



Akademisyen ve Öğretmen Perspektifinden Türkiye’deki Hizmet Sürecindeki Öğretmen Eğitiminin İncelenmesi

Nesli KALA*, Selcan SUNGUR ALHAN** ve Arzu KİRMAN BİLGİN***

Öz: Bu çalışmanın amacı, ülkemizdeki hizmet sürecindeki öğretmen eğitimine yönelik yürütülen mevcut uygulamaları incelemek ve bu uygulamalarla ilgili öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla çalışmada özel durum çalışması kullanılmış olup, iç içe geçmiş çoklu durum deseninden faydalanılmıştır. Çalışma, fen bilimleri, sosyal bilimler, matematik ve türkçe alanlarından 2 öğretmen ve 2 akademisyen olmak üzere toplamda 16 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırmanın verileri, akademisyen ve öğretmenler için ayrı ayrı geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formları aracılığı ile toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, yapılan hizmet içi eğitimlerin süresi, zamanlaması, sıklığı, hizmet içi eğitim ortamlarının fiziksel koşulları ve hizmet içi eğitimlere katılan katılımcı öğretmenlerin sayısı ile ilgili bir problemler olduğu belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim programlarının içeriğinin güncel olmadığı ve öğretmenlerin ihtiyaçlarına göre yapılandırılmadığı sonucuna varılmıştır. Bunun yanında hizmet içi eğitim seminerlerine katılan öğretmenlerin bu seminerleri formalite olarak gördükleri ve tatil yapma fırsatı olarak algıladıkları belirlenmiştir. Ayrıca okul temelli mesleki gelişim uygulamalarına yönelik bir akademisyenin dışında tüm katılımcı öğretmen ve akademisyenlerin fikirlerinin olmadığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kavramlar: Akademisyen, Hizmet İçi Eğitim, Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli, Öğretmen, Öğretmen Eğitimi.

* Dr. Öğr. Üyesi Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Email: nkala0702@gmail.com. ORCID: 0000-0002-4608-708X

** Dr. Öğr. Üyesi Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Email: sungurselcan@gmail.com. ORCID: 0000-0002-7621-2961

***Dr. Öğr. Üyesi Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Email: arzukirmanbilgin@gmail.com. ORCID: 0000-0002-5588-7353



Evaluation of In-Service Teacher Training in Turkey from the Academic and Teacher Perspective

Abstract: The aim of the study was to evaluate the current applications on in-service training in our country and to determine the opinions of teachers and academics in this issue. In this study, case study method was used which made use of the nested multiple cases pattern. The study was conducted with a total of 16 participants from the disciplines of science, social sciences, mathematics and Turkish. In this context, 2 teachers and 2 academics were selected from every discipline. The data of the study were collected through two different semi-structured interview forms which were developed separately for academics and teachers. Content analysis technique was used in the analysis of the obtained data. As a result of the research, it has been determined that there are some problems related to the duration, timing, frequency of in-service training, physical conditions of in-service training area and number of participant teachers in in-service training. It was concluded that the content of in-service training programs is not up to date and is not structured according to the needs of the teachers. Besides, it was determined that the teachers who participated in the in-service trainings considered these seminars as formalities and perceived them as an opportunity to have holidays. In addition, it was determined that there was no opinion of academics and teachers except for one academic about school based professional development practices.

Keywords: Academic, In-service Trainings, School Based Professional Development, Teacher, Teacher Education.

Giriş

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sürekliliğini sağlamak birçok ülkede mesleki ve önemli bir sorumluluk olarak kabul edilmektedir (European Commission, 2013). Ülkelerin politika girişimlerinin bir çoğunda, öğretmen eğitiminde değişikliklere gidildiği ve öğretmenlik mesleği üzerinde yeniden düşünülmesi gerektiği yönünde adımların atıldığı görülmektedir (Moeini, 2008). Buna bağlı olarak Avrupa Birliğine üye devletlerin birçoğu öğretmen eğitiminin kalitesini artırma hususunda raporlar yayınlamaktadırlar (Ayvaz Tuncel & Çobanoğlu, 2018). Ülkemiz de de TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study), PISA (Programme for International Student Assessment) gibi uluslararası sınavlarda dünya genelinde istenilen sıralamaya ulaşamaması, yetkilileri eğitim sistemimizin revizyona ihtiyaç duyulduğu düşüncesine itmektedir. Eğitim alanında istenilen nitelikte ve kalitede sonuçlara ulaşmak için ilk yapılan uygulamalardan biri ise mevcut öğretim programlarının



yenilenmesidir. Benzer durumun dünyadaki birçok ülkede de olduğu görülmektedir. Zira Camburn ve Han (2015), dünyadaki hemen hemen her ülkenin son yıllarda bir tür müfredat reformu ile uğraştığını, ancak öğretmenlerin kendi uygulamalarına yeni uygulamaları uyarlamaları ve geliştirmeleri için yeterli destek sağlanmadığını belirtmektedirler. Ülkemizde, öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarını geliştirmek ve mesleki gelişimlerini desteklemek için Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'nin farklı uygulamalar yürüttüğü bilinmektedir. MEB'in hizmet sürecindeki öğretmen eğitimi ile ilgili en yaygın uygulamaları ise hizmet içi eğitimler ve Okul Temelli Mesleki Gelişim Modeli uygulamalarıdır.

Ülkemizdeki Hizmet İçi Eğitim Uygulamaları

Hizmet içi öğretmen eğitim (HİE), genel öğretmen eğitimi sürecinin bir parçası olarak kabul edilir (Osamwonyi, 2016) ve bu kavram ile ilgili literatürde çeşitli tanımlar yapıldığı görülmektedir. Buna göre Taymaz (1997) HİE kavramını, özel ya da tüzel kişiliğe sahip bir işyerinde maaş ya da ücret karşılığında çalışan bireylerin görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumlarını kazanmalarını sağlamak amacıyla yapılan eğitim faaliyetleri olarak tanımlamaktadır (Akt. Sıcak & Parmaksız, 2016). Waters (1998) 'e göre HİE kavramı, öğretmenlerin daha etkili bir şekilde öğretimlerini gerçekleştirmeleri için ihtiyaç duydukları mesleki bilgi, beceri ve rollerinin geliştirilmesine yönelik fırsatlar sağlar. Aytac (2000) ise HİE'i meslek hayatına uyum, mesleki bilgi ve becerilerde ilerleme ve gelişme ihtiyaçlarının karşılanmasını sağlayan her türlü eğitim-öğretim faaliyetleri olarak ifade etmiştir. Bu tanımlardan yola çıkarak HİE'de önemli olan unsurun, bireylere mesleki anlamda bilgi, beceri ve davranışların kazandırılması olduğunu söyleyebiliriz. HİE, her alanda gerekli olmasının yanı sıra eğitim alanının temel ögesi olan öğretmenler için de büyük önem taşımaktadır. Bilim ve teknoloji alanında yaşanan değişim ve gelişimlerin eğitim alanını da etkilemesiyle birlikte öğretmenlerin de görev ve sorumlulukları gelişim ve değişim gösterdiğinden dolayı, öğretmenlerin sürekli olarak eğitimden geçirilmeleri gerekmektedir (Gültekin & Çubukçu, 2008).

Çeşitli amaçlar doğrultusunda gerçekleştirilecek olan HİE etkinlikleri, uygulanacak HİE türlerinin de belirlenmesini sağlar. Ayrıca bireylerin yetenekleri, ihtiyaçları, kurumun beklentileri vb. de HİE türlerinin belirlenmesinde etkilidir (Arslan, 2000). Literatüre bakıldığında en yaygın olarak kullanılan HİE türü sınıflamasının Taymaz (1997) tarafından yapıldığı görülmüştür. Taymaz (1997), HİE türlerini uygulama amaçlarına ve yapıldığı yere göre iki şekilde sınıflandırmıştır. Uygulama amaçlarına göre HİE türleri; oryantasyon eğitimi,



temel eğitim, geliştirme eğitimi, tamamlama eğitimi, yükseltme eğitimi ve özel alan eğitimidir. Yapıldığı yere göre HİE türleri ise; iş başında ve iş dışında eğitimlerdir. Ülkemizde ise bu belirtilen HİE türlerinden genellikle uygulama amaçlarına yönelik; oryantasyon eğitimini de içine alan temel eğitim ve geliştirme eğitimi verilmektedir. Bu eğitimler genellikle iş dışında eğitim grubuna girmektedir (Akt. Şahin, 2013).

HİE ile ilgili yapılan araştırma sonuçları incelendiğinde yapılan etkinliklerin genellikle amacına ulaşamadığı, birçok sorunun yaşandığı ve bu sebeple uygulamaların etkisinin arttırılmasına ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir (Anggraini, 2018; Aytaç, 2000; Bağcı & Şimşek, 2000). Bu durumun sebebi olarak da düzenlenen HİE etkinliklerinde öğretmenlerin branş ve ihtiyaçlarının göz önüne alınmaması (Gökdere & Çepni, 2004), mekan (Bümen, Ateş, Çakar, Ural & Acar, 2012) ve seminer ortamının fiziki şartlarının uygun olmaması (Ekinici & Yıldırım, 2009), zamanlamasının uygun olmaması (Gökdere & Küçük, 2003; Gökyer, 2012; Özen, 2006;), etkili öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması (Kıldan, 2008; Pasmaz, 2008) ve gerçekleştirilen faaliyetlerin etkililiğinin değerlendirilmemesi (Gönen & Kocakaya, 2006) gibi nedenler gösterilebilir. Bunun yanı sıra düzenlenen HİE'in sınırlı sayıda öğretmenin katılımına yönelik olduğu ve ülke de farklı bölgelerde gerçekleştirildiği için bütün öğretmenlerin bunlardan faydalanmakta güçlük çektiğini ifade eden çalışmaya da rastlanmaktadır (Kaya, Çepni & Küçük, 2004). Ayrıca farklı şehirlerde özellikle tatil bölgelerinde gerçekleştirilen HİE etkinliklerine, öğretmenlerin tatil yapmak, ziyaret etmek, eğlenmek gibi amaçlarla katıldıklarını da ifade etmek mümkündür (Anggraini, 2018). Düzenlenen HİE uygulamalarına yönelik bahsedilen bu eksikliklerin giderilebilmesi için üniversitelerden akademisyen desteğinin alınması gerektiğini ifade eden araştırmalar mevcuttur (Kaya ve diğ., 2004; Kirman Bilgin, Kala Aydın & Sungur Alhan, 2017). Kala (2017) ise hizmet sürecindeki öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik sorunlarının rutin HİE uygulamalarının aksine, öğretmen-akademisyen işbirliğine dayalı bir modelle giderilebileceğini savunmaktadır. Nitelikli bireylerin yetiştirilmesinde büyük rol oynayan öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimleri kadar, hizmet sürecindeki eğitimlerinde de akademisyenlerin desteğinin alınması büyük öneme sahiptir (Aytaç, 2000).

