla yayımlar yapmak.

Yukarıda belirtilen bu hedefler genellikle teoriden oluşan ve eğitim sonunda geri bildirim ve uygulama olanağı vermeyen kurs ve seminer şeklinde yapılan çalışmalardır (Bümen, 2012). Oysaki mesleki gelişim; öğretmenlerin bireysel performansını artırmayı, fayda sağlamayan uygulamaları düzeltmeyi, değişen

eğitim politikaları uygulamayı ve değişimi kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Blandford, 2000). Bu sebeple öğretmen eğitimlerine yönelik yönetmeliğin geliştirilmesi ve öğretmenlerin mesleki gelişim sağlamasına yönelik düzenlenmesi gerekmektedir. İyi eğitim nitelikli öğretmenler tarafından sağlanmaktadır. Değişime ve gelişime ayak uydurmaları için öğretmenlerin gereksinimleri karşılanmalıdır.

Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı olarak görevini icra eden “Öğretmen Geliştirme ve Yetiştirme Genel Müdürlüğü” alanında hizmette bulunan Mesleki Gelişimi İzleme ve Destekleme Daire Başkanlığı çağımızda önemini geliştirerek çalışmalarına devam etmektedir. Hayat boyu öğrenme hedeflerinde bakanlığa bağlı çalışanların verimliliklerini, kişisel ve mesleki gelişimlerini ve dünyada oluşan gelişmelere intibakını sağlamaları gayesiyle hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir (MEB, 2020). Nitelikli öğretmen yetiştirmek ve öğretimin kaliteli olması amacıyla düzenlenen bu eğitimler, bakanlığın politikalarını gerçekleştirmektedir. Yine ihtiyaç analizleriyle belirlenen kişisel ya da mesleki gelişim ihtiyaçlarını, ulusal ve uluslararası kurumlarla oluşturulan iş birliği anlaşmalarını uygulamaya yönelik eylem planları doğrultusunda yürütmektedir (MEB, 2017).

Türkiye’de öğretmenleri geliştirmek için yapılan eğitim faaliyetleri, MEB’in hazırladığı merkezi eğitim faaliyetleri, il veya ilçe milli eğitim müdürlüklerinin düzenlediği mahalli mesleki gelişim etkinlikleri ve okul yöneticilerinin çabaları ile belirli sayıda öğretmene verilen eğitimler hizmet içi eğitim faaliyetleridir (Gül, 2007). Öğretmenler atandıktan ve mesleğe başladıktan hemen sonra mesleki gelişim faaliyetleri öncelikli olarak Millî Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik’te düzenlenen aday öğretmenlikteki temel eğitimler ile başlar. Temel eğitimle aday olan öğretmenlere devletin genel olarak memurlarına ortak olarak verilen temel bilgiler; öğretmenlere sunulan hazırlayıcı eğitimler ile de memuriyet görevini yerine getirmesi için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir.

Türkiye’de MEB’den farklı olarak özel kurumlar da öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarına destek vermekte ve mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) bunların en önemlileridir. ÖRAV “Öğretmenin Sınırı Yok” projesiyle binlerce öğretmene yüz yüze mesleki gelişim faaliyetlerine katılma fırsatı sağlamıştır. Öğretmenler için sayısız birçok

proje geliştiren öğretmen akademisinin bu fırsatlarında sene içerisinde yararlanabilmek için mesleki gelişim çalışmalarının desteklenmesinde yöneticilerin davranışları ve destek olmaları önemlidir.

2.2.5.2 Finlandiya’da Mesleki Gelişim

Öğretmenlik mesleğinin Finlandiya’da en popüler mesleklerden biri olması eğitimin iyi örgütlenmesi ve yürütülmesi ile sağlanır. Burada eğitim yerel yönetimlerin sorumluluğundadır. Okullar kendi içinde özerk yönetime sahiptir. Göreve yeni başlayan bir öğretmenin adaylık eğitiminden ve görevdeki öğretmenin mesleki gelişiminden okul yönetimi sorumludur. Mesleğe başlamadan önce çok ciddi eğitimlerden ve elemelerden geçen öğretmenlerin mesleki gelişim için eğitimlere pek fazla ihtiyaç duyulmamaktadır. Finlandiya’da eğitimin akademik olarak başarılı olmasında eğitim sisteminin gelişmiş olması kadar öğretmenlerin mesleki gelişimleri için aldıkları eğitimler önemli katkı sağlamaktadır (Hazır, 2015). Öğretmenler mesleğine başladıktan sonra herhangi bir dışsal denetim geçirmezler.

Öğretim programların hazırlanmasına Ulusal Eğitim Kurulu’nun genel çerçevesini belirledikten sonra okul ve öğretmenler tarafından detaylandırılıp kendilerine göre düzenlemektedirler (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Öğretmenler programı düzenlemeye ve kaynak kullanımında öğrenci ihtiyacına göre belirlemeye serbest bırakılmış ve sorumlu tutulmuştur. Bu da öğretmenlerin mesleki gelişimi için aktif olmalarını sağlamaktadır. Öğretmenler haftanın belirlenen bir gününde toplanarak plan ve program yapmaktadırlar. Yine okul yönetimi ile öğretmenler ders kitaplarının belirlenmesinde, haftalık eğitimin değerlendirilmesinde, sınıf içinde kullanılacak materyallerin belirlenmesinde, okulun bütçesi oluşturmada ve hangi kurs ve etkinliklerin açılacağına birlikte karar veririler (Andree Darling Hammond & Wei; 2005. akt. Maya ve Taştekin, 2018).

Finlandiya’da iyi organize edilmiş ve alternatifi olan bir hizmet içi eğitim düşüncesi ve faaliyetleri mevcuttur. Eğitimciler, Ulusal Eğitim Kurulu öncü olmak üzere, üniversiteler ile sivil kuruluşların öğretmenler için mesleki gelişime yönelik eğitimler organize ettiği birçok faaliyete katılma şansına sahiptirler. Bu faaliyetler genelde ücretsiz olmakta ya da okul tarafında faaliyetlerin ücretleri karşılanmaktadır.

Finlandiya’da öğretmenlerin her yıl mesleki gelişim faaliyetlerine katılma zorunluluğu var. Bu eğitimler de en az üç gün olmalıdır. Okul içinde de yöneticilerin

öncülüğünde öğretmenler pedagojik yeteneklerini geliştirme imkanına sahiptirler. Bu şekilde öğretmenler mesleklerini yerine getirirken aynı zamanda da mesleki olarak eğitimlerini gerçekleştirmektedirler (Abazoğlu, 2014). Bu mesleki gelişim için yapılan faaliyetler müfredat içerisinde çalışmalar öğretmenlerin dahil olacakları hizmet içi eğitimlerden keyif olarak öğrenmelerini hedeflenmektedir. Bununla birlikte öğretmenler mesleki gelişimleri için katıldıkları bu etkinlikler için ayrıca belli bir ücret almaktadırlar (Hazır, 2015).

Öğretmenlerin mesleklerinde yeterlilik gösterebilmeleri, alanlarında yeteri düzeyde bilgi, beceri ve davranışa sahip olabilmeleri ve yeniliklere ayak uydurabilmeleri için yüksek lisans ve doktora yapmaları için program hazırlamaktadırlar. Belediyeler de bölgelerinde bulunan tüm okullar için mesleki gelişim etkinlikleri düzenlemektedirler.

2.2.5.3 Avustralya’da Mesleki

Avustralya’da öğretmenlerin adaylıklarının kalkması için enstitüler tarafından verilen hizmet içi eğitim kurslara katılıp ve bu kursları başarı ile bitirmeleri gerekmektedir. Bu sebeple hizmet içi eğitimler oldukça önem arz etmektedir (Abazoğlu, 2014). Öğretmenler için mesleki gelişim her bölgede bulunan eyalet eğitim kurumları, okullar ve eğitim veren diğer kurumlar tarafından desteklenir. Asıl desteği ise hükümet sağlamaktadır. Eğitimin niteliğini artırmak için ulusal ve uluslararası projeler oluşturulmaktadır (Maya ve Taştekin, 2018). Öğretmenlerin eğitiminden, verilecek hizmet içi kursların içeriğinden, öğretmenleri işe alan hükümet ve eğitim yetkinlikleri ile görüşmeler yapan üniversitelerin sorumluluğundadır. Avustralya’da öğretmenlerin mesleki gelişimi için ülkede birlik oluşması Müfredat Birliği ve Avustralya Eğitim Araştırmaları Konseyi sorumludur (Kostina, 2015).

Müfredat Birliği; öğretmenlerin mesleki yönden gelişimleri için program oluşturma, eğitsel araç ve gereçleri en güzel şekilde sağlama ve öğretmenlerin mesleki eğitimleri için dergi çıkarma görevlerini yerine getirmektedir. Avustralya Eğitim Araştırma Konseyi ise araştırmalar yapıp bilgi artırma ve artan bilgileri kullanma görevlerini yerine getirmektedir (Maya ve Taştekin, 2018). Mesleki gelişim eğitimleri eğitim öğretimin bir parçasıdır. Mesleki gelişim de öğretmenler için farklı uygulamalar mevcuttur. Öğretmenler program içeriğini oluştururken uzman kişilerden faydalanabileceği gibi eğitim sistemi içerisinde olan eğitim kurumlarından da faydalanabilmektedirler (Maya ve Taştekin, 2018).

Üniversiteler mesleki gelişim üzerine modüller hazırlayarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerine destek olmaktadır. Öğretmenler sağlanan mesleki gelişimler sonucunda eğitimleri tamamladıktan sonra terfi veya değerlendirme olanaklarından faydalanabilmektedir. Üniversiteler bu eğitimleri başarı ile tamamlayan öğretmenlere yüksek lisans diploması vermektedirler (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Sunulan bu olanaklardan faydalanan öğretmenler mesleki gelişimlerini yerine getirmelerinin yanı sıra terfi alma veya mesleki becerilerini değerlendirme imkanlarından da yararlanabilmektedirler. Öğretmenler müfredat birliği tarafından düzenlenen eğitim faaliyetlerine veya okul gelişim günlerine katılarak mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadırlar. Okulun ilk günü belirlenen konular üzerine öğretmenler bir araya gelerek tartışma yapabilirler (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Öğretmenler için sunulan mesleki gelişim faaliyetlerine katılarak daha etkin öğrenme imkanları olmasına karşın, geleneksel olarak yapılan faaliyetlerle merkezi yönetime dayalı çalıştaylara katılma eğilimlerinin mesleki gelişim etkinliklerine devam ettiği görülmektedir. Bu da Avustralya’da öğretmenlerin mesleki gelişim aşamasında ihtiyaçları gidermek için çok farklı modellerin olduğunu göstermektedir.

2.2.5.4 İngiltere’de Mesleki Gelişim

İngiltere’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine çok önem verilmektedir. Yönetim, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini strateji belgesinde yer vermektedir (Neil ve Morgan, 2003). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile standartları yükseltmek ve nitelik yönünden eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlere çeşitli hizmet içi eğitimler sağlanmaktadır (Roos & Hutchings, 2003). Bunlar;

- Ulusal Numeracy and Literacy Strategies ve National Opportunities Fund ICT gibi kurumların eğitim girişimleri;
- Okul temelli mesleki gelişim; bu eğitimler için en az beş gün ayrılır.
- Kariyere yönelik mesleki gelişim; öğretmenin sınıf yönetiminde ve okul yöneticiliğine dayanan ama başlangıcı öğretmen eğitimi olan eğitici çalışmalar geliştirme sürecidir.
- Bireysel mesleki gelişim; öğretmenlerin katılımlarını sağlayan yüksek öğretim kurumlarının hazırladığı ve eğitim yetkililerinin verdiği kurslardır.

İngiltere’de hükümet öğretmenlerin mesleki gelişimlere katılımları için eğitimlere finansman sağlamak ve öğretmenlerin ihtiyaç duyduğu eğitimleri

uygulanabilecek şekilde tasarlanmaktadır. İlerlemek isteyen öğretmenlere kariyerleri için girişimlerde bulunmaktadır (Neil ve Morgan, 2003). Erken çocukluk ve okul eğitiminde görevli öğretmenlerin iş doyumunu artırmak için mesleki gelişim eğitimleri verilmektedir. Mesleki gelişimlere sürekli katılan öğretmenlere hem kademe ilerlemesi hem de maaşlarında artış sağlayarak öğretmenleri mesleki gelişim eğitimlerine teşvik edilmektedir.

İngiltere'deki ileri eğitim faaliyetleri son yıllarda hükümet tarafından geliştirilen projeler olarak belirtilmektedir. İleri eğitim, öğretmenleri mesleki gelişimlerini hükümet tarafından yakinen takip etmekte ve onların niteliklerini artırmaları için her sene en az otuz saatlik mesleki gelişim eğitimlerine katılımlarını gerekli kılmıştır. (Neil ve Morgan, 2003).

İngiltere'de öğretmenlere, mesleki gelişim eğitimleri için iki yol önerilmektedir. Bunlardan birincisi “İleri Beceri Öğretmenleridir”. Mesleğinde belirli derecelere ulaşmış öğretmen olarak kalan ve mesleğine devam eden öğretmenler “İleri Beceri Öğretmenleri” olarak tanımlanır. Bu öğretmenlerin de meslektaşlarına sınıf öğretimi ile ilgili deneyimlerini eğitim yoluyla aktarması beklenmektedir. Bu eğitimleri kendi okulunda veya başka okullardaki öğretmenlere verebilir. İkincisi “Hızlı Eğitim Öğretim Programı’dır. Hızlandırılmış ilerleme olarak kariyer basamaklarını hızlı bir şekilde çıkmasına imkân veren bir yaklaşımdır. (Neil ve Morgan, 2003).

Nitelikli ve alanında uzman öğretmenlerin terfi derecelerini daha çabuk çıkımlarına imkân sağlayan bu yenilikler sunan yaklaşım öğretmenlerin sözde Fast track yayınlarına dahil olmalarını sağlar; ön değerlendirme gerektirir ve hızlandırılmış ilerlemeyi içermektedir. Bu uygulamalar merkezi ve okul yönetimi tarafından organize edilir. Bu program için öğretmenlerin herhangi bir görevde en az iki yıl bulunmaları gerekmektedir (Neil ve Morgan, 2003).

2.2.5.5. Kanada’da Mesleki Gelişim

Kanada’da öğretmenlere verilen mesleki gelişim eğitimlerinin belirlenmesi ve uygulanması her eyaletin belirlediği durumlarda yapılır. Birçok ülkede olduğu gibi bu ülkede de öğretmenlerin mesleki açıdan istenilen nitelikte olması gerekir. Öğretmenler belirli niteliklere sahip olduktan sonra verilen yeterlilik belgesi ile göreve başlatılırlar. Her eyalette farklı kurumlar bu görevi üstlenirler. Örneğin Alberta eyaletinde Öğretim Standartları konseyi yerine getirirken Ontario eyaletinde College of Teachers yerine getirir. Bu kurumlar öğretmenlerin hem

hizmet öncesi eğitimlerini hem de mesleki anlamda bilgi ve becerilerini geliştirmeye yönelik çalışmalar yapmaktadır. Yerel hükümetler öğretmenlerin mesleki standartlarını geliştirmek için öğretmen gelişimlerine destek vermektedir (Jaafar ve Anderson, 2007).

2.2.5.6. Çin’de (Şangay) Mesleki Gelişim

Çin’de öğretmenlere verilen mesleki gelişim ve hizmet içi eğitimlerine yönelik çalışmaları genellikle belediyelerin denetiminde üniversiteler ve enstitüler yapmaktadır (Zhu ve Han, 2006). PISA 2012’ye katılan ülkeler arasında matematik, fen ve okuma alanında birinci olan Şangay eyaleti Avrupa ülkelerini ve Amerika’yı geride bırakmıştır. Bu yönden öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimleri açısından Şangay eyaleti dikkati çekmiştir. Bu eyalette öğretmen mesleki gelişimleri için iş başında yetiştirme modeli esas alınarak ilkökul ve ortaokul öğretmenlerine birçok farklı eğitim hizmetleri sunulmaktadır. Eğitimin kalitesini artırmak için öğretmenlerin ve yöneticilerin mesleki eğitimlerine önem verilmektedir (Minxuan & Lingshuai, 2012).

1. Öğretim ve Araştırma Grubu ve Sınıf Grubu: Öğretim ve araştırma daha çok branş öğretmenlerine yönelik iken sınıf grubu genelde sınıf odaklıdır. Öğretim ve araştırma aynı branştan görev yapan öğretmenlerin alanları ile araştırma etkinlikleri yaparak öğretim kalitesini artırmayı hedeflemektedir. Sınıf grubu, sınıf düzeyinde görev yapan öğretmenlerin birbirilerine tecrübelerini aktardıkları etkinliklerdir. Bütüncül olması bakımından öğretim ve araştırma grubu öğretmenlerin daha fazla ilgisini çekmektedir.

2. Öğretmenlerin Araştırma Etkinlikleri: Öğretmenler araştırma yapmaları ve araştırdıklarını okulun ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlamak için kullanırlar. Şangay’da öğretmenlerin çoğu makale yazarak çeşitli dergilerde yayımlamaktadır. Araştıran öğretmenler sayesinde yeni öğretim tekniklerin ve modellerin geliştirilmesi ile öğrenci başarılarına katkı sağlamaktadır.

3. Sınıf Gözlemleme ve Sınıf Değerlendirme: Okul temelli bir araştırma yöntemi olan sınıf gözleme ve sınıf değerlendirme, öğretmenlerin niteliklerini artırarak öğrenci başarılarını birbirine yaklaştırmayı hedeflemektedir. Benzer özellikteki sınıflarla öğretim yapılmaktadır. Başarıları farklı çıkan sınıflarda değerlendirmeler yapabilecek, sorunun tespitine ve çözümünü sağlayabilecek öğretmenlerin eğitimi sağlamaktır. Eski ve tecrübeli öğretmenlerin birikimlerini yeni ve tecrübesiz öğretmenlere aktarımı sağlamaktadır.

4. *Lider Öğretmenler ve Lider Yöneticiler Yetiştirme Projesi*: Yönetim personelinin niteliğini artırmaya yönelik belirli bir süre için uygulanan bir öğretim projesidir. Bu projeyle; ulusal ve uluslararası düzeyde niteliğe sahip olacak, her ortamda kendini ifade edip açıklamalar yapabilecek ve üst düzeyde alanlarıyla ilgili bilgiye sahip olacak yüz kişi yetiştirmek hedeflenmiştir. Beş yıl süren bu projede beş bin öğretmen mesleki gelişim eğitimleri almıştır.

5. *Proje 240 ve 540*: Şangay eyaleti, hayat boyu öğrenme için öğretmenlerin mesleki gelişimlerine önem vermektedir. 2007 yılında göreve yeni başlayan öğretmenler toplam 240 saat mesleki eğitim almaları zorunlu tutulmuştur. Beş yılını dolduran öğretmenlerde 540 saat mesleki eğitim almaları ile üst unvan almaları sağlanmıştır. Bu eğitimler mesleğe yeni başlayanlar için uyum, kıdemli olan öğretmenler için ise mesleki gelişim sağlamıştır. Şangay’da öğretmen mesleki gelişimi için daha fazla okul merkezli araştırmaya ve gözleme dayalı bir anlayışa sahiptir.

2.2.6 Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlar

Bireylerin davranışları, içinde bulunduğu toplumun kültürel yapısı, değerleri ve kendi kişilik özellikleri ile şekillenmektedir. Yine bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları olaylar karşısında gösterdikleri tepkiler de davranışlarını etkilemektedir. Bireyler bu olaylar karşısında farklı tepkiler vermektedir. Bireylerin benzer durumlar veya olaylara farklı tepkiler vermesine tutum kavramı ile açıklanmaktadır. Tutum, bir davranışla ilgili bir nesneye, bir mesleğe, bir gruba karşı olabilmektedir (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Tutumla ilgili birçok tanım yapılmaktadır. Bu tanımlamalardan Kağıtçıbaşı (1999) “bir bireye yöneltilebilir ve onun psikolojik davranışlarını, duygularını ve düşüncelerini oluşturan eğilimdir” olarak ifade etmektedir. Carlsmith (1993) ise tutumu “bilişsel ve duyuşsal unsurları barındıran davranışsal bir yönelime sahip ve bireylerde kalıcı olan sistemdir” biçiminde tanımlamışlardır. Tutum kavramına ilişkin yapılan tanımların çoğu tutumun davranış boyutuna etkisi üzerinden ele alınmaktadır. Bu çeşitli bakış açısıyla Ülgen (1994) tutumu öğrenmeyle kazanılan ve davranışları şekillendiren bir olgu olarak tanımlamaktadır. Bu tanımla tutumu öğrenme ürünü olduğunu vurgulayarak farklı bir tanımda bulunmuştur.

