

**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YÜZ YÜZE VE UZAKTAN HİZMET İÇİ EĞİTİM  
FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI  
(SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İBRAHİM LİMON**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI**

**HAZİRAN 2014**



**T.C.  
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI  
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI**

**YÜZ YÜZE VE UZAKTAN HİZMET İÇİ EĞİTİM  
FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI  
(SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**İBRAHİM LİMON**

**DANIŞMAN**

**YRD. DOÇ. DR. MUSTAFA BAYRAKCI**

**HAZİRAN 2014**

## BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.



İmza

İbrahim LİMON

## JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Yüz Yüze ve Uzaktan Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Öğretmen Algıları (Sakarya İli Örneği)” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı / Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı’nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

Başkan

Doç. Dr. M. BAYRAKCI

Üye

Yrd. Doç. Dr. Mehmet Ali HAMEDOĞLU

Üye

Danışman Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

Prof. Dr. İsmail GÜLEÇ

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Toplumların gelişme ve yeniliklere ayak uydurabilmesi ancak eğitimle mümkündür. Eğitimin de bu işlevi yerine getirebilmesi kendini sürekli yenileyen öğretmenlere bağlıdır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından sunulan hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenler için bir yenilenme ve yenilikleri yakalayabilme fırsatıdır. Ancak hedef kitlenin büyüklüğü ve eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler geleneksel hizmet içi eğitim anlayışının değişmesini zorunlu hale getirmiştir. Daha esnek ve çağın gerekliliklerine uygun bir yöntem kaçınılmaz hale gelmiştir. Bu noktada uzaktan hizmet içi eğitim modeli, bütün öğretmenlere daha nitelikli eğitimlerle ulaşma olanağı sağlar. Ayrıca zaman ve mekandan bağımsız olabilmesi de geleneksel hizmet içi eğitim faaliyetlerinin doğurduğu bir takım sıkıntıları ortadan kaldırmaktadır.

Yukarıda bahsedildiği gibi uzaktan hizmet içi eğitim bir takım kolaylıklar sağlamaktadır. Fakat, olumlu algı geliştirilmenin öğrenmeye olan katkısı düşünüldüğünde, öğretmenlerin bu yeni model hizmet içi eğitime yönelik algılarını belirlemek son derece önemlidir.

Bu çalışmada Sakarya genelindeki bütün okullar çalışmanın evrenine dahil edilerek, daha genellenebilir veriler elde edilmesi amaçlanmıştır; araştırmanın veri toplama aracını cevaplayan öğretmenlerin büyük kısmına bizzat ulaşılarak, daha sağlıklı bir veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

Sakarya genelinde görev yapan öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitime yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu tez çalışması beş bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde araştırmanın problemi, amacı ve önemi tartışılmaktadır. İkinci bölümde araştırmanın kuramsal temelleri ve ilgili çalışmalar; üçüncü bölümde araştırmanın yöntemi; dördüncü bölümde ise araştırmayla elde edilen bulgular ve yorumlarına yer verilmiştir. Son bölüm, araştırmanın sonuçları ve önerilerden oluşmaktadır.

Bu çalışma SAÜ Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu tarafından desteklenmiştir. (Proje No: 2012-70-01-005)

## TEŞEKKÜR

Sayın Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI'ya araştırma boyunca anlayış ve rehberliği için en derin teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca, çok değerli katkılarını esirgemeyen değerli arkadaşım Doç. Dr. Yavuz AKBULUT'a (Anadolu Üniversitesi); her türlü desteğini esirgemeyen değerli eşim Emine GÜNARSLAN LİMON'a; biricik oğlum Ömer Faruk LİMON'a; bugünlere gelmemde emeği geçen bütün öğretmenlerime; verilerin toplanmasında büyük katkısı olan Fatih UYSAL'a ve bütün öğretmen arkadaşlarıma; son olarak beni çok büyük fedakarlıklarla yetiştirip büyüten ve okutan anne ve babama sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

## ÖZET

# YÜZ YÜZE VE UZAKTAN HİZMET İÇİ EĞİTİM FAALİYETLERİNE YÖNELİK ÖĞRETMEN ALGILARI (SAKARYA İLİ ÖRNEĞİ)

Limon, İbrahim

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Mustafa BAYRAKCI

Haziran, 2014. 91 + XVII Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algılarını belirlemektir. Bunun yanında, öğretmenlerin bu konudaki algılarının cinsiyet, branş, kıdem, görev yapılan okul, mezuniyet, alınan hizmet içi eğitim türü gibi değişkenler açısından anlamlı bir farklılık gösterip göstermediği de incelenmiştir. Araştırma, tarama modelinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın evrenini 2013-2014 öğretim yılında Sakarya genelinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Örneklemi ise bu evrenden uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 350 öğretmen oluşturmaktadır. Öğretmen algılarını belirlemek amacıyla araştırma dahilinde bir ölçek geliştirilmiştir. Yapılan analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğunu ortaya koymuştur. İki kategorili bağımsız örneklem için Mann Whitney U-Testi, ikiden fazla kategorili bağımsız örneklem için Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimler ile uzaktan hizmet içi eğitimleri karşılaştırdıklarında; uzaktan hizmet içi eğitimlerin kendilerinde daha fazla yeni davranış geliştirdiğine ve kurum içindeki saygınlıklarına katkısının daha fazla olduğuna katılmazken; maliyet-verimlilik açısından ise uzaktan hizmet içi eğitimlerin daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Farklı değişkenler açısından bakıldığında ise uygulamaya yönelik algı alt boyutunda cinsiyet ve alınan hizmet içi eğitim türü değişkenlerine göre; işleve yönelik algı alt boyutunda ise mezuniyet değişkenine göre gruplar arasında anlamlı bir fark bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Yüz Yüze Hizmet İçi Eğitim, Uzaktan Hizmet İçi Eğitim, Algı.



**ABSTRACT**

**TEACHERS' PERCEPTIONS ABOUT CONVENTIONAL AND  
DISTANCE INSERVICE TRAINING ACTIVITIES  
(THE SAMPLE OF SAKARYA PROVINCE)**

Limon, İbrahim

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Educational Management and Supervision

Supervisor: Ass. Prof. Mustafa BAYRAKCI

June, 2014. 91 + XVII Pages.

The aim of this study is to determine the teachers' perceptions about conventional and distance inservice training activities practiced by Ministry of National Education in Turkey. It also aims to determine whether there is a significant difference between teachers' perceptions in terms of different variables such as gender, branch, school, seniority, type of inservice training participated, and graduation. Descriptive survey model has been applied in this quantitative research. The population of the study is the teachers working in Sakarya Province in 2013-2014 educational year. The sample of the study consists of 350 teachers chosen with the method of convenience sampling. A scale has been developed to measure the teachers' perceptions towards inservice training activities. The analysis has shown that the scale is valid and reliable. Mann Whitney U-Test for the two-category independent samples and Kruskal Wallis H-Test for more than two-category independent samples have been used. The results of the study have shown that when compared to conventional inservice training activities, teachers don't agree with that distance inservice activities give them more chances to develop new behaviour and distance inservice training activities contribute more to their prestige within their organization. Teachers think that distance inservice training activities are more cost-efficient than conventional inservice training activities. In terms of perception towards inservice training practices subdimesion there is significant difference between male and female teachers and type of inservice training participated. There is also a significant difference in terms of graduation variable in the subdimesion of functions.

**Key Words:**Inservice Training, Distance Inservice Training, Perception.

Yakın bir zamanda aramızdan ayrılan çok kıymetli BABAM'a...

## İÇİNDEKİLER

Bildirim.....	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası.....	v
Önsöz .....	vi
Teşekkür.....	vii
Tükçe Özet .....	viii
İngilizce Özet .....	ix
İthaf .....	x
İçindekiler .....	xi
Tablolar Listesi.....	xv
Şekiller Listesi.....	xvii
<b>BÖLÜM I, GİRİŞ .....</b>	<b>1</b>
1.1 Problem Cümlesi.....	3
1.1.1 Alt Problemler.....	3
1.2 Araştırmanın Amacı .....	4
1.3 Araştırmanın Önemi.....	4
1.4 Araştırmanın Sınırlılıkları .....	5
1.5 Tanımlar .....	5
<b>BÖLÜM II, KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ÇALIŞMALAR.....</b>	<b>6</b>
2.1 Hizmetiçi Eğitim .....	6
2.1.1 Hizmet içi Eğitimin Tanımı .....	6
2.1.2 Hizmet içi Eğitimin Amacı .....	7
2.1.3 Hizmet içi Eğitim İlkeleri .....	9
2.1.4 Hizmetiçi Eğitimin Faydaları.....	10
2.1.4.1 Personel Açısından Faydaları .....	11
2.1.4.2 Kurum Açısından Faydaları .....	12
2.1.4.3 Yönetici Açısından Faydaları .....	12
2.1.5 Hizmetiçi Eğitimi Gerekli Kılan Nedenler .....	12
2.1.6 Hizmetiçi Eğitimin Türleri.....	14
2.1.6.1 İş Başında Hizmetiçi Eğitim .....	15
2.1.6.1.1 Yetki Devri Yoluyla Eğitim .....	15
2.1.6.1.2 Oryantasyon Eğitimi .....	16
2.1.6.1.3 İş devri (rotasyon) Eğitimi .....	16

2.1.6.1.4	Staj Yoluyla Eğitim.....	16
2.1.6.1.5	Yönetici Gözetiminde Eğitim.....	17
2.1.6.1.6	Görme ve İşitmeye Dayanan Eğitim.....	17
2.1.6.1.7	Özel Görevler Vererek Yetiştirme.....	17
2.1.6.2	İş Dışında Hizmetiçi Eğitim.....	18
2.1.6.2.1	Rol Oynama.....	18
2.1.6.2.2	Örnek Olay Yöntemi.....	18
2.1.6.2.3	Düz Anlatım.....	19
2.1.6.2.4	Duyarlılık Yöntemi.....	19
2.1.6.2.5	Konferans, Panel, Açık Oturum.....	20
2.1.6.2.6	İşletme Oyunları.....	20
2.1.6.2.7	Evrak Sepeti.....	20
2.1.7	Kamuda Uygulanan Hizmetiçi Eğitim Yöntemleri.....	21
2.1.7.1	Aday Memurlukta.....	21
2.1.7.1.1	Temel Eğitim.....	21
2.1.7.1.2	Hazırlayıcı Eğitim.....	21
2.1.7.1.3	Staj Eğitimi.....	21
2.1.7.2	Asli Memurlukta.....	22
2.1.7.2.1	Bilgi Tazeleme Eğitimi.....	22
2.1.7.2.2	Değişikliklere İtibak Eğitimi (Yeniden Eğitim).....	22
2.1.7.2.3	Üst Görev Kadrolarına Hazırlama Eğitimi.....	22
2.1.7.2.4	Üst Kademe Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	22
2.1.7.3	Yurt Dışında Eğitim.....	22
2.1.8	Hizmetiçi Eğitim Aşamaları.....	23
2.1.8.1	Hizmetiçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi.....	23
2.1.8.2	Hizmetiçi Eğitimin Planlanması.....	24
2.1.8.2.1	Hizmetiçi Eğitim Amaçlarının Saptanması.....	24
2.1.8.2.2	Program İçeriğinin Belirlenmesi.....	25
2.1.8.2.3	Eğitim Metodunun Belirlenmesi.....	25
2.1.8.2.4	Eğitim Bütçesinin Hazırlanması.....	25
2.1.8.3	Eğitim Programının Hazırlanması.....	26
2.1.8.4	Eğitimin Uygulanması.....	26
2.1.8.5	Eğitimin Değerlendirilmesi.....	27
2.1.9	Hizmetiçi Eğitimde Karşılaşılan Güçlükler.....	28

2.1.10 Milli Eğitim Bakanlığında Hizmetiçi Eğitim.....	30
2.2 Uzaktan Hizmet içi Eğitim.....	33
2.2.1 Uzaktan Eğitim ve Tanımı.....	33
2.2.2 Uzaktan Eğitimin Faydaları.....	35
2.2.3 Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları.....	36
2.2.4 Uzaktan Eğitim Gereksinimi.....	37
2.2.5 Uzaktan Eğitim Modelleri.....	37
2.2.5.1 Senkron Eğitim.....	38
2.2.5.2 Asenkron Eğitim.....	38
2.2.5.3 Karma Öğrenme.....	38
2.2.6 Uzaktan Hizmet içi Eğitim.....	39
2.2.7 Uzaktan Hizmet içi Eğitim Yöntemleri.....	40
2.2.8 Ülkemizde Uzaktan Hizmetiçi Eğitimin Tarihsel Süreci.....	41
2.2.9 MEB Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Projeleri.....	42
2.2.9.1 WİTPET Projesi.....	42
2.2.9.2 Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yoluyla Bilgisayar Eğitimi Projesi.....	42
2.2.9.3 Intel Öğretmen Programı Temel Kursu-Karma Eğitim Modeli.....	43
2.2.9.4 Uzaktan İngilizce Eğitimi Projesi.....	43
2.2.9.5 YİHEP.....	44
2.2.9.6 UZEM Projesi.....	44
2.3 İlgili Çalışmalar.....	45
2.3.1 Yüz yüze Hizmetiçi Eğitim ile İlgili Çalışmalar.....	45
2.3.2 Uzaktan Hizmetiçi Eğitim ile İlgili Çalışmalar.....	48
BÖLÜM III, YÖNTEM.....	51
3.1 Araştırma Modeli.....	51
3.2 Evren ve Örneklem.....	51
3.3 Veri Toplama Aracı.....	55
3.3.1 Değerlendirme Ölçeğinin Yapısı.....	55
3.3.2 Uzman Görüşüne Göre Ölçeğin Kapsam Geçerliliğinin Belirlenmesi.....	55
3.3.3 Ölçeğin Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları.....	57
3.4 Verilerin Toplanması.....	59
3.5 Verilerin Analizi.....	59
BÖLÜM IV, BULGULAR VE YORUM.....	64
BÖLÜM V, TARTIŞMA SONUÇ VE ÖNERİLER.....	78

5.1 Tartışma ve Sonuç.....	78
5.2 Öneriler.....	80
5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler.....	80
5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler.....	80
Kaynakça.....	81
EKLER.....	88
EK - 1.....	88
EK - 2.....	90
ÖZGEÇMİŞ.....	91

## TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Yıllara Göre Hizmet İçi Eğitimsel Katılımcı Dağılımı (2009-2013).....	33
Tablo 2. Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	51
Tablo 3. Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı.....	52
Tablo 4. Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı.....	52
Tablo 5. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı.....	53
Tablo 6. Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı.....	54
Tablo 7. Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Türüne Göre Dağılımı.....	54
Tablo 8. Bulguların Değerlendirilmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Aralıkları .....	55
Tablo 9. UHİE ve Yüz yüze HİE Yönelik Öğretmen Algıları Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları.....	56
Tablo 10. Temel Bileşenler Analizi Tablosu.....	57
Tablo 11. Ölçeğin Alt Boyutlarının Toplam Varyansa Oranları.....	58
Tablo 12. Cinsiyet Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	59
Tablo 13. Okul Türü Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	60
Tablo 14. Branş Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	60
Tablo 15. Mezuniyet Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları...61	
Tablo 16. Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	62
Tablo 17. Kıdem Değişkenine Göre Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları.....	62
Tablo 18. Uzaktan ve Yüz Yüze Hizmet İçi Eğitimsel Katılıma İstekliliğe Yönelik Öğretmen Algıları.....	64
Tablo 19. Uzaktan ve Yüz Yüze Hizmet İçi Eğitimlerin İşlevine Yönelik Öğretmen Algıları.....	65
Tablo 20. Uzaktan ve Yüz Yüze Hizmet İçi Eğitimlerin Uygulama Aşamasına Yönelik Öğretmen Algıları.....	67

Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	68
Tablo 22. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	70
Tablo 23. Sınıf ve Branş Öğretmeni Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları.....	71
Tablo 24. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	72
Tablo 25. Katıldıkları Hizmet içi Eğitim Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin Mann Whitney U-Testi Sonuçları.....	73
Tablo 26. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenleri Katılıma İstekliliğe Yönelik Algıları Boyutuna İlişkin Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları.....	74
Tablo 27. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenleri İşleve Yönelik Algıları Alt Boyutuna İlişkin Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları.....	75
Tablo 28. Kıdem Değişkenine Göre Öğretmenlerin Uygulamaya Yönelik Algıları Boyutuna İlişkin Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları.....	76



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil-1. Hizmetiçi Eğitim Süreci Aşamaları.....	23
Şekil 2. Geleneksel ve Teknoloji Temelli Sınıf Ortamları.....	34

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Günümüzde hayatın her alanında baş döndürücü hızda gelişme ve değişimler yaşanmakta; kişiler ve kurumlar da bu duruma ayak uydurabildikleri ölçüde başarılı olmaktadır. Ancak, herhangi bir örgün eğitim kurumundan mezun olmakla kazanılan beceri ve mesleki bilgiler, bu hızlı değişimler karşısında bir süre sonra yetersiz kalmaktadır (Öztürk ve Sancak, 2007). Bu noktada yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyaç ortaya çıkar. Hizmet içi eğitim de yaşam boyu öğrenme içinde yer alan bir alt süreçtir (Parmaksız, 2010). Hizmet içi eğitimde amaç, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretken ve mutlu olmasını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmaktır (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Söz konusu bilgi, beceri ve tutumların kazanılması ile çalışanlar daha etkili ve verimli hale gelecek; sonuçta bu durum kurumlara da yansıtacaktır. Bu açıdan bakıldığında hizmet içi eğitim bütün kurumlarda olduğu gibi eğitim kurumlarında da verimliliğin sürdürülebilmesi için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Uçar ve İpek'e (2006) göre bir okulun kalitesi öğretmenlerinin sunacağı hizmetin kalitesine bağlıdır. Bunun sağlanabilmesi için ise öğretmenlerin devamlı olarak kendini yenilemeleri ve geliştirmeleri gerekir.