Ülkemizdeki Okul Temelli Mesleki Gelişim Uygulamaları

Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli, bir okuldaki öğretmen ve okul yöneticilerine mesleki bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmede, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada destek sağlayan süreçleri içeren bir HİE uygulamasıdır (MEB,



2010). Türk Eğitim Sistemine 2007 yılından itibaren MEB tarafından tüm öğretim kurumlarında uygulanmak üzere yayınlanan bir kılavuzla dâhil olan OTMG, öğretmenin kendi mesleki gelişim modelini kendisinin oluşturmasını sağlar. Bu model kapsamında öğretmen kendisi ile ilgili öz değerlendirmeden yola çıkarak bireysel mesleki gelişim planını tasarlar. Ardından tasarladığı bu plana yönelik okul yöneticisiyle sürecin başında, ortasında ve sonunda olacak şekilde üç görüşme yapar. Okul yöneticisinin de katkılarıyla tasarladığı planını uygulayan ve etkinliklerini gerçekleştiren öğretmen, daha sonra gelişime ihtiyaç duyduğu başka bir alanla ilgili plan tasarlar ve uygular. Bu şekilde döngüsel bir süreç sağlayan bu OTMG modeli sayesinde mesleki gelişimde süreklilik sağlanmış olur (Kaya & Kartallıoğlu, 2010).

Bireysel veya gruplar halinde gerçekleştirilen OTMG uygulamaları ile öğretmenler arasında işbirliği, bilgi paylaşımı, sorunlara birlikte çözüm yolları üretme, etkili iletişim vb. etkinlikler gerçekleştirilerek, okul içerisinde sürekli bir öğrenme ortamı oluşturulabilir (Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2008). Bu sebeplerden dolayı öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin gerçekleştirilmesinde OTMG uygulamalarına daha çok ağırlık verilmelidir (URL-1). Literatürde OTMG uygulamalarına ilişkin yapılan araştırmalar incelendiğinde OTMG'ye yönelik koordinatör görüşlerinin araştırıldığı (Kaya & Kartallıoğlu, 2010) ve bu görüşlerin farklı değişkenler açısından değerlendirildiği (Yüksel & Adıgüzel, 2012) çalışmalara rastlanmaktadır. Ayrıca MEB tarafından 2007 yılında geliştirilen OTMG kılavuzu ve bu kılavuzun uygulanmasına ilişkin öğretmen ve okul yöneticilerinin algılarını belirlemek amacıyla bir araştırma yapılmıştır (MEB, 2008). OTMG modeline ilişkin olumlu ve olumsuz görüşlere rastlanmaktadır. Bireysel ve mesleki gelişime katkısının olması, ortak bir hedefe yönlendirmesi, planlı ve sistematik olması, bilimsel temellerinin olması, öğretmenler arasında işbirliğini ve iletişimi desteklemesi vb. OTMG modelinin olumlu yönleri olarak sıralanırken; evrak yükünün olması, zaman, maddiyat, kıdemli öğretmenlerin olumsuz tutumları ve modelin benimsenmesi gibi durumlar ise bu modelin olumsuz yönleri olarak sıralanmaktadır (Kaya & Kartallıoğlu, 2010; MEB, 2008).

Literatürde hem OTMG uygulamaları ile ilgili yeterince araştırma yapılmamış olması hem de OTMG ile ilgili akademisyen görüşlerine yer veren araştırmalara rastlanılmamış olunması bu araştırmanın çıkış noktalarından biri olmuştur. Araştırmanın bir diğer çıkış noktası ise ülkemizdeki hizmet sürecindeki öğretmen eğitimi ile ilgili mevcut durumu hem akademisyen hem de öğretmen perspektifinden karşılıklı olarak incelemenin büyük resmi



görmek açısından literatüre katkı sağlayacağı düşüncesidir. Bu bağlamda çalışmanın amacı; ülkemizdeki hizmet sürecindeki öğretmen eğitimine yönelik mevcut uygulamaları incelemek ve bu uygulamalarla ilgili öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır;

- 1) Akademisyen ve öğretmenlerin ülkemizdeki mevcut HİE uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?
- 2) Akademisyen ve öğretmenlerin ülkemizdeki OTMG uygulamaları hakkındaki görüşleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada özel durum çalışması kullanılmış olup, iç içe geçmiş çoklu durum deseninden faydalanılmıştır. Bu desende araştırmanın konusunu oluşturan durum veya durumlar kendi içerisinde alt birimlere ayrılarak incelenebilir ve bu yolla durumlar arasında karşılaştırma yapılabilir (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu sayede akademisyen ve öğretmenlerin hizmet sürecindeki öğretmen eğitimi ile ilgili düşünceleri detaylı bir şekilde ele alınıp karşılaştırmalar yapılarak incelenebilir.

Katılımcılar

Katılımcılar, akademisyen ve öğretmenler arasından seçilmiştir. Burada, hizmet sürecindeki öğretmenler mesleki gelişimleri için bu eğitimleri alan pozisyonundayken akademisyenler hem öğretmenlere bu eğitimi veren veya verme ihtimali olan hem de yaptığı araştırmalarla bu eğitimleri yönlendiren kişilerdir. Katılımcı olarak akademisyen ve öğretmenlerin birlikte seçilmesinin temel nedeni ise her iki grubu da ilgilendiren bir durumla ilgili karşılıklı olarak görüşlerin belirlenmesi ve olayın çoklu perspektiften incelenmesidir. Katılımcı seçimindeki bir diğer unsur ise branş/alan farklılıklarıdır. Bu doğrultuda araştırma, farklı branş ve anabilim dallarında görev yapmakta olan 8 akademisyen ve 8 öğretmen olmak üzere 16 katılımcı ile yürütülmüştür. Araştırma, Doğu Anadolu Bölgesinin MEB'in hizmet içi eğitim merkezi bulunmayan bir ilinde gerçekleştirilmiştir. Böyle bir ilde araştırmanın yürütülmesinin temel nedeni hizmet içi eğitim merkezlerine uzak illerde öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarının nasıl yürütüldüğüne dair bilgi edinmektir. Bu noktadan hareketle araştırma bahsedilen ildeki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinin Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilimler ve Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dallarında görev yapmakta olan 2'şer akademisyen ile yürütülmüştür. Katılımcı öğretmenler ise gönüllülük esasına dayalı olarak

ilgili devlet üniversitesinin bulunduğu ilin milli eğitim müdürlüğü (MEM)'ne bağlı ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden oluşmaktadır. Her okulun bağlamı farklı olduğu ve buna bağlı olarak öğretmenlerin mesleki gelişimine verilen önem de farklı olabileceği düşüncesiyle katılımcı öğretmenler farklı okullardan seçilmiştir. Akademisyenler ile benzer şekilde Fen Bilimleri, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği branşlarında görev yapan 2'şer öğretmen ile araştırma yürütülmüştür. Öğretmen görüşlerinde branş değişkeninin yanı sıra kıdemlerinin de etkili olabileceği düşünülmüştür. Öğretmen eğitimiyle ilgili araştırmalarda kıdem ve branş sıklıkla etkisi sınanan değişkenlerden (Karakaya Çiçek & Çoruk 2017; Konan & Yılmaz 2018) olduğu için bu araştırmada da katılımcıları belirlemede dikkate alınmıştır. Bundan dolayı dört farklı branştaki 2'şer öğretmenden biri kıdemli (10 yıl ve üzerinde çalışmış), diğeri ise kıdemsiz (meslek hayatının ilk 2 yılında) öğretmenler arasından seçilmiştir. Akademisyenlerin belirlenmesinde ise kıdem faktörüne dikkat edilmemiş olup, doktora eğitimlerini bahsedilen alanda tamamlamış olmalarına dikkat edilmiştir.

Araştırmanın amacının ülkemizdeki hizmet sürecindeki öğretmen eğitimiyle ilgili mevcut uygulamalar konusundaki düşüncelerin belirlenmesi olduğu için katılımcıların deneyimleri de büyük önem arz etmektedir. Tablo 1'de katılımcı öğretmenlerin HİE veya OTMG uygulamalarıyla ilgili bir eğitim alma, akademisyenlerin ise bahsedilen eğitimleri verme konusundaki deneyimleriyle hakkında bilgi verilmektedir.

Tablo 1

Katılımcı akademisyen ve öğretmenlerin hizmet sürecindeki öğretmen eğitimiyle ilgili deneyimleri

	HİE'e Katılma Durumları		OTMG Uygulamalarına Katılma Durumları		
	Katıldı	Katılmadı	Katıldı	Katılmadı	
Öğretmenler	Kadın	ÖF2,ÖS1,ÖS2,ÖT1	ÖM1	-	ÖF2,ÖM1,ÖS1,ÖS2,ÖT1
	Erkek	ÖF1,ÖM2,ÖT2	-	-	ÖF1,ÖM2,ÖT2
Akademisyenler	Kadın	AF1,AM1,AM2	AT1, AT2	-	AF1,AM1,AM2,AT1,AT2
	Erkek	AS2	AF2,AS1	-	AF2,AS1,AS2
Toplam	11	5	0	16	

AF1-AF2: Fen Bilimleri Eğitimsi akademisyenler, AM1-AM2: Matematik eğitimsi akademisyenler, AS1-AS2: Sosyal bilimler eğitimsi akademisyenler ve AT1-AT2: Türkçe eğitimsi akademisyenler.

ÖF1: Kıdemsiz fen bilimleri öğretmeni, ÖF2: Kıdemli fen bilimleri öğretmeni, ÖM1: Kıdemsiz matematik öğretmeni, ÖM2: Kıdemli matematik öğretmeni, ÖS1: Kıdemsiz sosyal bilgiler öğretmeni, ÖS2: Kıdemli sosyal bilgiler öğretmeni, ÖT1: Kıdemsiz türkçe öğretmeni, ÖT2: Kıdemli türkçe öğretmeni.