Günümüzde birçok psikologların kabul gördüğü tanıma göre tutum, kişilerin kendisine aittir. Onların bir objeye karşı duygu, düşünce ve davranışlarına bir bütünlük getirir ve onlara tutarlılık kazandırır (Tavşancıl, 2006). Bu bağlamda

tutum, kişilerin duyuşsal, bilişsel ve davranışsal kapsamlarıyla davranışı açıklama olarak görölmektedir (Ekici, 2002). Tutumlar, kişiliğin önemli bir parçasıdır ve bireyin davranışlarını etkilerler (Özgüven 1994; Tavşancıl, 2006). Bireyin sahip olduğu tutumlar çevresinde karşılaştığı olaylara nasıl tepkide bulunacağını belirlemektedir (Çapri & Çelikkaleli, 2008). Bireylerin tutumları gözle görülmez fakat onların davranışlarına bakarak nesnelere karşı gösterdikleri tepkilere göre tutumları hakkında fikir sahibi olunabilmektedir (Tavşancıl, 2006).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki edecek ve birbiri ile ilişkili olan birçok etkenden söz etmek mümkündür (Hustler, 2003). Okul yönetimi, okulun yapısı, okulun bulunduğu çevre, mesleki gelişim olanakları, iş yükü, mesleki gelişime yönelik tutum, mesleki doyum gibi etkenler bunlardan bazılarıdır (Özer & Beycioğlu, 2010). Bunlar öğretmenleri üzerinde olumlu ya da olumsuz etkiler oluşturabilmektedirler. Mesleki gelişim bunlar içinde temel etken olarak ön plandadır. Öğretmenler mesleki gelişim için eğitimler almaya istekli değilse ve öğretmeni mesleki gelişim için eğitimlere zorlayıcı herhangi bir faktör yoksa öğretmen mesleki olarak kendini yeterli görebilir ve kendini geliştirmek için istekli olmayabilir (Özdemir, 2016). Bu sebeple mesleki gelişme yönelik öğretmenlerin tutumu mesleki gelişim açısından hem bir başlangıç hem de mesleki gelişim için sonuç özelliği taşımaktadır. Örneğin okul mesleki gelişim için öğretmenleri destekler ve onlara maddi olarak destek sağlarsa ve onların eğitimlere ayıracakları zamanı planlarsa mesleki gelişim için öğretmenlerin olumlu tutumlar geliştirmesine olanak sağlayabilir. Mesleki gelişime yönelik olumlu tutumları olan öğretmenler iş yükü, zaman gibi dezavantajlı durumları aşabilir. Bu şekilde düşünüldüğünde öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları oldukça önemlidir.

Eğitimin niteliği artmasında mesleki gelişim oldukça önemlidir. Ancak bazı eğitimciler mesleki gelişimi zaman israfı görerek, mesleki gelişimlere zorunluktan katılan angarya bir iş olarak algılayarak mesleki gelişimin mesleki hayatlarına etkisinin çok az olduğunu düşünmektedir. Öğretmenler de mesleki gelişim etkinliklerine kayıtsız kalmaktadır (Hill, 2009). Öğretmenlerin birçoğu sertifika almak için mesleki gelişim eğitimlerine katılmaktadırlar (Muzaffar ve Malik, 2012). Öğretmenlerin bu şekilde düşünmelerinin ve mesleki gelişimi bu şekilde yorumlamalarının birçok nedeni vardır. Mesleki gelişim eğitimlerinin öğretmenlerin ilgisini çekebilecek, onların öğrenme ihtiyacı duyduğu konuları içerecek ve onların istekli katılmasına olanak sağlayacak şekilde düzenlenmelidir

(Ndlovu, 2014). Eğer mesleki gelişim faaliyetleri օğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun şekilde planlarsa mesleki gelişim faaliyetlerine օğretmenler katılım konusunda daha hevesli olurlar (Muzaffar & Malik, 2012). Ancak bazı durumlarda օğretmenlerin kendi mesleki gelişim ihtiyaçlarına uygun olsa bile mesleki gelişim için olan bu faaliyetlere katılmakta isteksiz olabilmektedirler (Drage, 2010). Eğitimlere katılmada isteksiz olmalarına օnceden katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerin niteliği etki edebilmektedir (Guskey, 2002). օğretmenlerin daha օnce katıldıkları eğitimlerden memnun olmaları ve olumlu geribildirim almaları daha sonra yapılacak mesleki gelişim faaliyetlerine katılımlarını sağlamakta oldukça օnemlidir (elen, Kօstereliođlu & Kօstereliođlu, 2016). օğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerine katılmalarında yeterli teşviğin olmaması, օğretmenlerin ailevi sorumlulukları, eğitimlerin teorik ağırlıklı olmaları, alanlarına uygun mesleki gelişim olanağı olmaması gibi etkenler de օğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlere katılmak istememe sebeplerindendir. Bu sebepler օğretmenlerin mesleki gelişime katılma tutumlarını etkilemektedir (Muzaffar & Malik, 2012).

Türkiye’de օğretmenlerin mesleki gelişimleri hizmet içi eğitimler ile sağlanması mesleki gelişime yօnelik tutum üzerinde etkilidir (Bümen vd., 2012). Çünkü օğretmenlerin mesleki gelişim fırsatları hizmet içi eğitimler ile sınırlıdır ve hizmet içi eğitimlere mahkumdur. Bu sebepten dolayı օğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması hizmet içi eğitimler ile olur. Bu da hizmet içi eğitimlerin օğretmenlerin mesleki gelişimlerine yօnelik tutumlarını ve deneyimlerini etkilemektedir. Mesleki gelişim için hazırlanan eğitimler օğretmenlerin mesleki gelişime yօnelik tutumları açısından olumlu olmalıdır. Çünkü օğretmenlerin tutumları օnemlidir ve onların օđrenme motivasyonunu artıracaktır (elen, vd., 2016). օğretmenler kendilerini geliştirmeye istekli hale olumlu tutuma sahip olduklarında gelirler. Bu nedenle օncelikli olarak օğretmenlerin mesleki gelişime yօnelik olumlu tutumlar geliştirmeleri ve mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları sağlanmalıdır (Muzaffar & Malik, 2012). օğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarını arttıracak ve olumlu tutum geliştirmelerine olanak sağlayacak օzellikler mesleki gelişim faaliyetleri օğretmenin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması, etkinliklerin uzmanlar tarafından verilmesi, zamanın iyi planlanması gibi sıralanmaktadır (elen, vd., 2016). օğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine yօnelik olumlu tutumu geliştirmeleri için iyi çalışanların օdllendirilmesi, teşvik edilmesi, eğitim sonrası օğretmenlerin izlenmesi, eğitim sırasında օğretmenlerin

teşvik edilmesi, seyahat fonları sağlanması gibi etkenler sayılabilir (Muzaffar & Malik, 2012).

Bireylerin davranışlarında öğrenme sürecinin etkinliğinin artması belirleyici unsurlardan biri olan tutumları etkilemektedir (Üstüner, 2006). Öğretmenler mesleki gelişime yönelik olumlu tutum sergilediği sürece öğrenmede de etkili olur ve başarıya ulaşmalarında kolaylık sağlarlar. Öğrenme ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri arasında olumlu yönde ilişki vardır. Yani öğretmenler ne kadar mesleki gelişime yönelik tutumları yüksek olursa öğrenme istekleri de yüksek olur. Mesleki gelişime karşı tutumları olumlu olan öğretmenler öğrenmeye ve kendilerini geliştirmeye açık olurlar.

2.3 Öğrenme Kavramı

İnsanlar çevresindeki değişime ayak uydurarak yaşamlarını sürdürmektedirler. Bu uyumu da öğrenme özelliğini kullanarak sağlayabilmektedirler. İnsanlar hayatlarını devam ettirebilmeleri için gerekli bilgi, beceri, tutum ve davranışlarını öğrenme yoluyla elde ederler (Yıldırım, 2002). Bu sebeple öğrenme kişinin doğumundan ölümüne kadar sahip olması gereken bir özelliktir (Yurtseven, 2010). Öğrenmenin kapsamlı şekliyle, eğitim ve öğretim yoluyla, deneyim ve davranışlarda meydana gelen kalıcı değişimlerdir. Öğrenme duygularda, düşüncelerde ve tutumlarda davranış değişikliklerine etkili olabilir. İnsanlarda davranış değişikliği yeni bir davranış oluşması şeklinde olabileceği gibi bazı davranışların da terk edilmesi şeklinde de oluşmaktadır (Koçak, 2011). Davranış değişikliği olmadığı durumlarda öğrenmeden bahsedilemez.

Öğrenme, bireylerin doğumundan başlayıp ölümüne kadar süren ve hayatın her dönemlerini içine alan bir süreçtir. Bu sebeple insanlar sürekli öğrenmeye karşı açık olmalı, öğrenmeye yönelik olumlu tutumlar oluşturmaya çalışmalıdır. Öğrenme, bireyin çevresiyle girmiş olduğu etkileşimleri sonucunda ortaya çıkan nispeten kalıcı izli davranış değişikliğidir. Bireyin tüm hayatı boyunca öğrenme davranışı devam eder. Bu süreçte bireyin davranışlarında devamlı bir değişim söz konusudur (Selvi, 2008; Senemoğlu, 2012).

Öğrenmeye ilişkin yapılmış tanımların ve açıklamaların temel özellikleri aşağıdaki gibidir (Senemoğlu, 2012):

- Davranışta değişimin izlenebilir olması,
- Davranıştaki değişimin çoğunlukla devamlı olması,
- Yaşantı kazanma sonucunda davranıştaki değişimin olması,

- Hastalık, yorgunluk vb. etkenlerle davranıştaki değişimin geçici olarak meydana çıkmaması,

- Sadece büyüme sonucunda davranıştaki farklılaşmanın oluşmaması.

Gelişen bilim ve teknoloji günlük hayatımızda farklılıklar ortaya çıkarmaktadır. Hızlı değişime insanların uyum sağlayabilmesi için kendini geliştirmeye, hayat boyu öğrenme etkinliklerine ve öğrenmeye açık olması gerekmektedir. İnsanların bakış açıları öğrenmeyi etkilediği için insanların öğrenmeye açık olması ile öğrenmeye yönelik tutumunun da olumlu olması gerekmektedir. Öğrenme konusunda kaygılardan uzak durması gerekmektedir. Öğrenme konusunda olumlu tutum içinde olan bireylerin öğrenme performanslarının daha yüksek olduğu görülmektedir (Kara, 2010).

Çağımızda öğrenme, hayatımızın en önemli parçalarından biri durumuna gelmiştir. Yani öğrenmenin nasıl meydana geldiğini belirlemek için araştırmalar yapılmış ve yeni kuramlar oluşturulmuştur. Bu araştırmalar neticesinde öğrenme kuramları, öğrenme için öncelikli ve etkili unsurlar olarak belirtilmiştir (Senemoğlu, 2011).

Davranışçı, bilişsel ve yapılandırmacı şeklinde üç kuram öğrenmeyi açıklamaktadır. Davranışçı yaklaşıma göre öğrenme, insanların belirli uyarıcılara karşı tepkiler geliştirirler. Bu tepkiler sonucunda davranışlarda gözlenebilen gelişmeler meydana gelir. Bu gelişmeler öğrenme olarak açıklanır. Yani uyarıcıyla tepki arasında oluşan bağ olarak açıklar. Bilişsel yaklaşımda, öğrenme bütün zihinsel süreçleri de kapsayan davranışlardaki değişimlerdir. Bilişsel yaklaşıma göre zihinde karmaşık süreçlerden sonra öğrenme meydana gelir (Güven, 2004). Günümüzde yapılan araştırmaların çoğunda kabul gören yaklaşımlardan biri olan yapılandırmacı yaklaşımda bilgi bireylerin dışında değildir. Aksine bireyin kendi gözlemleri, yorumları ve deneyimleri ile oluşmaktadır. (Kılıç, 2001). Yani öğrenme bireyin karşılaştığı yaşantılar sonucunda edindiği bilgileri zihninde oluşturmasıyla gerçekleşir (Aslan, 2012).

Yapılan birçok araştırma sonucunda, insanların konuya karşı olumlu tutumlarının konuyu öğrenmeye yönelik duygu ve düşüncelerinin öğrenmek istenilen davranışları etkilediği, öğrenmek için harcanan çabayı artırdığı, öğrenme aktivitelerine katılımının yönlendirdiği, problem çözme becerilerinin artırdığı, işe başlama ve öğrenmek için daha fazla çaba gösterdikleri bulunmuştur. İnsanların

herhangi bir bilgiyi öğrenmeye ilişkin olumlu tutumları akademik başarılarını da artırmalarını sağlamaktadır (Güven ve Azkeskin, 2018)

2.3.1 Öğrenmeye İlişkin Kavramlar

Olgunlaşma: Öğrenmenin oluşabilmesi için gerekli olan etmenlerden biri olgunlaşmadır. Çevresel etmenlerin gerçekleşmesinin yanında kalıtsal özelliklerin de öğrenmeye etkisi vardır. Olgunlaşma vücut organlarının istendik seviyeye gelmesi şeklinde nitelendirilir. Bireyin kendini geliştirmesinde ve çevreye uyum sağlamasında olgunlaşma ve öğrenme önemli temel unsurdur. Organizma, bireyin içinden gelen unsurları belirli bir düzende ve sırayı takip ederek değişmesini sağlar. Birbirine karmaşık davranışların olgunlaşma boyunca ortaya çıktığı ve istendik düzeye geldiği gözlenmektedir. Çünkü öğrenmeye hazır oluşun en temel gereği olgunlaşmadır (Akyıldız, 1994). Öğrenme yaşantılardan bağımsız olarak olgunlaşma vücut organlarının beklenen işlemi yerine getirebilecek düzeye gelmesine kalıtımın etkisiyle biyolojik olarak değişmesidir (Senemoğlu, 1997)

Performans: Performans öğrenme açısından önemli bir kavramdır. Fiziksel gücün göstergesi anlamına gelen performans öğrenme açısından öğrenilmiş davranışları gösterme düzeyidir. Örneğin okuma eylemi, öğrenilmiş olan okuma anlama becerisi performans olarak gösterilebilir. Öğrenme, gözlenemeyen zihinsel bir süreç olmasına rağmen bireylerin performansına bakarak yordama yapabilme becerisidir. Bireyin motor becerisi, zihinsel ve duygusal alanları performans davranışları ile ilişkilidir.

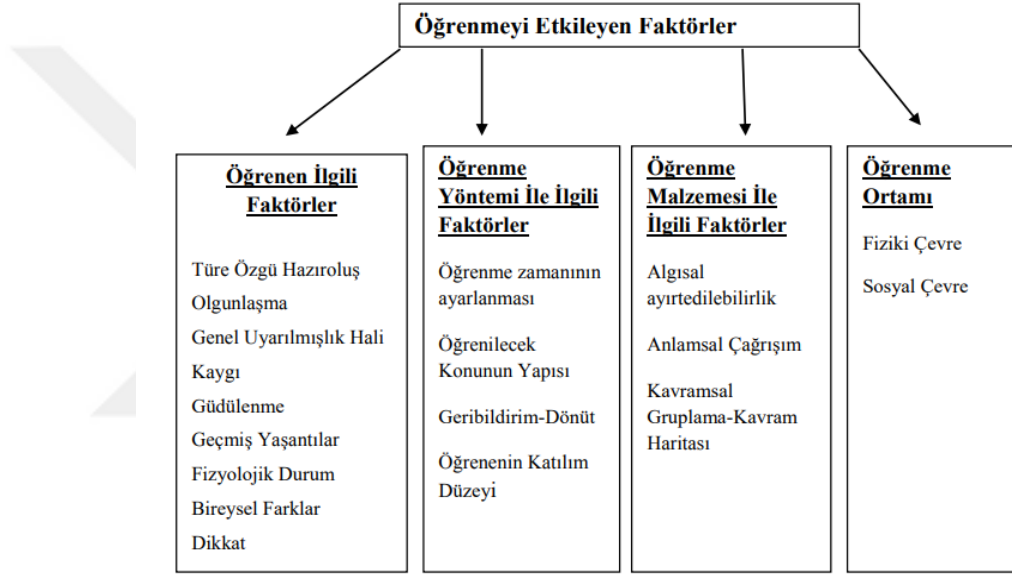
Alışkanlık: Öğrenme ve alışkanlık birbirini tamamlayan iki kavramdır. Alışkanlıklar mı öğrenilmiş davranış yoksa öğrenilmiş davranışlar mı alışkanlık olduğu konusunda birbirini ayıran kesin bir çizgi yoktur. William James'e göre öğrenme kavramı, alışkanlıkla özdeş anlamdadır. Ona göre bireyin erken yaşlarda edindikleri alışkanlıklar öğrenmedir. Yalın formlardan olan öğrenilmiş davranışlar alışkanlıklarımızdır. Uyarıcıların belirli bir tepkiyi tekrar etmesi de alışkanlık haline gelmesidir. Uyarıcılar aynı olan fakat her bireyde farklı tepkilere neden olması da alışkanlıkların farklı yapılarda olduğunu gösterir (Akyıldız, 1994).

Motivasyon (Güdüleme): Organizmanın hazır duruma gelip bir davranış değişikliğine uğraması uyarıcılar yardımıyla sağlanmasıdır. Organizmanın kendine özgü özelliklerinin aktif olmasıdır. Bu aktif olan organizmaların anlamlı davranışları için onu harekete geçirecek itici güçlere ve motiflere ilişkin fikir sahibi olunmasını isteriz. Organizmayı uyarak harekete geçiren uyarıcılara güdü denir.

Öğrenme kuramları tek başına öğrenmeyi hangi koşullarda gerçekleştirdiğini açıklayamamaktadır (Duman, 2007). A. Maslow ise bireylerin motivasyonunu, alt basamaktan yani fizyolojik ihtiyaçlardan güvenlik ihtiyacına, aitlik ihtiyacından, sevgi, saygı, değer görme ve kendini gerçekleştirme basamağına doğru ilerlemeyle öğrenme davranışının gerçekleştiğini belirtmektedir.

2.3.2 Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

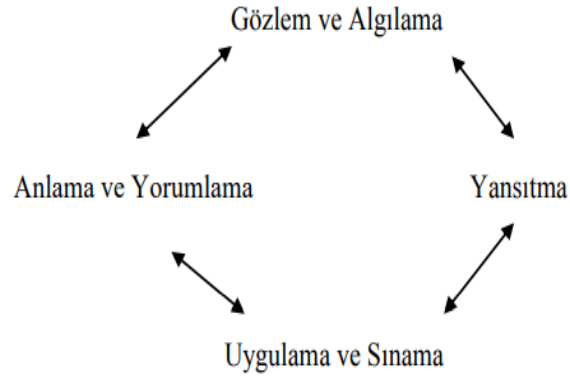
Öğrenme, birçok sebebi bünyesinde bulunduran bir süreçtir. Bu süreci hızlandıran, azaltan ve engelleyen faktörler vardır. Bu faktörler genel olarak öğrenenin kendisinden, öğrenme malzemesinden, uygulanan öğretim yönteminden ve öğrenme durumundan kaynaklanabilir.



Şekil 2. 1. Öğrenmeyi Etkileyen Faktörler

2.3.3 Öğrenme Süreci

Öğrenme süreci icat ve buluşlar olan en ileri düzeyden deneyimlerimizden ders çıkarmaya kadar dört aşamada gerçekleşir (Yıldırım, 2002). Bunlar; Gözlem ve Algılama, Uygulama ve Sınama, Anlama ve Yorumlama ve Yansıtma'dır. Konuyla ilgili öncelikle gözlem yapar bulguları değerlendiririz. İncelemeler yapıp konudan sonuç çıkarırız. Bu sonuçları test eder ve yeni durumlara yansıtırız. Bu döngü farklı veya aynı konuları sürekli tekrarlar. Bu sebeple öğrenme doğrusal değil, dairesel bir süreçtir. Bu süreçteki her adımın kendine özel birtakım güçlükler ve özellikler içermektedir



Şekil 2.2. Öğrenme Sürecinin Adımları

Bireylerin yaşamlarını sürdürmesi, büyük oranda çevresindeki değişimlere başarılı şekilde uyum sağlaması ile mümkündür. Bireyler çevresine uyum sağlamlarında etkili olmaları ve değişen durumlarda ihtiyaçlarını gidermeleri gerekmektedir. Öğrenme süreci bireylere bu esnekliği sağlayabilir. Öğrenme sürecinin bilinmesi uyumlu ve normal davranışların oluşmasına değil aynı şekilde uyumsuz ve normal dışı davranışların anlaşılmasını da göstermektedir (Senemoğlu, 2013).

1.Gözlem ve Algılama: Ansiklopedilerden, kitaplardan, internetten, öğretmenlerden ve çevremizdeki birçok bireylerden ve yaşantılardan bilgi ediniriz. Bu bilgiler basit olabileceği gibi zor ve karmaşık da olabilir. Gözlem ve algılama aşaması, çevresel koşullara, düşünsel özelliklerimize, konulara ve öğreticiye göre şekillenir. Gözlem ve algılama, çalışmalarımızı neden öğrendiğimizi biliyorsak artar. Çünkü uyarılar içinde aradığımızı seçer ve amacımız doğrultusunda algılarız. Öğrenme sürecinin başlangıçta iyi olması için yanlış uyarıcıları değiştiririz.

2.Anlama ve Yorumlama: Bize aktarılan bilgileri değerlendirir, kendi gözlem ve bulgularımızla bilgi ve deneyimleri konuyla ilişki kurarız. Konunun hangi sınıfa dahil olduğunu belirler, sınırlarını çizer, sonuç çıkarır ve yorumlarız. Konuyla ilgili bilgi sahibi isek büyük ihtimalle aynı doğrultuda sonuçlara ulaşırız. Gözlemlerimiz çeşitli faktörlerden etkilenir. Birikimlerimiz en büyük etkenlerdendir. Sahip olduğumuz bilgilerdeki kesinliğimiz yeni konuları en doğru şekilde öğrenmemizi engeller.