Meslek içi eğitim konusunda oldukça köklü bir geçmiş ve kurum kültürüne sahip Milli Eğitim Bakanlığı, personelin kişisel ve meslekî gelişimlerine yönelik meslek içi eğitim faaliyetlerini 1960 yılından itibaren düzenlemeye başlamıştır. Bu eğitimler 1993 yılında illere yetki verilmesinden sonra mahalli olarak ta düzenlenmektedir. 1960 yılında 2 kurs ve 85 katılımcı ile başlayan faaliyetler 2010 yılında 19.511 faaliyet ve 444.692 katılımcıya ulaşmıştır. Meslek içi eğitim faaliyetlerinin hedefleri; hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak, Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini kavrama ve yorumlamada bütünlük sağlamak, mesleki yeterlik açısından hizmet öncesi eğitiminden kaynaklanan eksikliklerini

tamamlamak, eğitim alanındaki değişimlerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak, kendine güven ve motivasyon sağlamak, yatay ve üst kademelere geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimlerini yapmak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmaktır. Bu amaçla düzenlenen eğitim faaliyetlerinde; kısa, orta ve uzun vadeli meslek içi eğitim planlarının etkili bir meslek içi eğitim ihtiyaç analizine dayalı olarak yapılması, belli bir plan çerçevesinde tüm personelin periyodik olarak meslek içi eğitimden geçirilmeleri, meslek içi eğitimin izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaların bilimsel olarak yürütülmesi, bütçenin rasyonel kullanılmasına yönelik eğitim planlamasının yapılması, faaliyetlerin yürütülmesinde yükseköğretim kurumları, diğer kamu kurum ve kuruluşları ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapılması, meslek içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaştırılması amacıyla; il, ilçe, eğitim bölgesi ve okul odaklı faaliyetlerin düzenlenmesi, gerçekleştirilecek eğitimlerde nicelikten ziyade niteliğe önem verilmesi, merkezi olarak düzenlenecek eğitimlerde üst düzey eğitimler ile eğitici eğitimine yönelik faaliyetlere öncelik verilmesi ve meslek içi eğitimlerin tüm personele ulaştırılması amacıyla uzaktan eğitim yöntemiyle zenginleştirilmesi temel politikalar olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin meslek içi eğitim ihtiyaçları; öğretmenlerin talepleri, mevzuat zorunlulukları, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, yönetici raporları, denetim raporları, araştırma sonuçları, kurul önerileri, düzenlenen anketler, bakanlık birimleri ve kurumlarının ihtiyaçları, kalkınma planları, hükümet programları, şura kararları, eylem planları ve diğer üst belgeler dikkate alınarak belirlenmektedir. Öğretmenlere yönelik yıllık meslek içi eğitim planları Bakanlık birimlerinin işbirliğinde Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı'nca merkezi, il milli eğitim müdürlüklerince de mahalli olarak hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretmenlerin T.C. Kimlik numaralarını kullanarak, internet üzerinden meslek içi eğitim faaliyetlerine yapmış oldukları başvurular aynı sistem içinde elektronik olarak değerlendirilmektedir. Faaliyetlere ait tüm evrak akışı bu sistem üzerinden yapılmaktadır. Planlanan meslek içi eğitim faaliyetleri öncelikle, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'ne bağlı, 1524 yatak kapasitesi ile konaklama imkanlarına sahip 7 (yedi) hizmetiçi eğitim enstitüsünde gerçekleştirilmektedir. Enstitülerde kapasitenin yeterli olmadığı durumlarda diğer okul ve kuruluşların imkanlarından da yararlanılmaktadır. Grup Başkanlığı bu hizmetleri, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı, YÖK, Üniversiteler, TİKA, TODİAE,

diğer resmi ve özel kurum ve kuruluşlar, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin işbirliği ve katkılarıyla gerçekleştirmektedir.

Tüm personelin yetiştirilmesine yönelik eğitimlerin daha yaygın, hızlı ve etkili bir şekilde yapılmasını sağlamak için 2005 yılından itibaren uzaktan meslek içi eğitim uygulamalarına başlanmıştır. Bu kapsamda Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde Bakanlık Birimleri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları işbirliğinde Sertifika Temelli Hizmetiçi Eğitim Projesi (e-Sertifika), Witpet Projesi, İntel Öğretmen Programı Eğitimleri, Yapılandırmacı İnteraktif Hizmetiçi Eğitim Programı ve Uzaktan İngilizce Eğitimleri düzenlenmiştir.

Yukarıda bahsi geçen uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geleneksel yöntemin belli başlı sınırlılıklarını ortadan kaldırması ve daha kaliteli eğitimler ile daha geniş kitlelere ulaşmayı mümkün kılması beklenmektedir. Zaman ve mekan açısından büyük ölçüde esneklik sağlayacak olan uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetleri, öğretmenleri bu etkinliklere katılma hususunda daha istekli kılabilir. Ayrıca bu hususlardaki şikayetleri de ortadan kaldırabilir. Bunun yanında, bütünüyle uzaktan veya yüz yüze eğitim yöntemi ile sunulan hizmet içi eğitimlerle birlikte her iki eğitim yönteminden de faydalanan bir yaklaşım da mümkündür. Öğretmenlerin bu husustaki algılarının ortaya çıkarılması hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması sürecinde rehber görevi görebilir. Öğretmenlere alacakları hizmet içi eğitimin yöntemi konusunda seçenek sunulması sözkonusu faaliyetlerinin etkililiğinin artmasında kilit rol oynayacaktır.

## **1.1 PROBLEM**

Sakarya ilinde görev yapan öğretmenlerin MEB tarafından yürütülen yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algıları nedir?

### **1.1.1 Alt Problemler**

a) Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algıları cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

b) Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algıları kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

- c) Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algıları mezuniyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- d) Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algıları uzaktan veya yüz yüze hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- e) Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algıları görev yaptıkları okul değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
- f) Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algıları sınıf veya branş öğretmeni olma durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## **1.2 ARAŞTIRMANIN AMACI**

Bu araştırmanın amacı öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algılarını ortaya koymaktır. Ayrıca, farklı değişkenler açısından öğretmen algılarının anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek hedeflenmiştir.

## **1.3 ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ**

İletişim teknolojisi ile eğitim teknolojisinin gelişen ve zenginleşen olanaklarını kullanarak kitlelere eğitim hizmeti sunmayı olanaklı kılan uzaktan eğitim yaklaşımı, öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde etkili ve sürekli olarak kullanılmaya elverişli önemli bir seçenektir (Özer, 1990). 2005 yılından itibaren MEB uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine hız kazandırmıştır. Bu açıdan bakıldığında yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algılarının belirlenmesi, hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanması sürecine önemli bir katkı sağlayabilir. Ancak literatür incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitim yaklaşımıyla hizmet içi

eğitimine yönelik çalışmaların nicelik olarak yeterli seviyede olmadığı grlmektedir.

Yönetici ve çalışanların hizmetiçi eğitimin gerekliliği ve yararlılığına inanması ile verimlilik arasında sıkı bir ilişki vardır (Aydın, 2011). Mevcut alışma ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimler konusundaki algıları ortaya konarak, varsa olumsuz algıların giderilmesi noktasında bir adım atılmış olacağı düşünmektedir. Uzaktan hizmet içi eğitim yaklaşımı, ucuz bir şekilde kaliteli eğitmenler ile çok daha fazla sayıda öğretmene ulaşmayı olanaklı kılacağından, öğretmenlerin bu hizmet içi eğitim türüne yönelik olumlu algılar geliştirmesi yapılacak faaliyetlerin verimliliğini arttıracaktır.

#### **1.4 ARAşTIRMANIN SINIRLILIKLARI**

- Bu araştırma 2013-2014 ğretim yılı ile sınırlıdır.
- Bu araştırma Sakarya ili genelinde görev yapan öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır.
- Ayrıca yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik algıların belirlenmesi ölçekte mevcut maddeler ile sınırlıdır.

#### **1.6 TANIMLAR**

**Hizmet içi Eğitim:**alışanlara gerekli mesleki bilgi, beceri, deneyim ve tutumları kazandırma etkinlikleri.

**Uzaktan Hizmet içi Eğitim:** Hizmet içi eğitim etkinliklerinin uzaktan eğitim yaklaşımıyla sunulması.

**Algı:**ğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik sergiledikleri anlamlı, sistemli, ve toptan tepkiler bütünü.

## BÖLÜM II

### KAVRAMSAL ÇERÇEVE

#### 2.1 HİZMET İÇİ EĞİTİM

##### 2.1.1 Hizmetiçi Eğitimin Tanımı

Günümüzde yaşanan hızlı gelişme ve değişimler, çalışanların sahip oldukları bilgi ve becerileri yetersiz kılmakta (Koçak, 1997; Yazıcı ve Gündüz, 2011) ve bu durum kurumların yapı ve işleyişini etkileyerek, yeni araç, gereç, teknik ve kaynak kullanımını zorunlu hale getirmektedir. Bu kaynakların en önemlisi kuşkusuz kurumda çalışan insanlardır. Kurumda insanın diğer kaynakları kullanarak verimli çalışmasını sağlayan etkenlerden birisi ve en önemlisi insanın yetiştirilmesinde yararlanılan hizmetiçi eğitimidir (Taymaz, Sunay ve Aytaç, 1997).

Hizmetiçi eğitimin tanımı farklı şekillerde karşımıza çıkabilir. Bu tanımlardan birçoğunun ortak yönü hizmetiçi eğitimin çalışanlara gerekli mesleki bilgi, beceri, deneyim ve tutumları kazandırma etkinliği olmasıdır (Noe, 2002; Sukardi, 1988; Byars ve Rue, 2003; Orhan ve Akkoyunlu, 1999; Şahin ve Güçlü, 2010).

Aytaç (2000) ise geniş kapsamlı bir tanım ortaya koymuştur. Bu tanıma göre hizmetiçi eğitim, üretim ve hizmette üretkenliğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün üretimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ya da nicel yönden gelişmenin sağlanması, karın yükseltilmesi amacıyla yapılan planlı etkinliklerdir.

Canman (1995) ise kamu görevlilerine yönelik hizmetiçi eğitimi çalışanların hizmete yatkınlığını sağlamayı, verimlilik düzeylerini yükseltmeyi, gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için onların bilgi, deneyim ve becerilerini artırmayı amaçlayan eğitim etkinlikleri olarak tanımlamıştır.

Bütün mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında da hizmetiçi eğitim faaliyetleri büyük önem taşımaktadır (Orhan ve Akkoyunlu, 1999; Kayabaş, 2008; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Yazıcı ve Gündüz, 2011). Bu noktada öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitim ise eğitimde amaçlanan niteliklerin öğrencilere kazandırılması için gerekli bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklar ile bilimsel ve sosyo-ekonomik gerçekler ışığında eksikliği kanıtlanan mesleki bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıkların öğretmenlere kazandırılmasını hedefleyen süreçlerin bütünü olarak tanımlanabilir (Erdem ve Şimşek,2013). Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) ise hizmet içi eğitimi öğretmenlerin mesleğe uyumunu, meslekte ilerlemesini ve gelişmesini sağlamak için gerçekleştirilen öğrenme faaliyetleri olarak nitelendirmiştir.

Özetle, hizmetiçi eğitim günün gerektirdiği niteliklere sahip işgücünü yetiştirecek, bu işgücü de kurumda verimlilik artışı sağlayacaktır (Şahin ve Güçlü, 2010). Bu doğrultuda Özdemir (1997) hizmetiçi eğitimin bütün kurumlar için bir zorunluluk halini aldığını vurgulamaktadır.

Aydın'a (2011) göre hizmetiçi eğitimin bazı ayırt edici özellikleri vardır.Buna göre hizmetiçi eğitimin en önemli özelliği, her yerde ve her zaman geçerli olabilen bir faaliyet olmasıdır.Önemli olan bu faaliyetin gereken şekilde ve kurumun amaçlarına uygun olarak yerine getirilmesidir. Hizmetiçi eğitimin temel amacı öğrenme değil hizmetin kalitesi ve verimliliği artırmak olduğundan mesleki eğitim özelliği taşımaktadır. Eğitime katılanlar yönüyle baktığımızda, çalışanlara hitap ettiği için yetişkin eğitimi niteliğindedir ve eğitime katılan gruplar daha homojendir.Son olarak hizmetiçi eğitim bilim, teknik ve yöntemlerdeki değişiklikleri okul programlarına göre daha yakından takip etmek durumundadır.

### **2.1.2 Hizmet içi Eğitimin Amacı**

Yukarıda verilen tanımlardan da anlaşılacağı üzere günümüzde hizmetiçi eğitim her kurumda verimliliği ve etkililiği artırmada vazgeçilmez bir öneme sahiptir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Hizmetiçi eğitimin hedeflenen verimlilik ve etkililik artışını sağlaması için ise çalışanlara ihtiyaç duydukları bilgi, beceri ve yetenekleri kazandırabilecek nitelikte olması gerekir (Hacıalioğlu, 2011; Parmaksız, 2010;



Barutçugil, 2004; Kanar,2011). Ayrıca bu yetenek ve becerilere sahip çalışanlar hizmetiçi eğitim sayesinde bunları geliştirme imkanı bulurlar (Milone, 2006).

Güneş'e (2013) göre tüm kurumlarda çeşitli işlerde çalışanlar, günceli ve mevcut uygulamayı bilmek veya planlanan tüm işleri yerine getirmek için yeni girdi ve gelişmeleri izlemek zorundadırlar. Bilgilenmenin ötesinde eğitilmeyi gerektiren bu mecburiyet sonucunda yönetimde eğitimin amacı personelin genel kültürünü artırmak değil, personelin kurum tarafından istenen niteliklere sahip olmasını sağlamaktır. Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer'e (2010) göre bugünkü uygulanış şekliyle hizmetiçi eğitim üç amaca hizmet etmektedir.Bunlar; çalışanların yapmakta olduğu işi daha iyi yapmasını sağlamak, çalışanlara üst görevlere geçebilecek yeterliliği kazandırmak ve çalışmada yapmakta olduğu işe ve kuruma karşı olumlu tutum geliştirmektir.

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliğinin 5.maddesinde bakanlık tarafından yürütülen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin amacı şu şekilde sıralanmıştır (MEB,2014):

- Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- Personele Türk Millî Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- Meslekî yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- Personelin meslekî yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,
- İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- Farklı eğitim görenler için yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- Türk Millî Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

Kısaca personel açısından amaç, bireylere işini daha iyi yapabilecek konuma getirmek için gerekli yaşantıları sağlamak, kurum açısından amaç ise, çalışanlara

görevlerini nasıl yapacaklarına, birlikte nasıl çalışacaklarına ilişkin bilgileri sunarak, kalitenin iyileştirilmesi, maliyetin düşürülmesi ve üretimde artış sağlanmasıdır. Bu durumda eğitimin başarıya ulaşmış olup olmadığına ölçüsü ise hizmetin niteliği ile ortaya çıkacaktır (OYEGM, 2014).

### 2.1.3 Hizmetiçi Eğitim İlkeleri

Güneş'e (2013) göre hizmet içi eğitimden beklenen faydaların sağlanabilmesi hizmet içi eğitimin belli bazı ilkelere uyarak, belli bir çerçevede hazırlanması ve uygulanmasına bağlıdır. Barkurt'a (1990) göre hizmet içi eğitim temelde bir öğrenme sürecidir. Bu nedenle öğrenme alanına ilişkin olarak geliştirilmiş ilkelerin, hizmetiçi eğitim, açısından da geçerli olduklarını kabul edebiliriz. Bu ilkelerin, hizmet içi eğitim süresince uygulanmaları, amacın gerçekleştirilmesi bakımından önemlidir. Werther ve Davis'e (1996) göre bu ilkeler eğitim sürecine ne kadar yansıtılırsa, başarılı olma şansı o derecede artar. Bu ilkeleri şöyle sıralayabiliriz:

- **İhtiyaç Analizi:** Aydın (2011) hizmet içi eğitim programlarının katılacak personelin ihtiyaçlarına, problemlerine ve isteklerine uygun biçimde geliştirilmesinin ve hazırlanırken eğitime katılacakların görüşleri alınmasının gerekliliğine vurgu yapmaktadır.
- **Katılım:** Eğitimi alan kişiler ne kadar aktif katılım gösterirse öğrenme o kadar hızlı ve kalıcı olur. Katılım motivasyonu artırır. Örneğin, bisiklet kullanmayı öğrenen kimse kolay kolay bunu unutmaz çünkü öğrenmede aktif durumdadır (Werther ve Davis, 1996).
- **Tekrar:** Kişinin öğrendiğini zaman zaman, belli aralıklarla tekrarlaması yararlıdır. Hizmetiçi eğitimde kişiye bu olanağın sağlanması gerekir (Barkurt, 1990).
- **Anlamlılık:** Öğretilenlerin içeriği anlamlı ve anlaşılır olmalıdır. Kişi kendisine verilmek istenen görevi görebilmelidir (Barkurt, 1990).
- **Uygulanabilirlik:** Kişi öğrendiklerini sadece anlamakla kalmamalı, bunları yaşam ve iş ortamında uygulayabilmelidir. Hizmetiçi eğitimde amaç, kazandırılan bilgi, beceri ve davranış biçimlerinin kurumda uygulanabilmesidir (Barkurt, 1990).

- **Dönüt:** Eğitim sırasında görülen eğitim ile ilgili ara değerlendirmeler yapmak gerekir. Böyle bir yöntemin uygulanması ile eğitilen kişi eğitim sırasında ne yapabildiğini ve ne yapması gerektiğini öğrenebilir. Bu değerlendirmeler sırasında çok ayrıntılı bilgilerin verilmesine dikkat edilmesi gerekir (Tortop ve diğerleri, 2010). Aynı zamanda, hizmet içi eğitim sonucunda da öğrenmenin ne derece gerçekleştiği kontrol edilmelidir (Pigors ve Myers, 1981).

Yukarıda bahsedilen ilkelerin yanında, yönetici ve çalışanların hizmetiçi eğitimin gerekliliği ve yararlılığına inanması ile verimlilik arasında sıkı bir ilişki vardır (Parmaksız, 2010; Aydın, 2011). Ayrıca, eğitimi alacak kişiler öğrenme, mesleki performanslarını geliştirme ve yeni bir beceri edinme konusunda yüksek derecede istekli olmalıdır (Pigors ve Myers, 1981). Bunun için, eğitime katılacakların uygun bir biçimde motive edilmeleri gerekmektedir. Motive edilen kişi kendisine öğretilen bilgi ve becerileri daha çabuk ve daha iyi bir şekilde öğrenebilir (Tortop ve diğerleri, 2010; Bingöl, 1997). Pigors ve Myers'e (1981) göre eğitim sonunda verilecek bir ödül veya terfi imkanı çalışanların eğitime katılım konusundaki motivasyonunu artırabilir. Noe (2002) ise hizmet içi eğitimin verimli olabilmesi için eğitim alan kişilere uygulama imkanı verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Aydın (2011) hizmet içi eğitimin maliyetine dikkat çekerek, hizmet içi eğitimin ucuza mal edilmesi ve personelin çıkarlarına değil, hizmetin gereklerine ve kurumun amaçlarına uygun olarak verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Diğer bir önemli husus ise eğitimcilerin seçimidir. Bingöl'e (1997) göre hem eğitimcilerin hem de eğitileceklerin dikkatlice seçilmeleri önemli bir kuraldır. Yapılacak işin nasıl yapılacağını bilen herhangi bir kimse onu öğretir varsayımıyla hareket etmek yanılığa götürür.