Tablo 1’de görüldüğü gibi ÖM1 kodlu matematik öğretmenin dışında tüm katılımcı öğretmenlerin meslek hayatlarında bir veya birden fazla kez HİE’lere katılmıştır. Katılımcı akademisyenlerin ise yarısı HİE’lere eğitmen olarak katılarak doğrudan deneyim kazanmışlardır. HİE uygulamalarının aksine hiçbir katılımcının OTMG uygulamalarına katılmadığı aynı tablodan görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış mülakatlar kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan akademisyenler ve öğretmenler için iki farklı yarı yapılandırılmış mülakat formu geliştirilmiştir. Bu formların kapsam geçerliğinin belirlenmesinde üç alan uzmanının görüşünden faydalanılmıştır. Alan uzmanlarının incelemelerinin ardından formlar, yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir. Bahsedilen formlar ekler bölümünde görülmektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizinden faydalanılmıştır. Öğretmenler ile yapılan mülakatlar 20-30 dakika sürerken, akademisyenler ile yapılan mülakatlar 30-55 dakika sürmüştür. Araştırmaya katılan akademisyenlerin ve öğretmenlerin uzmanlık alanları ile branşları göz önünde bulundurularak kodlamalar yapılmıştır. Akademisyenlerden farklı olarak öğretmenlerde hem branş hem de kıdem değişkeni dikkate alındığı için öğretmenler için yapılan kodlamalarda 1 kıdemsiz öğretmeni ifade ederken, 2 kıdemli öğretmeni ifade etmektedir. Bahsedilen kodlamalar Tablo 1’in altında görülmektedir.

Elde edilen verilerin analizinde kodlayıcı güvenilirliği için öncelikle rastgele seçilen iki akademisyen ve iki öğretmen mülakatı birbirinden bağımsız olarak iki kodlayıcı tarafından kodlanmıştır. Daha sonra kodlayıcıların görüş birliğine vardıkları ve görüş ayrılığına düştükleri kod sayısı belirlenerek kodlayıcı güvenilirliği hesaplanmıştır. Güvenirliğin hesaplanmasında Miles & Huberman’ın (1994) güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Buradan yapılan hesaplama göre kodlayıcı güvenilirliği 0,76 olarak hesaplanmıştır. Veri analizinde güvenirlilik katsayısı 0,7’den büyük çıktığı için geri kalan verileri kodlayıcılardan biri kodlamıştır. Aynı araştırmacı kodlamalarını tamamladıktan sonra temaları oluşturmuştur. Oluşturulan temalar tüm araştırmacılarla incelenmiş, kodların belirtilen temaya girip girmediği tartışılarak son hali verilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular aşağıda görülmektedir.

Bulgular

Bu bölümde öncelikle hizmet sürecindeki öğretmenlerin ve akademisyenlerin HİE ile ilgili düşünceleri ve deneyimleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir. Daha sonraki aşamada ise araştırmadan OTMG ile ilgili elde edilen bulgular ele alınmıştır. HİE'lerin planlanma temasına ilişkin görüşler Tablo 2'de görülmektedir.

Tablo 2

HİE'lerin planlanması teması ile ilgili akademisyen ve öğretmen görüşleri

Kod	Süre	Zamanlama	Sıklık	Ulaşım	Fiziksel Koşul	Katılımcı Sayısı
Öğretmenler	-	ÖT2	ÖT1	ÖS2, ÖF1	ÖS1	ÖS1
Akademisyenler	AM1,AM2, AS1,AS2,AT1, AT2,*AF1,AF2	AS2,AT1, AM1	AS2, AF1, AF2	-	*AS1	AS1,AT2
Toplam (f)	8	4	4	2	2	3

*İşareti, katılımcıların bahsedilen kodla ilgili olumlu görüşünü göstermektedir.

Tablo 2 incelendiğinde biri hariç tüm katılımcı akademisyenlerin ülkemizde verilen HİE'lerin sürelerinin yetersiz olduğunu belirttikleri bununla birlikte öğretmenlerin bu konuda görüş belirtmedikleri görülmektedir. Bu konuda AF2 kodlu akademisyen fikrini “5 yıl doktora 20 tane ders aldım, halen eksiklerimin olduğunu gören birisiyim. Eğitimde bir de yeni döneme, çağdaş döneme denk gelmeme rağmen halen sıkıntılar, problemler yaşayabiliyorsam, 4 günde 15 yıllık bir öğretmenin açıklarını kapattım, tam donanımlı modern bir öğretmen yaptım demek kadar saçma birşey olamaz...” şeklinde dile getirmiştir. Bunun aksine AF1 kodlu akademisyen, HİE seminer süresinin yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu akademisyenin temel gerekçesi ise “Bence yeterli. Yani şöyle söyleyeyim, daha uzun süreli olsa zaten konsantrasyon, öğretmenlerin dikkati, sonuçta hepsinin başka sorumlulukları da var, motivasyonu da göz önünde bulundurmanız gerekiyor...” şeklindeki ifadesinde görülmektedir.

Ülkemizde yapılan HİE'lerin planlanmasıyla ilgili ön plana çıkan kodlardan birinin de zamanlama olduğu Tablo 2'den görülmektedir. ÖT2 kodlu öğretmen ve AS2, AT1 ve AM1 kodlu akademisyenler HİE'lerin öğretmenler için uygun zamanlarda yapılmadığını belirtmişlerdir. Bu konuda ÖT2 öğretmen fikrini “Eğitim akşamları oluyordu 5-9 arası, sanki bizim ailemiz yokmuş gibi, biz çağırırız gelmek zorundalar gibi bir anlayış hakimdi. Zaten yorgunuz... Seminer dönemleri daha verimli geçirilebilir. 15 gün boyunca öğretmenler sohbet ediyorlar. Eğitim süreci bu dönemde olmalı ve önceden planlanmalı. Eğitim öğretim sürecini

de etkilememiş oluyor.” şeklinde dile getirmiştir. HİE ile ilgili öne sürülen görüşlerden biri de yıl içinde sınırlı sayıda HİE’in olduğu ve bunun daha sık yapılması gerektiğidir.

Tablo 2’den görüldüğü gibi ÖS2 ve ÖF1 kodlu öğretmenlerin HİE seminerlerinin yapıldığı yerlere ulaşım konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. ÖS1 kodlu öğretmen ise seminerlerin yapıldığı ortamın fiziksel özellikleriyle ilgili sorun yaşadığını dile getirmiştir. Bu öğretmen düşüncelerini “Bir okulun sığınağı gibi bir yerde bütün öğretmenleri toplamışlardı, çok değersiz bir ortamdı. Kendinizi değersiz hissediyorsunuz. Öğretmenler çok isteksizdi...Ortam önemli, kimse kimseyi duyamıyordu...” şeklinde ifade etmiştir. ÖS1 kodlu öğretmenin aksine AS1 kodlu akademisyen “Erzurum’da Ilıca yolunda güzel bir yer yapmışlar oraya gitmiştim...Orada oteller, kalma yerleri, seminer salonları vs var.” şeklinde HİE ortamlarının fiziksel özelliklerinin iyi olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

AS1, AT2 ve ÖS1 kodlu katılımcıların HİE’lerle ilgili dile getirdiği hususlardan biri de katılımcı öğretmen sayısıdır. Bu konuda AS1 kodlu akademisyen fikrini “Sen oraya tutup 300 tane 400 tane öğretmeni toplayıp o şekilde eğitim veremezsin. Bu bir kere pedagojik değildir. E sınıfta sen öğrencileri niye 20-25 kişi yaptırıyorsun, değil mi? Pedagojik olarak daha uygun olsun, daha güzel eğitim vereyim, birebir ilgilenebileyim diye...” cümleleriyle dile getirmiştir.

HİE’lerle ilgili karşılaşılan yapısal sorunlara ilişkin bulgular bu bölümde ele alınmıştır. Tablo 3’te HİE seminerlerinin yapısal sorunlarına dair akademisyen ve öğretmen görüşlerine yer verilmiştir.

Tablo 3

HİE seminerlerinin yapısal özellikleri teması ile ilgili yaşanan sorunlar hakkında akademisyen ve öğretmen görüşleri

Kod	Takip Çalışması	Sahada Destek	Değerlendirme Eksikliği	Diğer Öğretmenlere Yayma	Öğretmenlerin Pasif Olması
Öğretmenler	-	ÖT2	-	ÖF1,ÖM2,ÖS2	ÖT2
Akademisyenler	AT1,AS1,AM2, AT2,*AF1	AM2	AS1	AF2	AM2
Toplam (f)	5	2	1	4	2

*İşareti, katılımcının bahsedilen kodla ilgili olumlu görüşünü göstermektedir.

Tablo 3 incelendiğinde HİE seminerlerinin yapısal özellikleriyle ilgili akademisyenlerin vurguladığı en temel problemin takip çalışması olduğu görülmektedir. Bu konuda AM2 kodlu akademisyen takip çalışması konusundaki görüşlerini “Yani sadece ben HİE’i verdim, bir ön test bir son test uyguladım değil de gerçekten gözlem yaparak, sınıfta ne

oldu, öğretmen söylediklerinin ne kadarını yapabildi ya da benim verdiklerimin ne kadarını hayata geçirebildi ve bu hayata geçirme durumu öğrencilerde nasıl bir durum ortaya çıkardı?” cümleleriyle dile getirmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin yarısı HİE’lerin takip çalışmasının yapılması gerektiğini vurgularken AF1 kodlu akademisyen mevcut durumda bunun pek mümkün olmadığını belirtmiştir. AF1 kodlu akademisyen görüşünü “Türkiye’nin birçok yerinden öğretmen geliyor, 30 tane öğretmen geliyor, 30 farklı ilçelerden. Hepsini kontrol etmek bir kişi için çok zor olur ama bir ekip çalışması varsa bölünebilir, devamı getirilebilir. Ama milyonlarca öğretmenin olduğu bir ülke için düşünürsek bunu, zor.” şeklinde belirtmiştir. Bunun yanında ÖT2 öğretmen ve AM2 kodlu akademisyen sahada öğretmenlere destek verilmemesinin de HİE’lerin önemli yapısal sorunlarından biri olduğunu belirtmiştir.