3.Uygulama ve Sınama: Herhangi bir konuyu anladığımıza inanırsak o konunun sonuçlarını uygulamaya koyarız. Bunun için, deneme yanılma, başka kişilerin fikirlerine başvurma veya konuları mantık süzgecinden geçirme gibi çeşitli teknikler kullanırız. Genellikle uygulama esnasında konuyu öğreniriz. Konuyu

yanlış anladığımızı fark edersek geriye döneriz. Konuyu tekrar ve yeniden yorumlamaya çalışırız. Edindiğimiz bilgileri hayata geçirmezsek öğrenme süreci aksar ve öğrendiklerimizi çabuk unuturuz.

4.Yansıtma: Bu ilk üç aşamada sahip olduğumuz bilgileri birleştirip yeni durumlara yansıtırız. Örnek olarak okulda öğrendiğimiz bilgileri gerçek yaşamımızda kullanmamızı gösterebiliriz. Burada karşılaşılabileceğimiz muhtemel sorunları iki grup şeklinde toplayabiliriz. Birincisi, yansıtma becerimiz yeterince gelişmemiş olabilir. Örneğin bir öğrenci, okulda öğrendiği teorik bilgileri normal hayatında ve çalışma hayatındaki pratik uygulamalarda kullanamayabilir. Yani, teorinin pratiğe aktarılmasında veya genel bilgilerin özel bilgilere dönüştürülmesinde önemli olan uygulama değil yansıtma becerisidir. Karşılaşılabileceğimiz ikinci sorun ise, öğrendiğimiz bilgileri bu yeni oluşan durumlara karşı yanlış yansıtmamızdır. Bu da öğrenme sürecinin buradaki aşamasında başarıımıza, düşüncemize ve birikimlerimize bağlıdır (Irmak, 2015).

2.3.3.1 Öğrenme Sürecinde Bilişsel Alan

Öğrenme sürecinin algılama, yansıtma, sinama adımları ve bunların alt basamaklarından olan düşünsel kavramların anlaşılması, akılda yer alma, mantık çerçevesinden geçirme ve geri getirmenin bilişsel süreçlerle alakalı olduğu saptanmaktadır. Söz konusu olan bu adımları bilişsel alanı Bilişsel Öğrenme Kuramları en iyi şekilde ifade eder (Irmak, 2015). Bilişsel süreçler ve bilişsel alanlar ile ilgili bilgi edinerek bu adımların sağlıklı biçimde gerçekleştiğini görebiliriz.

2.3.3.1.1 Bilişsel Öğrenme Kuramları

Bilişsel öğrenme kuramı, ön bilgiye yoğunlaşan ve onun içinde kodlama ilkesini benimseyen bir kuramdır. Daha fazla gözlenebilen davranışlar üzerinde etkileri inceleyen ve iç meselelere odaklanan bir yaklaşımı vardır. Geçmişteki öğrenme deneyimlerini de göz ardı etmeden onlarla bağlantı kurar ve öğrenme konusunu da belirginleştirmek için gayret gösterir. Bilişsel öğrenme kuramında insanların çevresinde gelişen olaylar ve bu olaylara karşı geliştirilen yorumları konu edinilir.

Bilişsel kuramda öğrenme, insanın sinir sisteminde ve beyinde meydana gelen bir iç süreçtir. Buradaki kuramın temelinde yatan düşünce, öğrenme süreçlerini çalışan bir bilgisayara benzetmesidir. Kuram, dışarıdan giren uyarıcıların bireylerin davranışlarının oluşmasındaki değişiklikler üzerinde

durmaktadır (Yaşar, 2001). Bir başka ifade ile öğrenme, davranışçıların öne attığı gibi dışsal olarak değil, içsel olarak meydana bilişsel süreçlerle gelmekte; bireyde içsel süreçlerin dışa yansımaları ile oluşan davranış değişikliği olarak kabul edilmektedir. Bilişsel kuram, bireyin öğrenmesini sağlamaya çalışan süreçleri düzenleyen eğilimlerdir. Öğrenmede algı, duyuş, bellek ve hatırlama gibi içsel süreçlerin önemini vurgulama, öğrenmeyi bireyin gelişimi ile ilişkilendirme, öğrenme aşamalarını göz önünde bulundurma, önceden öğrenilen bilgilerin önemini vurgulama ve bireyin öğrenme hızına değer verme gibi özellikler bilişsel öğrenme kuramının öğrenmeye ilişkin öngörüleridir. Ayrıca bilgiyi de bilişsel öğrenme kuramı önemsemektedir. Bilgiler yeni öğrenmelere olanak sağlamaktadır.

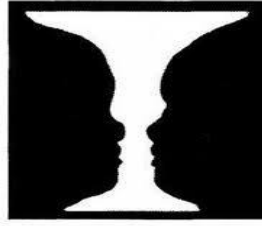
Senemoğlu (2013) bilişsel öğrenme kuramları, bireyin dünyayı anlama için sarfettiği zihinsel süreçleri araştıran bir kuramdır. Bunlar, gezilip görülen yerlerin adını hatırlamaktan, matematikte karmaşık bir problemi çözüme kadar birçok farklı durumlarda kullanılan zihinsel süreçlerdir. Bilişsel kuramcılar, bireylerin kafasının içinde olup biten durumları yani zihinsel süreçlerle ilgilenmektedirler. Buda bilişsel öğrenme kuramları bireyin kafasında olup bitenleri, bu süreçte gerçekleşen fonksiyonel yapıları ve içsel yapıları belirleyip bir ilke ile yasa koymaya çalışmaktadırlar.

Bilişsel öğrenmenin, bilişsel öğrenme yaklaşımları olan Gestalt ve Bilişsel İşleme kuramları ile bilişsel açıdan nasıl oluştuğunu ve bireylerde öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini daha açık şekilde açıklayabiliriz.

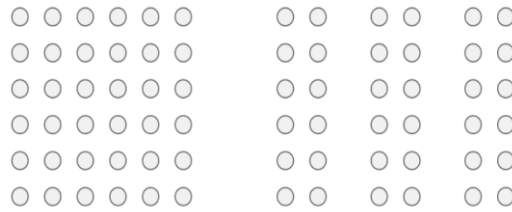
2.3.3.1.1 Gestalt Kuramı

Gestalt kuramı Alman psikologların insan beyni nasıl algıladığını açıklamak için ortaya attığı bir kuramdır. Gestalt kuramına göre; birey bütünü, parçaların toplamının birleşerek ya da bütünü parçalara ayırarak farklı bir anlam olarak değil bütünlük içinde algılar. Gestaltçılar, organizmanın dışarıdan müdahale eden uyarıcılara kendisinden olan bir şeyi ekleyerek, yaşantıyı tekrar örgütlediğini savunurlar. Belli uyarıcıların nasıl gruplanacağını, nasıl yorumlanacağını ya da yapılandırılacağını belirleyen uyarıcı değişkenleri Wertheimer tanımlamıştır. Gestalt Almanca bir sözcük olup; şekil, biçim, form gibi anlamlara gelmektedir. Gestalt kuramı algısal örgütlenme ile ilgilenir. Algısal örgütlenme de şekil zemin ilişkisi, benzerlik, tamamlama, yakınlık, basitlik yasası, devamlılık gibi başlıkları oluşturmaktadır. Gestaltçılara göre algısal örgütlenme öğrenmeyi açıklamada fayda sağlamaktadır (Senemoğlu, 2013).

1.Şekil-Zemin İlişkisi: Dış çevrede algılanan nesne şekil, şeklin üzerine belirlediği ve onu kapsayan alan da zemindir (Yeşilyaprak, 2006). Algılamaların tamamında bir şekil ve bir de zemin vardır. Şekil de zemin de doğal bir oluşumdur. Bireylerin algıladığı her şey bu iki kavram arasında meydana gelir. Şekil zeminden daha belirgin, daha önde ve hatırdadır. Bazı durumlarda bunlar yani şekil ve zemin yer değiştirebilmektedirler. Yani insan bir yönden baktığında zemini şekil olarak başka bir yönden baktığında şekli zemin olarak algılayabilir. Ama ikisi aynı anda zemin olamaz. Örneğin okuduğunuz yazıda yazılar şekil olarak algılanırken arka plan ise zemini oluşturmaktadır.

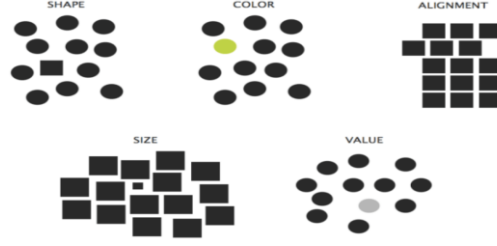


2.Yakınlık İlkesi: İnsanlar birbirine yakın olan objeleri algılayarak tamamını bir grup ve bütün olarak anlamlandırmaktadırlar. Yakınlık ilkesi kümeleme ile ilgilidir. Birbirine yakın olan nesneleri zaman, mekân ve anlam olarak birlikte gruplandırır (Senemoğlu, 2012). Yani birbirine yakın olanları gruplaştırır. Noktaların yan yana gelerek gruplaşarak bir çizgi olarak algılanması örnek olarak gösterilmektedir (Karatekin, Meray ve Kuş, (2013). Bireylere de birbirine zaman ve mekân bakımından yakın olan nesneleri ilişki kurarak vermek hatırlamayı artıracaktır. Örneğin şeker-çay, okyanus-gemi, hastane-doktor gibi gruplandırır hatırlaması kolay olacaktır (Erdal, 2006).



3.Benzerlik İlkesi: Benzerlik ilkesi algıda belirleyici olan diğer faktörlerdendir. Benzerlik ilkesi grupların oluşturulması ve birbirinden ayrılmasıdır. Nitel ve nicel yönlerden birbirine benzeyen nesneler bir bütünlük içinde algılanır. Hem işitsel hem de görsellik olarak birbirine benzerlik gösteren uyarıcılar bir bütünmüş gibi algılanır (Semenoglu, 2012). Şekil, cinsiyet, doku, renk gibi pek çok özellik bakımından birbirine benzer maddeler birbirleriyle grup

şeklinde algılanmaktadırlar. Örneğin her ağacın kendine has özellikleri olduğunu biliyoruz, tüm ağaçlar aynı renge ve aynı yüksekliğe sahip değildir. Ancak bu açıdan bakıldığında bize aynı görünürler.



4.Tamamlama İlkesi: Duyusal olarak noksan girdi içeren uyarıcıların bütün olarak algılanmasıdır. İnsanların görsel alanındaki uyarımlardaki boşlukları doldurarak örgütlenmesi ve bu şekilde eksik parçaların yerleri tamamlanarak bütün bir nesne algılanmasına sebep olur. Örneğin bir fotoğrafta kişinin yarısını görmek bütünü algılamak için yeterli olacaktır. Zihnimizin geriye kalan eksik parçalarını tamamlamaktır. Algısal tamamlama boşluklarını doldurmaktır.



5.Devamlılık (Süreklilik) İlkesi: Belirli bir alanda ilerleyen uyarıcıların bir bütün olarak algılanmasıdır. Aynı yönde giden noktalar, şekiller, çizgiler vb. birimler beraber gruplanarak algılanır. Örneğin televizyondan prize giden kablounun gözlemlenerek anlaşılmasıdır.



6.Basitlik İlkesi: Organizma, düzenli ve basit olan şekilleri organize edilmiş olarak algılamaktadır. Uyarıcıların en basit halleri ile algılama eğiliminde olduğu açıklanır. Basit olan, bireyin önceki alışkanlıklarına ve deneyimlerine uygun olarak görülür. Düzenli ve basit bir şekilde olanlar karmaşık şekillere göre daha kolay algılanmaktadır. Basitlik görsel bildirim simgeleri kullanılması yararlıdır. Basit grafikler de veri iletmede daha iyidir. Şekillerin görsel olarak karmaşık çizgilere göre beyinde işlenmesi ve hatırlanmasını kolaylaştırır.

2.3.3.1.1.2 Bilgiyi İşleme Kuramı

Öğrenmeyi bilişsel olarak ele alan kuramlardan bir tanesi de bilgiyi işleme kuramıdır. Bu kurama göre öğrenme bireyin kendisinde var olan bazı yapılar ilgili süreçler sonucunda oluşur. Bu yapılar gözlenememekle birlikte bunlar ile ilgili birçok varsayımlar geliştirilmiştir. (Erden ve Akman, 2014). Bilgiyi kısıtlı bir zamanda akılda tutma, sınıflandırma ve sonradan uygun şartlarda ve zamanda kullanılmak üzere saklama, bilişsel süreçte işlevsel olarak görülür (Ottem, Lian ve Karlsen, 2007). Bilginin bu aşamaları izleyerek bir saklama alanından diğerine aktarılmasını sağlayan bilişsel ve içsel etkinlikleri içeren süreç, bilgiyi işleme kuramı şeklinde tanımlanır (Randall, 2007). Bilgiyi işleme kuramı, duyuşal alandan gelen bilgileri seçme yoluyla ve belirli yönlelere odaklanarak bu bilgiyi beyinde saklama ve zamanı gelince tekrar geri çağırma işlemlerinin bütünüdür (Wolthuis, Bolb, Minnaerta ve Janssen, 2019). Bilgi işleme kuramı aynı zamanda sistem tarafından bilgi işleme kapasitesinin belirleyerek belleğin sınırlı olan kapasitesini ve bellekte meydana gelen bilişsel süreci kavramsallaştırmaktır (Marsh & Craven, 2006). Bu kurama göre bellek, kısa süreli bellek, uzun süreli bellek ve duyuşal bellek olmak üzere üç kısımdan oluşmaktadır (Naya, Yoshida ve Miyashita, 2003). Bilgiyi işleme kuramında duyuşal bellek, duyu organlarınca beyne iletilen uyarıcıların beyinde ilk algılamadan sorumlu olan mekanizmadır. Bilgiler duyuşal bellekte çok kısa süre kalır. Bu belleğe gelen bilgi üç dört saniye içerisinde işleme alınmadığı takdirde hızlı şekilde kaybolur (McNamara ve Scott, 2001). Zihinde dikkat edilen bilgiler ise kısa süreli belleğe aktarılır. Kısa süreli bellek, gelen bilgileri anlamlandıran, sınıflandıran, hazırlayan ve bazı zamanlarda da duyuşal bellekten bilgilere eklemeler yapan aktif bir bellektir. Uzun süreli bellek ise kısa süreli bellekten gelen bilgileri eski bilgilerle ilişkilendirerek saklandığı bellektir (Miyake ve Shah, 1999). Bellek türüne yönelik yapılan çalışmalarda bilgileri depolama şeklinin bellek içerisinde herhangi bir yerinde bilgiyi saklamak için değişik kodların oluşturulabileceği anlaşılmıştır (Kurtuldu, 2007).

değerlendirilmesi ve denetlenmesi için yürütücü kontroldür. Bireylerin sahip olduğu bu süreçler ve yapılar sonucunda öğrenme gerçekleşir.

2.3.3.2 Öğrenme Sürecinde Duygusal Alan

Öğrenmenin bilişsel boyutunun yanında duyuşsal boyutu da vardır. Öğrenmede bilinç ile duygunun aynı amaca yönelmesi öğrenmenin niteliğini artıracaktır. Bireyin öğrenilen bilginin amacı, öğrenme ortamına olan istekliliği, güdülenmişliği, sevgisi ve kaygı düzeyi öğrenme niteliğine etkisi olan etmenlerdir. Bu sebeple öğrenme ve öğretme ortamlarında, öğrenmenin verimliliğini artırıcı, duyusal niteliklerin geliştirilmesi öğrenme verimliliğine artırımını sağlayacaktır (Topses, 2006).

2.3.3.2.1 Güdülenme

Güdülenme kavramı köken olarak Latince “movere” kelimesine karşılık gelir. Güdüleme hareketlendirmek anlamında kullanılmaktadır. Sözcük İngilizce ‘de “motivation” olarak yer almaktadır. Türkçe ‘de de son yıllara kadar güdülenme ve motivasyon kavramı aynı anlamlarda kullanılmıştır. Fakat güdülenme kavramı son zamanlarda eğitimciler tarafından daha çok kullanılmaktadır (Bozanoğlu, 2004).

Güdülenme bireyin durum davranışına, davranış da hedefe öncülük eder, hedefe ulaştıktan sonra da güdü giderilmiş olur. Güdü içsel veya dışsal olabilir. Susuzluk, açlık gibi insanın fizyolojik dürtüleri veya özlemek gibi sosyal güdüler içsel güdülerdir. Ödül kazanma veya cezadan kaçma gibi güdüler de dışsal güdülerdir (Woolfolk, 2004). Güdülenme sadece fizyolojik ihtiyaçları gidermeye yönelik değildir. Değer görmek, beğenilmek, takdir edilmek vb. güdüler insan hayatında önemli yere sahiptir. Öğrenme sonucu ödüllendirileceğini bilen bir birey çok daha dikkatli olur ve öğrenmeye istekli olur. Yeterince güdülenmeyen insanlar yaş, zekâ gibi diğer koşulları sağlasa bile beklenen düzeyde öğrenme gerçekleştiremeyebilirler.

Öğrenmenin tam olabilmesi için bireylerin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılması ve katılıma istekli olması gerekmektedir. Güdülenmiş insanlar öğrenme için eğitim faaliyetlerine düzenli katılır, konuya odaklanır, anlatılanları dikkatli dinler, sürekli soru sorar, tartışmalara katılır, ilgilerini toplar, kararlı ve ısrarcı olurlar.

2.3.3.2.2 Benlik Tasarımı

Benlik tasarımı insanların kendisine yönelik oluşan algılar olarak tanımlanmaktadır. Kendini planlama, kendini anlama, kendini temsil etme, kendini değerlendirme ve kendini önemseme gibi literatürde birçok anlamı vardır. Bireyin kendi kendini değerlendirme biçimi benlik tasarımı oluşturur. Bireyin olumlu ve olumsuz oluşturduğu benlik tasarımı, onun oluşturmaması, girişkenliğini, ilgilerini ve başarı güdüsünü etkilemektedir (Barış, 2002). Atalay'a (1987) göre, bireyin güçlü benlik tasarımı varsa, kendisine güvenen, iyimserlik duygusu yüksek olan, başarıma duygusu ve isteği gelişmiş olan, zorluklar karşısında yılmayan, olumlu ruhsal yapısı olan bireyler olurlar. Bunun yanında kendine saygı duyan, önemli ve faydalı kişiler olarak kabul görme eğilimlerindeirler. Bireyin başarılı ve mutlu olmasına engel olan kısıtlayıcı ve zayıf düzeyde benlik tasarımına sahip olmasıdır. Bu kişilerin sosyal ilişkilerde uyumlu olamama, karşısındakilere güvenmeme, çevresinden çok çabuk etkilenme, başkalarına bağımlı, sık sık suçluluk ve utanç duygusuna kapılan kişilik özelliklerine sahiptirler. Yaşamı etkileyen bu benlik tasarımı şüphesiz öğrenme durumunu da etkiler. Birey kendi yeterliliği olarak acaba öğrenebilir miyim? Ya da ben de başarılı olabilir miyim? Sorularını kendine sormaları yetersiz benlik tasarımına sahip kişilerdir. Bu benlik tasarımı da öğrenmeye olumsuz etkisi vardır.

2.3.3.2.3 Kaygı

Kaygı sözcüğü öğrenmeyi olumsuz yönde etkileyen duyuşsal etken şeklinde ifade edilir. Kaygı kelimesinin kökeni eski Yunanca anxietas olup, korku, merak ve endişe anlamlarına gelmektedir (Köknel, 1994). İstenmeyen, olması muhtemel olaylara karşı beklentiye kaygı denir (Bandura, 1997). Kaygı genelde beklenmeyen ve tehlikeli durumlarla baş etmek için uyum sağlamak üzere insanın çeşitli duyuş durumu olarak tanımlanmıştır (Özusta, 1995). Burada kontrol dışı gerçekleşen iç ve dış olaylara karşı sürekli ve durumluk olmak üzere iki çeşit kaygı vardır. Durumluk kaygı, insanın stresli olduğu zaman insanda gerilim ve huzursuzluk halinin göstergesidir. Sürekli kaygı ise kişinin yaşantısı ile ilgilidir. Kişinin içinde olduğu durumları sürekli stres olarak kabullenmesi ile açıklanabilir (Aral, 1997).

2.3.3.2.4 Tutum

Tutum bireyin belirli nesnelere, insanlara ve durumlara karşı göstermiş olduğu belli davranış eğilimleridir (Enç, 1980). Kağıtçıbaşı'na (2010) göre ise insanın duyuş, düşünce ve davranışlarını bir objeye göre oluşturma eğilimidir.

Morgan (2010) tutumların oluşumunda üç bileşeni vardır. Herhangi bir nesne ile ilgili olan merkezi bileşen, izafi olarak sürekli olumlu veya olumsuz duygularından meydana gelen duygusal bileşendir. Bilişsel bileşen ise ikinci bileşen olan tutumun nesnesiyle ilişkili inançları oluşturur. Duygu ve inançlara uygun bir şekilde davranma eğilimi olan davranışsal bileşen de üçüncü bileşendir. Son yıllarda davranışı yönlendirici boyutu sebebiyle tutumlar öğretim etkinliklerinde bir araştırma konusu durumuna gelmiştir (Pehlivan ve Köseoğlu, 2011).