MEB Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği'nde ise hizmetiçi eğitimin sürekli olmasının, bütün çalışanlara hizmetiçi eğitimlere katılma konusunda fırsat eşitliği sağlanmasının ve eğitimler konusunda diğer kurumlarla işbirliği yapılmasının gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

#### **2.1.4 Hizmetiçi Eğitimin Faydaları**

Kurumların verimliliğinin, sağlanmasında ve geliştirilmesinde üzerinde durulacak sosyal, ekonomik, örgütsel ve yönetsel gibi pek çok değişken vardır. Bu değişkenler

için de insanın verimliliğini etkileyenlerin en önemlisi hizmet içi eğitimidir (Barkurt, 1990). İyi eğitilen çalışanlar kurumlara büyük değer katarlar çünkü kendilerini daha etkin, daha etkili, ve daha memnun hissederler (Lepak ve Gowan, 2010). Ancak hizmetiçi eğitimin beklenen faydaları sağlayabilmesi belli koşulların gerçekleşmesi ile olanaklıdır. Bu koşullardan en önemlisi, kurumda verimliliği düşüren etkenlerin objektif olarak belirlenmesidir. Kurumlarda verimliliği azaltan durumlar tarafsız bir yaklaşımla belirlendikten sonra, bu etkenlerin ortadan kaldırılmasında hizmetiçi eğitimden nasıl yararlanılacağı saptanabilir (Hacıoğlu, 2011). Bunun yanında, hizmetiçi eğitimin istenen sonuçlara ulaşabilmesi için sistemli bir program çerçevesinde gerçekleştirilmesi ve herşeyden önce zihinsel kaliteyi yükseltmeyi hedef alması gerekmektedir. Bu çerçevede öncelikle işgörenlerin zihinlerine; kurumun misyonu, felsefesi, ve gayesini yerleştirmek ve kalite, verimlilik ve bağlılık kavramlarını onlara kabul ettirmek zorunludur. Bu yapılmazsa eğitimden beklenen yararlar elde edilemez (Bingöl, 2006). Ayrıca hizmet içi eğitimin kurum ve personelin ihtiyaç ve beklentilerini karşılayabilecek nitelikte olması gerekir (Gökçe, 2008).

Tortop ve diğerleri (2010) hizmetiçi eğitimin faydalarını yönetici, personel ve kurum açısından olmak üzere üç ana başlık altında toplamıştır.

#### **2.1.4.1 Personel açısından faydaları**

Hizmetiçi eğitim işe yeni başlayanlara kurumun politikaları, işleyişi, uygulamaları, kuralları ve yapacakları iş ile ilgili genel bir bilgi sahibi olma imkanı verir. Çalışanlar hizmet içi eğitim sayesinde değişiklik ve gelişmelere uyum sağlamada sıkıntı yaşamaz. Ayrıca çalışanlar hizmetiçi eğitim sayesinde terfi imkanı bulur ve kurum içinde daha değerli hale gelirler (Pigors ve Myers, 1981). İşgörenler işgücü piyasasındaki değerlerini ve kazanma güçlerini artıran yeni bilgi ve becerileri eğitim sayesinde kazanırlar (Bingöl, 1997). Hacıoğlu'na (2011) göre ise çalışanın motivasyonunun artmasında ve işine karşı olumlu tutum geliştirmesinde hizmetiçi eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Yine hizmetiçi eğitimle çalışan sorun çözme ve yaratıcı düşünme yeteneğini geliştirir. Tortop ve diğerleri (2010) hizmetiçi eğitim sayesinde işlerini doğru ve kusursuz yapmanın çalışan açısından iş doyumunu artıracığına işaret eder.

#### **2.1.4.2 Kurum açısından faydaları**

Taymaz'a (1997) göre hizmetiçi eğitim kurumlarda verimlilik artışı sağlar. Gökçe (2008) ise hizmetiçi eğitim sayesinde kuruma duyulan saygınlık ve güvenin artacağını belirtmektedir. Bingöl'e (1997) göre ise hizmetiçi eğitim kurumda denetime olan ihtiyacı azaltır ve kuruma esneklik ve süreklilik kazandırır. Kurumlar hizmetiçi eğitim sayesinde yeniliklere uyum sağlar, hatalar ve bunlardan kaynaklanan maliyet azalır ve rekabetçi bir üstünlük kazanırlar (Hacılioğlu,2011). Pigors ve Myers'e (1981) göre kurum içinde memnuniyetsizlik, şikayet, işe gelmeme ve işten ayrılma gibi durumları önlemede hizmetiçi eğitim etkin bir rol oynar.

#### **2.1.4.3 Yönetici açısından faydaları**

Tortop ve diğerleri'ne (2010) göre hizmetiçi eğitim yönetici ve amir açısından oldukça faydalıdır. Çünkü, yetişmiş personel daha az kusur işler. Denetleme kolaylaşır. Verim ve moral yüksek olur; huzur içinde çalışma yapılır. Yönetici güçlüklerle karşılaşmaz ve temel sorunlarla uğraşma zamanı bulur.

#### **2.1.5 Hizmet içi Eğitimi Gerekli Kılan Nedenler**

Byars ve Rue'ye (2003) göre ekonomik, sosyal, teknolojik alanlarda ve kamuda meydana gelen değişimler bütün kurumların strateji ve hedeflerini önemli ölçüde etkilemekte ve mevcut bilgi ve becerileri gelecekte geçersiz kılabilir. Bununla birlikte planlı kurumsal değişim ve genişlemeler çalışanların becerilerini güncellemelerini ve yenilerini edinmelerini gerekli kılmaktadır. Ayrıca, Etter (2000) eğitim hayatını tamamlayan birinin herşeyi bilmesinin veya okul sonrası eğitime ihtiyaç duymamasının sözkonusu olmadığını belirtir. Tortop ve diğerleri'ne (2010) göre ise hizmete girişten önce, ne tür ve ne değerinde bir eğitim görülürse görülsün ve ne denli iyi bir staj ile bu eğitim tamamlanmış olursa olsun, bu eğitim ancak bilgi verici niteliktedir ve çalışanların mesleki ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalabilmektedir. Bütün bu bahsedilen hususlar, çalışanlar için hizmet içi eğitimin ne kadar hayati önem taşıdığını kanıtlar niteliktedir. Karşlı (2004) ise hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenler arasında bireysel gelişme ve değişme isteği ve işbaşında

eğitimin zorunlu hale gelmesini göstermiştir. Aydın'a (2011) göre ise hizmetiçi eğitimden büyük ve çeşitli yararların sağlanacağı beklentisi ve bunun belli kanunlarla zorunlu kılınmış olması hizmetiçi eğitimi zorunlu kılan nedenlerdir.

Diğer taraftan kamu sektöründe hizmetiçi eğitimin gerekliliği konusunda Kestane (2001) bazı sebepler ortaya koymuştur. Buna göre; hizmet öncesi verilen bilgiler kamusal hizmetlere yönelik olmamakta ve bunun sonucunda hizmetiçi eğitim bilgi ve beceri kazandırmada zorunlu hale gelmektedir. Öte yandan, kamu kesiminde kariyer düşüncesi giderek önem kazanmakta ve kamu kesimine özgü bazı görevlere ait bilgi ve beceriler ancak hizmet içinde kazanılabilmektedir. Hizmetiçi eğitimin öğrenmeyi rastlantılara bırakmayıp sistemli bir duruma getirmesi ve personelin tanışma, kaynaşma ve motivasyon ihtiyacını giderecek bir platform görevi görmesi de hizmetiçi eğitimin gerekliliğinin göstergesidir.

Yukarıda genel anlamda gerekliliğinden bahsettiğimiz hizmet içi eğitim, eğitim kurumları için de çok önemli bir yere sahiptir. Çünkü onlar da değişime ayak uydurma ve kendini sürekli yenileme durumundadır. Bu süreçte öğretmenlerin oynayacakları rol büyük önem taşımaktadır. Çünkü bir okulun kalitesi öğretmenlerinin sunacağı eğitim hizmetinin kalitesine bağlıdır (Erdem ve Şimşek, 2013). Öğretmenlerin eğitim sistemindeki giderek değişen görev, rol ve sorumluluklarını daha iyi kavraması ve yerine getirmesi için hizmet-öncesi eğitimin gerekli, fakat asla yeterli olmadığını görürüz. Öğretmenlerin kendi alanlarında daima daha güçlü, gayretli ve gelişme sağlayan kişiler olarak görev yapabilmeleri için onların hizmet içi eğitimle de desteklenmelerine ihtiyaç vardır (Saban, 2000). Öte yandan, günden güne öğretmenlerin öğrencilerine kazandırmakla yükümlü oldukları öğretim alanlarına ilişkin bilgi, beceri ve tutumlar da hızla değişim göstermekte, gelişen bilim ve teknolojiye koşut olarak, öğretimde uygulanan yaklaşım, yöntem ve tekniklerde de önemli değişim ve yenileşmeler olmaktadır. Bu durum da yine öğretmenlerin hizmet öncesi eğitimle edindikleri bilgi, beceri ve tutumların birkaç yıl geçmeden eskidiğini göstermektedir. Hizmet içi eğitimden uzak bir öğretmen görevini eskimiş, geçersiz ve belki de yanlış bilgi, beceri ve tutumlarla etkili bir şekilde sürdüremez (Özer, 1990).

Saban (2000) öğretmenlerin hizmetiçi eğitime olan gereksinimlerini üç yaklaşımla açıklamaktadır. Birincisi *profesyonel öğretmen* yaklaşımıdır. Bu yaklaşıma göre öğretmenler topluma faydalı olacak ve aynı zamanda yön verecek bireyleri

yetiştirmek görevini üstlenen eēitim sistemimizin en önemli üyeleridir. Bu önemli görevi layıkıyla yerine getirebilmek için ise ancak profesyonel ēretmen kimliēi kazanmaları ile mümkündür. Bu baēlamdaki profesyonellik, ēretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eēitim süreçlerinin bütünleşmesi ile mümkündür. İkincisi *deēiřimsel ēretmen* yaklaşımıdır. Bu yaklaşım çeşitli alanlarda meydana gelen deēiřme ve gelişmeleri esas alır. Bu deēiřme alanları bilimdeki deēiřmeler, toplumsal deēiřmeler, okul sistemlerindeki deēiřmeler, ve ēretim yöntemleri ve teknoloji alanındaki yeni gelişmelerdir. ēretmenin bu deēiřim ve gelişmelere ayak uydurabilmesi ancak hizmet içi eēitimle mümkündür. Üçüncüsü ve sonuncusu *gelişimsel yaklaşımdır*. Bu yaklaşım ēretmenlik mesleēini evreler halinde inceler. Buna göre, ēretmenler mesleki hayatlarında çeşitli evrelerden geçer ve her bir evrede de farklı ilgi ve ihtiyaçlara sahiptirler. İşte bu farklı ilgi ve ihtiyaçların karşılanması noktasında hizmet içi eēitimi gerekli kılar.

#### **2.1.6 Hizmetiçi Eēitimin Türleri**

Bozlaēan ve Yaş'a (2007) göre hizmetiçi eēitim, belirli bir süre ile sınırlı olan yoēunlařtırılmıř bir eēitim programı olarak algılanmamalıdır çünkü hizmetiçi eēitim bir süreç olup, bir çalışanın örgüte girdiēi andan itibaren emekli olana kadar devam eder. Bu uzun zaman dilimi içerisinde, hizmetiçi eēitim açısından türlü yöntemler ve etkinlikler sistematik ve belirli bir program dahilinde uygulanmaktadır.

Bingöl (2006) bu yöntemlerden uygun olanın seçilmesine eēitim programından beklenen sonucun elde edilebilmesi için çok önemli olduēunu ve bu seçimde en uygun kararı verebilmek için eēitimin amacı, eēitime katılacakların sayısı, mesleki durumları, bilgi ve beceri düzeyleri, kişisel farklılıkları, eēitim yöntemlerinin gerektirdiēi zaman ve maliyeti, kurumun maddi olanakları ve eēitim bütçesi, ve eēitim yöntemini uygulayacak elemanların durumu göz önüne alınması gereken faktörlerdir.

şahin ve Güçlü'ye (2010) göre hizmet içi eēitim türlerinin sınıflandırılmasında, herhangi bir sınıflandırmanın tek başına doēru ya da yanlış olduēunu söylemek mümkün deēildir. Ancak yapılan bu sınıflandırmaların kendi içerisinde tutarlılık ve bütünlük arz ediyor olması gerekir. şu da kesinlikle unutulmamalıdır ki, hiçbir eēitim programı, tek başına tüm işgücü ve iş için yeterli olamayacaktır. nemli olan

hizmet içi eğitim olgusundan örgütün hedefleri doğrultusunda maksimum verimi elde etmektir.

Hizmet içi eğitimi, “uygulama evrelerine”, “uygulama zamanına” ve “uygulama yerlerine” göre sınıflandırmak mümkündür (Güneş, 2013). Pehlivan (1997) hizmetiçi eğitimi türlerini uygulama yerine göre iki ana başlık altında toplamıştır. Bunlar iş başında hizmetiçi eğitim ve iş dışında hizmetiçi eğitimidir.

### **2.1.6.1 İş başında hizmetiçi eğitim**

Kalkandelen (1979) iş başında hizmetiçi eğitimi işyerinde ve kişinin işini yaptığı sırada kişilerin eğitilmesini sağlayan etkinlikler olarak tanımlamıştır. Burada iş ile eğitim iç içedir ve birlikte yürütülür. Pynes (2009) iş başında hizmetiçi eğitimin çalışanlardan belirli bir görevi yapmaları ve belirli ekipmanları kullanmaları beklendiğinde yararlı olduğunu belirtir. Ayrıca, çalışan işi yaparak öğrenir ve yeterliliği konusunda derhal dönüt alma imkanı bulur. Yüksel'e (2003) göre maliyetinin düşük olması iş başında hizmetiçi eğitimin önemli bir avantajıdır. Kalkandelen (1979) ise iş başında hizmetiçi eğitimi gerçek durumlar söz konusu olduğu için en etkili eğitim yolu olarak tanımlamaktadır. Byars ve Rue (2003) iş başında hizmetiçi eğitimin bir diğer avantajının özel olanaklar gerektirmemesi ve çalışanın öğrenme süreci esnasında üretken olması olarak ifade etmektedir. Öte yandan iş başında hizmetiçi eğitimin önemli dezavantajı ise işyerinde olmanın çalışan üzerinde bir takım baskılar oluşturma ihtimalidir.

Belli başlı iş başında hizmet içi eğitim yöntemlerinin başında, yetki devri yoluyla eğitim, oryantasyon eğitimi, iş devri (rotasyon) eğitimi, staj yoluyla eğitim, yönetici gözetiminde eğitim ve görme, işitmeye dayanan eğitim ve özel görevler vererek yetiştirme gelmektedir.

#### **2.1.6.1.1 Yetki devri yoluyla eğitim**

Bu hizmet içi eğitim yönteminde yönetici; amaçları belirledikten sonra, işin yönetimini ve yapılma biçimini astına bırakmakta ve sadece sonuçları denetlemektedir. Ancak, bu yöntemin sağlıklı bir şekilde işlemesi, sadece yetki devrinin yapılmasıyla olası değildir. İstenen yararın sağlanabilmesi için yöneticinin



astıyla iyi bir işbirliği kurması ve ona güvenip, yardımcı olması gerekmektedir (Sabuncuoğlu, 2000).

#### **2.1.6.1.2 Oryantasyon eğitimi**

Oryantasyon eğitimi işe yeni başlayanların kurumla, çalışacakları bölümle ve işleriyle tanıştırılmasıdır. Bu eğitim çalışanlara iş arkadaşları veya kurum tarafından sağlanabilir. Çalışma arkadaşlarından alınan oryantasyon plansız ve resmi olmayan ve genellikle yanlış yönlendirici bir eğitimidir. Öte yandan kurum tarafından sunulan oryantasyon eğitimi çok önemlidir ve çalışanın başarılı ya da başarısız olmasında önemli bir rol oynayabilir (Byars ve Rue, 2003). Oryantasyon eğitimi işe yeni başlayan personelin kurumun amaç ve politikasını, yapısını, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımlarını sağlar (Hacıoğlu, 2011). Bu eğitim işe yeni alınan kişi ile örgütü, arkadaşları, işi ve çevresi arasında olumlu ilişkilerin kurulmasına yardımcı olur (Kalkandelen, 1979).

#### **2.1.6.1.3 İş devri (rotasyon) eğitimi**

Bu yöntem kişinin önceden tespit edilmiş bir plan ya da program dahilinde belli görevlerde çalıştırılması tekniğidir (Aydın, 2011). Çalışanlara değişik görevleri öğrenme imkanı vermesinin yanında, kurum açısından istifalar, işe gelmeme durumları, izinler ve küçülme gibi durumlarda faydalıdır (Werther ve Davis, 1996) Bunun yanında, pratik bir hizmet içi eğitimi yöntemidir ve çalışana kurumun işleyişi hakkında bilgi sahibi olma imkanı verir. Bu yöntemin bir takım dezavantajları da bulunmaktadır. Örneğin, çalışana genellikle önemsiz işler verilir ve çalışan rotasyona uğradığı işlerde gereğinden daha uzun süre çalıştırılma eğilimindedir. Bu tarz olumsuzluklar çalışanın olumsuz tutum geliştirmesine sebep olabilir (Byars ve Rue, 2013).

#### **2.1.6.1.4. Staj yoluyla eğitim**

Sabuncuoğlu (2000) stajın etkili bir eğitim tekniği olduğunu ileri sürmektedir. Atılğan'a (2005) göre stajda amaç belli mevkilerin gerektirdiği yeteneklerin kazandırılmasıdır. Kamu sektöründe çok kullanılan bu yöntem ile staj yapan kişi, staj

sorumlusuna bağlı olarak bir başka kurumda bir takım yetenekler kazanmaya çalışmaktadır. Bu yöntemin başarıya ulaşması, staj görenin izlenmesi ve vereceği raporlar ile denetlenmesine bağlıdır.