HİE’lerin yapısal özellikleriyle ilgili ortaya çıkan kodlardan biri de değerlendirme eksikliğidir. Bu konuda AS1 kodlu akademisyen düşüncesini “Erzurum’da da arkadaşlarla görüştüğüm de sormuştum, size herhangi bir test, anket bir şey yapıyor mu?...sorduğum da yok dediler... Değerlendirmeyi yapmadığımız gibi, geri dönütleri almadığımız gibi bu sefer başarının veya verilen hizmetin, verilen eğitimin ne derece etkili olup olmadığını, hangi aşamada başarı sağlanıp sağlanmadığını bilemiyoruz.” şeklinde dile getirmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakını ve AF2 kodlu akademisyen seminere katılan öğretmenlerin öğrendiklerini diğer öğretmenlere öğretememesinin HİE seminerlerinin önemli bir sorunu olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda ÖS2 kodlu öğretmen yaşadığı iki deneyimi “Ankara da çalışırken öğretmen sayısı fazla olduğu için -örneğin bizim okulda 50 öğretmen vardı- bir öğretmen akıllı tahta eğitimine gitti ama döndüğünde bize o eğitimi vermedi. Heryer akıllı tahta ama ben kullanmayı bilmiyorum. Gölbaşı’nda bir seminere 1 hafta gittim...bizim okuldan bir tek ben gittim ve öğretmenlere anlatmadım.” cümleleriyle dile getirmiştir. AM2 kodlu akademisyen ve ÖT2 kodlu öğretmen HİE’ler sürecinde öğretmenlerin pasif alıcı olmalarının da yaşanan sorunlar arasında olduğu belirtmiştir. ÖT2 kodlu öğretmen yaşadığı deneyimi “HİE de en önde oturan insan bile uyuklamaya başlıyordu. Yapararak yaşayarak eğitim olmalı. Projeksiyondan yansıt bu etkili olmuyor.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmadaki katılımcılar ülkemizde öğretmenlere uygulanan HİE programı ile ilgili bazı düşünceleri dile getirmişlerdir. Tablo 4’te bu HİE programları ile ilgili ortaya çıkan kodlar görülmektedir.

Tablo 4

HİE’lerde uygulanan programın özelliği teması ile ilgili akademisyen ve öğretmen görüşleri

Kod	Esneklik	Öğretmen İhtiyacı	Güncellik	Uygulama Eksikliği	Branş Ayırımı
Öğretmenler	ÖM2	ÖS2,ÖT2	-	ÖM1,ÖM2, ÖS2,ÖT1,ÖT2	-
Akademisyenler	-	AT1,AT2, AF1,AM2	AS1,AS2, AF1	AT1,AS1,AM2	AM1, AM2,AF2
Toplam (f)	1	6	3	8	3

HİE’lerin en genel sorunlarından birinin, HİE programları hazırlanırken öğretmen ihtiyacının baz alınmaması olduğu Tablo 4’te görülmektedir. Bu konuda ÖS2 kodlu öğretmen düşüncesini “HİE’in temel sorunu öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik olmamasıdır” şeklinde belirtirken, AT2 kodlu akademisyen düşüncesini “MEB neye göre, öğretmenlerin ihtiyacına yönelik olduğunu da sanmıyorum bu seminerlerin. MEB’in sadece belirlemiş olduğu bazı konular vardır, o da hani belki de sırf seminer olsun diye yapılan etkinlikler.” Şeklinde belirtmiştir. Bunun yanında ÖM2 kodlu öğretmen HİE’lerin esnek olmayan bir programının olmasının ve bu programın birebir uygulanmasının sorun olduğunu vurgulamıştır.

HİE’ler için hazırlanan programlarla ilgili ortaya çıkan kodlardan biri de güncelliktir. AS1, AS2 ve AF1 kodlu akademisyenler içeriğin güncel konulara göre yapılandırılmadığını belirtmiştir. AF1 kodlu akademisyen bu konudaki düşüncelerini “...evet güzel konular seçilerek veriliyor ama biraz daha güncel konularımız var, daha yeni yaklaşımlarımız var ama bunlara ilişkin seminerlerle henüz karşılaşmadım, verilmiyor henüz” şeklinde dile getirmiştir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcı akademisyen ve öğretmenlerin en fazla vurguladığı durumun HİE programlarının uygulama boyutunun yetersiz kaldığı yönündedir. Bu konuda ÖT1 kodlu öğretmen yaşadığı durumu “Akıllı tahta eğitimi aldım ama öğrendiklerimi uygulayamadım. O ortam yok, internet yok, öğrencinin tableti yok falan. Aldığımız eğitimin uygulamalı olması gerekiyor bir bilgiyi öğrendiğiniz zaman anında uygulama şansınız olmalı.” cümleleriyle anlatmıştır. ÖS2 kodlu öğretmen ise uygulamalı ve uygulamaz olarak aldığı iki HİE uygulamasını “...öğretim yöntem tekniklerine yönelik, yeni programa yönelik bir eğitime katıldım, çok etkili oldu. Uygulamalı bir süreçti, etkiliydi...bir ara bizi topluyorlardı uzaktan eğitimle alıyorduk ama etkili olmuyor, uygulamalı olmadığı sürece etkili olmaz.” şeklinde özetlemiştir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin yarıya yakını HİE’lerde çoğunlukla branş ayırımı olmadığını, programın da branş bazlı hazırlanmamasının önemli bir sorun olduğunu

dile getirmiştir. AM2 kodlu akademisyen bu konuda görüşünü “diyelim ki herhangi bir materyalde bir edebiyat öğretmeni oradaki o metini çözümlenmeye ilgili programı anlatırken ya da onunla ilgili bir şey sorarken haliyle orada oturan fizik öğretmeni sıkılacaktır, bunalacaktır, bir an önce bitsin isteyecektir. Çünkü ona hitap etmiyor o yüzden branş bazında yapılması bence birçok faktörü revize edebilir, kolaylaştırabilir...” cümleleriyle dile getirmiştir.

HİE seminerini verecek eğitmenin özellikleri önemli bir unsurdur. Tablo 5’de bu tema ile ilgili akademisyen ve öğretmen görüşleri görülmektedir.

Tablo 5
HİE’lere eğitimci seçimi teması ile ilgili akademisyen ve öğretmen görüşleri

Kod	Eğitmen Niteliği	Eğitmenle İletişim Sorunu	Akademisyenlerden Eğitim Talebi
Öğretmenler	ÖM2,ÖF1,*ÖF2, ÖT2	ÖS1,ÖM2	
Akademisyenler	AT1,AT2,AM2, AS2		AT1,AT2,AS1,AS2,AF2,AF1, AM1
Toplam (f)	8	2	7

*İşareti, katılımcının bahsedilen kodla ilgili olumlu görüşünü göstermektedir.

Tablo 5’te görüldüğü gibi HİE’leri verecek eğitimcilerin niteliği konusunda katılımcıların yarısı görüş belirtmiştir. ÖT2 kodlu katılımcı öğretmen “...semineri veren öğretmenlerin de yeterli olduğunu düşünmüyorum...bakanlıktan yönlendirilmeli, akademisyenler olabilir. İhtiyaç olunan konuda isim yapmış kişilerin olması gerekir, bu işi en iyi yapan budur diyebileceğimiz insanlar olabilir.” Cümleleriyle HİE seminerlerine daha nitelikli eğitimci seçilmesi gerektiğinin vurgulamıştır. Benzer şekilde AM2 kodlu akademisyen düşüncelerini “öğretmenlerin vermesindeki en büyük eksikliklerden biri teoride ve sığ kalması...teorik olarak bir modelden bahsetmiyorsak eğer, bir öğrenme modeli değiştiyse, artık kapsamlı bir şeye girdiğimiz zaman alan uzmanının devreye girmesi gerektiğini düşünüyorum...tek ayakla bir şey değişmiyor zaten, yani bir şey değiştiği zaman hepsi de değişiyor. Öğretim yaklaşımı değişiyor, kullanılacak materyallerde değişiyor...” cümleleriyle dile getirmiştir. Bu akademisyen, uygulamaya yönelik, çok boyutlu HİE’lerin öğretmenlerden ziyade akademisyenlerce verilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Akademisyenlerden HİE alan ÖF2 kodlu öğretmen ise HİE’lerin eğitimci niteliğinin iyi olduğunu belirtmiştir. Bu öğretmen yaşadığı deneyimi “2010’da gitmiştim. TIMMS, PISA değerlendirmeleri vardı, güzel olmuştu. O zaman Ankara’daydı. Oradaki hocalar, profesör, alanında uzman üniversite hocalarıydı.” şeklinde ifade etmiştir. Tablo 5’ten görüldüğü gibi eğitimci seçimi ile ilgili ortaya çıkan bir

diğer kod da eğitimcilerle yaşanan iletişim sorundur. ÖS1 ve ÖM2 kodlu öğretmenler, HİE seminerlerinde eğitim veren öğretmenlerle katılımcı öğretmenlerin iletişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Tabloda görüldüğü gibi akademisyenlerin büyük çoğunluğu MEM'den HİE'lere eğitimci olarak katılmaları konusunda kendilere talep gelmediğini belirtmişlerdir. Bu konuda AS1 kodlu akademisyen yaşadığı deneyimi “programlar değişince, toplantı yapılan yerlerden birisi de burasıydı mesela. Ben o zaman ... Üniveristesindeki tek Tarih Eğitimcisiydim. Toplantı yapılmış ama bana hiç davet gelmedi, hiç haberim olmadı. Galiba üniversiteyle de bir bağlantıları olmamış. Hâlbuki şehirde fikir belirtecek tek kişi bendim.” şeklinde ifade etmiştir. AF2 kodlu akademisyen ise MEM'in talep etmemesinin nedenini “...merkez derken de örneğin, Doğu Anadolu da Erzurum merkezdir. Erzurum'da da eğitim fakültesi olduğu için orada ki hocalar ve Ankara'dan gelen gruplar domine ediyorlar ağırlıklı olarak. Diğer taraftaki hocaları fazla görmüyorlar ve değerlendirmiyorlar açıkçası.” cümleleriyle açıklamıştır.

HİE'leri verecek eğitimcilerin seçimi kadar bu eğitimlere katılacak öğretmenlerin seçimi de büyük önem arz etmektedir. Tablo 6'da katılımcı öğretmenlerin HİE'lerle ilgili düşüncesi akademisyen ve öğretmenlerin perspektifinden sunulmuştur.