Tutumların önemli birkaç işlevi vardır. Bunlar bireyi tanımlamak, gelecekteki duygu ve düşüncelerini yönetmek ve bireyin fikirlerini, duygularını, davranışlarını, amaçlarını özetlemektir. Bu tutumlar öğrenmeye katkısı açısından “Bu benim için önemli mi?”, “Bu benim gelecekte ne işime yarar?” gibi soruları kişi kendine sorarak öğrenme isteğine heyecan katar ve öğrenmeye olan ilgisini sürdürme eyleminde olur Subaşı (1999). Bu şekilde birey öğrenmeye olumlu bir tutum geliştirmiş olur. İnsanlar öğrenmeye sürekli açık olmalıdırlar. Öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştiren bireyler yaşamı boyunca karşılaştıkları problemlerin üstesinden gelebilirler ve öğrenmeye karşı istekli olurlar. Öğrenme konusunda olumlu tutuma sahip olan bireylerde öğrenme için harcadıkları zaman fazladır. Öğrenme sürecinde bilişsel ve duyuşsal alanların birlikte etkileşim içinde olması öğrenmeyi daha verimli hale getirmektedir.

2.4 Konu ile İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi, mesleki gelişime yönelik algıları ile öğrenmeye yönelik tutumları konusunda yapılan çalışmalar, yurt içi ve yurt dışında yapılan araştırmalar olmak üzere iki başlık altında incelenmiştir.

2.4.1 Türkiye’ de Gerçekleştirilen Araştırmalar

Aşağıda öğretmenlerin hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarıyla ilgili yurt içinde yürütülen çalışmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Ülker’in (2009) “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Konya/Karapınar İlçesi Örneği)” isimli yüksek lisans tezinden ulaşılan bazı sonuçlar şu şekildedir: Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin yeniliklerden haberdar olmak için özellikle gereklidir. Çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitimin gerekliliği konusunda görüşleri olumludur. Öğretmenler hizmet içi eğitim faaliyetlerine çoğu zaman gönüllü olarak katılmaktadırlar. Yine öğretmenlerin mesleki gelişimlerine, kişisel gelişimlerine ve müfredat programlarının uygulama

becerilerine hizmet içi eğitimler katkı sağlamaktadırlar. Hizmet içi eğitimler için ayrılan zamanların tatil günleri olarak belirlenmesi uygun zaman olarak belirtilmiştir.

Saban (2010) tarafından yapılan “Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar” adlı araştırmada, öğretmenler için hizmet içi eğitimin gerekliliğini etki eden nedenleri incelemek ve öğretmenlere verilen merkezi hizmet içi eğitim modellerinin mesleki gelişimi artırmadaki katkısının bulunması amaçlanmıştır. Araştırma sonucunda merkezi hizmet içi eğitim modellerinin hizmet içi eğitimlerde kullanılması yerine öğretmenlerin kendi eğitimlerinden mesul olması ilkesi üzerine olduğu, herhangi bir okuldaki öğretmenlerin bireysel ve grup olarak başarılı olması okul başarısının üzerinde etkili olduğu ortaya konulmuştur. Dünyadaki birçok eğitim sisteminin yerinden yönetim anlayışı modelinin uygulanmasının yaygın olduğu ve öğretmenlerin birbirleriyle etkileşim halinde olması, herhangi bir konu üzerinde birlikte çalışma fırsatı sunması ve birbirlerinden öğrenme olanağı tanıyan bu yerinden yönetim modellerinin ülkemizde de uygulanması isteği olduğu belirtilmiştir.

Sarıgöz’üz (2011) “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi” adlı çalışmasının neticesine göre öğretmenler; mesleki olarak eksikliklerinin giderilmesi için verilen hizmet içi eğitim derslerinin bilimsel içerikli olarak verilmesinin noksan olduğunu düşünmektedirler. Bu durumun halledilmesi için de hizmet içi eğitim derslerinin başta üniversiteler olmak üzere ve alanlarında uzman kişiler aracılığıyla verilmesini belirtmişlerdir. Ayrıca bu çalışmanın sonucuna göre öğretmenler; ders saati bakımından da verilen hizmet içi eğitimlerin yetersiz olduğunu ve kısa zaman içinde çok bilgi vermeye yönelik olduğunu düşünmektedirler. Hizmet içi eğitimlerin uygulamalı olarak verilmesini, dersi veren kişinin teknolojiiden yararlanmasını ve gerekli olan yerlerde de materyal kullanması gerekliliğini savunmaktadırlar. Bunun yanında öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılımlarının sağlanması için hizmet içi eğitimi düzenleyen kurumlar tarafından öğretmenlere teşvik amaçlı ödüller verilmesi gerekliliğini düşünmektedirler. Bunun da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımlarının istekli olmasına katkı sağlayacağı düşüncesindedir.

Ergin, Akseki ve Deniz (2012) “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları” isimli araştırmasında ilköğretim

okullarında görevli sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesidir. Bu çalışma Ankara il merkezinde bulunan resmi on beş ilköğretim okulunda 2008-2009 eğitim ve öğretim yılında yapılmıştır. Uygulamaya toplam 90 öğretmen katılmıştır. Bu araştırmada araştırmacılar tarafından oluşturulan "İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi anketi" veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını saptamak amacıyla yapılmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hizmet içi eğitim verilirken ortaya çıkması muhtemel olan sorunları ve bu sorunlara çözüm önerileri araştırılmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlar incelendiğinde; ilk olarak sınıf öğretmenlerin bilimsel, teknolojik gelişimlere ve toplumsal değişimlere düzen sağlayabilmek, eğitim alanındaki gelişmelerden ve yeniliklerden öğretmenlerin mesleki alanda bilgi, beceri ve davranışlar elde edebilmek ve kendilerini hem kişisel hem de mesleki olarak geliştirebilmek için hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekliliğinin sonucu bulunmuştur.

Şahin (2013) sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi adlı çalışmasında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin günümüzdeki hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının hangi alanlarda ve konularda ne şekilde yoğunlaştığı ve bu ihtiyaçların sınıf öğretmenlerin bireysel özelliklerine göre ne çeşit farklılıklar oluşturduğunu saptanması ve ulaşılan bulgulardan yararlanarak, sınıf öğretmenlerine özel ne çeşit hizmet içi eğitim model önerisinin oluşturulması amaçlanmıştır. Sınıf öğretmenlerine yönelik bu temel amaçlar doğrultusunda sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının genel kültürleri, alan bilgileri ve mesleklerine yönelik bilgilerini hangi boyutta nasıl bir dağılım oluşturduğuna; hizmet içi eğitim sınıf öğretmenlerinin mesleki ihtiyaçlarının bazı değişkenlere göre farklılık oluşturup oluşturmadığına bakılarak bir hizmet içi eğitim modeli hazırlamaya çalışılmıştır. Bu araştırmada tarama modeli ve nicel yöntemler kullanılmıştır. Örneklemi, Aydın, İzmir, Uşak ve Afyon il merkezlerinde görevli ve tabakalı örnekleme yoluyla belirlenen 500 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin araştırmacının oluşturduğu ve geliştirdiği anket formu aracılığıyla toplanmıştır. Toplanan verilerin çözümlenmesinde Mann-Whitney U, Kruskal-Wallis testlerinden faydalanılmıştır. Araştırma kapsamında

elde edilen verilerin bulguları; sınıf öğretmenlerinin 'genel kültür bilgisi' konularına yönelik belirttikleri hizmet içi eğitim ihtiyaçları ortalaması 'ara sıra' düzeyinde; alan bilgisi içerisinde yer alan beden eğitimi, yaratıcı drama, oyun eğitimi, erken çocukluk eğitimi, fen ve teknoloji laboratuvar uygulamaları, ilk yardım, müzik ve çocuk edebiyatı bilgisi konuları için 'ara sıra' düzeyinde HİE ihtiyaçları varken, temel matematik, genel fizik, genel coğrafya, genel kimya, genel biyoloji, Türk tarihi ve kültürü, hayat bilgisi, dil bilgisi, sosyal bilgisi, güzel yazı teknikleri ve çevre eğitimi konuları için 'nadiren' düzeyinde olarak hizmet içi eğitim ihtiyaçları oldukları ortaya çıkmıştır.

Genç ve Genç (2013) öğretmenlerin sahip oldukları meslekleri ile ilgili gelişmelerden haberdar olma durumlarını saptamayı hedefleyen bu araştırma, ilköğretim okullarında görev yapmakta olan öğretmenleri içermektedir. Bu araştırmada veri sağlamak amacıyla anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu ankette öğretmenlerden “Fatih Projesi” hakkında önceden edinmiş oldukları bilgiler, bakış açıları, beklentileri, oluşabilecek olumsuzluklar ve bunlara yönelik karşı öneriler alınmıştır. Bartın, Edirne, İstanbul illerinde görev yapan 184 öğretmene 300 anket formu dağıtılmıştır. Ulaşılan verilere bakıldığında öğretmenlerin büyük çoğunluğunun mesleğini ilgilendiren gelişmeleri takip etmediği; projeler hakkında bilgi sahibi olduğunu bildirenlerin ise yanlış bilgiye sahip oldukları sonucu ortaya çıkmıştır. Çalışmadaki öğretmenlerin birçoğunun mesleki gelişmeleri takip etmek için televizyon haberlerini kullandığı ve ulaştığı bu haberlere de tamamıyla inandıkları ve bu bilgilere ayrıntılı olarak bakıp elde etmedikleri bulunmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısına yakını 26-35 yaş aralığında olması ve projenin yalnızca sınıflardaki akıllı tahtalardan oluştuğunu ve öğrencilere verilen tabletlerden ibaret olduğu araştırmanın bir diğer dikkat çeken bulgularındandır.

Özan ve arkadaşları (2014) “Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Eğitimlerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi” adlı çalışmasında ilkokullarda sene başında ve sene sonunda olmak üzere yılda iki defa yapılan mesleki gelişim eğitimleri hakkında sınıf öğretmenlerinin genel görüşlerinin neler olduğunu ortaya çıkarmayı amaçlanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için sınıf öğretmenlerine hazırlanan açık uçlu sorulardan oluşan dört maddelik sorularla görüşleri alınmak için rastgele belirlenen 60 sınıf öğretmenine sorulmuştur. Bu sorulardan elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi ile nitel araştırmaların çözümlenmesi için

kullanılmıştır. Elde edilen bulgular neticesinde öğretmenler, hizmet içi eğitimleri mesleki gelişimleri kapsamında verilen mesleki çalışmaların amacını; yenilikleri takip etmek, yeniliklerden haberdar olmak ve eksiklikleri gidermek şeklinde belirlenirken katılımcıların birçoğu bu faaliyetlerinin kendilerine fayda sağlamadığını düşünmektedir. Öğretmenler mesleki gelişim çalışmalarının zaman açısından sene başı ve sene sonunda olmak üzere yılda iki defa gerçekleşmesinin ya da zamana yayılarak gerçekleştirilmesinin daha faydalı olacağını belirtmişlerdir. Bununla birlikte öğretmenler, mesleki gelişim eğitimlerinin, öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak hazırlanmasını, eğitim çalışmalarının uygulamaya dönük olması ve eğitimlerde alanında uzman bireylerinin görev almasını mesleki gelişim eğitimlerinde çok daha fazla fayda sağlayacağını düşünmektedirler.

Uştu, Taş ve Sever 'in (2016) “Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma” adlı çalışmalarında MEB okullarında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının neler olduğu araştırılmıştır. Bu amaçla Osmaniye merkezde görev yapan öğretmenlerden altısı lisans, dördü yüksek lisans mezunu on öğretmeni kartopu örnekleme ile belirlemiş ve bu öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile elde edindiği verileri betimsel analiz tekniği ile analiz etmiştir. Bulguları yorumladığında öğretmenlerin tamamı mesleki gelişimi yeniliklere ayak uydurma, değişimlere ayak uydurma, kendini yenileme ve kendini güncel tutuma bakımından gerekli olduğunu düşünmüşlerdir. Çalışma sonunda öğretmenlerin çoğu sendikaların ve üniversitelerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkılarının yetersiz olduğunu, MEB tarafından yapılan mesleki gelişim eğitimlerinin de mesleki gelişim anlamında yetersiz kaldığı düşüncesinde olduğunu söylemişlerdir.

Sonuç olarak yurt içinde yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi faaliyetlerinde ne tür eğitim almaları gerektiğine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Yine sınıf öğretmenlerinin hangi alanlarda hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduğu ve eğitimlerin hangi modeller şeklinde olacağını belirlemeye yönelik çalışmalara rastlanmaktadır. Araştırmalarda nitel yöntem kullanıldığı gibi nicel yöntemin de kullanıldığı gözlenmiştir. Araştırmaların genelinde öğretmenlerin teknolojiye gelişmeleri takip ve toplumsal değişimlere uyum sağlaması bakımından hizmet içi eğitim faaliyetlerinin gerekli olduğu sonuçları bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik yapılan çalışmalarda ise mesleki gelişime yönelik tutumlarının neler olduğu ve mesleki gelişim etkinliklerine karşı

görüşleri neler olduğu araştırılmıştır. Genel olarak nitel yöntem kullanılmıştır. Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınarak öğretmenlerin mesleki anlamda kendilerini geliştirmek ve kendilerini yeniliklere karşı güncel tutmak için eğitim faaliyetlerinin yapılması sonucu çıkmaktadır.

2.4.2 Türkiye Dışında Gerçekleştirilen Araştırmalar

Aşağıda öğretmenlerin hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarıyla ilgili yurt dışında yürütülen çalışmalara ve araştırmalara ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Ruberto (2003) Amerika’da yürüttüğü “Kıdemli Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Tutumlarının Araştırılması” isimli doktora çalışmasında, katılım gösteren öğretmenlerin çoğunun, katıldığı mesleki gelişim faaliyetlerinin faydalı, alakalı ya da konuyla ilgisi olması durumunda, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu yönde tutum sergiledikleri ve mesleki becerileri için gerekli aktivitelerin korunmasını savunmuşlardır.

Hailu ve Jabessa (2010) tarafından yapılan çalışmanın amacı öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim üzerine algılarını öğretmenlerin bakış açılarından anlamak ve öğrencilerin öğrenmelerine katkısını belirtmektir. Bu araştırmada ulaşılan önemli sonuçlardan biri literatürde okul temelli mesleki gelişimin kapsamı ve kavramı öğretmen algılarıyla uyumsuzluk olduğudur. Katılımcılar mesleki gelişimi meslektaşlarıyla elde ettikleri kariyer gelişimi ve beceri eğitimi olarak tanımlamışlardır. Politikada ve literatürde okulda mesleki öğrenme topluluğu oluşturulmasının önemine dikkat çekerek öğretmenlerin yaşam boyu gelişmeleri yoluyla öğretmen öğrenmeleri üzerinde durmuşlardır.

Postholm (2012), “Teachers’ professional development: a theoretical review” isimli çalışmasında öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimlerini tamamladıktan sonra çalışma hayatında mesleki gelişim amaçlı çalışmalarını ele alarak öğretmenlerin öğrenmeyi nasıl öğrendiklerini, üstelik öğrencilerin öğrenmesini desteleyecek bilgilere nasıl ulaştıklarını açıklamayı amaçlamıştır. “Deneyimli öğretmen nasıl öğrenir?” sorusunu araştırma sorusu olarak ortaya koymuştur. Bu araştırma sorusunu yanıt bulmak üzere ISI WEB of Science üzerinden 2009-2011 yıllarını kapsayacak şekilde pedagoji konusuyla ilgili “öğretmen mesleki gelişimi” ve “öğretmen gelişimi” arama metodu kullanılarak bir arama yapılmıştır. Bulduğu 31 araştırmacı makaleyi incelemeye almış ve araştırmanın derinliği için bu makalelere “öğretmen öğrenimi açısından ileri

eğitim” ile ilgili çalışmaları da dahil etmiştir. Burada açığa çıkan kategorileri incelediğinde öğretmen öğrenmesini bireysel ve örgütsel faktörlerin etkilediği görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda iş birliğinin önemli olduğu, öğretmenlerin öğrenme konusunda sahip olduğu tutumların mesleki gelişime olumlu katkı sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Muzaffar ve Malik (2012) araştırmaların öğretmenlerin mesleki gelişim eğitimlerine yönelik tutumlarının neler olduğunu belirlemeyi hedeflemiştir. Bununla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişim için aldıkları eğitimlerinin mesleki gelişimlerinin üzerindeki etkisini araştırmışlardır. 6 devlet okulunda nitel araştırma yaklaşımı ve örnekleme yöntemi kullanmışlardır. Araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişime birçok sebepten dolayı katılmadıkları sonucunu ortaya koymuşlardır. Bu sebepler öğretmenlerin üzerinde aşırı iş yükü olması, verilen eğitimlerin teorik ve uygulama yetersizliği, mesleki gelişim fırsatı sunmada yetersiz kalması ve mesleki gelişimin işlevsiz olması gibi sebeplerden dolayı öğretmenlerin mesleki gelişimlere olumsuz tutum sergiledikleri belirtilmiştir. Mesleki gelişim faaliyetlerinin iyi bir planlama ile yapılması vurgulanmıştır. Bu şekilde öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarının daha istekli olabilecekleri düşünülmüştür.

Masuda, Ebersole ve Barrett (2013) değişik kariyerlere sahip on altı öğretmenle mesleki gelişime yönelik tutumları ve isteklerini belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın bulgularında mesleki gelişimde konumun, niyet ve değer bakımından farklılık gösterdiğini, tüm öğretmenlerin mesleki gelişimden öğrendiklerinin kariyerleri ne olursa olsun bir uygulama aşamasında veya içeriğin öğrenmesiyle alakalı olduğunu belirtmişlerdir.

Yurt dışında yapılan ilgili çalışmalar incelendiğinde mesleki gelişime yönelik öğretmenlerin olumlu tutumu koruması ve öğretmen gelişimleri için öğrenmeyi önemsemeleri gerekliliği görülmektedir. Mesleki gelişim için mesleki etkinliklerin korunması gerektiği ve öğretmenlerin konumunun ve kariyerinin önemi olmadan mesleki gelişim etkinliklerinin içeriğini öğrenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması ve araçları ve verilerin analizi yer almaktadır.

3.1.Araştırma Modeli

Bu araştırmada hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde etkisi olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmada “*ilişkisel tarama modeli*” kullanılmıştır. Geçmişte olan ve günümüzde hala devam eden durumu var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımına tarama modeli denir. İlişkisel tarama modeli ise bir durum veya olayı anlatmanın dışında bir sonuç elde etmek için iki değişken arasındaki bağlantıyı ve ilişkiyi inceleyen bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2013). İlişkisel tarama modelinde araştırmaya katılım gösterenlerin düşünceleri ve tutumlarının elde edilmesi, değişkenler arasındaki ilişki derecesinin korelasyon ve regresyon gibi güçlü istatistiki tekniklerle belirlenmesi amaçlanmaktadır (Balcı, 2013).

3.2.Evren ve Örneklem

Araştırmanın çalışma evrenini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı Şanlıurfa ili Ceylanpınar ilçesinde resmi ilkokullarda görev yapan 329 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi veri toplama uygulaması okulların sosyal medya grupları üzerinden tüm öğretmenlere ulaştırılmıştır. Evrendeki tüm öğretmenlere ulaştırılan bu çevrimiçi veri toplama uygulamasını 252 sınıf öğretmeni gönüllü olarak çevrimiçi cevaplamıştır. Araştırmanın çalışma evreninde yer alan öğretmenlere ait demografik bilgiler Tablo 3.1.’de yer almaktadır.

Tablo 3.1: Sınıf Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Cinsiyet	f	%	Yaş	f	%
Erkek	104	41,3	25 ve altı Yaş	28	11,1
Kadın	148	58,7	26-35 Yaş	186	73,8
			36 Yaş ve Üstü	38	15,1
Medeni Durum	f	%	TOPLAM	252	100
Evli	119	47,2			
Bekar	133	52,8			
TOPLAM	252	100			

Tablo.3.1’de öğretmenlere ait demografik bilgiler yer almaktadır. Araştırmada öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımı incelendiğinde

katılımcıların %58,7'si “kadın” ve %41,3'ü “erkek” öğretmendir. Öğretmenlerin %47,2'si “evli” ve %52,8'i ise “bekar” dır. Yaş değişkeninde öğretmenlerde yığılma daha çok %73,8 ile “26-35 yaş” seçeneğindedir. Bu seçeneği %15,1 ile “36 yaş ve üstü”, %11,1 ile de “25 yaş ve altı” grubu izlemiştir.

3.3.Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler “Hizmet İçi Eğitim Ölçeği”, “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ölçekleri ile elde edilmiştir (EK-1, EK-2, EK-3). Belirlenen bu ölçekleri geliştiren araştırmacılardan ölçeklerin kullanım izinleri yazılı olarak alınmıştır (EK-4, EK-5, EK-6). Araştırma etiği için Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kuruluna başvuru yapılmış ve yapılan başvuru, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimlerde İnsan Araştırmaları Etik Kurulunun 06.04.2022 tarih ve 2022/04 toplantısında incelenerek 2022/85 protokol no ile araştırma etik olarak uygun bulunmuştur. Bu işlemlerin ardından Şanlıurfa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için izinler alınmıştır.

Ölçekler 2021-2022 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminde Şanlıurfa ili Ceylanpınar ilçesindeki resmi ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine Covid-19 süreci sebebiyle araştırmacı tarafından hazırlanan çevrimiçi veri toplama uygulaması okul yöneticileri vasıtası ile okulların sosyal medya grupları üzerinden ulaştırılmıştır. Toplam 252 sınıf öğretmeni gönüllü olarak ölçekleri çevrimiçi doldurmuştur. Öğretmenlerden gelen ölçekler kontrol edilmiş herhangi bir eksiklik bulunmamıştır. Ölçekler analiz işlemine tabi tutulmuştur.

3.4. Veri Toplama Aracı

Araştırma verilerini toplamak için; öğretmenlerin cinsiyet, medeni durumu, öğrenim durumun, yaş, kıdem ile ilgili bilgileri içeren kişisel bilgi formu, “Hizmet İçi Eğitim Ölçeği”, “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” kullanılmıştır.