Ancak Canman'a (1995) göre bu yöntemin uygulanmasında bir takım güçlükler mevcuttur.Staj programı ilgili kuruma yk getireceği için program düzenlenmesinde sıkıntı olabilir.Stajın verimli olabilmesi staj gören kişiye verilecek görevlerin öğretici olmasına bağlıdır.Bunların yanında, staj gören kişinin kuruma hiyerarşik bir otorite ile bağlı olmaması da bazı problemlere yol açabilmektedir.

#### **2.1.6.1.5 Yönetici gözetiminde eğitim**

Bu yöntem, yapılacak iş hakkında kısmi deneyime sahip çalışanlara uygulanmaktadır. Iř için gerekli olan asgari veya ortalama bilgi ve deneyimi taşıyan çalışanlar, kendilerinden daha deneyimli veya doğrudan üstlerinin gözetimi altında çalışmalarını sürdürürler (Bozlağan ve Yaş, 2007). Bu yöntemin başarılı olabilmesi amire sıkı sıkıya bağlıdır. Amir iyi bir yetiştirici olmalıdır. Amir zaman zaman astlarına hedefler göstermeli, izlenecek yol ve yöntemi bulma işini astlarına bırakmalıdır (Canman, 1995).

#### **2.1.6.1.6 Görme ve işitmeye dayanan eğitim**

Görme ve işitmeye dayanan eğitim, tepegöz, slayt ve video kullanımı ile yapılan eğitim türüdür. Özellikle video gösterimi, en popüler hizmet içi eğitim programlarından biridir. Bu yöntem, iletişim, görüşme ve müşteri hizmetleri becerilerinin geliştirilmesi ve süreçlerin nasıl takip edileceğinin benimsetilmesi bakımından önem taşımaktadır (Raymond, 1999, Akt. şahin ve Güçlü,2010).

#### **2.1.6.1.7 zel görevler vererek yetiştirme**

Canman'a (1995) göre bu yöntemin amacı astların yeteneklerinin geliştirilmesidir.Yakın ve alışılmış birtakım görevler seçilir ve astlara verilir. Görevlerin yerine getiriliş tarzı gözlenir.Bir sorun hakkında bir araştırma görevi verilebilir. Verilecek görevlerin değişik yöntem ve becerilerin kullanılmasını gerektirecek nitelikte olması gerekir.

### **2.1.6.2 İş dışında hizmetiçi eğitim**

Aydın'a (2011) göre iş dışında hizmetiçi eğitim kişiye günlük işlerinin dışında verilen eğitim olarak tanımlanabilir. Ancak, iş dışında eğitim çoğu kez yanlış anlaşılmaktadır. Burada personel işyerinde ve işini aksatarak eğitim görmemektedir. Tersine personel işinden uzakta bir yerde bulunmaktadır ve yapması gereken iş veya işler başkası tarafından yapılmaktadır.

İş dışında hizmetiçi eğitim yöntemlerinin bazı avantajları bulunmaktadır. Bunlar; adayların öğretilenlere karşı yoğun bir dikkat sarf etmeleri; günlük iş faaliyetleri içine girme söz konusu olmadığı için davranışlarda açık değişimlerin kolaylaşması ve öğrenmeye daha fazla dikkat gösterilmesi olarak sıralanabilir. Bununla birlikte, çoğu iş dışında hizmetiçi eğitim programının başlıca zayıf yönü, programda öğrenilenlerin iş ortamına naklindeki yetersizliktir (Bingöl, 2006).

#### **2.1.6.2.1 Rol oynama**

Bu yöntemde katılımcılar önceden tanımlı bir olayı canlandırırlar. Senaryolar eğitim programının içeriğiyle uyumlu bir şekilde belirlenir. Rol oynayanlar ilgili senaryoyu canlandırırken diğer katılımcılar olayı gözlemleyerek, değerlendirirler. Yöntem katılımcılar arasında iletişim ve takım çalışması becerilerini geliştirdiği gibi senaryoya konu olan işle ilgili sorunun çözümü için ortak akıl geliştirir (TEPAV, 2007)

Öte yandan Canman (1995) bu yöntemin bazı sakıncaları olduğunu ileri sürmektedir. Oyuna katılanlar, kendilerine verilen rol ölçüsünde öğrenmeye çalışırlar. Oynanan rolden öğrenilen şeyler, bireyden bireye farklıdır. Öğrenme, geniş ölçüde, bireylerin daha önceki deneyim ve bilgilerine bağlıdır. Rol oynamada eğitici, eğitim sürecine egemen değildir. Rol alanlar rollerini ciddiye almayabilir ve ayrıca grupta çabuk bir bıkkınlığa yol açabilir.

#### **2.1.6.2.2 Örnek olay yöntemi**

Örnek olay yönteminde katılımcılar belirli durumları analiz ederler, problemleri belirler ve bu problemlere çözüm önerisi getirirler. Eğitimi alan kişilere örnek olaylar yazılı olarak verilir. Olayı okuduktan sonra, önemli hususları teşhis edip ne

yapılması gerektiğine karar verirler. Daha sonra, grup halinde olayla ilgili yorumlarını, önerdikleri çözümü ve meseleye bakış açılarını tartışırlar (Pynes, 2009). Bu yöntemle eğitilenler arasındaki görüş ayrılıkları yoluyla kişilerin tutum ve davranışlarında değişmelerin ortaya çıkması beklenir. Bu yöntemin temel amacı, kamu görevlilerinin önemli bazı kararlarını uzun tartışmalar sonunda incelemek ve sorunu grup içerisindeki bireylere daha bilinçli düşünme ve etkili karar almaya teşvik etmektir (Peker, 2010). Çalışılan olaylar anlamlı ve yapılan iş ile ilgili olduğunda, öğrenilenler gerçek hayata aktarılabilir. Bir diğer olumlu yönü de olayın tartışılması vesilesiyle katılım olanağı sağlamasıdır. Araştırmalar bu yöntemin problem çözme yeteneklerini geliştirmede en etkili yöntem olduğunu ortaya koymaktadır (Werther ve Davis, 1996)

#### **2.1.6.2.3 Düz anlatım**

Bu yöntemde eğitici programın içeriğini eğitim alan kişilere sunar. Düz anlatım yöntemi iletişimin tek yönlü olmasından dolayı eleştirilir. Katılımcılar pasif bir konumdadır. Katılımcılar arasındaki deneyim, ilgi, uzmanlık ve kişilik yönünden mevcut farklılıkları görmezden gelir (Pynes, 2009)

Öte yandan Atılgan (2005) düz anlatım yöntemini en kolay, en ucuz yöntem olarak nitelendirmiştir. Bu yöntem ile kuramsal bilgilerin aynı anda çok sayıda kursiyere verilmesi mümkün olabilmektedir. Masrafsız olması nedeniyle kamu sektöründe çok fazla tercih edilmektedir.

#### **2.1.6.2.4 Duyarlılık yöntemi**

Duyarlılık eğitimi ya da diğer adıyla T-grubu eğitimi, kurumda çalışanların birbirlerinin görüş, tutum ve davranışlarına karşı duyarlı olmayı öğreten bir tekniktir. Bu eğitime katılan yöneticiye kendi davranışlarını analiz etme imkanı sağlar (Yüksel, 2003). Duyarlılık eğitimine katılanlar kendikendilerini, başkalarını, grup içi ilişkileri, bireylerin rollerini, gruplar arası davranışları daha iyi öğrenmelerini sağlamak yolu ile grup üyelerinin görme, işitme, kavrama, öğrenme yeteneklerini geliştirir. Bu eğitim yöntemi genellikle iş dışında yapıldığı için ve de birkaç hafta sürdüğünden kamu personelinin eğitiminde bir yöntem olarak kullanılması sınırlı olmaktadır (TEPAV, 2007).

#### **2.1.6.2.5 Konferans, panel, açık oturum**

Konferans bir konu üzerinde fikir yürütebilecek kişilerin bir araya gelerek tartışmaları ve ortak bir görüşe varmaya çalışmaları olarak tanımlanabilir (Aydın, 2011) Panel ve açık oturum ise iki veya üç kişiden oluşan bir grubun birbiriyle alakalı konularda kısa açıklamalar yapması ya da tek bir konuda değişik görüşleri gündeme getirmesidir. Panelde değişik görüşlerin olması ve bunların tartışılması konu üzerinde değişik çözüm önerilerinin ortaya çıkmasına yardımcı olacağı için yararlı bir eğitim yöntemidir (Peker, 2010).

#### **2.1.6.2.6 İşletme oyunları**

Bu yöntemde bir kurum ve çevresi simule edilerek katılımcılardan verilen durumlara ilişkin kararlar alması beklenir. Genellikle bilgisayar olanaklarından yararlanmayı gerektirir. Bir işletme oyununda bir kaç grup katılımcı belirli bir alanda faaliyet gösteren şirketler gibi hareket ederler. Bu yöntem kişilere yalnızca grupta çalışma değil aynı zamanda rekabetçi bir ortamı sanal olarak yaşama imkanı verir (Byars ve Rue, 2003).

Ancak, bu yöntemin oldukça pahalıya malolması, varsayımlara göre alınan kararların gerçek iş yaşamına her zaman uygun düşmemesi ve sadece üst düzeydeki yönetici personelin yetişmesinde kullanılabilir olması yöntemin sınırlarını ve yetersizliklerini belirler (Sabuncuoğlu, 2000).

#### **2.1.6.2.7 Evrak sepeti**

Bir kurumda çalışan personelin yaptığı iş ile ilgili sorunlara çözüm yolu arama, bulma yeteneğini geliştirmek üzere yapılan bir eğitimidir. Daha çok yönetici personelin eğitiminde kullanılır. Yetiştirilecek personel grubuna önce konu ile ilgili temel bilgiler kazandırılır. Daha sonra kurumda karşılaşılan ve karşılaşma olasılığı olan problemlerle ilgili yazılar ve diğer belgeler evrak kutularına konur. Eğitimi alanlar bu kutulardan aldıkları evrakları inceledikten sonra, gerekli kararları alırlar ve çözümler geliştirirler (Taymaz, 1997).

## **2.1.7 Kamuda Uygulanan Hizmetiçi Eğitim Yöntemleri**

657 sayılı Devlet Memurları Kanununun 217 nci maddesi gereğince hazırlanan ve 25.7.1983 tarih ve 83/6854 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulmuş olan “Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı”na göre devlet memurlarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetleri şu şekilde sınıflandırılmıştır.

### **2.1.7.1 Aday memurlukta**

#### **2.1.7.1.1 Temel eğitim**

Bütün aday memurların, asli memur olabilmeleri için tabi tutuldukları, devlet memurlarının ortak vasıfları ile ilgili hususları kapsayan eğitimidir. Kamu Kurum ve Kuruluşları temel eğitim programlarında Atatürk ilkeleri 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, inkılap Tarihi ve Milli Güvenlik Bilgileri konularına yer vermek şartıyla Aday Memurların Yetiştirilmelerine ilişkin Genel Yönetmelikte belirtilen diğer konulara yer verilir.

#### **2.1.7.1.2 Hazırlayıcı eğitim**

Bu eğitimde aday memurlara kadro ve görevleri dikkate alınarak kurum ve kuruluşun tanıtılması, görevleri, teşkilatı, ilgili mevzuatı ve diğer kurumlarla ilişkileri, aday memurun görevi ile ilgili hususlar ve kurum veya kuruluşun uygun göreceği diğer hususlarla ilgili bilgilere yer verilir.

Temel eğitim ile hazırlayıcı eğitimin aynı kurumda yaptırılması kaydıyla, bu eğitimin adayın kendi kurumundan yaptırılacağı gibi başka bir kurum ve kuruluşta veya kurumlar arası eğitim merkezlerinde de yaptırılabilir.

#### **2.1.7.1.3 Staj**

Bu eğitim, aday memurlara hazırlayıcı eğitim döneminde verilen teorik bilgileri ve işgal ettikleri kadro ve görevleri ile ilgili diğer bilgi ve işlemleri, kazandırılan becerileri uygulamak suretiyle tecrübe kazandırmaktır. Bu eğitim adayların kendi kurumlarında, başka kurumlarda veya kurumlar arası eğitim merkezlerinde de yaptırılabilir.

## **2.1.7.2 Asli memurlukta**

### **2.1.7.2.1 Bilgi tazeleme eğitimi**

Bu eğitimle, personelin mesleki bilgilerinin genel çizgileriyle hatırlatılması suretiyle mesleki bilgilerden daha geniş ölçüde ve oranda yararlanması amacı güdülür.

### **2.1.7.2.2 Değişikliklere intibak eğitimi (yeniden eğitim)**

Bu eğitim, mevzuat, teknoloji kullanılan araçlarda değişiklikler veya görev değişikliği meydana geldiği takdirde, ilgili personele bunların öncelikle iletilmesini ve bu değişikliklerin hizmete uygulanması amacını gütmektedir.

### **2.1.7.2.3 Üst görev kadrolarına hazırlama eğitimi**

Personelin görevlerinde yükselmesi liyakat esasına bağlı olduğundan ve bir üst görevi yapabilmesi daha üstün bir bilgi, deneyim, beceri ve tekniğe sahip olmayı gerektirdiğinden, bu eğitimle memurların yukarı görevlere hazırlanmaları sağlanır.

### **2.1.7.2.4 Üst kademe yöneticilerinin yetiştirilmesi**

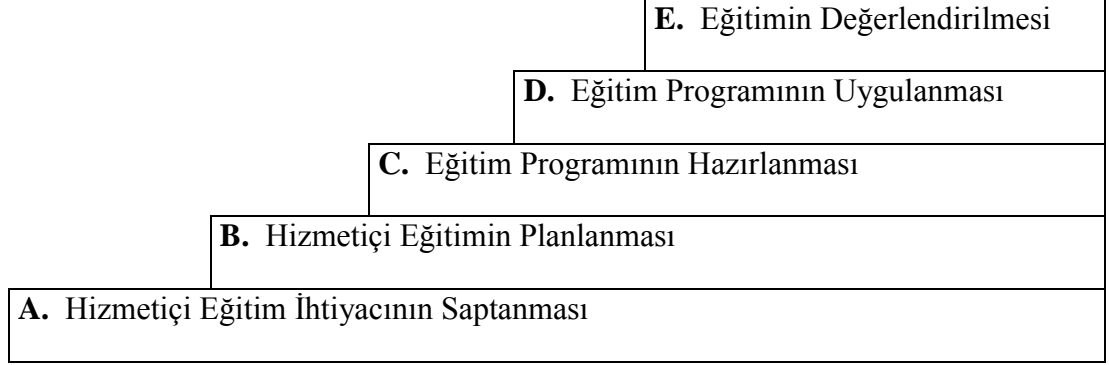
10.1.1985 tarih ve 3149 sayılı Kanun hükmünce düzenlenmiştir. Bu Kanun, kamu kurum ve kuruluşlarında Müsteşar, Müsteşar Yardımcısı, Genel Müdür, Başkan, Kurul Başkanı, Genel Müdür Yardımcısı, Daire Başkan, Büyükelçi, Vali, Kaymakam, Bölge Müdürü olarak atanabilecek kamu görevlileriyle Devlet Personel Başkanlığının teklifi ve Bakanlar Kurulu kararıyla belirlenecek diğer üst düzey yöneticileri kapsar.

### **2.1.7.3 Yurt dışında**

Personele verilecek hizmet içi eğitimin, hizmetle ilgili hususların ancak yabancı memlekette sağlanma zorunluluğunun bulunması gerekir. Bu konuyla ilgili eğitimin usul ve esasları 21/1/1974 tarih ve 7/7756 sayılı Bakanlar Kurulu Kararı ile yürürlüğe konulan Yetiştirilmek Amacıyla Yurt Dışına Gönderilecek Devlet Memurları Hakkında Yönetmelik hükümlerine göre yapılması gerekmektedir.

### 2.1.8 Hizmetiçi Eğitim Aşamaları

Bir kurumda hizmetiçi eğitim birimi ve görevli eğitim yöneticisi ile uzmanlarının, eğitim etkinliklerini planlı ve ilkelere uygun olarak yapmaları beklenir.Yapılan çalışmalar aşağıdaki model ile açıklanabilir (Taymaz, 1997).



Şekil-1. Hizmet içi Eğitim Aşamaları (Taymaz, 1997:53)

#### 2.1.8.1 Hizmetiçi eğitim ihtiyacının belirlenmesi

Pynes'e (2009) göre hizmet içi eğitim sürecinde ilk adım çalışanların eğitim ihtiyaçlarının saptanmasıdır. Pehlivan'a (2007) göre ihtiyaçların belirlenmesi hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurumsal ve bireysel boyutta istenen yararları sağlayabilmesi için ön koşuldur. Byars ve Rue (2003) ihtiyaç analizini kurumun hedeflerini gerçekleştirme için gerekli olan eğitim etkinliklerinin sistematik bir biçimde belirlenmesi olarak tanımlamaktadır. Yapılan bu analizin üç soruya cevap vermesi gerekir

- Çalışan işinde hangi problemleri yaşıyor?
- Çalışan işini daha iyi yapabilmek için hangi ilave bilgi ve becerilere ihtiyaç duyuyor?
- Çalışan hangi eğitime ihtiyacı olduğuna inanıyor?

Noe (2002) hizmetiçi eğitim ihtiyacının belirlenmesi sürecini kurumsal analiz, bireysel analiz ve görev analizi olmak üzere üçe ayırmıştır. Kurumsal analiz eğitimin kurumun amaçlarına uygunluğunu, eğitim için mevcut kaynakları, ve yönetici ve çalışanların eğitime olan desteğini ortaya koymak için yapılır.Bireysel analiz ise performans eksikliğinin bilgi, beceri veya bir yetenekten mi kaynaklandığını yoksa motivasyon eksikliğinden mi kaynaklandığını, kimlerin



eğitime ihtiyaçı olduğunu ortaya koymak, ve çalışanların eğitime hazır bulunuşluğunu belirlemek için yapılır. Görev analizi ise çalışanların görevlerini yaparken ihtiyaç duydukları önemli davranış, beceri ve bilgileri belirlemeyi hedefler.

Sabuncuoğlu'na (2000) göre eğitimin kendisi bir maliyet unsurudur. Bu yüzden eğitim ihtiyaçı doğru belirlenmezse uygulanacak eğitim kurum için gereksiz bir maliyet getirir. İlke olarak eğitimin sürekliliği benimsenmekle birlikte, doğru zamanda, doğru kişilere, doğru konularda ve doğru yöntemlerle eğitimin verilmesi gerekir. Böyle bir sonuca varmak için de öncelikle eğitim ihtiyaının doğru analiz edilmesi gerekir.