Tablo 6

HİE'lere katılımcı öğretmen seçimi teması hakkında akademisyen ve öğretmen görüşleri

Kod	İsteksizlik	Zorunluluk	Formalite	Tatil
Öğretmenler	ÖF1,ÖS1	ÖT2	ÖF2	ÖM2
Akademisyenler	AM1, AM2	AT1,AM2,AT2	AM2,AF1	AS2,AF2
Toplam (f)	4	4	3	3

Tablo 6'dan görüldüğü gibi araştırmanın katılımcıları HİE'lere katılan öğretmenlerin isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Bu konuda AM2 kodlu akademisyen görüşünü “Gruptaki 5-6 kişinin isteksizliği diğer grubu da etkiliyor, susturuyor, bir şey soracaksa bile, danışacaksa danışamıyor” şeklinde belirtmiştir. AM1 kodlu akademisyen ise düşüncelerini “Gereksiz bir şey gibi görüyor onu, zaman kaybı gibi görüyor, bazen şunu da söyleyenler oluyor; zamanı keşke iyi planlansaydı gelirdim diyor ama deneyip görmek lazım onu da... Ama genel olarak isteksiz geliyorlar” şeklinde dile getirmiştir. Bazı katılımcılar ise öğretmenlerin HİE'lere zoraki katıldıklarını belirtmişlerdir. AM2 kodlu akademisyen fikrini “almak zorunda oldukları için alıyorlar ve gelip oraya imza atıp süre dolduran öğretmenler de var...” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 6’da görüldüğü gibi ÖF2 kodlu öğretmen ile AM2 ve AF1 kodlu akademisyenler, öğretmenlerin bu seminerleri formalite olarak gördüklerini belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar ise HİE’lere katılan öğretmenlerin buraya tatil amacıyla geldiğini ifade etmişlerdir. Bu konuda AF2 kodlu akademisyen düşüncelerini “HİE’e katılan öğretmen arkadaşlardan gördüğüm kadarıyla buraya tamamen tatil amaçlı geliyorlar. Çünkü ben doktora yaparken birkaç kişiyi misafir ettim. Aman birkaç saat takılayım sonra imzayı atayım kaçacağım diyorlardı. Nerde buluşalım, ne yapalım, ne yiyelim, ne içelim nereyi gezelim mantığıyla hareket ediyorlardı.” cümleleriyle dile getirmiştir.

MEB’in hizmet sürecindeki öğretmen eğitimi ile ilgili bir diğer uygulaması OTMG’dir. Okullardaki OTMG uygulamalarıyla ilgili akademisyen ve öğretmen görüşleri Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7

OTMG Modeli ve bu modelin okullarda uygulanması temaları ile ilgili akademisyen ve öğretmen görüşleri

Kod	OTMG Modeli		Modelin okullarda uygulanması	
	Fikrim yok	Öğretmen ve okul gelişimi	Fikrim yok	Uygulamaya rastlamadım
Öğretmenler	ÖM1,ÖM2,ÖF1,ÖF2, ÖT1,ÖT2,ÖS1,ÖS2	-	ÖM1,ÖM2,ÖF1,ÖF2, ÖT1,ÖT2,ÖS1,ÖS2	
Akademisyenler	AM1,AF1,AF2,AT1, AT2,AS1,AS2	AM2	AM1,AF1,AF2,AT1, AT2,AS1, AS2	AM2
Toplam (f)	15	1	7	9

Tablo 7’de görüldüğü gibi sadece bir katılımcı bu uygulama hakkında fikri olduğu belirlenmiştir. OTMG modeli hakkında AM2 kodlu akademisyenin düşünceleri ise “İki aşaması var diye aklımda kalmış. Okulun öğretmenleri, okulun belirli bir amaca ulaşması için, okul için genel bir plan hazırlanıyor, bir de öğretmenlerin bu gelişime paralel olarak kendi mesleki gelişim planlarını hazırlamalarıdır.” şeklindedir. Bu modelin okullarda uygulanıp uygulanmadığı hakkında ise akademisyenlerin tamamına yakını fikirlerinin olmadığını belirtmişlerdir. AM2 kodlu akademisyen ve katılımcı öğretmenler herhangi bir uygulamaya şahit olmadıklarını ifade etmişlerdir. Bu konuda AM2 kodlu akademisyen fikrini “Proje okulları belki bu uygulamaya örnek gösterilebilir mi? Bilemedim şimdi. Okul temelli olduğu zaman okula özel bir ihtiyaca göre oluyor ya, MEB’de atılan adımlar çoğunlukla genel oluyor, okul bazında değil. Genel seminerler, genel sunumlar gibi. Okul temelliden uzak olduğumu düşünüyorum. Ben herhangi bir uygulamaya denk gelmedim. MEB’de uygulandığını da düşünmüyorum.” cümleleriyle dile getirmiştir.

Tartışma ve Sonuç

Öğretmen ve akademisyenlerin görüşlerine dayanarak ülkemizdeki hizmet sürecindeki öğretmen eğitimindeki mevcut uygulamaları incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular mevcut literatür de baz alınarak tartışılmıştır. Bu amaçla öncelikle ülkemizde ön plana çıkan HİE uygulamaları ile ilgili bulgular daha sonra da OTMG ile ilgili bulgular tartışılmıştır.

Bulgular incelendiğinde HİE'lerin planlanması ile ilgili "süre, zamanlama, sıklık, ulaşım, fiziksel koşul ve katılımcı sayısı" gibi kodlar ortaya çıktığı görülecektir. Burada en yüksek frekansı olan kod ise süredir. Bir akademisyenin dışındaki tüm akademisyenler HİE seminerlerinin öğretmenlerin sahadaki mesleki sorunlarının çözümü için süresinin yeterli olmadığını belirtmiştir. Nitekim literatüre bakıldığında bu durumu destekleyen çalışmalara rastlanmaktadır (Ergin, Akseki & Deniz, 2012; Günbayı & Taşdöğen, 2012; Yıldız, Sarıtepeci & Seferoğlu, 2013). Araştırmada ortaya çıkan yüksek frekanslı bir diğer kod ise zamanlamadır. HİE'lerin zamanlamasının bazı akademisyen ve öğretmenler tarafından problem olarak görüldüğü ortaya çıkmıştır. Hem bulgulardaki örnek ifadeden hem de literatürden (Ergin ve diğ., 2012; Günbayı & Taşdöğen, 2012; Kıldan, 2008; Öğretmen Akademisi Vakfı [ÖRAV], 2009; Pasmaz, 2008; Sıcak & Parmaksız, 2016) görüldüğü gibi HİE'lerin akşam, hafta sonu veya tatil zamanlarında yapılması öğretmenlerin HİE seminerlerine karşı olumsuz bir yargı üretmelerine neden olduğu düşünülmektedir. Bunun temel nedeninin ise öğretmenlerin mesai dışı zamanları kendilerine veya ailelerine ayırmak istemelerinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Ön plana çıkan bir diğer kod ise HİE'lerin sıklığıdır. MEB Öğretmen Yetiştirme Müdürlüğü'nün yayınladığı HİE raporlarına göre ülkemizde yıllık ortalama 450-500 civarında HİE yapılmaktadır (URL-2). Bu yeterli bir sayı gibi görünmekle birlikte katılımcıların HİE'lerin sayısını yeterli bulmamalarının nedenin ülkemizdeki hizmet sürecindeki öğretmen sayısının fazla olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bulgulardan, "ulaşım ve fiziksel koşul" kodlarının sadece öğretmen mülakatlarında ortaya çıktığı görülmektedir. Burada dikkat çekici olan durum, bazı öğretmenlerde ulaşım, bazılarında ise fiziksel koşul kodunun ortaya çıkması yani iki kodun aynı mülakatta ortaya çıkmamasıdır. MEB'in yayınladığı HİE raporlarına göre HİE'lerin büyük bir çoğunluğunun HİE enstitülerinde yapılmaktadır. Yine MEB'in sitesinden ülkemizde on tane HİE enstitüsünün olduğu da görülmektedir (URL-3). Hem bu siteden hem de bulgulardaki bir akademisyenin mülakatında belirttiği gibi ülkemizdeki HİE enstitülerinin fiziksel koşullarının HİE'ler için



yeterli olduğu da düşünülmektedir. Fakat araştırma HİE enstitülerine uzak bir şehirde yapıldığı için katılımcı öğretmenlerin bu merkezlere ulaşmaya çalışırken yaşadığı ulaşım sorunundan, yerelde yapılan HİE'ler ise genellikle MEM'lerin belirlediği okullarda yapıldığı için fiziksel koşulların çok yeterli olmadığından dolayı bu kodların ortaya çıktığı düşünülmektedir. Bu perspektiften bakıldığında bu araştırma, HİE enstitülerinin olduğu on ilde yapılacak olsaydı ulaşım ve fiziksel koşullarla ilgili kodlar ortaya çıkmayabilirdi. Literatür incelendiğinde de HİE ortamlarının fiziki şartlarının uygun olması gerektiği (Ayvaz Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Ekinci & Yıldırım, 2009; Ergin ve diğ., 2012; Günbayı & Taşdoğan, 2012) ve bu seminerlerin gerçekleştirildiği yerlerin daha kolay ulaşılabilir yerler olması gerektiği (Ergin ve diğ., 2012) ile ilgili sonuçların elde edildiği çalışmaların mevcut olduğu görülmektedir. HİE faaliyetlerinin planlanmasında karşılaşılan bir diğer sorun ise katılımcı öğretmen sayısı olduğu bulgulardan görülmektedir. Kalabalık öğrenme ortamlarında öğrenci ile öğretmen arasında nitelikli tartışmaların ve iletişimin yaşanmasında sorun yaşanabileceğinden dolayı katılımcı sayısının fazla olması HİE programlarını etkisizleştirebilir (Ekinci & Yıldırım, 2009). Bunun yanı sıra kalabalık ortamlarda düzenlenen HİE programlarına yetişkin bireylerin katıldığını düşünürsek, bu durumun bireylerde değersizlik duygularını da tetikleyebileceği düşünülmektedir.