Hizmet İçi Eğitim Ölçeği

Hizmet içi eğitim ölçeği Clifton P. Campbell'ın (1998) “Training Course/Program Evaluation: Principles and Practices” makalesindeki ölçek Aydoğan (2002) aracılığıyla geliştirilmiş ve “İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada kullanmıştır. Yine bu anketi İsmail Korkmaz'ın (2009) “Orta Öğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime ve Personelin Geliştirilmesine

İlişkin Görüşleri” adlı tezinde kullanmıştır. Ölçek 13 maddeden oluşup 5’li likert puanlama sistemine sahiptir. Puanlama sistemi 1=“Kesinlikle Katılmıyorum”, 2=“Katılmıyorum”, 3=“Kararsızım”, 4=“Katılıyorum”, 5=“Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır. Aydoğan (2002) ölçeğin güvenirlik ve geçerlilik çalışmalarını yapmıştır.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği

Torff, Sessions ve Brynes’in (2005) geliştirdikleri bu ölçeğin Türkçeye uyarlaması Özer ve Beycioğlu (2010) tarafından yapılmıştır. Bu çalışmada 6 maddeden oluşan tek boyutlu mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği kullanılmıştır. Torff ve arkadaşları (2005) 3 aşamalı bir çalışma yaparak bu ölçeği geliştirmişlerdir. Birinci aşamada uzman görüşü alınarak 44 maddelik bir ölçek oluşturmuşlardır. Daha sonra bu maddelerin ayırt ediciliklerini belirlemek için lojistik regresyon yaparak 9 maddelik bir ölçek oluşturmuşlardır. Bu 9 maddelik ölçeğin Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısını .91 olarak hesaplamışlardır. Çalışmalarının ikinci aşamasında ise AFA yapmışlardır. AFA sonucunda ölçek 5 madde olarak ortaya çıkmıştır. Bu ölçeğin de Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısını .87 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü aşamada ise 5 maddelik ölçek için DFA yapmışlardır. DFA çalışması sonucunda χ^2 / Sd değeri 5, GFI .96, RMR 7.12, AGFI .86, Bentler and Bonnett’s nonnormed fit index .98 değerleri bulunmuştur. Elde edilen bu değerlere göre 5 maddeli ölçeğin öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirleme çalışmasında kullanılması için geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğuna karar vermişlerdir. Özer ve Beycioğlu (2010), çalışmalarında 9 maddelik orijinal ölçekte bulunan maddeleri ilk olarak Türkçeye uyarlamışlardır. Uyarlanan bu maddeler AFA ile yapılan faktör yapısını ortaya çıkarmaya çalışmışlardır. AFA ile elde edilen verilere göre 1, 8 ve 9. maddeler çıkarılarak faktör yükleri .433- .827 arasında tek faktör olarak ortaya çıkmıştır. Bu ölçek 5’li likert puanlama sistemi ile 6 maddeden oluşan tek faktörlü ölçek olarak belirlenmiştir ve ölçeğin Cronbach Alpha içtutarlılık katsayısı .784 şeklinde hesaplanmıştır.

Eroğlu (2019) “Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında 6 maddeden oluşan ölçek için AFA ile DFA yapılmasını planlanmıştır. Bu çalışmasında ölçeğin araçlarından elde edilen puanların geçerliliğini belirlemek için ölçeğin yapı geçerliliğini araştırmıştır. Bunun için de çalışmasında mesleki

gelişime yönelik tutum ölçeğinin yapı geçerliliğini test etmek için AFA yapmıştır. Bu AFA çalışması için de 2016 senesinde Elazığ'daki 12 okulda görev yapan 164 öğretmenden veri toplanmıştır. Veriler hazır hale geldikten sonra AFA'ya başlanılmaktadır. Analizin ön şartı olan normallik, doğrusallık homojenlik sayıltılarının (Can, 2014,) belirlenmesi amacıyla istatistiki analizler yapılmıştır. Bu bağlamda histogram ve P-P grafikleri kullanılarak verilerin dağılımı görsel şekilde incelenmiştir. Bulgulara ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları ile z puanları hesaplanmıştır. Burada çarpıklık ve basıklık katsayılarını hesaplamak için “ $\mp 1,50$ ” aralığı, z puanları için ise “ $\mp 3,28$ ” aralığı dikkate alınmıştır. Bu işlemlerin sonunda elde edilen verilerden 19'u eksik kodlama, çarpıklık ve basıklık katsayıları ve z puanları dikkate alınarak faktör analizine alınmadan elenmiştir. Veri düzenleme işlemleri yapıldıktan sonra normallik düzeyini sağladığı yönünde karar verilmiştir. Altı maddelik mesleki gelişime yönelik tutum ölçeği için yapılan AFA' da KMO katsayısı 0,830 hesaplanmıştır. Bartlett küresellik testi sonuçları bakımından anlamlı bulunmuştur (293.967, $p=.000$). Bu netice doğrultusunda örneklemin faktör analizi için yeterli olduğuna ve bulguların faktör analizi için elverişli olduğuna karar verilmiştir.

Eroğlu (2019) ölçeğin güvenirliliğinin iç tutarlılık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Madde toplam korelasyon katsayıları ise .599-.796 aralığında değişmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını ölçmek için kullanılan bu ölçek 6 maddeden ve tek boyuttan oluşmaktadır.

Geçerlik ve güvenirlik analizlerinden elde edilen sonuçlar ışığında ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu gözükmektedir. Bu ölçekte her bir maddeyle ilgili öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemek için beşli likert tipi bir skala kullanılmıştır. Puanlama sistemi 1=“Kesinlikle Katılmıyorum”, 2=“Katılmıyorum”, 3=“Kararsızım”, 4=“Katılıyorum”, 5=“Kesinlikle Katılıyorum” seçeneklerinden oluşmaktadır.

Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

Çetin ve Çetin (2019) tarafından “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” 34 maddeden olarak geliştirilmiştir. Ölçek geliştirilirken 30'u olumlu 14'ü olumsuz olmak üzere 44 maddelik ölçek 280 öğretmen adaylarından oluşan katılımcılara üç hafta boyunca uygulanmıştır. Ulaşılan veriler üzerinde ilk olarak AFA gerçekleştirilmiştir. Çıkan sonuçlardan madde korelasyon değeri .30'un altında olanlar ve değeri eksi çıkanlar ile faktör yük değerleri 0.45'in altında kalan ölçek

maddeleri değerlendirilmemiş ve ölçekten çıkarılmıştır. Elde edilen ölçek sonuçları neticesinde ölçekte 25'i olumlu ve 9'u olumsuz olmak üzere toplam 34 madde kalmıştır. Bu çalışmalarda öğrenmeye yönelik tutum ölçeği ve ölçeğin alt faktörlerine ait Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin geneli için 0.94, birinci alt faktör için .92, ikinci alt faktör için .86, üçüncü alt faktör için ise .84 şeklinde belirlenmiştir. Bulunan sonuçların Cronbach Alfa Güvenirlik katsayısı .70 ve daha üzeri olması güvenilirlik için yeterli olmaktadır (Büyüköztürk, 2007). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) de “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ilgili oluşan yolun model uyum indeksleri durumlarına uygunluğunu belirlemek için yapılmıştır. Ölçeğe ilişkin modelin yapıyı desteklediği ve kabul edilebilir uyum değerlerinde olduğu (RMSEA, .068; $\chi^2/df=1.9$; NFI=.94; NNFI=.97; IFI=.97; CFI=.97; RFI=.94) gözlenmiştir. Beşli likert şeklinde derecelendirilen ölçek skolası “1= “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2= “Katılmıyorum”, 3= “Kararsızım”, 4= “Katılıyorum”, 5 “Kesinlikle Katılıyorum” şeklindedir. Bu ölçekten elde edilebilecek en yüksek tutum puanı 170 ve en düşük tutum puanı 34’tür. Ölçeğin geçerlik ve güvenilirliği üzerine yapılan bütün analiz sonuçları bu ölçeğin psikometrik bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir (Çetin ve Çetin, 2019)

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada ölçekler ve ölçeklerin alt boyutlarının normallik dağılımları incelenmiştir. Araştırmanın istatistiksel analizde kullanılacak istatistiksel yöntemleri belirlemek için kullanılan ölçeklere ait “basıklık, çarpıklık ve güvenilirlik” katsayıları Tablo 3.2’de verilmiştir.

Tablo 3.2: Ölçeklerin Basıklık, Çarpıklık ve Güvenirlik Katsayıları

	N	Basıklık (Skewness)	Çarpıklık (Kurtosis)	Cronbach Alpha
Hizmet-içi Eğitim Ölçeği	252	-,934	1,476	,893
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği	252	-,381	-,025	,763
Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Toplam	252	-,844	,052	,896

Tablo 3.2 incelendiğinde “Hizmet İçi Eğitim Ölçeği”, “Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği” ne ilişkin basıklık, çarpıklık ve güvenilirlik katsayıları yer almaktadır. Hizmet içi eğitim ölçeğinin

çarpıklık katsayısı 1,476, basıklık katsayısı -,934, Mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinin çarpıklık katsayısı -,025, basıklık katsayısı -,381, Öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin çarpıklık katsayısı ,052, basıklık katsayısı -,844'tür. Alanyazında “çarpıklık ve basıklık” katsayısı $\pm 1,5$ değerlerinin arasında olması kullanılan ölçeklerin normal dağılımdan çok yüksek derecede sapmadığını göstermektedir. “Kolmogorov-Smirnov” katsayı anlamlı çıkmasına karşılık veriler normal dağılımdan kabul edilebilir değerler için alt boyutların “basıklık (Skewness) ve çarpıklık (Kurtosis)” değerlerinin “-1,5 ile +1,5” arasında olması yeterli olmaktadır (George ve Mallery, 2010). Bu bilgiler neticesinde normal dağılım varsayımına yönelik istatistiksel analizler kullanılmıştır. Araştırmada;

- a) Demografik bilgilerde frekans ve yüzde;
- b) Birinci alt probleme yönelik aritmetik ortalama ile standart sapma;
- c) İkinci alt problemde öğretmenlerin algılarının değişimini belirlemek için cinsiyet ve medeni duruma göre t-testi analizi; yaş değişkenine ANOVA analizi,
- d) Üçüncü alt problemde Sınıf öğretmenlerinin, hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişime ve öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişkiyi belirlemek için pearson momentler çarpımı korelasyon analizi;
- e) Dördüncü alt problemde Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin, mesleki gelişimlerine ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerine etkisi için regrasyon analizi tekniği kullanılmıştır.

Araştırmadaki elde edilen bulguların yorumlanmasında her üç ölçek içinde; “1,00-1,80 Hiç”, “1,81-2,61 Düşük”, “2,62-3,42 Orta”, “3,43-4,23 Yüksek” ve “4,24-5,00 Çok Yüksek” değerleri kullanılmıştır.

4. BULGULAR

Hizmet içi eğitiminin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarına ilişkin bulgular bu bölümde yer almaktadır. Bulgular alt problemlere göre maddeler halinde verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları aşağıda tablo 4.1’de verilmiştir.

Tablo 4.1: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumları

Ölçek	Alt Boyutlar	N	$\bar{X}$	ss
Hizmet -içi Eğitim		252	3,19	,683
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum		252	3,63	,543
Öğrenmeye Yönelik Tutum	Öğrenmeye Yönelik Çaba	252	3,95	,517
	Öğrenmeyi Önemseme	252	4,44	,542
	Öğrenmeden Kaçınma	252	4,09	,769
	Ölçek Toplam	252	4,16	,457

Tablo 4.1’de sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarının aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları ($X = 3,19$; $ss = ,683$) “Orta” düzeydedir. Sınıf öğretmenlerin mesleki gelişim yönelik tutumları ise ($X = 3,63$; $ss = ,543$) “Yüksek” düzeydedir. Yine sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının tüm boyutlarına ilişkin tutumları ($\bar{x} = 4,16$; $ss = ,457$) “Yüksek” düzeydedir. Katılımcıların öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından “Öğrenmeyi Önemseme” ($\bar{x} = 4,44$; $ss = ,542$), alt boyutunda “Çok Yüksek”, “Öğrenmeye Yönelik Çaba” ($\bar{x} = 3,95$; $ss = ,517$), “Öğrenmeden Kaçınma” ($\bar{x} = 4,09$; $ss = ,769$) boyutlarında ise öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumları “Yüksek” düzeydedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere (Cinsiyet, Medeni Durum ve Yaş) göre anlamlı bir farklılığın olup oluşmadığına ilişkin bulgulara bu başlık altında yer verilmiştir.

Cinsiyet

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 4.2’de sunulmuştur.

Tablo 4.2: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Hizmet -içi Eğitim	Erkek	104	3,16	,746	250	-,460	,646
	Kadın	148	3,20	,636			
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	Erkek	104	3,54	,622	250	-2,132	,034*
	Kadın	148	3,69	,472			
Öğrenmeye Yönelik Çaba	Erkek	104	3,91	,548	250	-1,024	,307
	Kadın	148	3,98	,494			
Öğrenmeyi Önemseme	Erkek	104	4,35	,601	250	-2,329	,021*
	Kadın	148	4,51	,488			
Öğrenmeden Kaçınma	Erkek	104	3,94	,861	250	-2,612	,010*
	Kadın	148	4,20	,681			
Öğrenmeye Yönelik Tutum (Toplam)	Erkek	104	4,07	,499	250	-2,784	,006*
	Kadın	148	4,23	,415			

*p<0.05

Tablo 4.2’de sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ölçeğinin cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir ($t=-2,132$; $p>,05$).

Tabloda sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ölçeğinde mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir ($t=-2,132$; $p<,05$). Mesleki gelişime yönelik tutumlarında farklılık kadın öğretmenlere ait ortalama puanların ($\bar{x}=3,69$) erkek öğretmenlere ait ortalama puanlardan ($\bar{x}=3,54$) yüksek olmasıdır.

Tabloda sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçek toplam puanına ilişkin tutumlarında cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermiştir. ($t=-2,284$; $p<,05$). Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının farklılık göstermesi kadın öğretmenlere ait ortalama puanların ($\bar{x}=4,23$) erkek öğretmenlere ait ortalama puanlardan ($\bar{x}=4,07$) yüksek olmasıdır.

Tablo 4.2’de sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğinin alt boyutlarından “*öğrenmeyi önemseme*” boyutuna ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-2,329$; $p<,05$). Burada sınıf öğretmenlerin “*öğrenmeyi önemseme*” tutumlarındaki farklılığın kadın öğretmenlere ait ortalama puanların ($\bar{x}=4,51$) erkek öğretmenlere ait ortalama puanlardan ($\bar{x}=4,35$) yüksek olmasıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğinin alt boyutlarından “*Öğrenmeden kaçınma*” boyutuna ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir ($t=-2,612$; $p<,05$). Burada sınıf öğretmenlerin “*Öğrenmeden kaçınma*” tutumlarındaki farklılığın kadın öğretmenlere ait ortalama puanların ($\bar{x}=4,20$) erkek öğretmenlere ait ortalama puanlardan ($\bar{x}=3,94$) yüksek olmasıdır.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğinin alt boyutlarından “*Öğrenmeye yönelik çaba*” ($t=-1,024$; $p>,05$), boyutuna ilişkin tutumlarını cinsiyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir.

Medeni Durum

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 4.3’te sunulmuştur.

Tablo 4.3: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	sd	t	p
Hizmet -içi Eğitim	Bekar	119	3,12	,685	250	-1,474	,142
	Evli	133	3,25	,678			
Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	Bekar	119	3,64	,526	250	,365	,715
	Evli	133	3,62	,559			
Öğrenmeye Yönelik Çaba	Bekar	119	3,96	,532	250	,437	,662
	Evli	133	3,93	,505			
Öğrenmeyi Önemseme	Bekar	119	4,45	,513	250	,282	,778
	Evli	133	4,43	,569			
Öğrenmeden Kaçınma	Bekar	119	4,12	,769	250	,504	,614
	Evli	133	4,07	,771			
Öğrenmeye Yönelik Tutum (Toplam)	Bekar	119	4,18	,446	250	,559	,576
	Evli	133	4,15	,468			

Tablo 4.3'te sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ölçeğinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. ($t=-1,474$; $p>,05$). Tabloda sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ölçeğinin medeni duruma göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. ($t=,365$; $p>,05$). Yine tabloda sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçeğinin toplam puanında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. ($t=,559$; $p>,05$),

Tablo 4.3'te sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğinin alt boyutlarından “Öğrenmeye yönelik çaba” ($t=,437$; $p>,05$), “Öğrenmeyi önemseme” ($t=,282$; $p>,05$), “Öğrenmeden kaçınma” ($t=,504$; $p>,05$), boyutlarına yönelik tutumlarında medeni durum değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını göstermektedir.

Yaş

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine dair bulgular Tablo 4.4'te sunulmuştur.

Tablo 4.4: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Yaş Değişkenine Göre Anova Sonuçları

Değişken	Grup	N	$\bar{X}$	ss	sd	F	p	Fark
Hizmet -içi Eğitim	1 25 ve altı	28	3,21	,715		1,640	,196	-
	2 26-35 yaş	186	3,15	,703	2			
	3 36 ve üstü	38	3,37	,528	249			
	Toplam	252	3,19	,683				
Mesleki Gelişime Yönelik tutum	1 25 ve altı	28	3,63	,566		,702	,496	-
	2 26-35 yaş	186	3,65	,532	2			
	3 36 ve üstü	38	3,54	,580	249			
	Toplam	252	3,63	,542				
Öğrenmeye Yönelik Çaba	1 25 ve altı	28	3,87	,446		,373	,689	-
	2 26-35 yaş	186	3,96	,528	2			
	3 36 ve üstü	38	3,97	,518	249			
	Toplam	252	3,95	,517				
Öğrenmeyi Önemseme	1 25 ve altı	28	4,39	,537		,155	,856	-
	2 26-35 yaş	186	4,44	,538	2			
	3 36 ve üstü	38	4,47	,580	249			
	Toplam	252	4,44	,542				
Öğrenmeden Kaçınma	1 25 ve altı	28	4,25	,745		,932	,395	-
	2 26-35 yaş	186	4,06	,783	2			
	3 36 ve üstü	38	4,16	,717	249			
	Toplam	252	4,09	,769				
Öğrenmeye Yönelik Tutum (Toplam)	1 25 ve altı	28	4,17	,419		,177	,838	-
	2 26-35 yaş	186	4,15	,469	2			
	3 36 ve üstü	38	4,20	,435	249			
	Toplam	252	4,16	,457				

Tablo 4.4'te sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ölçeğinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. ($F_{(2-249)}=1,640$; $p>,05$), Tabloda sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ölçeğinin yaşa göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. ($F_{(2-249)}=,702$; $p>,05$), Yine tabloda sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarını ölçeğinin toplam puanında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark göstermemiştir. ($F_{(2-249)}=,177$; $p>,05$),

Tablo 4.4'te sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğinin alt boyutlarından “Öğrenmeye yönelik çaba” ($F_{(2-249)}=,373$; $p>,05$), “Öğrenmeyi önemseme” ($F_{(2-249)}=,155$; $p>,05$), “Öğrenmeden kaçınma” ($t=,932$; $p>,05$), boyutlarına yönelik tutumlarında yaş değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir farkın olmadığını görmektedir.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları arasındaki ilişki

Tablo 4.5: Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Algıları ile Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki (Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi)

	1	2	3
1. Hizmet -içi Eğitim	1		
2. Mesleki Gelişim	,412**	1	
3. Öğrenmeye Yönelik Tutum (Toplam)	,325**	,376**	1

Tablo 4.5’te görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları ve mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları arasında bir ilişki olup olmadığına yönelik yapılan “Pearson Korelasyon Analizi” sonuçları yer almaktadır.

Sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında ($r= 0,412$; $p<0.01$) ve öğrenmeye yönelik tutumları arasında ($r= 0,325$; $p<0.01$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Yani sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları arttıkça öğrenmeye yönelik tutumları da artmaktadır.

Sınıf öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları ile öğrenmeye yönelik tutumları arasında ($r= 0,376$; $p<0.01$) pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki vardır. Yani sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik tutumları arttıkça öğrenmeye yönelik tutumları da artmaktadır.

4.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik etkisi

Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarına anlamlı düzeyde yordamasına ilişkin yapılan regresyon analizine ilişkin bulgular Tablo 4.6’da verilmiştir.

Tablo 4.6: Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumlarına Etkisi Regresyon Analizi

Bağımsız Değişken	Bağımlı Değişken	B	Std. Hat a	(β)	t	p	R	R ²	F	p
Hizmet içi Eğitim	Mesleki Gelişime Yönelik Tutum	3,516	,215		15,071	,000				
		,090	,079	,412	4,140	,000	.412	.170	44,300	.000
Hizmet içi Eğitim	Öğrenmeye Yönelik Tutum	4,005	,392		13,222	,000				
		,197	,094	,325	3,101	,000	.325	.105	28,414	.000

Tablo 4.6 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.412$; $p<.01$). Tabloda öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarının mesleki gelişime yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir. ($\beta=.412$; $R^2=.170$; $F_{(1,250)}= 102,300$; $p<.001$). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları mesleki gelişime yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları arttığında mesleki gelişime yönelik tutumları da artmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarının %17'sini mesleki gelişime yönelik tutumlarına bağlı olduğu ifade edilmektedir.