#### **2.1.8.2 Hizmetiçi eğitimin planlanması**

Barutçugil'e (2004) göre eğitim planlamasının kurumun uzun dönemli amaçları ile orta ve kısa dönemli hedeflerini birlikte gözeterek yapılması gerekir. Bugünkü sorunların zm için eğitime ağırlık veren bir kurumun gelişmeler karşısında yetersiz kalma olasılığı bulunurken uzun dönemli amaçları ne alan bir kurumun da güncel sorunlar karşısında sıkıntıya düşmesi söz konusu olabilir. Bu nedenle, eğitim planlamasının belirli bir perspektif içerisinde kısa, orta ve uzun dönemde yararları görülecek eğitimleri gündeme alması gerekir. Hizmetiçi eğitimin planlanması aşamasında yapılacak işlemler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

##### **2.1.8.2.1 Hizmetiçi eğitim amaçlarının saptanması**

Pynes'e (2009) göre hizmet içi eğitimde gerçekçi ve mantıklı amaçların saptanabilmesi için yönetim, üstler, çalışanlar ve eğitimi verenlerin görüşlerinin alındığı işbirlikçi bir süreç olarak yürütülmesi gerekir. Belirlenen amaçların faydalı olabilmesi de mümkün olduğunca spesifik cümleler içermesine bağlıdır. Byars ve Rue (2003) bu amaçları öğretimsel, kurumsal, ve bireysel performans ve gelişime yönelik olmak üzere üç grupta toplamıştır. ğretimsel amaçlar eğitimi kimler alacak, eğitim ne zaman verilecek ve neler öğretilecek sorularının cevabını vermelidir. Kurumsal amaçlar eğitimin kurum açısından sonuçları ne olacak sorusuna cevap vermelidir. Bireysel amaçlar ise eğitim, çalışanlarda tutum ve davranış olarak ve kişisel gelişim açısından ne gibi etkiler bırakacak sorusunun cevabını vermelidir.

#### **2.1.8.2.2 Program içeriğinin belirlenmesi**

Hizmetiçi eğitim programının içeriği, ihtiyaç analizi ve eğitimin amaçları doğrultusunda belirlenir ve belirlenen içerik ne olursa olsun kurumun ve çalışanların ihtiyaçlarını karşılamalıdır (Werther ve Davis, 1996). İçerik ve içeriğin nasıl sunulacağı yönünde bir strateji geliştirilmeden önce, eğitimi alacakların analiz edilmesi gerekir. Bu adım hayati önem taşır çünkü ne tarz bir eğitimin etkili olacağını eğitimi alacak kişiler belirler. Program içeriği belirlenirken katılımcıların eğitim seviyesi, beklentileri, tutumları, bilgi seviyeleri, birbirleriyle olan ilişkileri, istekli olup olmadıkları göz önünde tutulması gereken etmenlerdir (Pynes, 2009)

#### **2.1.8.2.3 Eğitim metodunun belirlenmesi**

Byars ve Rue'a (2003) göre kurumların eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasında ve amaçların gerçekleştirilmesinde çeşitli metodlar kullanılabilir. Werther ve Davis (1996) kullanılacak metodun tespitinde maliyet, olanakların uygunluğu, eğitimi alacakların tercih ve yetenekleri, eğitimcilerin tercih ve yetenekleri, öğrenme ilkeleri ve program içeriğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır. Yüksel (2003) ise yönetici eğitimi ile yönetici olmayanların eğitimi arasında fark olması gerektiğini öne sürer. Yönetici olmayanların eğitimi daha çok beceriye dönük iken yönetici eğitimi daha çok kavramsaldır.

#### **2.1.8.2.4 Eğitim bütçesinin hazırlanması**

Eğitimde planlama çalışmalarının bir bölümünü de eğitim bütçesi oluşturur. Eğitimden beklenen katkıların elde edilebilmesi için yeterli parasal imkanların yaratılması gerekir. Eğitim bir yatırım olarak kabul edildiğine göre çeşitli eğitim uğraşlarını gerçekleştirecek bir mali tablonun belirlenmesi sözkonusu olacaktır. Amaç uzun dönemde verimlilik ve karlılığı yükseltmektir. Bazen personel sayısını artırmak yerine mevcut personelin eğitimine giderek bu boşluk tamamlanabilir (Sabuncuoğlu, 2000).

Bir kurumda eğitim bütçesinin belirlenmesi bazı iç ya da dış değişkenlere de bağlı bulunmaktadır. Barutçugil'e (2004) göre bunlardan başlıcaları;

- Kurum kültürü, vizyonu, inanç ve değerleri

- Kurumun uzun dönem amaçları ve stratejileri
- Yöneticinin kişiliği, yenilikçi ya da tutucu olması
- Ekonomik çevre, genel anlamda ekonominin canlı ya da durgun olması
- Toplumun genel anlamda eğitime verdiği önem, eğitimin sosyal statüye katkısı
- Teknolojik, ekonomik, sosyal değişimin hızı
- Yasal düzenlemeler, eğitim teşvikleri, vergi kolaylıkları

### **2.1.8.3 Eğitim programının hazırlanması**

İhtiyaçların programlar halinde ifade edilmesi zordur (Yüksel, 2003). Bunun için hizmetiçi eğitimde uygulanacak programı hazırlarken, kazandırılması beklenen bilgi, beceri ve tutumların ayrıntılı bir biçimde saptanabilmesi ve programın bu saptamalar doğrultusunda hazırlanması gerekir (Taymaz, 1997).

Eğitim etkinlikleri hizmet içi eğitimin gerçekleşmesine yönelik tüm işleri kapsayacak şekilde hazırlanmalıdır. Programda eğitim etkinliğinin amacının ve beklenen sonuçlarının açık bir şekilde belirtilmesi, eğitime katılacak kişilerin profilinin çizilmiş olması, eğitim konuları ve içeriklerinin tespiti, zamanlandırılması, sıralanması, eğitim için gerekli araçlar ve uygulanacak yer ile uygulanma zamanının ortaya konmuş olması gereklidir (TEPAV, 2007).

### **2.1.8.4 Eğitimin uygulanması**

Pynes (2009) bu aşamayı eğitimci ve eğitimi alanların bir araya geldikleri süreç olarak tanımlamıştır. Bu aşamada eğitim planındaki esas ve yöntemler çerçevesinde ve program hedeflerine göre çeşitli türdeki ve sayıdaki eğitsel programlar yürürlüğe konur (Kalkandelen, 1979). Bu etkinlikler, örgüt olanakları kullanılarak örgüt içinde yapılanlar ile örgüt dışında yapılan faaliyetleri kapsamaktadır. Hizmet içi eğitimin uygulanmasında, eğitimin personelin çalışma hayatının bir parçası olduğu vurgulanmalı ve personelin “sürekli gelişim” yönünde motivasyonu yüksek tutulmalıdır. Eğitimlerin personelin ihtiyaç ve beklentilerine yönelik olarak geliştirilmesi için eğitim alan personelden eğitimle ilgili geri besleme alınmalıdır (TEPAV, 2007).

Taymaz (1997) uygulama aşamasında yapılması gerekenleri şu şekilde sıralamıştır.Öncelikle uygun bir eğitim ortamı sağlanmalı ve burada eğitime katılanların bütün ihtiyaçları giderilmelidir. Eğitimde kullanılacak ders araç ve gereçleri eksiksiz olarak temin edilmelidir. Eğitim verecek kişiler görevlendirilmeli ve uygulama izlenerek geliştirilmelidir.

#### **2.1.8.5 Değerlendirme**

Bingöl'e (1997) göre bir dizi hizmetiçi eğitim faaliyetinin ve eğitim deneyimlerinin varlığı, öğrenmenin meydana geldiğini ifade etmez. Bu yüzden, geleceğe dönük olarak insan kaynağına yapılan önemli bir yatırım niteliğindeki hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşma derecesinin ortaya konması, yani değerlendirilmesi gereklidir (Canman,1995) . Werther ve Davis (1996) hizmetiçi eğitim faaliyetinde en ciddi eksikliğin değerlendirmeden yoksunluk olduğunu belirtmektedir.

Byars ve Rue'a (2003) göre değerlendirme işlemi dört alana bölünebilir. Bunlardan birincisi tepki boyutudur. Eğitimi alanların eğitim programından ne kadar hoşnut kaldığı ile ilgilidir. Bu noktada programın içeriği, programın yapısı ve formatı, eğitim metodları, eğitmenin yetenekleri ve stili, öğrenme ortamının uygunluğu, eğitimin amaçlarına ne kadar ulaştığı değerlendirilir. Ayrıca programın iyileştirilmesi için tavsiyeler ortaya konabilir.İkincisi ise öğrenme boyutudur. Hizmetiçi eğitimde öğretilmek istenenlerin ne derecede öğrenildiğiyle ilgilidir. İlke ve kavramların öğretildiği durumlarda değerlendirme amaçlı yazılı sınavlar yapılabilir. Ne kadar öğrenme gerçekleştiğinin doğru bir resmini çekebilmek için hem program öncesi hem de program sonrası bir ölçme yapılmalıdır. Üçüncüsü davranış boyutudur.Eğitim alanların mesleki davranışları program sayesinde değişti mi? Öğrenme ve tepkinin değerlendirilmesinden daha zordur.Sonuncusu ise sonuçların değerlendirilmesidir ki programdan istenen sonuçlar elde edilip edilmediğinin belirlenmesidir.

Noe (2002) hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinin maliyet yönünden de bir gereklilik olduğunu belirtmektedir.Yapılacak değerlendirme bize programın maddi getirisini ve maliyetini belirleme, diğer yatırımlar ile eğitim yatırımlarının maliyetinin ve yararlarının karşılaştırma, en iyisini seçmek için farklı programların maliyet ve faydalarını karşılaştırma gibi olanaklar sunacaktır.

### 2.1.9 Hizmetiçi Eğitimde Karşılaşılan Güçlükler

Hizmetiçi eğitim görevin yapıldığı, bir başka deyimle hizmet görüldüğü zamanlar yapıldığı için bazı güçlükler doğurmaktadır.Çalışanın işinden ayrılması veya işini biraz ihmal ederek eğitime zaman ayırması veya amirlerin türlü kolaylıklar göstermeleri gerekmektedir.Yurdun uzak, yakın her bölgesinde bulunan personelin, bir merkezden eğitilmesinde mesafenin uzaklığı dolayısıyla gidip gelme için zaman kaybı olur ve masraf gerektirir (Tortop ve diğerleri, 2010).

Öte yandan Özdemir (1997) hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan güçlükleri dört ana başlık altında toplamıştır. Bunları kısaca şu şekilde özetleyebiliriz:

- **Anlayış ve zihniyetten kaynaklanan güçlükler:** Eğitim ortamının katılımcıların her türlü ihtiyacını karşılaması verimliliği önemli ölçüde artırır. Ancak hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin özellikle kamuda tatil bölgelerinde olması, hizmetiçi eğitimin tatil amaçlı bir etkinlik gibi algılanmasına yol açabilmektedir.
- **Nitelikli eleman eksikliğinden kaynaklanan güçlükler:** Hizmetiçi eğitimi verecek nitelikli personel sayısı yetersizdir. Bu nedenle genellikle hizmetiçi eğitim etkinlikleri öğretim elemanlarınca yürütülmektedir.
- **Maddi kaynakların etkin kullanılmaması:** Özellikle kamu sektöründe hizmetiçi eğitim faaliyetleri için yeterli bütçe ayrılmamaktadır.
- **Geleneksel yaklaşımlarda ısrar etmek:** Hizmetiçi eğitim faaliyetleri çalışanlara uzak yerlerde verilmeye devam etmektedir. Ayrıca, verilen eğitimin işe aktarılıp aktarılmadığı takip edilmemektedir.

Aytaç (2000) ise hizmetiçi eğitim birimlerinin örgütlenmesindeki eksikliklerin faaliyetlerin verimini düşürdüğünü vurgulamaktadır. Ayrıca alınan hizmetiçi eğitimlerin özellikle kamu sektöründe özlük haklarına yeterince yansımaması ve benzer alanlarda çalışan kurumlarda eğitim programları ve ortak yararlanılabilecek eğitim ortamları açısından bir iş birliği ve koordinasyonun olmaması kaynakların etkin kullanılmasını engellemektedir.

Diğer taraftan Özoğlu (2010) MEB tarafından yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sayıca yeterli olduğunu ancak asıl problemin nitelikle ilgili olduğunu

vurgulamaktadır. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğini etkileyen faktörler hizmetiçi eğitim ile ilgili izlenen merkezi yaklaşım, hizmetiçi eğitime ayrılan bütçenin kısıtlı olması, yükseköğretim kurumlarının hizmetiçi eğitimde belirgin bir rol üstlenmeyişi, öğretmenlerimizin hizmet içi eğitime ilişkin olumsuz algı ve tutumları ve öğretmenlerin eğitim sistemi içerisinde pasif uygulayıcı olarak konumlandırılışlarıdır. Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar (2012) ise öğretmenlere yönelik sürdürülen hizmetiçi eğitim faaliyetleri ile ilgili son 10 yılda karşılaşılan sorunları şu şekilde özetlemiştir:

- MEB'in düzenlediği mesleki gelişim uygulamalarının sayıca azlığı ve nitelik açısından yeterli bulunmayışı,
- Mesleki gelişim için etkinlikte bulunmaya güdüleyici etkenlerin olmayışı,
- Eğitimlerin konuları belirlenirken öğretmenlere sorulmaması, gerçek ihtiyaçların ortaya çıkarılmaması, etkinliklerin yapılacağı fiziki ortam ve programın süresinin öğretmen beklenti ve ihtiyaçlarına uyarlanmayışı,
- Öğretmenlerin etkinlik seçmede her zaman özgür olmamaları,
- Öğretmenlerin kendilerini yeterli görerek mesleki gelişim etkinliklerine ilgisiz kalmaları ve uygun zaman bulamadıklarını belirtmeleri,
- Kurs, seminer ve konferansların ötesinde diğer mesleki gelişim modellerinden yararlanılmaması,
- Etkinliklerin planlanması ve uygulanmasında MEB ve üniversiteler arasında yeterince işbirliğinin bulunmaması,
- Etkinliklerin uygulamalı ve örneklere dayalı yapılması yerine, genellikle teorik bilgi aktarımı şeklinde yürütülmesi,
- Zamana yayılan ve detaylı olarak planlanan, kaydı tutulan, sürekli ve sistemli mesleki gelişim uygulamalarının olmaması,
- Öğretmenlerin amaçlanan öğrenmeleri kısmen kazanabilmeleri ve kazandıkları bilgileri iş yaşamlarında istenen düzeyde kullanamamaları,
- Öğretim elemanlarının derslere hazırlıksız girmeleri, konularında yetersiz olmaları,
- Özellikle yabancı dil ve bilgisayar kurslarında, katılımcıların seviyelerine göre gruplandırılmamasıdır.

### **2.1.10 Milli Eğitim Bakanlığı'nda Hizmetiçi Eğitim**

Devlet Memurları Kanunu'na göre hizmetiçi eğitim, kanun kapsamına giren kuruluş ve kurumlardaki memurların yetiştirilmesi, verimliliklerinin artırılması ve daha ileriki görevlere hazırlanması amacıyla yapılır. Kurumların, bu konuda temel sorumlulukları vardır. Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı, eğitim programlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında yol göstermek, eğitim faaliyetlerinde koordinasyon sağlamak ve eğitim faaliyetlerini denetlemekle görevlidir. Kurum ve kuruluşlar, hizmetiçi eğitim yönetmeliklerini bu merkezi personel örgütü ile birlikte hazırlamaktadırlar (Canman, 1995).

Yukarıda bahsi geçen kurumlardan birisi de Milli Eğitim Bakanlığıdır. Milli Eğitim Bakanlığında ilk olarak hizmetiçi eğitim 1960 yılında "Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu'nun kurulmasıyla başlamıştır. Bu büro ancak 1966 yılında müstakil "Eğitim Birimi Müdürlüğü"ne dönüştürülmüştür (Bedük,1997). Daha sonra bu birim 1981 yılında "Hizmet içi Eğitim Genel Müdürlüğü" ve 1982 yılında "Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı"na dönüştürülmüştür (Ünsal, Kaplan ve Ertürkmen, 2012). MEB'e bağlı bu birim 1993 yılına kadar öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını merkezi olarak belirli yerlerdeki hizmet içi eğitim merkezlerinde düzenlenen birkaç haftalık kurslarla karşılamaya çalışmıştır. Ancak, o dönemde yaklaşık yarım milyonu aşkın öğretmen ve yöneticinin tümünün bir merkezden, varolan mevzuat sınırları içinde yetiştirilmesi, zaman, maddi olanaklar ve mekan yönünden imkansız hale gelmiştir (Açıkalin, 1993). Bu sorunu aşabilmek amacıyla Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı bir genelge (06.01.1993 gün 1993/2 sayılı genelge) ile merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yanı sıra Bakanlık taşra teşkilatına da yetki vererek mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinin önünü açmıştır. Bu düzenleme hizmet içi eğitim faaliyetlerinin daha etkili ve yaygın olarak uygulanması, öğretmenlerin eğitim ihtiyacının yerinde ve zamanında karşılanabilmesi ve öğretmenlerin çalışmalarından ve okul içi vazifelerinden alıkoyulmadan eğitilmesi adına son derece önemli ve yerinde bir adım olmuştur (Özoğlu, 2010).

14.09.2011 tarihinde 28054 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanan 652 sayılı kanun hükmünde kararname ile yeniden yapılandırmaya gidilmiştir. Yeniden

yapılandırılmayla kamu kaynaklarının daha verimli ve yerinde kullanımı ile eğitim niteliğinin artırımı hedeflenmiştir. Bu kapsamda "Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı", "Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü"ne dönüştürülmüştür. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğünün görevleri şunlardır:

- Öğretmenlerin nitelikleri ve yeterliklerinin belirlenmesi ve geliştirilmesine yönelik politikaları oluşturmak, bu amaçla ilgili birim, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapmak.
- Bakanlık öğretmenleri ile talepleri hâlinde özel eğitim kurumları eğitim personeline yönelik olarak; meslek öncesi ve meslek içi eğitimi vermek veya verdirmek, gelişmeleri için kurslar açmak veya açtırmak, uzmanlık programları, seminer, sempozyum, konferans ve benzeri etkinlikler düzenlemek.
- Öğretmenlere yönelik olarak verilecek eğitime ilişkin konularda inceleme ve araştırmalar yapmak.
- Görev alanına giren konularda kamu kurum ve kuruluşları, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği yapmak; bunlarla ortak çalışma, araştırma, eğitim programları düzenlemek, danışma kurulları ve komisyonlar oluşturmak.
- Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak.