HİE faaliyetlerinde öğretmenlere sahada destek verilmesi veya HİE'den sonra da verilen eğitimin sahalara yansımalarının olup olmadığını belirlemeye yönelik takip çalışmalarının yapılması ile ilgili kodların sadece akademisyen mülakatlarında ortaya çıktığı bulgulardan görülmektedir. Wiliam (2010), öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında değişiklik yapmadığı sürece, bildiklerini veya inandıklarını değiştirmenin yeterli olmadığını savunmaktadır. Bu noktadan hareketle, belirtilen kodların akademisyenlerce vurgulanmasının temel nedeni, ülkemizdeki HİE faaliyetlerindeki başarıyı yükseltmek için akademisyenlerin öğretmenlere sahada da destek verilerek uygulamalarında değişiklik yapmalarına destek olunması yönündeki inançlarından kaynaklanabilir. Literatür incelendiğinde MEB'in çevrimiçi ortamlarda çeşitli anketlere ve seminerler sonrası uygulanan memnuniyet anketlerine dayalı değerlendirmelerin yeterli olmadığını (Bümen ve diğ., 2012) ve bu HİE programlarının etkin olarak değerlendirilmesi gerektiğini ifade eden (Gönen & Kocakaya, 2006) araştırmaların yer aldığı görülmektedir. Bu bölümde öğretmen mülakatlarında en fazla ortaya çıkan kodlardan birinin "diğer öğretmenlere yayma" olduğu Tablo 3'te görülmektedir. Bilindiği gibi sınırlı sayıda öğretmen seçilerek HİE'lere gönderilmekte ve bu katılımcı öğretmenlerin formatör öğretmen olarak dönüp diğer öğretmenlere öğrendiklerini öğretmesi beklenmektedir. Fakat ortaya çıkan kodlara ve mevcut literatüre (MEB, 2006) bakılırsa MEB'in bunu çok sistemli bir



şekilde yapamadığı görülmektedir. Karşılaşılan bir diğer sorun ise öğretmenlerin HİE’de pasif olmalarıdır. Bu kodun ortaya çıkmasının nedenin ise HİE’lerde öğretmenler için geliştirilen öğretim tasarımından veya daha önce de vurgulanan HİE sınıflarının kalabalık olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

HİE’lerin programlarına ilişkin kodlardan biri esnek olmayan programdır. Esnek olmayan mesleki gelişim programları geleneksel anlamda tepeden inme olup, gerçeklikten uzaktır (Bümen ve diğ., 2012). Bu durumda böyle bir kodun ortaya çıkmasının nedeni öğretmenin HİE’de sorduğu sorular ekseninde mevcut programın uygulanması yerine eğitmenin mevcut programı olduğu gibi uygulaması olabilir. Bunun yanında, Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin en fazla uygulama eksikliğinden şikayet ettikleri görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde de bu HİE programlarının etkili olabilmesi için uygulamaya dayalı ya da teori ve uygulamanın birlikte gerçekleştirildiği eğitimlerin düzenlenmesi gerektiğini ifade eden araştırmalara rastlanmaktadır (Ayvacı, Bakırcı & Yıldız, 2014; Sıcak & Parmaksız, 2016). Bulgular incelendiğinde akademisyenlerin vurguladığı bir diğer husus ise HİE’lerde branş ayırımının yapılmadığıdır. Literatürde, belirli bir branştaki öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik sınırlı sayıda HİE faaliyetlerinin olduğu ve bu sebeple düzenlenecek HİE faaliyetlerinin belli bir branşa yönelik olmasının etkililiği arttıracaklarını ifade eden araştırmalara rastlanmaktadır (Gökyer, 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016; Tekin & Ayas, 2002). HİE’lerde, seminerin konusu rehberlik, yönetim gibi pedagojik bilgi eksenliyse branş ayırımı zorunlu olmayabilir fakat pedagojik alan bilgisi eksenli eğitimlerde branşa göre eğitim verilmesi birçok açıdan yararlı olacaktır. Verilen bir eğitimde uygulama yapılabilmesi için eğitimin belirli bir alana odaklanması gerekmektedir, aksi takdirde neye yani hangi alana göre uygulama yaptırılacağı sorunu ortaya çıkmaktadır. Dolayısıyla araştırmada ortaya çıkan uygulama eksikliği ve branş ayırımı kodlarının birbiriyle neden-sonuç ilişkisi olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde uygulama eksikliğinin bir diğer nedeni de HİE uygulamalarının süresinin çok kısıtlı olması olabilir ki bu kod, bu araştırmada da ortaya çıkmıştır (Tablo 2). HİE programlarıyla ilgili en fazla vurgulanan ikinci husus ise bu eğitim programlarının öğretmen ihtiyacına göre yapılandırılmadığı görüşüdür (Ergin ve diğ., 2012; Gökyer, 2012; Günbayı & Taşdoğan, 2012). Moeini (2008)’ye göre, HİE’in planlanma sürecinde genellikle ihtiyaç analizi göz ardı edilir. Bu durum zamanın, paranın ve insan kaynağının yanlış kullanılmasına ve ayrıca katılımcıların motivasyonunun ve heyecanının azalmasına neden olur. Nitekim Tekin ve Ayas (2002), yaptıkları araştırma sonucunda deneyimli öğretmenlerin HİE ihtiyaçları içerisinde en üst sıralarda yeni öğretim yaklaşımları



ve bu yaklaşımların içerdiği yöntemleri sınıf ortamında nasıl uygulayacakları gelmektedir. Bu araştırmadan da görüldüğü gibi kıdemli öğretmenlerin yıllar içinde eğitim alanında veya öğretmeni oldukları alandaki gelişmeleri, yeni öğretim yaklaşımları ve yöntemlerini öğrenme ortamlarına yansıtmakta zorlandıkları ifade edilebilir. Bu durumda verilen eğitimin güncel olması beklenir, aksi takdirde öğretmen ihtiyacı büyük oranda karşılanamaz. HİE ihtiyacını ortaya çıkaran bir diğer husus da kıdemsiz öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimden doğan eksiklikleri gidermeye veya uygulamaya yönelik ihtiyaçları olabilir (Gültekin & Çubukçu, 2008). Daha önce de tartışıldığı gibi hem literatür hem de bu araştırmada ortaya çıkan bulgulara göre hazırlanan HİE programlarının büyük oranda uygulamadan uzak, teorik bilgileri içermesi kritik edilen bir durumdur. Bu noktadan hareketle alanında nasıl bir uygulama yapabileceğine dair örnek uygulamalar içermeyen bir HİE'in bazı öğretmenlerin ihtiyacını karşılayamaması gayet olağan bir durumdur.

Bulgulardan görüldüğü gibi mevcut HİE'lerde ortaya çıkan temalardan biri de eğitimci seçimidir. Burada bazı katılımcı akademisyen ve öğretmenlerin HİE'leri veren eğitimcilerin niteliğinin yetersiz olduğuna dair görüş belirttikleri görülmektedir. Bazı katılımcı öğretmenler ise HİE seminerlerini veren eğitimcilerin iletişim sorunu olduğunu vurgulamaktadırlar (Tablo 5). Safi (2015), Afganistan'da yaptığı araştırmasında, etkili bir HİE programının önündeki engellerden biri olarak nitelikli eğitimcilerin olmamasını göstermiştir. MEB'in yayınladığı HİE yönetmeliğine göre (MEB, 1994) HİE faaliyetlerinde görevlendirilecek eğitim yöneticisi ve diğer personelin Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığınca, yerelde ise valilerce görevlendirileceği belirtilmektedir. Yine aynı yönetmelikte burada belirtilen eğitim yöneticisi ve diğer personelin görev ve yetkileri belirtilmekte fakat bu kişilerin niteliği hakkında bilgi verilmemektedir. Literatür incelendiğinde ise bu eğitimcileri müfettişlerin, öğretmenlerin veya akademisyenlerin verdiği görülmektedir (Günbayı & Taşdoğan, 2012). Bununla birlikte araştırmaya katılan akademisyenlerin tamamına yakını MEM'lerden kendilere HİE'de eğitim vermesi için bir talep gelmediğinden yakınmaktadırlar (Tablo 5). Bu kodun ortaya çıkmasındaki nedenlerden birinin yerelde MEM'lerin HİE seminerlerini formatör öğretmenlerle yürütmelerinden kaynaklanabileceği gibi genelde de MEB'in HİE seminerlerini büyük oranda Türkiye'deki mevcut HİE enstitülerinde düzenlemeleri ve katılımcı akademisyenlerin de bu merkezlere uzakta bir ilde çalışıyor olmalarından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.



HİE seminerleriyle ilgili yaşanan bir diğer sorun ise öğretmenlerin HİE ile ilgili algısıdır. Tablo 6'dan da görüldüğü gibi bazı katılımcı akademisyen ve öğretmenler bu seminerlere katılan öğretmenlerin isteksiz olduğu ve zorunluluktan katıldığı, öğretmenlerin bu seminerleri formalite olarak gördükleri veya tatil yapma fırsatı olarak algıladıklarını belirtmişlerdir. Ayvacı ve diğerleri (2014) yaptığı araştırmada katılımcı öğretmenlerin büyük çoğunluğunun, HİE'lerin öğretmenlerin donanımlarının artırılması açısından gerekli olduğu fakat zorunlu olmaması gerektiği yönünde görüş bildirdiğini, bir kısmının ise bu araştırmadakine benzer görüş bildirdiklerini belirlemişlerdir. Literatürde özellikle tatil bölgelerinde gerçekleştirilen HİE programlarına katılan öğretmenlerin tatil yapmak, yeni arkadaşlıklar edinmek gibi amaçlarla ya da zorunluluktan katıldıklarını ifade eden araştırmalara da rastlanmaktadır (Bümen ve diğ., 2012; Çepni, Kaya & Küçük, 2005; Kanlı & Yağbasan, 2002). Burada ortaya çıkan dört kodun nedeninin de öğretmenlerin HİE seminerlerinin amacına uygun yapılmadığı için kendilerine yarar sağlamayacağı düşüncesinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir (Tekin & Ayas, 2002). Dolayısıyla öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik etkinliklere katılmaları konusunda motive edilmeleri gerekmektedir. Guskey (2002), öğrenci çıktılarındaki olumlu değişikliklerin öğretmenlerin kendi uygulamalarını değiştirmelerindeki en motive edici faktörlerden biri olduğunu belirtmektedir. Örneğin; İrlanda'da deneysel öğrenme ile ilgili yapılan bir araştırmada Bridge21 yaklaşımını uygulayan öğretmenlerin öğrencilerindeki heyecanı, değişimi, başarıyı fark etmelerinin öz yeterlik duygusu artırdığı ki bunun da yaklaşımın kullanımını artırdığı belirlenmiştir (Girvan, Conneely & Tangney, 2016). Bu perspektiften bakıldığında yapılacak mesleki gelişim eğitimlerinin, öğrenci başarısı gibi somut çıktılara dayanması öğretmenlerin HİE algılarında olumlu bir etkiye sahip olabilir.