Tablo 4.6'da sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları ile öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=.325$; $p<.01$). Sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarının öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığı görülmektedir ($\beta=.325$; $R^2=.105$; $F_{(1,250)}= 28,414$; $p<.001$). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları öğrenmeye yönelik tutumlarını pozitif yönde ve anlamlı olarak etkilemektedir. Çünkü öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları arttığında mesleki gelişime yönelik tutumları da artmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarının %10,5'sini öğrenmeye yönelik tutumlarına bağlı olduğu ifade edilmektedir.

5. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu bölümde, araştırmanın sonuçlarına, sonuçlar doğrultusunda yapılan tartışmalara ve önerilere yer verilmiştir.

5.1 Tartışma ve Sonuç

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçlara ait tartışmalar alt problemlere göre başlıklar altında verilmiştir.

5.1.1 Birinci Alt Probleme Yönelik Tartışma ve Sonuç

Öğrenmeye Yönelik Tutum

Günümüzde teknoloji ve bilimin gelişmesi toplumun her alanında hızlı değişimler olmasına neden olmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinde de değişim ve gelişim olmaktadır. Öğretmenler oluşan bu gelişmeleri yakından takip etmek ve değişime en fazla uyum sağlamak zorunda kalan kesim olmuştur. Bu değişimler ile öğretmenlerin görev ve sorumluluklarında büyük değişiklikler olmaktadır. Özdemir (2011), yapmış olduğu araştırmada toplumların değişimlerinin çok hızlı olduğunu, nerede ise değişimin günlük farklılıklar gösterdiğini ve öğretmenlerin hizmet öncesi aldıkları eğitimlerin meslek hayatı boyunca sürdüremeyeceklerini belirterek mesleki yaşamlarında öğrenme süreçlerini devam ettirmeleri gerektirdiğini belirtmiştir. Hizmet öncesi verilen eğitimler gelecekte öğretmen olacaklara katkı sağlarken hizmet içinde verilen eğitimler ise günümüzde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Dolayısıyla öğretmenlerin aldıkları hizmet içi eğitimler ile mesleki gelişime yönelik ve öğrenme yönelik tutumları üzerinde etkili olması bakımından önemlidir.

Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin olarak, sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının tüm boyutlarına ilişkin tutumlarının “yüksek” olduğu sonucuna varılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının alt boyutlarından öğrenmeyi önemseme, öğrenmeye yönelik çaba ve öğrenmeden kaçınma boyutlarında öğrenmeye yönelik tutumların yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Demir ve Demir (2023) Sınıf Öğretmenlerinin Bireysel Yenilikçilik Özellikleri ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin Belirlenmesi çalışmalarında sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutum puanlarının ‘Öğrenmeye Yönelik Çaba’ alt boyutu sonucu için orta; ‘Öğrenmeyi Önemseme’ alt boyutu sonucu için yüksek ve ‘Öğrenmeden Kaçınma’ alt boyutu sonucu için düşük düzeyde olduğu sonucunu bulmuşlardır. Buradaki sonuçlar öğrenmeyi önemseme

alt boyutu ile araştırmamızda çıkan sonuçlarla örtüşmektedir. Öğrenme yönelik çaba ve öğrenmeden kaçınma alt boyutları ise araştırmaya göre örtüşmemektedir.

Bu sonuçlar Dikbaş (2006), Karasakaloğlu (2012), Aktürk (2012), Braten ve Stromso (2006) ve Adıgüzel (2014) tarafından yapılan çalışmaların bulguları ile benzerlikler göstermektedir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olması kendilerini hem mesleki hem de kişisel olarak geliştirme isteğinde olmasındandır. Öğrenmeye istekli olan ve öğrenmeyi hayatında sürekli hale getiren sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları yüksektir. Öğrenmeye yönelik tutumu yüksek olan öğretmenler de eğitimdeki değişimleri ve dönüşümleri yakından takip etmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olduğu sonucu Ünal ve Akay (2017), araştırmasında öğretmenlerin öğrenmeye yönelik eğilimlerinin yüksek olduğu sonucu ile örtüşmektedir. Toplumların gelişmesinde ve büyümesinde sürekli bilgi edinmek ve yenilikleri takip etmek en önemli hususlardandır. Bundan dolayı bireyleri yetiştiren öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumlarının yüksek olması büyük önem taşımaktadır. Demirel ve Akkoyunlu'nun (2010) araştırmalarında, hayat boyu öğrenmenin öğretmen adaylarında yüksek düzeyde olduğu sonucuyla örtüşmektedir. İzci ve Koç (2012) Sınıf, Matematik ve Türkçe öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerini tayin etmek maksadıyla yaptıkları araştırmada; öğretmen adaylarının, yaşam boyu öğrenme konusunda kuvvetli bir hassasiyete sahip oldukları neticesine ulaşmışlardır. Yine Yılmaz (2016), çalışmasında öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin yeterli düzeyde olduğu neticesine ulaşmıştır. Bununla birlikte Yaman'ın (2014) ortaöğretim öğretmenlerine yönelik yaptığı çalışmada öğretmenlerin yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri ve Özçiftçi'nin (2014) sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye eğilimlerini saptamak için yaptığı çalışmada öğretmenlerin öğrenmeye yönelik eğilimlerinin yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Creasson ve Dean (2000), yetişkin eğitimcilerin hayat boyu öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla yapmış olduğu araştırmada, katılan eğitimcilerin hayat boyu öğrenme seviyelerinin yüksek olduğu ve beraberinde hayat boyu öğrenme düşüncesine yönelik olumlu tutum gösterdikleri tespit edilmiştir. Benzer çalışmaların yanı sıra Diker Coşkun'un (2009) üniversite okuyan öğrenciler ile gerçekleştirdiği araştırmada ve Tunca, Şahin ve Aydın'ın (2015) öğretmen

adaylarıyla gerçekleştirmiş olduğu araştırmada katılımcıların hayat boyu öğrenme tutumlarının düşük düzeyde olduğu görülmektedir.

Yine benzer bir çalışmada Demir ve Çetin (2022), çalışmalarında araştırmaya katılan öğretmenlerin okul haricinde öğrenme faaliyetlerine katılmalarına yönelik tutumlarını yüksek bulmuşlardır. Adıgüzel ve Dolmacı (2018) öğretmen adaylarının öğrenmeye ilişkin tutumlarını araştıran çalışmasında araştırmaya katılan öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumlarının uygulanan ölçeğin tamamında yüksek düzeyde olduğu sonucu görülmektedir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde yapılan bu araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Mesleki Gelişime Yönelik Tutum

Araştırmanın birinci probleminde, sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının “yüksek” düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik tutumlarının yüksek olması öğretmenlerin mesleklerindeki değişimlere açık olmasındandır. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri onların mesleki başarılarına büyük katkı sağlamaktadır. Öğretmenler için mesleki gelişim çağımızda büyük önemli bir yere sahiptir.

Eroğlu (2019) öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemek için yaptığı çalışmanın analiz sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının yüksek düzeyde olmadığı sonucunu bulmuştur. Bu sonuç araştırmada elde edilen sınıf öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının yüksek olması sonucundan farklılık göstermektedir. Diğer çalışmalarda da bunun gibi farklı sonuçlara ulaşılmaktadır. Özer ve Beycioğlu (2010) çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının olumlu ama yüksek olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik tutumlarının birden fazla faktörden etkilendiği gözükmemektedir. Akçay ve Kızılkaya (2012) ise öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik çalışmalarında öğretmenlerin genel anlamda kararsız bir tutum sergilediklerini belirlemiştir. Yine Çelen (2011), araştırmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinden elde ettiği puanlarının düşük seviyede olduğunu belirlemiştir. Muzaffar ve Malik (2012) çalışmasında da öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik pozitif tutum sergilememelerini öğretmenlerin iş yükünün fazlalığı, onlara yeterince destek verilmemesi, eğitimlerin teorik ve uygulamadan uzak olması, öğretmenlerin ailevi problemleri, mesleki gelişim için sunulun fırsatların eksikliği, mesleki gelişim

eğitimlerinin kalitesi olmasından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Masuda (2013) araştırmasında öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik davranışlarının hizmet içi eğitimlerde faaliyetlerinin uygulamalı şekilde yapılmasının ve öğretmenler için faydalı olmasının önemi vurgulanmıştır. Durmuş'un (2003) yapmış olduğu araştırmasında katılım gösteren öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliğinde mesleki gelişimlerine katkı sağladığı ve yine Kanlı ve Yağlıbasan'ın (2002) yaptığı araştırmada hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Türkiye'de öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının beklenen seviyede olmaması hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliği ve sunuş şekliyle alakalı olduğu söylenebilir.

5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumlarının farklı değişkenlere (cinsiyet, medeni durum, yaş) göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığına ilişkin elde edilen sonuçlar aşağıda başlıklar altında verilmiştir.

Cinsiyet

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algılarının mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları cinsiyete göre incelenmiş ve hizmet içi eğitimin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farkın olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu sonuca göre kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin değerlendirilmeleri bakımından benzer düşüncede oldukları söylenebilir.

Alanyazın incelendiğinde Karasolak vd. (2013) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumları incelenmiş ve incelenen boyutlardan cinsiyet değişkeni bakımından anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlara benzer şekilde, Aydınalp (2008) ve Sezer (2006) araştırmalarında öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre mesleki gelişime yönelik tutumlarının değişmediği sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumun cinsiyet bağlamında değişmemesinin birden çok sebebi olabilir. Bunlardan birincisi kadın ve erkek fark etmeksizin öğretmenlerin mesleki hayatları boyunca iş tanımlarının aynı olması ve mesleki gelişimlerine yönelik ihtiyaçların benzerlik göstermesi cinsiyet değişkeni bakımından herhangi bir tutum değişikliğinin oluşmamasına neden olabilir. Yine bakanlığın mesleki gelişime yönelik çalışmalara katılan öğretmenleri cinsiyet farklı gözlemeksizin tüm öğretmenlere eşit katılım belgeleri vermesi ve onları eşit olarak

mesleki gelişime teşvik etmesi cinsiyet bakımından öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında farklılığın olmamasının sebebi olabilir.

Sınıf öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyetlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için analizler yapılmıştır. Bu analizler sonucunda öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Bu çalışmada kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Hürsen (2012) ile Özer ve Beycioğlu'nun (2010) araştırmalarında elde ettikleri sonuç kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu değerlendirmeleri buradaki çalışma ile örtüşmektedir. Buradaki sonuçların tersine Baştürk (2012) çalışmasında erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha olumlu mesleki gelişime yönelik tutumlarının olduğu sonucunu belirtmiştir.

Yalçın İncik ve Akbay (2018) ile Çelen ve arkadaşları (2016) araştırmalarında ise öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Bu belirtilen çalışmalara bakıldığında bazı çalışmaların mesleki gelişime yönelik tutumların cinsiyete göre farklılaşmadığı bazı çalışmaların ise bu araştırmanın tam tersi şeklinde erkek öğretmenlerin tutumlarının yüksek olduğu sonucu çıkmaktadır. Bu sonuçlara göre de farklılaşmanın daha çok örnekleme özgü olarak ortaya çıktığını değerlendirebiliriz.

Kızılkaya (2012) öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin iş doyumları bakımından mesleki gelişime yönelik tutumları üzerine incelenmesi araştırmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında cinsiyete göre anlamlı fark bulmuştur. Buradaki sonuca göre kadın öğretmenlerin mesleki gelişime ilişkin tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. Cinsiyetin mesleki gelişime yönelik tutum üzerinde etkisi olduğu sonucunu göstermiştir.

Bozdoğan, Aydın ve Yıldırım (2007), Özbek, Kahyaoğlu ve Özgen (2007), Pehlivan (2008) ile Dağ (2010) yapmış oldukları araştırmalarda öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olduğu sonucunu bulmuşlardır. Bu farkın da kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduklarıdır. Buna da kadın öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının erkek öğretmenlere göre daha yüksek bir tutuma sahip oldukları

söylenbilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğinin tüm boyutlarına ilişkin algılarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir.

Adıgüzel ve Dolmacı (2018) öğretmen adaylarının öğrenmeye yönelik tutumların, cinsiyet değişkenine göre incelemiş ve araştırma sonucunda kadın öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık olduğunu ortaya çıkarılmıştır. Bu sonuçlar Aydın (2016), Adıgüzel (2014), Kazazaoğlu (2013), ile Uzun ve Keleş'in (2010) yapmış oldukları araştırmalarda elde ettikleri sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Güngör ve Yenel (2020) araştırmasında katılımcıların öğrenmeye ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farkın olup olmadığını araştırmış ve araştırmasında katılımcıların öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna varmıştır.

Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğin alt boyutlarından “öğrenmeyi önemseme” cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermiştir. Kadın öğretmenlerin öğrenmeyi önemseme boyutuna ilişkin tutumları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Burada kadın öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin tutumunun alt boyutlarından öğrenmeyi önemsemede kadın öğretmenlerin teorik olarak kazanılan bilgileri alanlarında kullanma isteğinin fazla olması, öğrenme için istek düzeylerinin yüksek olması, zor konularla karşılaştığında üstesinden gelme becerisinin olması ve yeni konuları öğrenmekten mutlu olması gibi nedenlerden dolayı yüksek olduğu düşünülebilir. Elde edilen bu sonuçlara bakılarak, öğrenmeye yönelik tutumun cinsiyete göre önemli bir değişken olduğu söylenebilir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğin alt boyutlarından “Öğrenmeden kaçınma” boyutuna ilişkin tutumları cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumları ölçeğin alt boyutlarından “Öğrenmeye yönelik çaba” boyutu ise cinsiyete göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemiştir. Bu sonuca göre öğrenmeye yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından öğrenmeye yönelik çaba sınıf öğretmenlerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı görülmüştür.

Medeni Durum

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin mesleki gelişime ve öğrenmeye yönelik tutumlarının medeni durum değişkenine göre incelenmiş ve herhangi bir fark bulunmamıştır. Sınıf öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının

medeni durumlarına göre farklılık göstermediği görülmüştür. Eroğlu (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi çalışmasında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının medeni durumlarına göre bekar olan öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının evli olan öğretmenlere göre daha olumlu olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının tüm boyutlarının medeni durum değişkenine göre bir farklılık göstermemiştir.

Bu araştırmadan elde edilen sonuca göre medeni durum sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin mesleki gelişime ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı fark oluşturan bir değişken değildir.

Yaş

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin mesleki gelişime ve öğrenmeye yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre değişiklik olup olmadığı incelenmiş ve hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarının yaş değişkenine göre bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Güntekin ve Çubukçu'nun (2008) çalışmalarında öğretmenlerin yaş değişkenine göre mesleki gelişime yönelik tutumlarında anlamlı bir fark olmadığını tespit etmişlerdir. Yine Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz-Konakman (2013) da çalışmalarında yaş değişkenine göre öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumun değişiklik göstermediği sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumların yaş değişkenine göre farklılık gösterdiği çalışmalarda yer almaktadır (Aydınalp, 2008; Budak & Demirel, 2003; Kaçan, 2004; Serin & Korkmaz, 2014). Aydınalp (2008) çalışmasında 35 yaş ve üzeri öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik daha olumlu tutum sergiledikleri sonucunu bildirmiştir. Buna benzer şekilde, Traff ve Sessions (2008) yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını yaş değişkenine göre “inişli-çıkışlı” olarak ifade etmişlerdir. Göreve erken yaşta başlamanın kıdem yönünden yüksek kıdeme, geç başlamanın ise düşük kıdeme sahip olunacağından ayrı değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiş ve “inişli çıkışlı” olarak yorumlamıştır. Öğretmenlerin katıldıkları mesleki gelişim etkinliklerinde olumlu dönütler sağlaması öğretmenlerin mesleki gelişime olumlu tutum sergilemeleri yönünde etkileyebilir.

Alan yazında mevcut araştırmanın sonucuyla örtüşen çalışmaların (Kakupa & Xue, 2019) olduğu belirlenirken, tersi sonuca ulaşan çalışmaların da (Dikmen, Tuncer & Şimşek, 2018) olduğu söylenebilir. Çalışmanın sonucunda hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin öğrenmeye yönelik tutumlarının tüm boyutlarının yaş değişkenine göre incelenmiş ve herhangi bir farklılık bulunmamıştır.

5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişime ve öğrenmeye yönelik tutumları arasında ilişki incelenmiş ve sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişime ve öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin aldıkları hizmet içi eğitim faaliyetleri arttıkça mesleki gelişime yönelik tutumları da artmaktadır. Yine sınıf öğretmenlerinin almış olduğu hizmet içi eğitim faaliyetleri öğrenmeye yönelik tutumlarını da artırmaktadır.

Sınıf öğretmenleri, hizmet içi eğitimin kendilerini mesleki ve kişisel olarak geliştirmelerini sağlayan, okul veya okul dışı öğrenme ortamına olumlu katkıları olduğuna inanmaktadırlar. Yine almış oldukları hizmet içi eğitimleri derslerinde kullanarak öğrencilerin öğrenmelerinde olumlu katkı sağlayacağı düşüncesindedirler. Bu sebeple, sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin bu olumlu eğilimlerini günümüz ihtiyaçları doğrultusunda ve eğitimin niteliğini yükseltecek eğitimler çerçevesinde öğretmenler için hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir.

5.1.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar ve Tartışma

Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algıları ile mesleki gelişime yönelik tutumları arasında pozitif yönde orta düzeyde bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu araştırma sonucunda öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarının mesleki gelişime yönelik tutumlarını anlamlı şekilde yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları, mesleki gelişime yönelik tutumlarında toplam varyansın %17'sini yordamaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular neticesinde öğretmenlerin hizmet içi eğitimin mesleki gelişime yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Yani öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarında olan bir birimlik artış, öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarında 0.170'lik bir yükselme neden olabileceği şeklinde sonuç elde edilmiştir.

Bu araştırma ile ilgili literatüre bakıldığında Baykal (2019) yapmış olduğu çalışmada iki farklı üniversitede çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişime yönelik tutumlarını karşılaştırmıştır. Baykal (2019) çalışmada mesleki gelişime yönelik tutum ölçeğinin alt boyutlarından mesleki gelişimden zevk alma ve mesleki gelişimi önemseme boyutlarına öğretim görevlilerinin olumlu tutum sergiledikleri mesleki gelişime direnç boyutuna da direnç göstermediği sonucunu bulmuştur. Baykal'ın (2019) ulaştığı bu sonuçlar araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Buna benzer sonuçları, Çelen, Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2016) yapmış oldukları araştırmalarında öğretmenlerin meslek gelişime yönelik tutumlarının “katılıyorum” şeklinde olduğu bulgusunu elde etmişlerdir. Burada elde edilen bulgular ile çalışmadaki sonuçlar paralellik göstermektedir. Bu sonuçlara literatürde yer alan farklı çalışmalarda da öğretmenlerin (Altun & Cengiz, 2012; Baştürk, 2012; Ergin, Akseki, & Deniz, 2012; Gültekin & Çubukçu, 2008,) mesleki gelişime olumlu tutum gösterdikleri bulgularına ulaşmışlardır. Bu çalışmanın sonuçları ile örtüşmeyen öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum sergilemedikleri çalışmalara da ulaşılmıştır. Özer (2004) çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik ilgilerinin olması gereken seviyede olmadığı ve mesleki gelişim için verilen eğitimlere isteyerek katılmadıkları, mesleki gelişim eğitimlerini faydalı görmedikleri dolayısıyla mesleki gelişime yönelik olumsuz tutum sergiledikleri sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Kahyaoğlu ve Karataş'ın (2019) nitel olarak yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik görüşleri “zaman kaybı, formalite, evrak işi, para israfı, boş geçen toplantılar” şeklinde ifadelerle olumsuz görüş bildirmişlerdir. Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız'ın (2014) fen bilimleri öğretmenlerine uyguladığı araştırmasında öğretmenler mesleki gelişimi “gereksiz” olarak ifade ederek mesleki gelişime yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmalara ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik hem olumlu hem de olumsuz tutumlarının olduğu çalışmalar da vardır. Örneğin, Beycioğlu ve Özer'in (2010) çalışmalarında öğretmenler, “mesleki gelişim girişimleri” ile “başarı” arasında ilişki olduğunda mesleki gelişime yönelik olumlu tutum geliştirmektedirler. Fakat öğretmenler kendilerini “tükenmiş” olarak hissettiklerinde mesleki gelişime yönelik olumsuz tutum geliştirmektedirler. Mesleki gelişime yönelik öğretmenlerin tutumları olumsuz olmasının sebebi öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde yaşamış oldukları olumsuz tecrübeler

ve deneyimler olabilir (Özer, 2005). Özellikle de belli bir yaşa gelmiş öğretmenler çalışma sürecinde elde ettikleri tecrübeleri ve edindikleri bilgiyi yeterli görmeleri ve mesleki gelişim çalışmalarında sürekli aynı bilgi, becerileri ve davranışların kazandırılmaya çalışılması (Boydak-Özan vd., 2014) da mesleki gelişime yönelik tutumun olumsuz yönde olmasında etkili olabilir sonucuna ulaşmışlardır.

Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarının bu çalışmada elde edilen sonuçlar çeşitlilik göstermektedir. Bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimin mesleki gelişime yönelik olumlu tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişimin her meslekte olduğu gibi öğretmen mesleği içinde önemlidir. Öğretmenler mesleğini yaparken değişim ve gelişmeleri yakından takip etmesi onların mesleki gelişimlerine olumlu yönde tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Hizmet içi eğitimler öğretmenlere bilgi ve beceri kazandırması bakımından öğretmenlerin mesleki gelişime olumlu tutum sergilemesinin başka bir nedenidir.

Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algılarının öğrenmeye yönelik tutumlarına yönelik etkisi olup olmadığı araştırılmıştır. Elde edilen bulgular sonucunda sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları ile öğrenmeye yönelik tutumları arasında da pozitif yönde orta düzeyde bir ilişki olduğu görülmektedir. Bu da öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarının öğrenmeye yönelik tutumlarını anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları, öğrenmeye yönelik tutumlarında toplam varyansın %10,5'ni yordamaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim algıları öğrenmeye yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarında olan bir birimlik artış, öğretmenlerin öğrenmeye yönelik tutumlarında 0.105'lik bir yükselmeye neden olmaktadır. Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin öğrenme yönünde olan tutumlarını olumlu yönde etkilemektedir. Bu sonuç öğretmenlerin öğrenme isteği ile mesleki ve kişisel alanda kendilerini geliştirme düşüncesiyle hizmet içi eğitim faaliyetlerine karşı olumlu düzeyde etkilediği sonucunu göstermektedir.

Bozkurt ve arkadaşlarının (2012) araştırmasında öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin kendilerini güncellemelerine katkı sağladığı ve mesleki olarak faydalı olduğu düşüncesi ile mesleki gelişime yönelik olumlu tutum sergilediklerini ancak genel olarak beklentilerini karşılamadıkları için hizmet içi eğitime karşı olumsuz düşünceleri olduğunu söylemişlerdir. Üstelik öğretmenler hizmet içi eğitim

sürelerinin ve hizmet içi kurslarının eğitimlerinin içeriklerinin yetersiz olduğuna ilişkin olumsuz düşünceleri olduklarını ifade etmişlerdir. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlara bakarak hizmet içi eğitimin, sınıf öğretmenlerinin hem mesleki gelişime hem de öğrenmeye yönelik tutumları üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğu söylenebilir.



6. ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmadan elde edilen sonuçların ışığında uygulamaya ve araştırmacılara yönelik önerilere yer verilmiştir.

6.1 Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Hizmet içi eğitimin, mesleki gelişim bakımında gerekliliği ve öğrenmeye yönelik önemli katkısından dolayı verilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine öğretmenlerin gönüllü katılımlarını sağlayacak ve onları mesleki hayatlarında motive edecek çalışmaların yapılması faydalı olabilir.

2. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitiminin öğrenmeye yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre kadın öğretmenler lehine olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erkek öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarının öğrenmeye yönelik tutumlarında kadın öğretmenlere göre daha düşük olmasının nedenlerinin araştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.

3. Araştırmada sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algısının cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. Bu sonuç literatürdeki bazı araştırmalar ile çelişmektedir. Yani bazı çalışmalarda sınıf öğretmenlerin hizmet içi eğitim algısının cinsiyet, medeni durum ve yaş değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Bunların sebeplerine yönelik araştırmalar yapılabilir.

4. Hizmet içi eğitim faaliyetleri belirlenmeden önce, öğretmenlerin ilgi, ihtiyaç ve beklentileri ile öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik tutumlarını belirlemek için anket uygulayarak öğretmenlerin farklı ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik güncel eğitim faaliyetleri oluşturulabilir.

5. Hizmet içi eğitim faaliyetlerini uygulama ve değerlendirmeden sonra eksik yerleri belirleyip ve kurs sonunda katılımcıların görüşleri alınıp bir sonraki eğitimler planlanabilir. Bu şekilde öğretmenlerin hizmet içi eğitim algılarının mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik olumlu tutum göstermeleri sağlanabilir.

6. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ile öğrenmeye yönelik tutumları arasında pozitif ve anlamlı ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda gerek mesleki gelişim gerekse öğrenmeye yönelik tutumların geliştirilmesi yoluna gidilebilir.

6.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma şanlıurfa ili Ceylanpınar ilçesinde ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerine yapılmıştır. Araştırma, farklı illerde veya farklı illeri içine alacak şekilde daha büyük örneklem grubu ile yapılabilir.

2. Mevcut araştırma sadece ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenleri kapsamaktadır. Ancak hizmet içi eğitim, mesleki gelişim ve öğrenme sadece ilkokullarda çalışan öğretmenleri ilgilendirmemektedir. Dolayısıyla gelecekte yapılacak araştırmalar ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenleri de kapsayabilir.

3. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim algılarının mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları dışında hizmet içi eğitim algılarının kişisel ve sosyal gelişimleri üzerine etkisi araştırılabilir.

4. Bu araştırmada ilçede görevli sınıf öğretmenlerinden ilişkisel tarama yöntemi ile edilen istatistiksel veriler değerlendirilerek bazı sonuçlara ulaşılmıştır. Benzer şekilde nitel araştırmalar da yapılabilir.

7. KAYNAKLAR

Bu tez çalışmasında APA 7th Edition atıf sistemi kullanılmıştır.

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada Öğretmen Yetiştirme Programları ve Öğretmenlere Yönelik Mesleki Gelişim Uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Abou-Assali, M. (2014). Öğretmen mesleki gelişimi ve öğrenci başarısı arasındaki bağlantı: Eleştirel bir bakış. *Uluslararası İki Dilli ve Çok Dilli İngilizce Öğretmenleri Dergisi*, 2 (01).
- Adıgüzel, A. (2014). The investigation of different variables of the relationship between teachers candidates' attitudes for learning and information literacy skills. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 4(7), 13-24.
- Adıgüzel, A., & Dolmacı, A. (2018). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretim Dergisi*, 6(2), 63-79.
- Aksoy, Ş. (1984). Verimlilik ve hizmet içi eğitim: Türk kamu yönetiminde yasal durum, uygulama ve değerlendirme. *Amme İdaresi Dergisi*, 17(4), 48-61.
- Aktürk, A. O. (2012). Öğretmen Adaylarının Öğrenmeye İlişkin Tutumlarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Nedenlerine ve Akademik Başarılarına Göre İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 283-297.
- Akyıldız, H. (1994). *Öğrenme sürecine ilişkin kuramsal açıklamalar*. Kalem Kitap Yayıncılık.
- Akyüz, Y. (2003). Osmanlıdan günümüze öğretmen istihdam ilke ve politikalarına eleştirel bir bakış. *Öğretmen yetiştirme ve istihdamı sempozyumu*, 165-188.
- Ali, K. A. Y. A., Çepni, S., & Küçük, M. (2004). Fizik Öğretmenleri İçin Üniversite Destekli Bir Hizmet İçi Eğitim Model Önerisi. *TOJET: The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, 3(1).
- Altun, B., & Sarpkaya, P. Y. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4063-4106.
- Altun, T., & Cengiz, E. (2012). Upper primary school teachers' views about professional development opportunities. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(3), 672-690.
- Aral, N. (1997). Fiziksel istismar ve çocuk. Tekışık Web Oset Yayıncılık
- Arslan, B., & Babadoğan, C. (2005). İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin akademik başarı düzeyi, cinsiyet ve yaş ile ilişkisi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 21(14), 35-48.
- Atalay, Y., Sağlığı, G. Ç. R., & Sorunları, R. (1987). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları 4. Baskı.
- Ayaokur, H. 16. Milli Eğitim Şurası'na doğru. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 247, 11-13
- Aydın, İ. (2014). Hizmet İçi Eğitim El Kitabı. *Pegem Akademi*, 2.
- Aydın, R. (2009). Türkiye'de öğretmen sorunları açısından Milli Eğitim Şuralarının değerlendirilmesi (1980-2000). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 199-237.
- Aydın, M. (1987). Bir hizmet içi eğitim olarak denetim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 241-249.

- Aydinalp, B. (2008). Ortaöğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim hakkındaki görüşleri (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147(25.05), 2006.
- Ayvacı, H., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Balcı, D. (2007). Öğütlerde Hizmet İçi Eğitim. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bakioğlu, A. (2017). Öğretmenlerin Profesyonelliği. Öğretmenlerin mesleki (profesyonel) hayatları A. Bakioğlu. (ss. 1-35). Nobel Akademik Yayıncılık
- Bandura, A. (1997) Self-efficacy: the exercise of control, New York: W.H. Freeman. sf.137.
- Barış, D. A. (2002). Müzik Eğitimi Alan ve Almayan Lise Öğrencilerinin Benlik Tasarımı Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3).
- Basikin, B. (2020). İngilizce öğretmenlerinin bir mesleki gelişim programı için motivasyonu: Kendi Kaderini Tayin Teorisinin Perspektifleri. *Endonezya Uygulamalı Dilbilim Dergisi*, 10 (1), 36-45.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Baykal, D. E. (2019). *Yabancı diller yüksekokullarında çalışan öğretim görevlilerinin mesleki gelişimine yönelik tutumlarının karşılaştırılması: Yıldız Teknik Üniversitesi ve Altınbaş Üniversitesi örneği* (Doctoral dissertation).
- Baykan, S., Güngen, Y. & Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 233-240
- Beyer, L. E. (2002). The politics of standardization: Teacher education in the USA. *Journal of Education for Teaching*, 28(3), 239-245.
- Bozkurt, E. (2006). İzmir Büyükşehir Belediyesi çalışanlarının katılmış oldukları hizmet içi eğitim programlarının niteliğine ilişkin görüşleri. *Yayınlanmamış YL Tezi*. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sakarya*.
- Boydak Özkan, M., & Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 225-240.
- Braten, I., & Stromso, H. I. (2006). Epistemological beliefs, interest, and gender as predictors of Internet-based learning activities. *Computers in Human Behavior*, 22(6), 1027-1042.
- Bümen, N. T., Alev, A. T. E. Ş., Çakar, E., Gonca, U. R. A. L., & Veli, A. C. A. R. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: Sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(194), 31-50.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Veri Analizi El Kitabı. Pegem A Yayıncılık. International.
- Can, A. (2014). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (3. baskı). Pegem Akademi.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 7(4), 1618-1650. doi: 10.14689/Issn.2148-2624.1.7c.4s.14m
- Canman, D. (2000); İnsan Kaynakları Yönetimi, Yargı Yayınevi.

- Cochran-Smith, M., & Lytle, S. L. (1999). Chapter 8: Relationships of knowledge and practice: Teacher learning in communities. *Review of research in education*, 24(1), 249-305.
- Cresson, C. J., & Dean, G. J. (2000). Lifelong Learning and Adult Educators' Beliefs: Implications for Theory and Practice. *PAACE Journal of Lifelong Learning*, 9, 87-98.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen Adaylarının Öğretmenliğe İlişkin Tutum Ve Mesleki Yeterlik İnançlarının Cinsiyet Program Ve Fakültelerine Göre İncelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik bilişim*, 2(4), 1-9.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Çetin, Ş., & Çetin, F. (2019). Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği (ÖYTÖ) Geliştirme Çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(1), 140-157.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması: Alan Araştırması*. Nobel.
- Dağ, E. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları ile öğretmenlik mesleğini tercih etmelerinde etkili olan faktörler arasındaki ilişki (İzmir ili örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir*.
- Darling-Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Research review/teacher learning: What matters. *Educational leadership*, 66(5), 46-53.
- Day, C., & Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford review of education*, 33(4), 423-443.
- Deligöz, Ö. (2008). 102 Yaşında, Hâlâ Öğretmenlik Heyecanıyla Dolu; Ali Dede'nin Bir Sınıfı Olsa... Erişim tarihi 20 Ocak 2023.
- Demir, E., & Çetin, F. (2022). Öğretmenlerin Okul Dışı Öğrenme Faaliyetlerine Yönelik Tutumları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(2), 1443-1461.
- Demir, O., & Demir, M. (2023). Sınıf öğretmenlerinin bireysel yenilikçilik özellikleri ile öğrenmeye ilişkin tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 13(1), 83-104.
- Demirel, M., & Akkoyunlu, B. (2010). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları.
- Dikbaş, E. (2006). *Öğretmen adaylarının e-öğrenmeye yönelik tutumlarının incelenmesi* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Diker Coşkun, Y. (2009). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi*.
- Dikmen, M., Şimşek, M., & Tuncer, M. (2018). Öğrenme stilleri ile öğrenmeye yönelik tutum arasındaki ilişki.
- Drage, K. (2010). Professional development: Implications for Illinois career and technical education teachers. *Journal of Career and Technical Education*, 25(2), 24-37. 06.11.2022 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ931094.pdf> adresinden insirilmiştir.
- Durmuş, E. (2003). Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Ankara İli Örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.

- Earley, P. (2010). Continuing professional development of teachers. Londra: Elsevier,
- Efendioğlu, A., Berkant, H. G. & Arslantaş, Ö. (2010). John Dewey'in Türk Maarifi Hakkında Raporu ve Türk Eğitim Sistemi. 1. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi, 54-60. Balıkesir Ayvalık, Turkey
- Ekici, G. (2002). Biyoloji öğretmenlerinin lavratuvar dersine yönelik tutum ölçeği (BÖLDYTÖ). *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Ekinci, F. (2008). Kamu personel yönetiminden insan kaynakları uygulamasına geçişin çalışanların verimliliğine etkisi. *Maliye Dergisi*, 155, 175-185.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). 2-Türkiyede ve Dünyada Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Erdal, İ. T. (2006). *Gestalt Kuramının grafik tasarıma etkilerinin incelenmesi* (Master's thesis, Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Erdem, E. (2010). *Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim ve Erciyes Üniversitesi Hastaneleri Hemşire Eğitimleri Örneği* (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara).
- Erden, M., & Akman, Y. (2014). Eğitim psikolojisi (21. Basım). *Arkadaş Yayınevi*.
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Eroğlu, M. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişime katılımlarıyla, mesleki gelişime yönelik tutumları, kendi kendine öğrenmeye hazır bulunuşlukları ve destekleyici okul özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.
- Eryılmaz, B. (2013). Kamu Yönetimi, Umuttepe Yayınları.
- Fındıkcı, İ. (2001). İnsan Kaynakları Yönetimi, Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti. 167.
- Güven, G., & Azkeskin, K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Düşünme Stilleri ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 633-650.
- Gaible, E., & Burns, M. (2005). Using Technology to Train Teachers: Appropriate Uses of ICT for Teacher Professional Development in Developing Countries. *Online Submission*.
- George, D. (2011). *SPSS for windows step by step: A simple study guide and reference, 17.0 update, 10/e*. Pearson Education India.
- Gözütok, F. D. (2019). Öğretmenlerin Ve Öğrencilerin Algılarına Göre Mesleki Davranışların Değerlendirilmesi. *Ankara University Journal Of Faculty Of Educational Sciences (Jfes)*, 24(2), 405-409.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Corwin press.
- Guskey, T. R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational leadership*, 59(6), 45-51.
- Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 185-201.
- Güngör, N. B., & Yenel, F. (2020). Öğrenmeye İlişkin Tutumun Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Akademik Motivasyonlarının Yordanmasına Etkisi. *Avrasya Spor Bilimleri ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 40-55.

- Güven, G., & Azkeskin, K. (2018). Okul Öncesi Öğretmenlerin Düşünme Stilleri ile Öğrenmeye İlişkin Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(2), 633-650.
- Güven, M. (2004). Öğrenme Stilleri İle Öğrenme Stratejileri Arasındaki İlişki". Yayınlanmamış Doktora Tezi. *Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye*.
- Hailu, E., & Jabessa, F. (2010). Teachers' perceptions of school based continuous professional development (SBCPD) in Jimma zone selected schools. *Ethiopian Journal of Education and Sciences*, 5(2).
- Hasan, U. Ş. T. U., Taş, A. M., & Sever, B. Öğretmenlerin Mesleki Gelişime Yönelik Algılarına İlişkin Nitel Bir Araştırma. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırmalar Dergisi*, 4(1).
- Hazır, O. (2015). Öğretmen etkililiği: Finlandiya modeli. *Kara Harp Okulu Bilim Dergisi*, 25(1), 3-24.
- Hill, H. C. (2009). Fixing teacher professional development. *Phi Delta Kappan*, 90(7), 470-476.
- Hooker, M. (2008). Models and best practices in teacher professional development. Available from GeSCI at: http://www.gesci.org/old/files/docman/Teacher_Professional_Development_Models.pdf [Accessed 4 May 2009].
- Hustler, D., McNamara, O., Jarvis, J., Londra, M., Campbell, A., & Howson, J. (2003). *Teachers' perceptions of continuing professional development*. London: Department for Education and Skills.
- Hürsen, Ç. (2012). Determine the attitudes of teachers towards professional development activities. *Procedia Technology*, 1, 420-425.
- Ingvarson, L. (1998). Professional development as the pursuit of professional standards: The standards-based professional development system. *Teaching and teacher education*, 14(1), 127-140.
- Irmak, M. (2015). Ortaöğretim öğrencilerinin olumsuz değerlendirilme korkusu ve öğrenmeye ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri*.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). Günümüzde insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş. *Evrin Yayinevi*.
- Kahraman, M., & Abdullah, K. U. Z. U. (2016). E-mentoring for professional development of pre-service teachers: A case study. *Turkish online journal of distance education*, 17(3).
- Kahyaoğlu, R. B., & KARATAŞ, D. D. S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (37), 201-220.
- Kakupa, P., & Xue, H. (2019). Students' Attitudes towards Research: A Study of Graduate Education Students at a Chinese Normal University. *Educational Process: International Journal*, 8(2), 97-110.
- Kalkandelen, A. H. (1979). *İşletmeler, kit'ler ve kamu kuruluşları için hizmet içi eğitim el kitabı*. Ajans-Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayii.
- Kanlı, U. Y. G. A. R., & Yağbasan, R. (2002). 2000 Yılında Ankara da Fizik Öğretmenleri İçin Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Yaz Kursunun Etkinliği. *MILLI EGITIM*, 4(153).
- Kara, A. (2010). Öğrenmeye ilişkin tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(32), 49-62.
- Karasakaloglu, N. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Okudugunu Anlama Stratejileri İle Öğrenme ve Ders Çalışma Stratejileri Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1921.

- Karasolak, K., Tanriseven, I., & Konokman, G. Y. (2012). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karatekin, K., Merey, Z., & Kuş, Z. (2013). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin demokratik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi.
- Kazazoğlu, S. (2013). Türkçe ve İngilizce derslerine yönelik tutumun akademik başarıya etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250.
- Kerim, Ü. N. A. L., & Cenk, A. K. A. Y. (2017). Öğretmenlik Mesleği ve Yaşam Boyu Öğrenme: Öğretmen Adayları Penceresinden. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 821-838.
- Kılıç, G. B. (2001). Oluşturmacı fen öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-22.
- Kızılkaya, H. A. (2012). Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin mesleki gelişime yönelik tutumları ve iş doyumları bakımından incelenmesi üzerine bir araştırma (Master's thesis, Kırıkkale Üniversitesi).
- King, K. P. (2002). Educational technology professional development as transformative learning opportunities. *Computers & Education*, 39(3), 283-297.
- Koçak, R. (2014). Temel kavramlar, öğrenmeyi etkileyen etmenler. Ed: B. Oral, *Öğrenme, Öğretme Kuram ve Yaklaşımları [Learning, Teaching Theories and Approaches]*.
- Köknel, Ö. (1994). *Yaşamın zaferi*. Altın Kitaplar Yayınevi.
- Kubat, U. (2018). Fen bilimleri öğretim programına yönelik öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-8.
- Kurtuldu, M. K. (2007). Bilgiyi işleme modeline dayalı piyano eğitiminde genel öğrenme stratejilerinin yeri ve görsel imajlar oluşturma yönteminin kullanılabilirlik düzeyi. *Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Kwakman, K. (2003). Factors affecting teachers' participation in professional learning activities. *Teaching and teacher education*, 19(2), 149-170.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 41-56.
- Leeds, B. A., & Morgan, T. C. (2010). The quest for security: Alliances and arms. In *Oxford Research Encyclopedia of International Studies*.
- Lu, M., Loyalka, P., Shi, Y., Chang, F., Liu, C., & Rozelle, S. (2019). The impact of teacher professional development programs on student achievement in rural China: evidence from Shaanxi Province. *Journal of development effectiveness*, 11(2), 105-131.
- M.E.B. (1994). Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*, 2419.
- Marsh, H. W., & Craven, R. G. (2006). Reciprocal effects of self-concept and performance from a multidimensional perspective: Beyond seductive pleasure and unidimensional perspectives. *Perspectives on psychological science*, 1(2), 133-163.
- Masuda, A. M., Ebersole, M. M., & Barrett, D. (2013). A qualitative inquiry: Teachers' attitudes and willingness to engage in professional development experiences at different career stages. *Delta Kappa Gamma Bulletin*, 79(2), 6-14.
- Maya, İ., & Taştekin, S. (2018). Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Uygulamaları Açısından Pısa'da Başarılı Bazı Ülkeler ile Türkiye'nin Karşılaştırılması. *Turkish Studies*, 13, 11.