Öğretmenlere yönelik hizmetiçi eğitimler, öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak çeşitli konularda ve çeşitli yöntemlerle gerçekleştirilmektedir (Gültekin ve Çubukçu, 2008). Ayrıca hizmetiçi eğitim faaliyetleri mevzuat zorunlulukları, bilim ve teknolojiadaki gelişmeler, yönetici raporları, denetim raporları, araştırma sonuçları, kurul önerileri, düzenlenen anketler, bakanlık birimleri ve kurumlarının ihtiyaçları, kalkınma planları, hükümet programları, şura kararları, eylem planları ve diğer üst belgeler dikkate alınarak belirlenmektedir (OYEGM, 2013).

Öğretmenlere yönelik yıllık meslek içi eğitim planları Bakanlık birimlerinin işbirliğinde Mesleki Gelişimi Destekleme Grup Başkanlığı'nca merkezi, il milli eğitim müdürlüklerince de mahalli olarak hazırlanmakta ve uygulanmaktadır. Öğretmenlerin T.C. Kimlik numaralarını kullanarak, internet üzerinden meslek içi eğitim faaliyetlerine yapmış oldukları başvurular aynı sistem içinde elektronik olarak



değerlendirilmektedir. Faaliyetlere ait tüm evrak akışı bu sistem üzerinden yapılmaktadır(OYEGM, 2013).

Planlanan meslek içi eğitim faaliyetleri öncelikle, Genel Müdürlüğe bağlı, hizmetiçi eğitim enstitüsünde gerçekleştirilmektedir.Ülke genelinde Genel Müdürlüğe bağlı olarak faaliyet gösteren yedi Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü ve Akşam Sanat Okulu bulunmaktadır (OYEGM, 2013).

Bunlar;

- Ankara Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Aksaray Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Erzurum Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Mersin Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Rize Çayeli Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- Yalova Esenköy Hizmet içi Eğitim Enstitüsü ve ASO
- İstanbul Ataşehir Zübeyde Hanım Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü ve ASO

Hizmetiçi eğitim faaliyetleri hizmetiçi eğitim enstitülerinde düzenlendiği gibi ihtiyaç durumuna göre Bakanlığa bağlı diğer okul ve kurumlar ile özel otel vb. işletmelerde de düzenlenebilmektedir. Aşağıda hizmetiçi eğitim enstitülerinde 2009-2012 yıllarında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerine göre katılımcı sayıları verilmiştir (OYEGM, 2013).

Tablo 1. Yıllara Göre Hizmet içi Eğitimlere Katılımcı Dağılımı (2009-2013)

Hizmetiçi Eğitim Enstitüleri	Katılımcı Sayısı				2013 (Planlanan Katılımcı)	TOPLAM
	2009	2010	2011	2012		
Ankara HİE Enstitüsü	1390	1569	3977	1313	3108	11.357
Rize HİE Enstitüsü	3266	3809	3089	1243	3075	14.482
Erzurum HİE Enstitüsü	10.891	9894	8375	571	9303	39.034
Yalova HİE Enstitüsü	10.541	9545	5189	2925	5029	33.229
Mersin HİE Enstitüsü	3667	4725	4136	-	-	12.528
Aksaray HİE Enstitüsü	3041	2990	2992	881	2202	12.106
Genel Toplam	32.796	32.532	27.758	6.933	22.717	122.736

Kaynak: (OYEGM, 2013)

Grup Başkanlığı bu hizmetleri, Bakanlık merkez ve taşra teşkilatı, YÖK, Üniversiteler, TİKA, TODİAE, diğer resmi ve özel kurum ve kuruluşlar, sivil toplum örgütleri ve yabancı kültür merkezlerinin işbirliği ve katkılarıyla gerçekleştirmektedir (OYEGM, 2013).

## 2.2 UZAKTAN HİZMET İÇİ EĞİTİM

### 2.2.1 Uzaktan Eğitim ve Tanımı

Dünya bilgi çağı dediğimiz 21. yüzyıla girerken, bilgi teknolojilerindeki gelişmeler takibi imkansız bir hızla devam etmektedir. Bilgi teknolojilerindeki bu gelişmeler, uzaktan eğitim uygulamaları ile küresel iletişim ağının gelişmesine önemli katkılar sağlamıştır (İşman, 2008).Bütün bu hızlı gelişmeler eğitimin yapısını ve biçimini de etkilemekte, eğitimcileri yeni eğitim programları ve öğrenme-öğretme modelleri geliştirmeye zorlamaktadır. Bu modellerden biri uzaktan eğitimidir ve uzaktan eğitim uygulaması git gide yaygınlık kazanmaya başlamıştır (Altıparmak, Kurt ve Kapıdere, 2011).

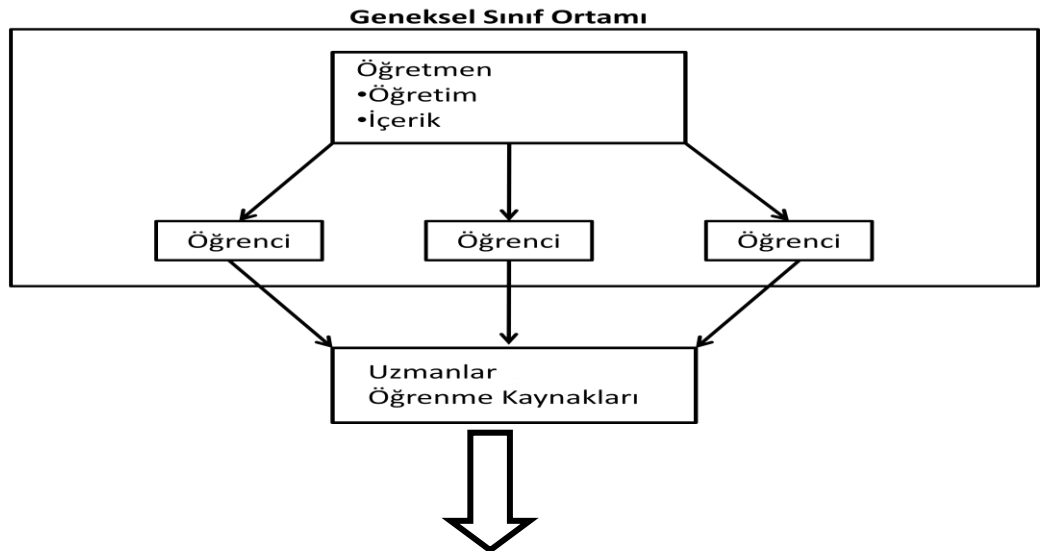
Uzaktan eğitim teriminden ilk olarak Wisconsin Üniversitesi'nin 1892 Yılı Kataloğu'nda bahsedilmiş olup, yine ilk kez aynı üniversitenin yöneticisi William Lighty tarafından 1906 yılında yazılan bir yazıda bu terim kullanılmıştır. Uzaktan eğitimde çok ortamlı araçların ve sunu sistemlerinin işe koşulması, uzaktan eğitimin tanımının yapılmasını güçleştirse de ilgili literatürde değişik uzaktan eğitim tanımlarının yapıldığı görülmektedir (Uşun, 2006). Uzaktan eğitimle ilgili tanımlardan bazıları şunlardır:

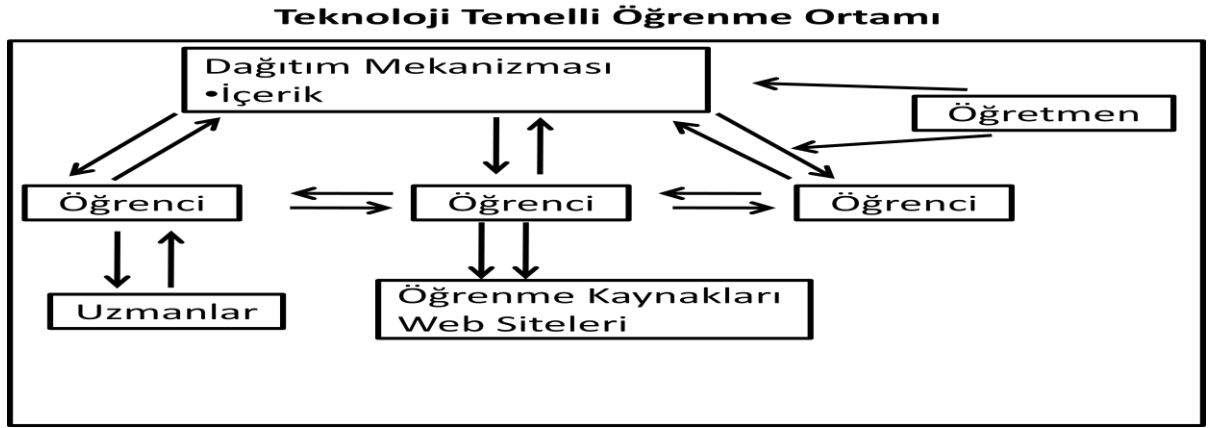
Yalın (2001) uzaktan eğitimi, daha geniş kitlelere eğitim hizmeti götürebilmek, eğitimde fırsat eşitliğini sağlayabilmek amacıyla farklı fiziksel mekanlardaki öğretmen ve öğrencilerin, çeşitli iletişim teknolojileri yardımıyla etkileşimde buldukları,öğretme-öğrenme faaliyetlerini gerçekleştirdiği bir sistem olarak tanımlamıştır. Kaya (2002) ise uzaktan eğitimi öğretmen ve öğrenciler arasındaki eğitimsel iletişimin çoğunluğunun karşılanmadığı, eğitimsel sürecin desteklenmesi ve yapılandırılması için öğretmen ve öğrencilerin iki yönlü iletişiminin uzaktan sağlandığı ve iki yönlü iletimde teknolojinin kullanıldığı eğitim olarak tanımlamıştır. Newby ve diğerleri (2006) ise uzaktan eğitimi kısaca öğretmen ve öğrencilerin

fiziksel olarak birbirlerinden ayrı oldukları planlı eğitsel programlar olarak tanımlamışlardır. Uşun (2006) ise uzaktan eğitimle ilgili kapsamlı bir tanım ortaya koymuştur. Bu tanıma göre uzaktan eğitim, kaynak ile alıcıların öğrenme-öğretmen süreçlerinin büyük bir bölümünde ayrı ortamlarda bulunduğu, alıcılarına "öğretim yaşı, amaçları, zamanı, yeri ve yöntemi" açısından "bireysellik", "esneklik", ve "bağımsızlık" olanağı tanıyan, öğrenme-öğretme sürecinde; yazılı ve basılı materyaller, işitsel araçlar (telefon, radyo), görsel-işitsel teknolojiler (televizyon, video), ve yüz yüze eğitim (akademik danışmanlık) gibi materyal, araç, teknoloji ve yöntemlerin kullanıldığı, kaynak ile alıcılar arasındaki iletişim ve etkileşimin ise televizyon ve bilgisayara dayalı etkileşimli/ tümleşik teknolojilerle sağlandığı planlı ve sistematik bir eğitim teknolojisi uygulamasıdır.

Yapılan tanımlarda göze çarpan ortak noktalar uzaktan eğitimin eğitim faaliyetlerinin yürütülmesinde teknolojiye üst seviyede yararlanma, öğretici ve öğrencinin zaman ve mekan olarak birbirinden bağımsız olması ve bilgi kaynaklarına ulaşmada ve öğrencilere bu kaynakları ulaştırmada etkin bir yöntem izlediği şeklinde sıralanabilir (Gülner, 2008).

Noe (2002) teknolojinin öğrenme ortamını daha dinamik bir hale getirdiğini iddia etmektedir. Öğrenme içeriği ile öğrenen arasında ve öğrenenler ile öğretmen arasındaki etkileşimin artmasına olanak sağlamıştır. Öğrenenler öğretimin tasarlanmasına katkıda bulunur, fakat içerik internet aracılığıyla öğrenenlere ulaştırılır. Öğretmene daha çok bir kaynak işlevi görür ve öğrencilerden gelen soruları yanıtlar. Dersin anlatılması noktasında öğretmen işe çok fazla dahil olmaz. Ayrıca öğrenenler kendi aralarında da etkileşimde bulunma imkanına sahiptir.





Şekil 2. Geleneksel ve Teknoloji Temelli Sınıf Ortamları (Noe, 2002:250)

### 2.2.2 Uzaktan Eğitimin Faydaları

Tanımlarından da anlaşılacağı gibi uzaktan eğitimin birçok faydası bulunmaktadır. (Kaya ve Tan, 2014). Bunları aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (Burma, 2008):

- Büyük kitlelere ulaşma ve daha düşük maliyetle eğitim imkanı,
- En bilgili eğiticiyi, farklı coğrafya ve mekanlarda bulunan tüm öğrenenlere ulaştırma imkanı,
- Farklı anlama kapasitesindeki öğrencilere istediği kadar tekrar yaparak öğrenme imkanı,
- Gündüz çalışan bireylere akşam veya hafta sonları zamandan bağımsız olarak istedikleri zaman, istedikleri kadar öğrenme imkanı sağlama,
- Yoğun eğitim isteğine imkan verme,
- Eğitim alan insanlar arasında sosyal ve mesleki bilgi alışverişini sağlama,
- Teknoloji ve eğitimi birleştirerek yaşam boyu eğitimi gerçekleştirme,
- Bireysel ve toplumsal öğrenmeyi gerçekleştirme gibi ihtiyaçlar,
- Daha ucuz, daha kaliteli ve daha etkili öğretim yapma imkanı sağlama,
- Toplum oluşturulan bireylerin eğitimden eşit faydalanmalarını ve eğitimde fırsat eşitliğini sağlama,
- Mevcut eğitim kurumları dışında da bulunan bireylere istekleri doğrultusunda eğitim vermek, bireysel öğrenmeyi gerçekleştirme,
- Öğretmen merkezli değil, öğrenci merkezli bir sisteme geçmek.

Uzaktan eğitim yaklaşımı aracılığıyla mevcut örgün ve yaygın eğitim koşullarına ek olanaklar getirerek, çağımızın zorunlu kıldığı eğitim gereksinimleri sağlanabilir. Eğitimin yaygınlaştırılması için kullanılan uzaktan eğitim yaklaşımında kitle iletişim araçları ve posta hizmetleri ile, öğrencinin eğitim gereksinimleri karşılanmakta, zaman ve mekan sınırlılıkları ortadan kaldırılmakta ve eğitim hizmeti öğrenenin ayağına götürülmektedir (Orhan ve Akkoyunlu, 1999).

### **2.2.3 Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları**

Uzaktan eğitimin sayılan yararlarının yanı sıra bazı sınırlılıkları da vardır. Ayyıldız, Günlük ve Erbey'e (2006) göre bunlar:

- Öğrenme ortamlarında önemli görülen yüz yüze etkileşim ortam ve olanaklarından yoksun olması ki Tsolakidis (2000) geleneksel eğitimin öğrenenlere sağladığı yüz yüze etkileşim olanağının yerini hiçbir şeyin alamayacağını iddia etmektedir.
- Öğrenme sürecinde karşılaşılan öğrenme güçlüklerinin anında çözülememesi ve bu durumun ardından gelişebilecek sıkıntılar,
- Anında yardım görememe ve sorunun giderilmemesinden kaynaklanan davranışların gelişimi,
- Kendi kendine çalışma alışkanlığı olmayan ve bu yeteneğini geliştirmemiş bireyler için planlama zorluğu,
- Çalışan bireylerin kendine ayıracağı vakitte ders çalışma zorunluluğu,
- Laboratuvar, atölye gibi uygulama ağırlıklı konuların işlenmesindeki sınırlılıklar,
- Öğrenci sayısındaki fazlalık nedeni ile iletişimdeki sınırlılıklar,
- Örgün öğretime devam etmenin öğrenciye kazandıracığı kültür ve sosyalleşmeden mahrum olmak.

Bunların yanında Altıparmak, Kurt ve Kapıdere'ye (2011) göre ilk yatırım maliyetinin yüksek olması, teknolojik sistemden kaynaklanabilecek aksaklıklar, güncellenmeye ihtiyaç duyması da uzaktan eğitimin sınırlılıkları arasında gösterilebilir.

#### **2.2.4 Uzaktan Eğitim Gereksinimi**

Gün geçtikçe artan nüfus beraberinde eğitime olan ihtiyacı da artırmıştır. Örgün eğitimin bu ihtiyaca cevap veremediği durumlarda devreye uzaktan eğitim girmiştir (Kazu ve Özdemir, 2002). Bunun yanında, özel ihtiyaçların bulunması veya zaman ve mekan sınırlılıklarından dolayı geleneksel eğitime erişim fırsatı bulamayanların öğrenme isteklerini karşılamak için de uzaktan eğitime ihtiyaç duyulmuştur (Tsolakidis, 2000). Ayrıca, yapılan incelemeler geleneksel eğitim yöntemlerinin artık kurumsal ve evrensel anlamda örgün eğitim olanakları sağlayan en iyi uygulama olma niteliğini yitirdiğini ortaya koymaktadır. Sınıfta yapılan eğitimin en iyi uygulama olmadığını, günümüzde yaşanan başlıca şu sorunlar da göstermektedir (Kaya, 2002):

- Eğitimin yaygınlaştırılmaması
- Fırsat ve olanak eşitsizliğinin sürmesi
- Kaynakların verimli kullanılmaması
- İstem sunu dengesizliği
- Eğitimin yeterince işlevsel olmayışı
- Eğitimde nitelik düşüklüğü
- Eğitimde standardın sağlanamayışı

Meydana gelen bu eğitim sorunları uzaktan eğitim uygulamalarıyla çözülebilir (İşman, 2008). Bu doğrultuda eğitim teknolojilerinin kullanımı ve uzaktan eğitim uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır.

Yukarıda saydığımız problemleri çözmek için uzaktan eğitimin yaygınlaşmasını gerektiren başka etkenler de bulunmaktadır. Bates'e (2005) göre hayat boyu öğrenme kavramının giderek önem kazanması, coğrafi olarak geleneksel eğitim uygulamalarının zor olduğu bölgelere eğitim olanağı götürülmesi gerekliliği, teknoloji yetenekleri üst düzeyde işgörenler yetiştirme ihtiyacı ve ticari olarak pazarlanabilir olması uzaktan eğitimi yaygınlaştıran diğer sebeplerdir.