Bilindiği gibi hizmet sürecindeki öğretmen eğitiminde MEB, HİE seminerlerinin yanında OTMG uygulamalarından da faydalanmaktadır (MEB, 2007; Kösterelioğlu & Kösterelioğlu, 2008). MEB'in 2017-2023 yılları için yayınladığı öğretmen strateji belgesinde OTMG'nin öğretmenlerin öz değerlendirme yaparak öğrenme ve gelişim sorumluluklarını üstlenmelerine ve hazırlayacakları mesleki gelişim planına göre de HİE programlarının planlanmasına katkı yapacakları belirtilmektedir (MEB, 2017). Buradan görüldüğü gibi MEB, OTMG'nin hem öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırmasını hem de HİE faaliyetlerini yönlendirmesini beklemektedir. Fakat bulgulardan, bir akademisyenin dışında hiçbir katılımcının bu model konusunda fikrinin olmadığı görülmektedir (Tablo 7). Aynı belgede MEB, OTMG'yi 2018 sonuna kadar güncelleyerek tümüyle uygulamaya geçirme planından



bahsetmektedir (MEB, 2017). Bununla birlikte araştırmadaki katılımcı akademisyen ve öğretmenlerin bir kısmı MEB'in OTMG uygulamaları konusunda fikrinin olmadığını, bir kısmı ise böyle bir uygulamaya rastlamadıklarını belirtmişlerdir. MEB'in OTMG'yi planlamak için düzenlediği çalıştaylar, OTMG kılavuzunun yayınlanması (MEB, 2010) ve pilot uygulamaların yapıldığı tarihler incelenirse yaklaşık on yıldır bu modelle ilgili çalışma yürüttüğü görülmektedir. Katılımcı öğretmenlerin tamamına yakını HİE seminerlerine katılmalarına rağmen hiçbiri OTMG uygulamaları konusunda fikir sahibi dahi değildir. Katılımcı öğretmenlerin farklı ortaokullardan seçildiği düşünülürse bu öğretmenlerin OTMG konusunda fikirlerinin olmaması, araştırmanın yapıldığı ildeki MEM'in, OTMG Modelinin uygulanması konusunda çalışmasının olmadığını düşündürmektedir. Aksi takdirde, katılımcı öğretmenlerin OTMG uygulamalarına doğrudan katılmasa dahi diğer meslektaşlarından konu hakkında bilgi sahibi olmaları beklenirdi. Akademisyen perspektifinden olaya bakıldığında ise katılımcı akademisyenlerin yarısı HİE seminerlerine doğrudan katılarak deneyim kazandığı görülmekte diğer yarısının ise gözlemlerine ve akademik çalışmalara dayanarak konu hakkında görüş bildirdikleri düşünülmektedir. Bununla birlikte bu akademisyenlerin tamamına yakınının OTMG konusunda bilgi sahibi olmamalarının nedenlerinden birinin literatürde bu konuda çok fazla çalışmanın bulunmaması diğer nedeni ise çalışmanın yapıldığı il milli eğitim müdürlüğünde bu konu ile ilgili çalışmaların yapılmaması ve akademisyenlere de bu konuda talebin gelmemiş olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Özetle, katılımcıların tamamına yakınının OTMG konusunda farkındalığının olmaması MEB'in OTMG çalışmaları konusunda yeterince tanıtım çalışmaları yapmadığını ve bu modeli belirtilen tarihe kadar hayata geçirme konusundaki planını gerçekleştirmediğini düşündürmektedir.

Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar göz önüne alındığında HİE seminerlerinin büyük çoğunluğunu eğitim fakültelerinin aracılığıyla, il bazında yapılmasının, araştırmada ortaya çıkan birçok sorunun çözümüne katkı yapacağı düşünülmektedir. Zira, HİE'ler önerilen şekilde yapılırsa bu semineri alacak olan öğretmenler ve semineri verecek olan akademisyenler aynı ilde görev yaptıkları için HİE'ler daha iyi sonuçlar verecek şekilde planlanabilir. Bu şekilde HİE'ler, branş bazında ve öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda ne kadar sıklıkla yapılacağı, süresinin ve içeriğinin ne olacağı daha etkili bir şekilde belirlenebilir. HİE seminerlerinin eğitim fakültelerindeki akademisyenlerin katılımıyla yapılması durumunda, öğretmenler bir konuyu uygulamalı bir şekilde ve alanında uzman akademisyenlerden öğrenme şansı elde



edebilir. Seminerler katılımcıların görev yaptıkları ilde yapılırsa seminerlerin takip çalışmaları daha rahatlıkla yapılabilir ve öğretmenlere sahada da destek verilebilir. Bunun yanında, katılımcıların ulaşım ve konaklama masrafları olmayacağı için HİE seminerlerinin maliyetinin de azalacağı düşünülmektedir. Bu öneri aynı zamanda katılımcıların ulaşım konusunda yaşadıkları soruna da çözüm getirebilir. Araştırmada HİE seminerlerinin zamanlamasıyla ilgili yaşanan sorunlara yönelik olarak da bu seminerlerin mümkün olduğunca öğretmenlerin seminer dönemlerinde yapılması önerilmektedir. Bunun mümkün olmadığı yani HİE seminerlerinin mesai saatlerinin dışında bir zamana konulması gerektiği durumlarda ise seminerlerin verildiği alanlarının içinde katılımcıların çocuklarının zaman geçireceği etkinliklerin düzenlenmesinin hem seminerlere katılımı arttıracığı hem de öğretmenlerin motivasyonunu artıracığı düşünülmektedir.

HİE seminerlerinin yanı sıra OTMG uygulamalarına yönelik akademisyen ve öğretmenlerin görüşlerinin de araştırıldığı bu araştırmadan elde edilen sonuca dayanarak, MEB'in OTMG uygulamaları ile ilgili farkındalığı arttıracak tanıtım çalışmaları yapması gerektiği ve bu modeli hayata geçirme konusunda etkili planlar yaparak uygulamaya koyması önerilmektedir.

Makalenin Bilimdeki Konumu

Öğretmen Eğitimi

Makalenin Bilimdeki Özgünlüğü

Bu çalışmanın özgünlüğünü birkaç perspektiften inceleyebiliriz. Aslında mevcut literatürde Türkiye'deki hizmet içi eğitimler ve yaşanan sorunlarla ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Fakat bu çalışma sadece ülkemizdeki hizmet içi öğretmen eğitimini inceleyen bir çalışma olmayıp hizmet sürecindeki öğretmen eğitimi ile ilgili MEB'in benimsediği diğer uygulamaları incelemektedir. Dolayısıyla MEB'in uzun zamandır yaygınlaştırmayı amaçladığı OTMG Modeli ile ilgili görüşleri de ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bunun yanında bu araştırma, hizmet sürecindeki öğretmen eğitimini bu eğitimi alan/alacak olan ve bu eğitimi veren/verecek olan kişilerin perspektifinden de karşılıklı olarak incelendiği için de özgün bir araştırmadır.

Kaynaklar

- Anggraini, R. (2018). Making in service teacher training effective through workshops. *III. International Conference on Education 2018 Teachers in the Digital Age*. 12-13 September, Batusangkar, 255-262.
- Arslan, D. (2000). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimi ve sorunlarının çözümüne yönelik bir model: "Kütahya Örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kütahya.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69
- Ayvacı, H. Ş., 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.
- Ayvaz Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.
- Bağcı, N. & Şimşek, S. (2000). Milli eğitim personeline yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerine genel bir bakış, *Milli Eğitim Dergisi*, 146, 9-12.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G. & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim Dergisi*, 194, 31-49.
- Camburn, E. M., & Han, S. W. (2015). Infrastructure for teacher reflection and instructional change: An exploratory study. *Journal of Educational Change*, 16(4), 511-533.
- Çepni, S., Kaya, A. & Küçük, M. (2005). Fizik öğretmenlerinin laboratuarlara yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (2), 181-194.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ekinci, Ö. & Yıldırım, A. (2009). İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticilerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 70-91.
- 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.
- Girvan, C., Conneely, C., & Tangney, B. (2016). Extending experiential learning in teacher professional development, *Teaching and Teacher Education*, 58, 129-139.



- Gökdere, M. & Küçük, M. (2003). Üstün yetenekli öğrencilerin fen eğitimindeki durumu. Türkiye örnekleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 101-124.
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2004). Üstün yetenekli öğrencilerin fen öğretmenlerinin hizmet içi ihtiyaçlarının değerlendirilmesine yönelik bir çalışma: bilim sanat merkezi örnekleme, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1-14.
- Gönen S. & Kocakaya S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi, *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 37-44.
- Gökyer, N. (2012). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve öncelikli ihtiyaç duydukları konular. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 16(2), 233-267.
- Guskey, T. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development, *Educational Leadership*, 59(6), 52-56.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Günbayı, İ. & Taşdoğan, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Kala, N., (2017). Hizmet sürecindeki öğretmenler için yeni bir model önerisi: Akademisyen-öğretmen işbirliğine dayalı bir akademik danışmanlık modeli. *Kafkas Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 70-84.
- Kanlı, U. & Yağbasan, R. (2002). “2000 yılında Ankara’da fizik öğretmenleri için düzenlenen hizmetiçi eğitim yaz kursunun etkinliği”, *Milli Eğitim Dergisi*, 153, 37-49.
- Karakaya Çiçek, H. & Çoruk, A. (2017). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul yaşam kalitesi algıları ile iş doyumunu algıları arasındaki ilişki, *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 750-761.
- Kaya, A., Çepni, S. & Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi, *The Turkish Online Journal of Educational Technology – TOJET*, 3(1), 111-119.
- Kıldan, A. O. (2008). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre okul öncesi öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin öğretmen-çocuk ve öğretmen-ebeveyn ilişkilerine etkisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.



- Kirman Bilgin, A., Kala Aydın, N. & Sungur Alhan, S. (2017). Fen bilimleri öğretmenlerinin mesleki eğitim ihtiyaçlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. 26. Uluslararası Eğitim Bilimleri Kongresi (ICES-UEBK 2017). 20-23 Nisan, Side, Türkiye.
- Konan, N. & Yılmaz, S. (2018). Öğretmen Performans Değerlendirmeye İlişkin Öğretmen Görüşleri: Bir Karma Yöntem Araştırması, *Millî Eğitim Dergisi*, Sayı 219, 137-160.
- Kösterelioğlu, İ. & Kösterelioğlu, M.A. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat Dergisi*, 10 (2), 243-255.
- MEB, (1994). MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/324.pdf>, Erişim: 04.11.2018.
- MEB. (2006). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi. Ankara: Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB. (2007). Öğretmen Eğitimine Yeni Bir Yaklaşım Okul Temelli Mesleki Gelişim Süreç Raporu. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB. (2008). İlköğretim Okullarında Okul Temelli Mesleki Gelişim Ve Bireysel Gelişim Programının Verimliliğinin Belirlenmesi Pilot Uygulamalar Raporu. Ankara: Milli Eğitim Yayınevi
- MEB, (2010). Okul yöneticileri ve öğretmenler için Okul Temelli Mesleki Gelişim Kılavuzu, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf, Erişim: 04.11.2018
- MEB, (2017). Öğretmen Strateji Belgesi 2017-2023, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-26.07.2017.pdf, Erişim: 04.11.2018.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Moeini, H. (2008). Identifying Needs: A Missing Part in Teacher Training Programs, *In Seminar. Net: International Journal Of Media, Technology And Lifelong Learning*, 4 (1), 1-12.
- ÖRAV (2009). Öğretmen Akademisi Vakfı 2009 Faaliyet Raporu, İstanbul. <http://www.orav.org.tr/Media/Default/pdf/faaliyet-raporlari/%C3%B6rav-faaliyet-raporu-2009.pdf>. Erişim: 20.11.2018.



- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri düzce ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (2), 141-160.
- Osamwonyi, E. F. (2016). In-service education of teachers: Overview, problems and the way forward. *Journal of Education and Practice*, 7(26), 83–87.
- O’Sullivan, M.C. (2001), The inset strategies model: an effective inset model for unqualified and underqualified primary teachers in namibia. *International Journal of Educational Development*, 21(2), 93-117.
- Pusmaz, A. (2008). *Matematik öğretmenlerinin problem çözme sürecinin belirlenmesi ve bu sürecin geliştirilmesinde web tabanlı mesleki gelişim çalışmalarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Safi, S. (2015). In-service training programs for schools teachers in Afghanistan: Teachers’ views about effectiveness of the in-service training. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:843263/FULLTEXT01.pdf>, Erişim: 27. 06. 2019
- Sıcak, A. & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33.
- Şahin, Ü. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir model önerisi*. Yayımlanmamış doktora tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi eğitim kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Takav Yayınları.
- Tekin, S. & Ayas, A. (2002). Kimya öğretmenlerinin profesyonel gelişim süreçleri ve hizmet içi eğitime bakış açıları. *V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, 16-18 Eylül, Ankara.
- The European Commission (2013). *Key Data on Teachers and School Leaders in Europe*. 2013 Edition. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Waters, M. (1998). Personal development for teachers, Part 2, Professional Development Today, 1, 29–36.
- William, D. (2010). Teacher quality: why it matters, and how to get more of it. *The Schools Revolution Conference*, London, 4 March. The Spectator Magazine [online]. Available at:



https://scholar.google.com.tr/scholar?hl=tr&as_sdt=0%2C5&q=Teacher+quality%3A+why+it+matters%2C+and+how+to+get+more+of+it&btnG=, Erişim:19.02.2019.

Yıldız, H., Sarıtepeci, M. & Seferoğlu, S. S. (2013). FATİH projesi kapsamında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliklerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkılarının İSTE öğretmen standartları açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, (1), 375-392.

Yüksel, İ. & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *Mukaddime*, 6(6), 117-134.

URL-1. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, <https://docplayer.biz.tr/5883293-O-retmenlerin-mesleki-geliflimi.html>, Erişim: 06.12.2018

URL-2. 2001-2018 Yıllarında planlanan hizmet içi eğitim faaliyet bilgileri, <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>, Erişim: 05.11.2018

URL-3. Hizmet içi eğitim enstitüleri, <http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633>, Erişim: 05.11.2018

Summary

Statement of Problem

It is known that the Ministry of National Education (MNE) carries out different applications for improving in-class applications of teachers in our country and support their professional development. The most common applications of MNE for in-service teacher training are in-service trainings (IST) and School Based Professional Development (SBPD) Model applications.

Taymaz (1997) defines the IST concept as training activities carried out for ensuring that individuals working at private or corporate businesses for a salary or wage acquire new knowledge, skills and attitudes related with their duties (as cited in Sıcak & Parmaksız, 2016). When the researches about IST in our country were examined, it was found that the activities generally did not reach the aim and there were many problems. Therefore, it has been determined that the effect of IST applications needs to be increased (Anggraini, 2018; Aytaç, 2000; Bağcı & Şimşek, 2000).

The SBPD Model is an IST application that contains processes which provide support to teachers and school administrators at schools in developing professional knowledge, skills, values and attitudes as well as creating effective learning and teaching environments (MEB,



2010). The facts that sufficient number of studies on SBPD applications in literature have not been carried out as well as the lack of studies which set forth the opinions of academics on SBPD were the starting points of the study. Another starting point was the opinion that examining the current state of in-service training in our country from the perspectives of both academics and teachers will contribute to the literature with regard to seeing the big picture. In this regard, the aim of the study was to evaluate the current applications on in-service training in our country and to determine the opinions of teachers and academics in this issue.

Method

Special case study method was used in this study which made use of the nested multiple cases pattern. The study was carried out with total of 16 participants from different disciplines, 8 academics and 8 teachers. The main reason for selecting academicians and teachers together as participants is to determine mutual opinions about the situation that concerns both groups and to examine the event from multiple perspectives. The study was carried out at a province in the Eastern Anatolia Region with no MNE in-service training center. The data were acquired via semi-structured interviews. Two different semi-structured interview forms were developed since there were two different participant groups in the study as academics and teachers.

Findings

According to the data obtained from the research almost all of the academics who participated in the study are of the opinion that the duration of the ISTs provided in our country is insufficient. It was also determined that timing was one of the prominent codes related with ISTs. In addition, the Turkish language teacher-2 (TT2) and academic in social sciences education-2 (ASSE2), academic in Turkish language education-1 (ATLE1) and academic in math education-1 (AME1) mention that ISTs are not organized at appropriate times for the teachers. Another opinion put forth on IST is that there is a limited number of ISTs during the year and that their frequency should be increased. In addition, social science teacher-2 (SST2) and science teacher-1 (ST1) stated that they experienced problems related with transportation to the IST seminar locations. Whereas the SST1 coded teacher indicated that there are various problems related with the physical characteristics of the locations where the seminars are carried out.

The failure to consider the needs of the teachers while preparing IST programs is one of the most general issues of ISTs. Moreover, the math teacher-2 (MT2) emphasized that it is



a problem for ISTs that they have a fixed, constant program. ASSE1 coded academic and academic in science education-1 (ASE1) stated that the content is not structured based on current subjects. One of the cases most frequently emphasized by the participant academics and teachers is the insufficiency of the application dimension of IST programs. In addition, it was also stated by almost half of the academics who participated in the study that it is an important issue that ISTs are not prepared based on different disciplines since ISTs are generally not classified according to discipline.

The other important finding is only the AME2 coded academic has an opinion on SBPD model. Almost half of the academics stated that they have no opinions regarding whether this model is applied in schools or not. The AME2 coded academic and participant teachers put forth that they have not witnessed any related application.

Discussion and Conclusion

It can be observed when the findings are examined that various codes such as “duration, timing, frequency, transportation, physical conditions and the number of participants” appear related with the planning of ISTs. Duration is the code with the highest frequency. All academics except for one stated that the duration of IST seminars is not sufficient for solving the profession related issues that in-service teachers face. Indeed, studies that support this view were observed in literature (Ergin, Akseki & Deniz, 2012; Günbayı & Taşdöğen, 2012; Yıldız, Sarıtepeci & Seferoğlu, 2013). Based on the findings, another issue related with the planning of IST activities was observed to be the number of participant teachers. Large number of participants may decrease the effectiveness of IST programs since problems may arise in quality discussions and communication between the student-teacher in crowded learning environments (Ekinçi & Yıldırım, 2009). In addition, it is also thought that IST programs organized in crowded environments may trigger a sense of insignificance in the individuals.

The most frequent complaint of teachers is the lack of application. Relevant literature findings indicate that application based trainings or trainings with both theory and application should be carried out in order to ensure that IST programs are effective (Sıcak & Parmaksız, 2016). Another important issue that the academics emphasize based on the study findings is the lack of discipline classification in ISTs. Various studies are observed in literature which indicate that there are limited number of IST activities on the in-service training needs of teachers in a certain discipline and that IST activities organized for a certain discipline may



increase the effectiveness of such activities (Gökyer, 2012; Sıcak & Parmaksız, 2016; Tekin & Ayas, 2002).

It is stated in the teacher strategy determination document issued by MNE for 2017-2023 that SBPD will contribute to the teachers taking on responsibilities related with learning and development subject to self-evaluation as well as the planning of IST programs based on their professional development plan (MEB, 2017). As can be seen, MNE expects from SBPD to improve the professional capabilities of teachers and to direct the IST activities. However, it is also observed from the findings that none of the participants except for one academic have any opinion on this model. The fact that almost none of the participants have awareness on SBPD leads us to think that MNE does not carry out sufficient introductory related works on SBPD.

Ekler

Aşağıda akademisyenler ve öğretmenler için geliştirilen yarı yapılandırılmış mülakat formlarında yer alan sorulardan örnekler görülmektedir.

Katılımcı öğretmenler için geliştirilen mülakat formunda;

- Meslek yaşamınızda hiç hizmet içi eğitim semineri aldınız mı? Bu seminerler mesleki yaşamınız için yararlı oldu mu? Olmadıysa niçin yararlı olmadı?
- Mesleki gelişiminize yönelik MEB ciddi finansal destek ayırarak hizmet içi eğitim seminerleri düzenliyor. Bu seminerler hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Sizce bu seminerler öğretmenlerin mesleki gelişimleri için yeterli mi?
- Sizce temel sorun ne? Bu seminerler nasıl olsa daha yararlı olurdu?
- Mesleki yaşamınızda OTMG uygulamalarına katıldınız mı?
- MEB'in OTMG uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz?
- OTMG modeli ülkemizdeki hizmet sürecindeki öğretmen eğitimi ile ilgili sorunları çözebilir mi? Şeklinde sorular bulunmaktadır.

Katılımcı akademisyenler için geliştirilen formdan bazı soru örnekleri aşağıda görülmektedir.

- Alanınızda hiç öğretmenlere hizmet içi eğitim seminer verdiniz mi? Nasıl bir sonuç aldınız? Verdiğiniz seminerin etkililiğini nasıl ölçtünüz?
- Hizmet sürecindeki öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik olarak verilen hizmet içi eğitim seminerlerini genel olarak nasıl buluyorsunuz?



- Öğretmenlerin hizmet sürecindeki sorunlar ya da eğitimdeki yeniliklerden haberdar edilmesi ve bu yeniliklerin uygulanması sürecindeki karşılaştıkları sorunların giderilmesinde bu seminerler yeterli midir? Değilse nasıl daha yeterli hale getirilebilir?
- Daha önce OTMG uygulamaları ile ilgili bir uygulamaya katıldınız mı?
- MEB'in OTMG uygulamaları hakkında ne düşünüyorsunuz? Sizce bu model ülkemizde etkili sonuçlar verebilir mi?