- McNamara, D. S., & Scott, J. L. (2001). Working memory capacity and strategy use. *Memory and Cognition*, 29 (1), 10-17.
- MEB (2015b). <http://oyegm.meb.gov.tr/dosyalar/ekitap/index.html#/42>, Erişim tarihi: 25.11.2022
- MEB. (2007). *Okul temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu*. Anıl Yayıncılık.
- MEB. (2007). *Öğretmen Yeterlikleri ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzundan* 23 Aralık 2022 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf adresinden alınmıştır.
- Meb. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri. Öğretmen Yetiştirme Ve Geliştirme Genel Müdürlüğü*. Ankara Http://Oygm.Meb.Gov.Tr/Meb_Iys_Dosyalar/2017_12/11115355_Yyretmenlyk_Mesleyy_Genel_Yeterlyklery.Pd F Adresinden 05.11.2022 Tarihinde Ulaşılmıştır.
- Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı (MEGSB). *Hizmetiçi Eğitim Kuruluş, Gelişme, Faaliyetler* (1960-1987), 1988.
- Keengwe, J., Schnellert, G., & Mills, C. (2012). Laptop initiative: Impact on instructional technology integration and student learning. *Education and Information Technologies*, 17, 137-146.
- Miyake, A., & Shah, P. (1999). *Models of working memory* (pp. 442-481). Cambridge: Cambridge University Press.
- Morgan, C., & Neil, P. (2004). *Continuing professional development for teachers: From induction to senior management*. Routledge.
- Muzaffar, M., & Malik, S. Y. (2012). Attitude of Teachers towards Professional Development Trainings. *Language in India*, 12(8).
- Naya, Y., Yoshida, M., & Miyashita, Y. (2003). Forward processing of long-term associative memory in monkey inferotemporal cortex. *Journal of Neuroscience*, 23(7), 2861-2871.
- Ndlovu, M. (2014). The effectiveness of a teacher professional learning programme: The perceptions and performance of mathematics teachers. *Pythagoras*, 35(2), 1-10.
- Odabaşı, F., & Kabakçı, I. (2011). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi ve İletişim Teknolojileri. *Hayder Aliyev'in*, 39-43.
- Oral, B., Koçak, R., Barut, Y., Korkmaz, İ., İnan, H. Z., & Gültekin, M. diğerleri. (2014). *Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları*.
- Ottm, E. J., Lian, A., & Karlsen, P. J. (2007). Reasons for the growth of traditional memory span across age. *European Journal of Cognitive Psychology*, 19(2), 233-270.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Örücü, E., Kanbur, E., & Kanbur, A. (2007). Kamu Kuruluşlarında Verilen Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Çalışanların Verimliliğine Etkisi. *Mevzuat Dergisi*, 115.
- Özan, M. B., & Dikici, A. Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkililiğinin Değerlendirilmesi (Fırat, Marmara Üniversitesi ve Tübitak Örneği).
- Özan, M. B., & Polat, G. Ş. H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180.
- Özbek, R., Kahyaoğlu, M., & Özgen, N. (2007). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(2), 221-232.

- Özdemir, S. M. (2011). Toplumsal değişme ve küreselleşme bağlamında eğitim ve eğitim programları: kavramsal bir çözümleme. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 85-110.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(3), 233-244.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler. *İçinde, Öğretmenlerin Meslek Gelişimi*.
- Özer, B., Can, T., & Duran, V. (2020). Development of an Individual Professional Development Plan Proposal That Is Based on Continuing Professional Development Needs of Teachers. *European Educational Researcher*, 3(3), 139-172.
- Özer, N., & Beycioglu, K. (2010). The relationship between teacher professional development and burnout. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 4928-4932.
- Özoğlu, M. (2010). Hizmet içi eğitimde sorunlar ve çözüm önerileri. *Millî Eğitim Bakanlığı'nda hizmet içi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştay*, 31.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları, SETA| Siyaset, Ekonomi ve Toplum Araştırmaları Vakfı. *The Problems of Teacher Education Systems in Turkey*, 24.
- Özoğlu, M. (2011). Türkiye'nin öğretmen "yetiştirme" politikası. 21. Yüzyılda Türkiye'nin Eğitim ve Bilim Politikaları Sempozyumu'nda sunulan bildiri, Ankara. Roller, SA (2016). What they notice in video: A study of prospective secondary mathematics teachers learning to teach. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19(5), 477-498.
- Öztürk, M., & Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Yaşar Üniversitesi E-Dergisi*, 2(7), 761-794.
- Özusta, H. Ş. (1995). Çocuklar için durumlu-sürekli kaygı envanteri. Uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi*, 10, 32.
- Özyürek, L. (1981). Öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkinliği. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Pakkan, G. (1995). Teacher development: An important issue. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Pehlivan, İ. (1997). Örgütsel ve bireysel gelişme aracı olarak hizmet içi eğitim. *Amme İdaresi Dergisi*, 30(4), 105-120.
- Pehlivan, H., & Köseoğlu, P. (2011). Fen Lisesi Öğrencilerinin Kimya Dersine Yönelik Tutumları ile Akademik Benlik Tasarımlarının İncelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (29), 90-102.
- Pehlivan, K. B. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının sosyo-kültürel özellikleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları üzerine bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2).
- Peker, K. (2010). *Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitim ve Yöntemleri*. *Mevzuat Dergisi*, 156(13), 1-15.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts education policy review*, 107(4), 23-29.
- Postholm, M. B. (2012). Teachers' professional development: A theoretical review. *Educational research*, 54(4), 405-429.
- Randall, M. (2007). Memory, psychology and second language learning. *Memory, Psychology and Second Language Learning*, 1-232.

- Resmî Gazete, TBMM Kararı. (1983). Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı (Kanun Karar No.83/6854).
https://www.icisleri.gov.tr/kurumlar/icisleri.gov.tr/IcSite/egitim/Site%20Dosyalar%C4%B1/dev_memur_eg_genel_plan.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Coolahan, J. (2003). Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers: Country Background report for Ireland.
- Ruberto, J. S. (2003). *A study of the attitudes of veteran teachers toward professional development*. Seton Hall University, College of Education and Human Services.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Sabuncuoğlu, Z. (2005). İnsan Kaynakları Yönetimi, Alfa Yayınları.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Akıl Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Senemoğlu, N. (2012). Gelişim, Öğrenme ve Öğretim: Kuramdan Uygulamaya. (21. Baskı), Pegem Akademi.
- Senemoğlu, N. (2013). Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya [Development, learning and teaching: From theory to practice]. *Yargı Yayınevi*.
- Senemoğlu, N. (1997). Gelişim Öğrenme ve Öğretim, Spot Matbaacılık, Ankara. *Silver, L, B, (1992). The Misunderstood Child (2nd Ed.), Bredenton: Human Service*, 292.
- Sezer, E. (2006). *Milli eğitim bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Stone, A. (2014). NASPA's New Professionals Institute: Exploring the Personal and Professional Impact of a Two-Day, Intensive Professional Development Experience.
- Subaşı, G. (1999). Bilişsel öğrenme yaklaşımı bilgiyi işleme kuramı. *Meslekî Eğitim Dergisi*, 1(2), 27-36.
- Şahin, Ü. (2013). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi.
- Şimşek, M. Ş., & Öge, H. S. (2011). İnsan Kaynakları Yönetimi, Eğitim Akademi Yayınları. *Baskı, Yayınevi Sertifika, (14824)*.
- Şövalye, P. (2002). Mesleki gelişime sistematik bir yaklaşım: uygulama olarak öğrenme. *Öğretim ve öğretmen eğitimi*, 18 (3), 229-241.
- Tamer, K. (2013). İşletme Yöneticiliği, Beta Basım Yayım.
- Tavşancıl, E., & Ölçülmesi, T. (2006). Spss ile Veri Analizi (3. baskı). *Nobel Yayın Dağıtım*.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Taymaz, H. (1992). Hizmet İçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler, PEGEM Ltd. *Şti. Yayını*.
- Terzi, Ç. (2008). European Union education policies and continuing professional development of teachers in Turkey. *Continuing professional development*, 4. *Topses, G. (2006) Gelişim ve Öğrenme Psikolojisi, Nobel Yayın Dağıtım*. 2. Baskı. s.255.
- Testler, Ö. İ. P. (1994). Psikolojik Testler. *Yeni Doğu Matbaası*.
- Torff, B., & Sessions, D. (2008). Factors associated with teachers' attitudes about professional development. *Teacher Education Quarterly*, 35(2), 123-133.

- Torff, B., Sessions, D., & Byrnes, K. (2005). Assessment of teachers' attitudes about professional development. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), 820-830.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H., & Özer, A. (2006). İnsan Kaynakları Yönetimi, Nobel Yayınları.
- Tuna, R. (2011). *İşletmelerde hizmet içi eğitim* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tunca, N., Şahin, S. A., & Aydın, Ö. (2015). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2).
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü.
- TÜBİTAK, V. (2005). Teknoloji Öngörü Projesi Eğitim ve İnsan Kaynakları Sonuç Raporu ve Strateji Belgesi: Ek-1.
- Türk Dil Kurumu Yayınları, Eğitim Terimleri Sözlüğü, 1974
- Türkiye Büyük Millet Meclisi. (1949). 8. Dönem 5. yasama yılı tutanağı 49. birleşim 2. oturum, S:804.
- Uçar, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van İli Örneği). *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi/Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- UNESCO. (2016). Teachers in Asia Pasific: Career progression and professional development. UNESCO Bangkok Office, Frence. <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002460/246011e.pdf> Erişim tarihi: 16.09.2022
- Uzun, N., & Keleş, Ö. (2010). Fen öğrenmeye yönelik motivasyonun bazı demografik özelliklere göre değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2), 561-584.
- Ülgen, G. (1994). Eğitim Psikolojisi: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler. *Kuramlar Uygulamalar, Lazer Ofset*.
- Ülker, A. (2009). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri (Konya/Karapınar ilçesi örneği). *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*.
- Üstüner, M. (2006). Öğretmenlik mesleğine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45(45), 109-127.
- Üzgül, A. Y., & Acuner, A. M. T. D. (2006). *Sağlık Bakanlığı'nın Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Bir Değerlendirme* (Doctoral Dissertation, Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Sağlık Kurumları Yönetimi Anabilim Dalı).
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning.
- Yalçın İncik, E., & Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim Öğretmenlerine Yönelik Bir Çalışma: Mesleki Gelişim Faaliyetlerine Yönelik Tutumları ve Eğitim İhtiyaçları. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
- Yasar, S. (2001). Öğretme ve öğretme sürecinin kuramsal temelleri. *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme içinde*, 59-76.
- Yavuz Konokman, G., & Yanpar Yelken, T. (2014). Eğitim fakültesi öğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine ilişkin algıları.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 25-40.
- Yaylacı, A. F. (2013). Öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine ilişkin yaklaşım sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 25-40.

- Yıldız, E. (2009). Kamu Örgütlerinde Hizmet İçi Eğitimin Öğrenen Örgüte Katkısı (Öğrenen Örgüt Açısından Dış Ticaret Müsteşarlığı'nda Bir Alan Araştırması).
- Yurdakul, I. K. (2008). Öğretmenlikte meslekî gelişimi etkileyen faktörler ve karşılaşılan sorunlar. *Öğretmenlikte meslekî gelişim içinde. İK Yurdakul (Ed.), Anadolu Üniversitesi Yayını*, (2592).
- Yurtseven, R. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki akademik başarıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişki* (Master's thesis, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Yüksel, Ö. (2000). İnsan Kaynakları Yönetimi, Gazi Kitabevi.
- Zhu, X., & Han, X. (2006). Reconstruction of the Teacher Education System in China. *International education journal*, 7(1), 66-73.
- Wolthuis, K., Bol, G. W., Minnaert, A., & Janssen, M. J. (2019). Communication development from an intersubjective perspective: Exploring the use of a layered communication model to describe communication development in students with congenital deafblindness. *Journal of Communication Disorders*, 80, 35-51.
- Woolfolk, A., & Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational psychology review*, 16(2), 153-176.

8. EKLER

EK 1 Kişisel Bilgi Formu

ÖLÇEK FORMU

Bu ölçekler Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Temel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda **“Hizmet İçi Eğitimin Sınıf Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim ve Öğrenmeye Yönelik Tutumları Üzerine Etkisi”** konulu Yüksek Lisans çalışmasının uygulama kısmı ile ilgilidir. Ölçeklerin sorularını cevaplamak için değerli vaktinizi almakla birlikte akademik amaca yönelik olarak yapılan bu çalışmayı bilime katkı sağlaması hedeflenmektedir.

Ölçek formu üzerine kimlik bilgilerinizi belirtmemenizi rica ediyorum. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar gizli tutulacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarının sağlıklı bir şekilde analiz edilebilmesi için bütün soruları cevaplamanız büyük önem taşımaktadır.

Ölçeklerimize katılmayı kabul ettiğiniz ve değerli vaktinizi ayırdığınız için teşekkür eder saygılar sunarım.

Rasul BULUT

Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Temel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanlığı
Sınıf Eğitimi Tezli Yüksek Lisans

KİŞİSEL BİLGİLER	
Yaş	☐ 25 ve Altı ☐ 26-35 yaş ☐ 36 ve üstü
Cinsiyet	☐ Erkek ☐ Kadın
Medeni Durum	☐ Evli ☐ Bekar

EK 2 Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği

Aşağıdaki sorular hizmet içi eğitim ile ilgilidir. Bu ölçekte (1) Kesinlikle Katılmıyorum (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneğini temsil etmektedir. (HİE: Hizmet İçi Eğitim)		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
HİZMET İÇİ EĞİTİM DEĞERLENDİRMESİ						
1	Hizmet içi eğitim programlarında amaçlar yeterlidir.	1	2	3	4	5
2	HİE programlarının içeriğinin hazırlanmasında çalışanların görüş ve düşüncelerinden yararlanılmaktadır.	1	2	3	4	5
3	HİE programı yönetici ve öğretmenleri alanları ile ilgili yeni, bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ulaştırmada etkilidir.	1	2	3	4	5
4	HİE programları, çalışanların bireysel ihtiyaçlarını (zaman yönetimi, bütçe yönetimi, psikolojik vb.) karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
5	HİE programları çalışanların işleri ile ilgili duyduğu ihtiyaçları (sistem kullanımı, araç-gereç kullanımı vb.) karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
6	HİE programları, çalışanların yönetsel ihtiyaçlarını karşılamaktadır.	1	2	3	4	5
7	HİE programları, çalışanların denetim sırasında karşılaştığı sorunlara (plan yapma ve planı uygulama vs.) yanıt verebilmektedir.	1	2	3	4	5
8	HİE programları, çalışanları araştırmaya teşvik etmektedir.	1	2	3	4	5
9	HİE, işyerinde ilişki, iletişim ve koordinasyonu güçlendirmektedir.	1	2	3	4	5
10	HİE programları, çalışanda güven ve bağlılık duygusunu geliştirmektedir.	1	2	3	4	5
11	HİE programlarında görevli yöneticilerin hizmet içi eğitime yönelik tutum ve davranışları çalışanları motive etmektedir.	1	2	3	4	5
12	HİE programları yönetici ve çalışanların yeteneklerini ortaya çıkarıp yönlendirmede etkilidir.	1	2	3	4	5
13	HİE doğru değerlendirilmekte ve geliştirilmektedir.	1	2	3	4	5

EK 3 Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği**Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği**

Aşağıda yer alan ifadeleri verilen seçeneklerden size uygun olanını işaretleyerek belirtiniz.	Katılmıyorum	Kısmen Katılıyorum	Orta Düzeyde Katılıyorum	Çoğunlukla Katılıyorum	Tamamen Katılıyorum
1. Sınıftaki etkililiğimi arttıracak öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi edinmek için kendime zaman ayırıyorum.	①	②	③	④	⑤
2. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine dönük eğitim programlarına harcanan paranın israf olduğunu düşünüyorum.	①	②	③	④	⑤
3. Mesleki gelişim için düzenlenen etkinliklere ayrılan zamana değer.	①	②	③	④	⑤
4. Mesleki gelişim etkinlikleri, diğer meslek grupları için gerekli olduğu kadar öğretmenler için de gereklidir.	①	②	③	④	⑤
5. Mesleki gelişim etkinlikleri, öğretmenlerin yeni öğretim teknik ve yöntemlerini öğrenmelerine katkı sağlar.	①	②	③	④	⑤
6. Katıldığım seminer, konferans ve hizmet içi eğitimler bana mesleki açıdan oldukça katkı sağlamıştır.	①	②	③	④	⑤

EK 4 Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği
Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği

1. Kesinlikle Katılmıyorum ← → 5. Kesinlikle Katılıyorum						
No	Ankette belirtilen sorulara <i>katılma derecenize göre 1 ile 5 arasında puan vererek işaretleyiniz.</i>					
1	Kendime sürekli öğrenme fırsatları yaratırım.	1	2	3	4	5
2	En etkili öğrenme yollarını araştırırım.	1	2	3	4	5
3	İçinde öğrenme olan her konu dikkatimi çeker.	1	2	3	4	5
4	Öğrenmeye yönelik yayınları okumaktan zevk alırım.	1	2	3	4	5
5	Bildiklerimi sürekli yoklarım.	1	2	3	4	5
6	Şartlar ne olursa olsun bir şeyler öğrenmek için zaman ayırırım.	1	2	3	4	5
7	Öğrendikçe öğrenmek isterim.	1	2	3	4	5
8	Öğrenmekten vazgeçmem.	1	2	3	4	5
9	Yeni şeyler öğrenmek beni hayata daha çok bağlıyor.	1	2	3	4	5
10	Öğrenirken zamanın nasıl geçtiğini anlamam.	1	2	3	4	5
11	Öğrenme benim için su gibi gereklidir.	1	2	3	4	5
12	Öğrenmeden geçmiş zaman benim için hiç yaşanmamıştır.	1	2	3	4	5
13	Öğrendiklerimle yetinmem.	1	2	3	4	5
14	Yaşadığım hiçbir şeyi öğrenme sebebi olarak görmem.	1	2	3	4	5
15	Öğrenme konusu ilginç bulduğum konular arasındadır.	1	2	3	4	5
16	Öğrendikçe kendimi daha güçlü hissediyorum.	1	2	3	4	5
17	Bir şeyler öğrenmek için yapacağım harcamaları hiç önemsemem.	1	2	3	4	5
18	Öğrenmeyi birçok şeye tercih ederim.	1	2	3	4	5
19	Öğrenme çabamı her zaman sorgularım.	1	2	3	4	5
20	Bilgi insanı ayrıcalıklı kılar.	1	2	3	4	5
21	Öğrenmeyi önemsiyorum.	1	2	3	4	5
22	Öğrenme gereksiz bir çabadır.	1	2	3	4	5
23	Yenilikleri öğrenmeye değer.	1	2	3	4	5
24	Bilgili insanlarla arkadaşlık yapmak hoşuma gider.	1	2	3	4	5
25	Öğrenme niteliğin kaynağıdır.	1	2	3	4	5
26	Öğrenme birçok şeyin yolunu açar.	1	2	3	4	5
27	Öğrenmeden gelişim olmaz.	1	2	3	4	5
28	Öğrenmek bana bir yük gibidir.	1	2	3	4	5
29	Öğrenme isteği duymam.	1	2	3	4	5
30	Öğrenmeyi çok sıkıcı buluyorum.	1	2	3	4	5
31	Zorda kalmadıkça öğrenmek için çaba harcamam.	1	2	3	4	5
32	Öğrenmeyi anlamsız buluyorum.	1	2	3	4	5
33	Öğrenmeye harcanan zamana acıyorum.	1	2	3	4	5
34	Yeteri kadar öğrendiğimi düşünüyorum.	1	2	3	4	5

EK 5 Hizmet İçi Eğitim Değerlendirme Ölçeği Kullanım İzni

← Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



İsmail Hoca
Kime: Siz



27.01.2022 Per 18:35

Rusul merhaba. Ölçeği elbette kullanabilirsiniz. Ama ölçek bende yok. Eğer isterseniz ölçeği ilgili makaleden çıkarabilirsiniz. Kolay gelsin iyi çalışmalar

27 Oca 2022 Per 18:27 tarihinde rasul bulut [rasulbulut@gmail.com](#) yazdı

İsmail Hocam merhaba.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Kaya Yıldız danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde 2002 yılında geliştirmiş olduğumuz "İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri" ölçeğinizi kaynakçada göstermek şartı ile kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz sevinirim. Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Rasul BULUT
Sınıf Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi
M.

EK 6 Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

← Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNI



NİVAZİ Ç
Kime: Siz

27.01.2022 Per 18:51

TAP ÖLÇEK.doc
69 KB

Merhabalar Hocam. Ölçeği ekte bulabilirsiniz.kolayliklar diliyorum

27 Oca 2022 Per 18:19 tarihinde rasul bulut Niyazi Hocam merhaba.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Kaya Yıldız danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde 2010 yılında Beycioğlu ile uyarlanmış olduğunuz "Mesleki Gelişime Yönelik Tutum Ölçeği" ölçeğinizi kaynakçada göstermek şartı ile kullanmak istiyorum. İzin verirseniz sevinirim.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Rasul BULUT

Sınıf Eğitimi Yüksek lisans Öğrencisi

Ma''

EK 7 Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği Kullanım İzni

← Re: ÖLÇEK KULLANIM İZNİ



Şaban Ç.
Kime: Siz



27.01.2022 Per 18:49

Ölçeği kullanabilirsiniz. Diğer çetinde eşim. Onunda rızası olumludur. Kolaylıklar dilerim.

27 Oca 2022 Per 18:29 tarihinde rasul bulut ;unu yazdı:
Şaban Hocam merhaba.

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Sınıf Eğitimi alanında yüksek lisans öğrencisiyim. Prof. Dr. Kaya Yıldız danışmanlığında yürüteceğim yüksek lisans tezimde 2019 yılında Çetin ile geliştirmiş olduğunuz "Öğrenmeye Yönelik Tutum Ölçeği" ölçeğinizi kaynakçada göstermek şartı ile kullanmak istiyorum. İzin verirsiniz sevinirim.

Katkılarınız için çok teşekkür ederim.

Rasul BULUT

Sınıf Eğitimi Yüksek lisans Öğrencisi

Mobil