#### **2.2.5 Uzaktan Eğitim Modelleri**

Newby ve diğerleri (2006) uzaktan eğitimi üç ana başlık altında toplamıştır. Bunlar senkron uzaktan eğitim, asenkron uzaktan eğitim ve karma eğitimdir. Bu alt başlıkları kısaca şu şekilde açıklayabiliriz.

### **2.2.5.1 Senkron uzaktan eğitim**

Eğitimin aynı zamanda farklı mekanlarda telekomünikasyon sistemlerinin yardımıyla gerçekleştirilmesi durumudur. Genellikle yerel sınıflardaki eğitici televizyon sayesinde uzaktaki öğrenenlere bağlanır. Uydu ve fiber optik sistemler artarak bu tür eğitimde kullanılmaktadır (Simonson ve diğerleri, 2003). Bu yöntemle konusunda uzman eğitici aynı anda birçok derslikteki büyük kitlelere eğitim verebilir. Böylelikle farklı mekanlarda çok sayıda insana kaliteli eğitim verilmesinin yanında; daha ucuz eğitim imkanı da sağlanmış olur. Aynı zamanda uzman kişi farklı coğrafyalara ulaşmada yaşanacak kaza riskinden korunmuş, zamanı yollarda boşa geçmemiş, seyahat yorgunluğunu yaşamamış, daha fazla kişiye eğitim vermiş ve eğitim alan herkes eğitimden eşit yararlanmış olur (Burma, 2008).

### **2.2.5.2 Asenkron eğitim**

Öğrenmenin farklı zamanlarda ve farklı mekanlarda gerçekleştirilmesidir. Uzaktan eğitimin en alışıl gelmiş biçimde uygulanan şekli budur. Bir başka ifadeyle, öğrenenler ne zaman ve nerede öğreneceklerine ve öğretim materyallerini nerede ve ne zaman kullanacaklarına kendileri karar verirler (Simonson, Smaldino, Albright, ve Zvacek, 2003). En güncel asenkron sunum yöntemi web tabanlı olanıdır. Web tabanlı asenkron derslerde ders malzemesi büyük ölçüde web üzerinden sunulur. Ders, öğrenci destek hizmetleri, iletişim, etkileşim ve ölçme değerlendirme aktivitelerini de genellikle web üzerinden gerçekleştirilir. Video kaset gibi yardımcı malzeme de kullanılabilir. Öğrenci ile öğretim üyesinin fiziksel olarak yüz yüze gelmemesi nedeniyle ders malzemesi, iletişim ve diğer destek sayfalarının eğitsel açıdan öğrencinin ilgisini ekranda tutacak şekilde tasarlanması gerekir (Burma, 2008).

### **2.2.5.3 Karma Öğrenme**

Karma sistem, çevrimiçi ve yüz yüze öğrenme etkinliklerinin bir arada yürütülmesidir. İçeriğin büyük bir kısmı çevrimiçi sunulur ve yüz yüze etkinliklerin sayısı azdır (Allen ve Seaman, 2010). Karma eğitim, yüz yüze ve çevrimiçi öğrenmenin faydalı yönlerini birleştirebilir. Çevrimiçi öğrenme geleneksel bir sınıf ortamında sağlanamayan etkililiği ve esnekliği sağlarken, yüz yüze öğrenme ise

öğrenme için gerekli olan sosyal etkileşim imkanı sağlar. Bununla birlikte karma eğitim programları geliştirilirken, iki ortamın da faydalarından yararlanabilmek için dengeli bir programlama yapmak önemlidir (Akkoyunlu ve Soylu, 2008).

Balaban'a (2012) göre karma sistemde amaç; derslikler, öğretim elemanı ve öğrenim süresi gibi eğitim aktivitelerinin kullandığı çeşitli kaynakları daha etkin kullanmaktır. Çok daha fazla sayıdaki öğrenciye hizmet edecek bu modelde, teknoloji ve e-öğrenme bileşenlerini daha fazla kullanarak sınıf sayısı aza indirilmekte ve öğrenci sayısı artırılmaktadır.

### **2.2.6 Uzaktan Hizmet İçi Eğitim**

Bugünkü klasik hizmetiçi eğitim sürecinin büyük bir kısmı yüzyüze eğitim yöntemi ile gerçekleştirilmektedir. Öğretmenleri mekansal olarak bir yere toplamak, organizasyonel anlamda oldukça problemlili ve de maliyeti yüksek bir işlemdir. Bu nedendir ki, yüzyüze eğitimlerin sürekliliği sağlanamamakta ve tüm öğretmenlere ulaşmakta yetersiz kalınmaktadır (Türel, 2010). Bunun yanında, öğretmen sayısının çokluğu, Türkiye'nin coğrafi koşulları, sınırlı zaman ve öğretmenlerin bir yetişkin olarak ailelerini bırakıp başka bir yörede eğitime katılmalarının güçlüğü gibi faktörler de hizmet içi eğitimde farklı yaklaşımların ele alınmasını zorunlu kılmıştır (Orhan ve Akkoyunlu, 1999).

Günümüzde teknoloji alanında yaşanan baş döndürücü gelişmeler, kurumlardaki hizmet içi eğitim uygulamalarında ihtiyaç duyulan yeni yaklaşımları olanaklı kılmıştır. Bu yeni dönemde teknoloji temelli görsel ve işitsel materyallerin desteğiyle eğitim sürecine dahil edilen işgücünün eğitim etkinliğinin artacağı genel kabul görmektedir (Şahin ve Güçlü, 2010). Geleneksel hizmet içi eğitimi bütçesi ile her yıl öğretmenlerin en fazla %5'ine eğitim verilebilmektedir. Aynı bütçe ile interaktif web tabanlı bir eğitim modelinin oluşturulması ve tüm öğretmenlerin erişimi gerçekleştirilebilir (TED, 2009). Bu noktada, iletişim ve eğitim teknolojisinin gelişen ve zenginleşen olanaklarını kullanarak kitlelere eğitim hizmeti sunmayı olanaklı kılan uzaktan eğitim yaklaşımı, öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde etkili ve sürekli olarak kullanmaya elverişli önemli bir seçenektir. Bilimsel araştırmalara dayalı olarak oluşturulacak bir hizmetiçi eğitim düzenlemesiyle, öğretmenlerin, buldukları yerden ayrılmalarına gerek kalmadan



ve örgün eğitime göre daha az bir maliyetle meslek yaşamları boyunca sürekli olarak eğitilmeleri sağlanabilir. Böylelikle, niteliği her zaman üst düzeyde tutulacak olan öğretmenlerin, toplumsal ve mesleki işlevlerini sürekli olarak çağdaş bilgi, beceri ve tutumlarla yerine getirmeleri gerçekleştirilebilir (Özer, 1990).

Yeni teknolojilerin eğitim sürecinde kullanılmasının işletmeler ve bireyler açısından getirdiği faydalar şunlardır (Noe, 2002).

- Eğitim alan bireylerin daha fazla katılımcı olmalarını sağlar,
- Eğitimi alan bireylerin, eğitimi nerede ve ne zaman alacakları hususunda büyük bir kontrol mekanizması verir,
- Gerek eğitimi alanlar, gerekse de yöneticiler bilgiye ve uzman karar kurullarına ihtiyaç bazında erişim imkanı bulurlar,
- Eğitimi alan bireyler, eğitim süresince istedikleri medyayı seçme şansına sahip olurlar,
- Görsel, işitsel duylara duygulara hitap ettiğinden dolayı verilen eğitimin daha fazla akılda kalmasını ve dikkat çekmesini sağlar,
- Genel olarak eğitim maliyetlerini azaltıcı bir etki yapar,
- Eğitim programlarının idaresini kolaylaştırır.

### **2.2.7 Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemleri**

Uzaktan eğitim programlarının hemen hepsi, hizmet içi eğitimde kullanılabilir. İletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerle birlikte, hizmet içi eğitimde kullanılan teknolojilerde aynı paralellikte gelişmektedir (Şahin ve Güçlü, 2010). Uzaktan eğitimde dolayısıyla uzaktan hizmet içi eğitimde kullanılacak yöntemleri Kaya (2002) şu şekilde sıralamaktadır:

- Ders kitapları
- Radyo dersleri
- Televizyon Dersleri
- Bilgisayarlı Öğrenme Kaynakları
- Etkileşimli Ortamlar

Uzaktan hizmet içi eğitim verirken kullanılan yöntemler çok önemlidir. Özellikle bilgisayar temelli eğitimde çalışanlar arasında algı ve bilgisayar kullanma becerisi

farkları olabileceği için yöntem iyi bir analizden sonra belirlenmeli ve çalışan profillerine yakın bir yöntem seçilmelidir. Gerekirse eğitime tabi tutulacak personele bir ön test uygulanarak çıkan sonuçlara göre temel becerileri kazandıracak (bilgisayar kullanma, internete bağlanma gibi) küçük eğitimler verilerek uzaktan hizmet içi eğitimden alınacak doyum arttırılabilir (Yılmaz ve Düğenci, 2010).

### **2.2.8 Ülkemizde Uzaktan Hizmetiçi Eğitimin Tarihsel Süreci**

Uzaktan hizmet içi eğitim yaklaşımı, Türkiye'de de 1970'li yıllardaki sonuçsuz kalan girişimler sayılmazsa, 1985 yılından bu yana öğretmen eğitiminde kullanılmaktadır. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi'nce uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanan Eğitim Önlisans Programı ile 130.000 dolayındaki ortaöğretim çıkışlı ilkokul öğretmeninin eğitilmesi amaçlanmıştır. Gerçekten de, bu program aracılığıyla üç yıllık bir zaman dilimi içinde 116.736 öğretmenin iki yıllık yükseköğrenim görmesi sağlanmıştır. Uygulanan uzaktan eğitim programında, özel olarak hazırlanmış basılı gereçler, televizyon ve radyo programları ve akademik danışmanlık etkinlikleri işe koşulmuştur. Açıköğretim Fakültesi'nce 1989-1990 öğretim yılında Halk Eğitim Merkezi öğretmenlerine yönelik önlisans programı başlatılmıştır. Öte yandan, 1990-1991 öğretim yılında, ortaöğretim kurumlarında çalışan yaklaşık 100.000 branş öğretmenin Açıköğretim Fakültesi'nce yine uzaktan eğitim yaklaşımıyla lisans tamamlama programları çerçevesinde eğitilmesi kararlaştırılmıştır (Özer, 1990).

2005 yılından itibaren uzaktan hizmetiçi eğitim projeleri başlatan MEB, 2010-2014 Stratejik Eylem Planı çerçevesinde, teknolojiyi de kullanarak, her derece ve türdeki eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenleri, yeni programların uygulanmasına hazırlamak için büyük çaba sarf etmekte ve yetiştirilen formatörler yoluyla hizmetiçi eğitimi yaygınlaştırmaktadır (MEB, 2009). Ayrıca bu doğrultuda MEB 2012 yılı Faaliyet Raporu'na göre kişisel ve meslekî gelişime katkı sağlayan, zengin, güvenilir ve güncel bir içeriğe sahip uzaktan eğitim portal ve modüllerini paydaşlarla işbirliği içerisinde güncelleyerek her yıl % 10 oranında artırmayı hedeflemektedir (MEB, 2013).

### **2.2.9 Milli Eğitim Bakanlığı Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Projeleri**

MEB 2005/17 sayılı genelgede hemen her alanda olduğu gibi, bilim ve teknoloji alanında da çağımızda baş döndürücü bir hızla yaşanmakta olan değişim ve gelişmelere öğretmenlerimizin ve diğer eğitim çalışanlarının intibak edebilmeleri için en seri ve sağlıklı biçimde bu gelişim süreçlerine ayak uydurma mecburiyetinin olduğu ve bu mecburiyet doğrultusunda, mevcut klasik metot ve uygulamaların yanı sıra, çağın teknolojisi bilgisayar ve internet devreye sokularak "Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemiyle Öğretmen Eğitimi Projesi" nin uygulamaya konulmasıyla ilgili çalışmalar tamamlandığı vurgulanmaktadır.

Yukarıda bahsi geçen genelge kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü koordinesinde Bakanlık Birimleri, üniversiteler ve sivil toplum kuruluşları işbirliğinde Sertifika Temelli Hizmetiçi Eğitim Projesi (e-Sertifika), Witpet Projesi, Intel Öğretmen Programı Eğitimleri, Yapılandırmacı İnteraktif Hizmetiçi Eğitim Programı ve Uzaktan İngilizce Eğitimleri düzenlenmiştir (OYEGM, 2013). Bu projelerle ilgili kısaca şu şekilde bilgi verebiliriz

#### **2.2.9.1 WİTPET projesi**

Elektrik, elektronik ve bilişim teknolojisi alanlarındaki teknik öğretmenler için web tabanlı (çevrimiçi-yüzyüze) olarak uygulanmış bir hizmetiçi eğitim programıdır. Avrupa Birliği Projesi olarak yapılmıştır. Proje ortakları Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Eğitim Araştırma Geliştirme Başkanlığı, Sakarya Üniversitesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sakarya Genç İş Adamları Derneği, Varna Technical University, Budapest Polytechnic, Universty of Sussex'tir. Sayısal Elektronik ve Uygulamaları, Grafik ve Grafik Uygulamaları, Mikroşlemciler ve Mikro Denetleyiciler Kursu adları ile planlanan hizmetiçi eğitimlerde karma eğitim modeli ile 15 hafta web tabanlı (42 saat) ve 1 hafta yüz yüze uygulamalı (20 saat) toplam 62 saat, 70 katılımcıya eğitim verilmiştir. Proje tamamlanmıştır (HEDB,2010).

#### **2.2.9.2 Uzaktan hizmetiçi eğitim yoluyla bilgisayar eğitimi projesi**

Proje ortakları Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü ve Microsoft Firması'dır. Uzaktan hizmetiçi eğitim yoluyla bilgisayar eğitimi konusunda 2005 yılında Microsoft işbirliği ile başlatılan proje kapsamında

2007 sonu itibariyle 22.194 kişi 15 modülden oluşan eğitimini tamamlamıştır (HEDB, 2010).

### **2.2.9.3 Intel öğretmen programı temel kursu-karma eğitim modeli**

Türkiye'de 2003 yılında uygulanmaya başlayan Intel Öğretmen Programı, öğretmenlerin öğrenim hedeflerini ve müfredatın gereklerini sunmak amacıyla bilgi teknolojilerini kullanma konusunda yeterlik ve güven kazanmalarında yardımcı olur. Milli Eğitim Bakanlığı ile 09 Haziran 2003 tarihinde imzalanarak yürürlüğe giren protokol gereğince Türkiye'de öğretmenlere yönelik olarak uygulamaya alınan Intel Öğretmen Programı'nın amacı; eğitimde kaliteyi artırmak, bilişim teknolojilerini öğrencilerin hizmetine sunmak, öğretmenlerin bu teknolojileri sınıflarına entegre etmelerine yardımcı olmak ve sınıflarda işlenen derslerde öğrencilerin bilişim teknolojilerinden bir araç olarak yararlanmalarını sağlamaktır. Intel Öğretmen Programı, öğretmenler ve önde gelen akademik kuruluşlarla yakın işbirliği içinde geliştirilmiş ve T.C. Milli Eğitim Müfredatı ve Standartları doğrultusunda yerleştirilmiştir. Program uygulamaya dayalı, bire bir profesyonel gelişimin etkinliğinden faydalanan, kapsamlı, esnek ve yüz yüze eğitim ile uzaktan eğitimi birleştiren bir eğitim kursudur. Bu program pedagojik bir program olup eğitim öğretim uygulamalarımıza çağdaş bir bakış açısı kazandırmaktadır. Ağustos 2011 yılı itibarıyla Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmî okullarda görev yapan yaklaşık 179 bin 969 öğretmen söz konusu program kapsamında eğitilmiştir (İNTEL, 2014).

### **2.2.9.4 Uzaktan İngilizce eğitimi projesi**

Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı ve British Council arasında imzalanan protokol gereğince 2008 yılında İngilizce öğretmenlerine yönelik çevrimiçi ve yüz yüze İngilizce metodoloji kurslarının pilot uygulamalarına başlanılmıştır. Uzaktan İngilizce eğitimleri 10 saat çevrimiçi 3 saat yüz yüze olmak üzere eğitim toplam 6 modülden oluşmaktadır. Toplamda 60 saatlik çevrimiçi 18 saat yüz yüze eğitimden oluşan karma eğitim modeli ile 2008-2009 döneminde gerçekleştirilen eğitimlere 232 öğretmen katılmıştır (HDEB, 2010).

### **2.2.9.5 YİHEP**

Pamukkale Üniversitesi ile MEB arasında Uzaktan Hizmetçi Eğitim Yöntemi ile Yapılandırmacı İnteraktif Hizmetçi Eğitim Programları pilot uygulamasına ilişkin protokol 17/06/2008 tarihinde imzalanmıştır. Pamukkale Üniversitesince hazırlanan ve TÜBİTAK tarafından desteklenen projenin web ortamında yer alan ders içeriği, İlköğretim Genel Müdürlüğünce de uygun görülmüştür. İki yıl devam eden eğitimler Afyon, Denizli ve İzmir illerinde ilköğretim öğretmenlerine yönelik Ana Sınıfı, Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler, Türkçe ve Sınıf Öğretmenliği alanlarında gerçekleştirilmiştir. Hizmetçi eğitimler mahalli olarak planlanıp, Pamukkale Üniversitesi sunucularından uzaktan eğitim verilmiştir. Kursları tamamlayan katılımcılara sertifikaları Millî Eğitim Müdürlüklerince düzenlenmiştir. Kasım 2008 ayı içerisinde eğitimler başlatılmıştır. Pilot illerin 3. dönem eğitimleri tamamlanmış ve 2009 yılı itibari ile 1500 kişi eğitime almıştır (HDEB, 2010).

### **2.2.9.6 UZEM projesi**

FATİH Projesi “Eğitsel e-içeriğin Sağlanması ve Yönetilmesi Bileşeni” kapsamında hazırlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA); “e-Dönüşüm Türkiye” kapsamında bilgi toplumuna dönüşümü sağlamak, eğitimde bilişim kültürünü sistemli bir politika ile yaygınlaştırmak ve eğitimin bilişim gereksinimlerini karşılamak amacıyla; arama motoru, sosyal ağ, e-ansiklopedi ve uzaktan eğitim çalışmaları gibi çağın dinamik sistemlerinden harmanlanarak oluşturulmuş, Milli Eğitim Bakanlığı’nın tüm eğitsel enformatik sistemini taşıyabilecek, genişleyebilir bir portaldır. UZEM, EBA portal alt yapısını kullanan internet tabanlı bir uzaktan eğitim sistemidir. UZEM projesi yaklaşık 700.000 öğretmenin eğitim ihtiyaçlarına hitap etmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Uzaktan Eğitim Merkezi (UZEM), farklı beklentileri karşılamak amacıyla tüm öğretmenlere hayatları boyunca e-öğrenme olanağı sunmak üzere tasarlanmış bir projedir. İnternet tabanlı uzaktan eğitim yöntemlerinden biri olan Öğretim Yönetim Sistemi (LMS) üzerine kurgulanmıştır. Ayrıca Yeğitek TV stüdyolarından canlı yayınlar ile öğretmenlere eğitimler verilmektedir. Bu yayınlar kaydedilerek, istenildiğinde EBA-UZEM ([uzem.eba.gov.tr](http://uzem.eba.gov.tr)) üzerinden tekrar izlenebilmektedir. 3-7 Eylül 2012 tarihleri arasında Sayın Bakanımız Ömer Dinçer’in açılış konuşmasını yaptığı “Mesleki Gelişim Eğitimleri” canlı yayın ile yapılmıştır. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü ile ortak olarak gerçekleştirilen 5 günlük eğitimlerde yaklaşık 500.000 öğretmene 14.130 noktadan ulaşılmıştır. Büyük kitlelere eğitimin

en verimli şekilde ulaşması için 81 ilden, hizmetiçi eğitimlerle ilgilenen il milli eğitim müdür yardımcısı ve şube müdürü olmak şartıyla Uzem il koordinatörleri belirlenmiştir. Aynı şekilde ilçelerde de bu yapı kademeli olarak oluşturulmuştur. Canlı yayınlar TürkSat işbirliği ile Teledünya İno TV kanalını üzerinden de izlenebilmiştir. Tüm eğitim kayıtlarına “<http://www.eba.gov.tr/video/uzem>” adresinden ulaşılmaktadır. 12 -16 Eylül 2012 tarihlerinde ilk defa atanan yaklaşık 40.000 öğretmene “Uyum Eğitimi” yapılmış; bu eğitimin 12 ve 14 Eylül tarihlerindeki kısmı yine 14.130 noktadan uzaktan eğitimle gerçekleşmiştir. Öğretmenler eğitimler esnasında canlı telefon bağlantısı kurabildikleri gibi e-posta ([uzem@meb.gov.tr](mailto:uzem@meb.gov.tr)) adresi üzerinden mail ile sorularını iletebilmektedirler. Çok yakında LMS sistemim üzerinden öğretmen eğitimleri başlayacaktır..Bu eğitimler öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenecektir. Uzem kapsamında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü, Bilgi İşlem Grup Başkanlığı, Hayat Boyu Öğrenim Genel Müdürlüğü, Ankara Üniversitesi, Atılım Üniversitesi, Bilkent Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi ile iş birliği yapılmaktadır (UZEM, 2014).

## 2.3 İLGİLİ ÇALIŞMALAR

### 2.3.1 Yüz yüze Hizmet içi Eğitim ile İlgili Çalışmalar

Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013) tarafından yürütülen "*Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi*" isimli çalışmada elde edilen sonuçlar ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının olumsuz olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sonucun ülkemizde hizmet içi eğitim programlarını planlanma, uygulama ve değerlendirme sürecinde yaşanan problemlerle ilişkisi olduğu düşünülmektedir.

Arslan ve Şahin (2013) "*Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Kurslarına Yönelik Görüşleri*"ni belirlemek için 2012–2013 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na Aksaray Hizmetiçi Eğitim Enstitüsü'nde açılan merkezi bir kursa katılan 15 bilgisayar teknolojileri öğretmeni üzerinde bir çalışma yürütmüştür. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre; BT öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim kurslarını seçerken en çok önem verdiği konular; kurs içeriği, mesleki

gelişime etkisi ve kursun verildiği yer olarak belirlenmiştir. Mesleki gelişim açısından hizmetiçi eğitimlerden en büyük beklentinin; yeni konular ve yeni bilgiler öğrenerek mesleki deneyim kazanmak olduğu söylenebilir. Kişisel gelişim açısından hizmetiçi eğitimlerin en büyük beklentinin; kurslarda yeni arkadaşlıklar edinmek, gezi ve tur gibi sosyalleşmeye olanak sağlayacak etkinliklerin olması gerekliliği olarak söylenebilir.

Baştürk (2012) "*İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi*" isimli çalışmasında Denizli ilinde bulunan 10 ilköğretim okulundaki toplam 301 öğretmen üzerinde yürüttüğü çalışmada ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerle ilgili algılarının olumlu olduğunu ve katılacakları hizmetiçi eğitimlerle ilgili beklentilerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Araştırmaya katılan ilköğretim öğretmenlerinin katıldıkları hizmetiçi eğitimlerle ilgili algıları arasında erkek öğretmenler ve sınıf öğretmenleri lehine anlamlı bir fark belirlenmişken, katılacakları hizmetiçi eğitimler hakkında bütün öğretmenlerin benzer beklentilere sahip oldukları belirlenmiştir.

Yağız (2011) "*Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Öğrenen Okula Etkisi İle İlgili Öğretmen Görüşleri*"ni incelemiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin çoğunluğu hizmetiçi eğitimin öğrenen okula etkisinin olumlu yönde olduğuna inanmaktadırlar.

Nartgün (2006) "*İlköğretim Öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim programlarının etkileri üzerine düşünceleri*"ni araştırdığı çalışmasında ilköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerini yararlı ve gerekli gördüğü, programın sonunda kendilerini gelişmiş hissettiklerini, ancak hizmetiçi eğitim programlarının uygulanması ve öğrendiklerini mesleki yaşantıya aktarma konusunda bazı sıkıntılar yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Sarıgöz (2011) "*İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi*"ne yönelik çalışmasında Adana İl Milli Eğitim Müdürlüğü nezdinde il merkezinde görev yapan, 235 ilköğretim sınıf öğretmenine araştırmanın anketini uygulamıştır. Ortaya çıkan sonuçlara göre, öğretmenlerin büyük bir kısmının hizmet içi eğitimi önemsedikleri ve belirli aralıklarla hizmet içi eğitime ihtiyaçlarının olduğunu, hizmet öncesi eğitimdeki eksikliklerini veya daha sonra öğretim programının değişmesiyle meydana gelen eksikliklerini hizmet içi

eğitimle kapatabileceklerini belirtmektedirler. Ancak, hizmet içi eğitimlerin içerik ve öğretmenlerin alandaki eksiklerine, ihtiyaçlarına cevap verebilmesi için öğretmenler, bilimsel içerik olarak verilen hizmet içi eğitim derslerinin yetersiz olduğunu bu durumun giderilebilmesi için de başta üniversiteler olmak üzere, alanında uzman kişiler tarafından derslerin verilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Ayrıca öğretmenler hizmet içi eğitim olarak verilen derslerin ders saatlerinin az ve yetersiz olduğunu ve zaman bakımından çok kısa sürede çok fazla bilgi verilmeye çalışıldığını da düşünmektedirler. Bunun yanında, öğretmenler hizmet içi eğitim derslerinin uygulamalı olarak anlatılmasını ve gerek hizmet içi eğitimi veren görevliler gerekse hizmet içi eğitim derslerini düzenleyen kurum ve kuruluşlar tarafından teşvik edici ödüllerin verilmesinin öğretmenleri hizmet içi eğitime daha istekli kılacağını düşünmektedirler.

Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından Eskişehir il merkezindeki ilköğretim okullarında görevli 530 öğretmen üzerinde gerçekleştirilen "*İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri*" isimli çalışmada öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi, gerek kurumsal gerekse bireysel bakımdan kendilerine katkı getiren bir etkinlik olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimle ilgili görüşlerinin, cinsiyetlerine, kıdemlerine, branşlarına, yönetim görevine sahip olma durumu ile daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre değişmediği anlaşılmıştır. Öte yandan, öğretmenlerin hizmetiçi eğitimden geçirilmelerini gerekli gördükleri etmenlerin başında, öğretmenlerin üst görevlere hazırlanma istekleri ile hizmet öncesi eğitimden doğan eksikliklerin giderilmesi olduğu görülmüştür.

Uçar ve İpek (2006) "*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mevcut Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*"ni belirlemek için Van il merkezinde görev yapan 125 yönetici ve 402 öğretmen üzerinde çalışmışlardır. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri ancak eğitim sistemimizdeki hizmet içi eğitim uygulamalarını yeterince etkili bulmadıkları görülmüştür.

Akbaş ve Uzunöz (2012) Trabzon'da görev yapan coğrafya öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin yeterliliği ile ilgili düşüncelerini araştırdıkları çalışmalarında



öğretmenlerin hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin faydalı olduğu, ancak uygulama yapılamaması gibi bazı konularda eksikler olduğu sonucuna varmışlardır.

### **2.3.2 Uzaktan Hizmet İçi Eğitim ile İlgili Çalışmalar**

Aydın (2012) Intel Öğretmen Programı'na katılan öğretmenlerin harmanlanmış hizmetiçi eğitime yönelik değerlendirmelerini içeren çalışmasında 6409 öğretmenin görüşüne başvurmuştur. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genel olarak harmanlanmış öğrenmeye ilişkin olumlu düşündüklerini ancak eğitim içeriğinin yoğun olmasından dolayı zorlandıklarını ortaya koymuştur. Bu bulgular doğrultusunda uygulanmakta olan eğitimin geliştirilmesi ve yeni eğitimlere yol göstermesi için bir dizi öneri geliştirilmiştir.

Çelen, Çelik ve Seferoğlu (2013) "*Analysis of Teachers' Approaches to Distance Education*" isimli çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik yaklaşımlarını incelemişlerdir. Araştırma sonucunda, katılımcıların çoğunun uzaktan eğitim etkinliklerine katılım konusunda istekli oldukları gözlenmiştir. Diğer taraftan, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik gözlemlerine göre ise uzaktan eğitim programları içerik, kullanılan materyaller, değerlendirme yöntemleri, eğitim sonunda verilen sertifikalar, ve iş olanakları açısından yetersizdir. Ayrıca, katılımcıların yarısından çoğu Türkiye'deki Açık Üniversite programlarının yetersiz olduğunu düşünürken, yaklaşık yarısı Türkiye'de yürütülen uzaktan eğitim programlarına güvenmediklerini belirtmişlerdir.

Taşlıbeyaz ve Karaman (2013) "*Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Deneyimlerinin İncelenmesi*" doğrultusunda 2011-2012 eğitim-öğretim yılında Erzurum ilindeki bir ilköğretim okulunda görev yapan 21 öğretmen üzerinde nitel bir çalışma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim uygulamalarını tercih edilebilir buldukları ortaya çıkmıştır. Bu noktada, uzaktan eğitimlerin zaman ve mekan serbestliği sağlamanın yanı sıra bu eğitimlerin daha ilgi çekici ve erişilebilir olmasının etkili olduğu görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin, bazı teknik aksaklıkların bulunması ve programda etkileşim sınırlılığının olması ile ilgili olarak olumsuz görüş bildirdikleri ortaya çıkmıştır.

Horzum, Albayrak ve Ayvaz (2012) "*Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları*"na yönelik 2012–2013 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Sakarya ilinde görev yapan 135 sınıf öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Araştırmanın sonucunda sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları cinsiyet ve kıdeme göre farklılık gösterirken, daha önce uzaktan eğitimle ders alıp almadığına göre farklılık göstermemektedir.

Özen (2008) Bolu il merkezinde 2006-2007 öğretim yılında 70 ilköğretim öğretmeni üzerinde yaptığı nitel araştırmada öğretmenlerin uzaktan eğitim yoluyla verilen hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerini ortaya koymuştur. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler şu görüşleri ortaya koymuşlardır:

- Hizmetiçi eğitim faaliyetleri verilmeden önce ihtiyaç analizi yapılmalıdır.
- Yapılan etkinlikler uygulamaya yönelik olmalıdır.
- Etkinlikler aktif katılım olanağı sunmalıdır.
- Program sona erdikten sonra amaçlara ulaşma düzeyinin belirlenmesi için değerlendirme yapılmalıdır.

Baran (2008) "*Milli Eğitim Bakanlığı'nın Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri*" isimli çalışmasında İstanbul ili Gaziosmanpaşa ilçesinde çalışan 150 öğretmenin görüşlerine başvurmuştur. Bulgular esas alındığında, öğretmenlerin, eğitim ve öğretim ortamında ilgili uzaktan hizmetiçi eğitimin klasik hizmetiçi eğitime göre eğitim ve öğretimin verimliliğini artıracığına inanmaktadırlar. Ayrıca öğretmenler ilgili uzaktan eğitim programının, araç-gereç yetersizliği nedeniyle eğitim programlarının uygulanmasındaki problemleri ve fırsat eşitsizliğini ortadan kaldırdığına inanmaktadırlar. Yine, bu eğitim ile ilgili öğretmen görüşleri katılımcı merkezli ve esnek bir eğitim öğretim olanağı sağladığı ve eğitim kalitesini artırdığı yönündedir.

Ağır, Gür ve Okçu (2008) "*Özel Okullarda Ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi*"ne yönelik 2006-2007 öğretim yılında Balıkesir il merkezinde görev yapan 238 öğretmenin görüşlerine başvurmuşlardır. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Özer (1993) Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesince 1988 yılında düzenlenmiş olan Öğretmenlik Sertifika Programı çerçevesinde uzaktan eğitim verilen 111 öğretmen üzerinde bir çalışma yapmıştır. "*Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Kazandırılması*" isimli çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Uzaktan eğitim yaklaşımıyla uygulanmış olan bu programda amaçlanan öğretmen davranışlarını kazanmada başarının oldukça yüksek olduğu, fen ve sağlık bilimleri alanındaki öğretmenlerin, sosyal ve beşeri bilimler alanlarındaki öğretmenlere göre daha başarılı oldukları, pekiştirici ve destekleyici nitelik taşıyan televizyon ve radyo programlarını yoğun olarak izleyen öğretmenlerin diğerlerine göre daha başarılı oldukları görülmüştür.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklem, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair bilgiler verilmektedir.

#### 3.1 ARAŞTIRMA MODELİ

Sakarya genelinde devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin MEB tarafından yürütülen yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarını ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma tekil tarama modelinde gerçekleştirilmiştir.

#### 3.2 EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın evrenini Sakarya genelinde görev yapan 9242 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örnekleme ise uygun örnekleme yöntemi ile seçilen 350 öğretmenden oluşmaktadır. Bu yöntemin seçilme nedeni ise örnekleme ulaşmanın kolay ve ucuz olmasıdır. Öte yandan örnekleme ilişkin demografik bilgiler aşağıdaki gibidir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Cinsiyet	f	%
Kadın	168	48
Erkek	182	52
Toplam	350	100

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 168 (% 48) tanesinin kadın, 182 (%52) tanesinin erkek olduğu görölmektedir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Öğrenim Durumlarına Göre Dağılımı

Mezuniyet	f	%
Lisans	286	81,7
Yüksek Lisans	64	18,3
Toplam	350	100,0

Tablo 3 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 286'sının (%81,6) lisans mezunu, 64'ünün (18,3) ise yüksek lisans mezunu olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Kıdeme Göre Dağılımı

Kıdem (Yıl)	f	%
0-5	75	21,4
11-15	81	23,1
16-20	65	18,6
21 ve üzeri	65	18,6
Toplam	350	100,0

Tablo 4 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre dağılımları şu şekildedir. 0-5 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 75'tir ve bu grup örneklemin %21,4'ünü oluşturmaktadır. 6-10 yıl arasında kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 64'tür ve bu grup örneklemin %18,3'ünü oluşturmaktadır. 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 81'dir ve bu grup örneklemin %23,1'ini oluşturmaktadır. 16-20 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı 65'tir ve örneklemin %18,6'sını oluşturmaktadır. 21 yıl ve üzeri kıdeme sahip öğretmenlerin sayısı ise 65'tir ve bu grupta örneklemin %18,6'sını oluşturmaktadır. Kıdem değişkeni açısından bir değerlendirme yapıldığında araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkeninde dengeli bir dağılım gösterdiği görölmektedir.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin alıştıkları Okul Türüne Göre Dağılımı

Okul Türü	f	%
Lise	174	49,7
Ortaokul	85	24,3
İlkokul	91	26,0
Toplam	350	100,0

Tablo 5 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 174'ünün (%49,7) lisede, 85'inin (%24,3) ortaokulda, 91'inin (%26) ise ilkokulda çalıştığı görölmektedir. Ancak veriler analiz edilirken ilkokul ve ortaokul öğretmenleri tek bir grup altında toplanmıştır. Bunun sebebi ilk ve orta dereceli okulların yeni bir uygulama olan 4+4+4 eğitim sistemi ile birlikte ayrılmış olmasıdır. Ayrıca bu okullar henüz fiziksel ve idari olarak ayrı olmadıkları için hizmet içi eğitim faaliyetlerini birlikte almaktadırlar. Bu yüzden ilk ve orta dereceli okullarda çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitimiye yönelik algıları birlikte değerlendirilmiştir.

Tablo 6. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Branşa Göre Dağılımı

Branş	f	%
Sınıf Öğretmeni	90	24,7
Branş Öğretmeni	260	75,3
Toplam	350	100,0

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerden 90'ının (%24,7) sınıf öğretmeni olduğu görülmektedir. Branş öğretmeni olanların sayısı ise 260 (%75,3)'tır.

Tablo 7. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Katıldıkları Hizmet İçi Eğitim Türüne Göre Dağılımı

HİE Türü	f	%
Yüz yüze	145	41,4
Yüz yüze ve Uzaktan	205	58,6
Toplam	350	100,0

Tablo 7'den de anlaşılacağı üzere, araştırmaya katılan öğretmenlerden 145'i (%41,4) sadece yüz yüze hizmet içi eğitim almışken, 205'i (58,6) ise hem yüz yüze hem de uzaktan hizmet içi eğitim almıştır.

### 3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Bu bölümde öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik algılarını belirlemek için (Limon ve Bayrakçı, 2014) tarafından hazırlanan ölçme aracının geliştirilmesi sürecinde izlenen aşamalardan bahsedilmiştir. Ölçeğin geliştirilmesi sürecindeki her bir aşama ayrıntılı olarak verilmiştir.

#### 3.3.1 Değerlendirme Ölçeğinin Yapısı

Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik algılarını belirlemek amacıyla geliştirilen ölçek Likert tiptedir. Ölçekte yer alan maddelerin cevap seçenekleri 5=Kesinlikle katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3=Kararsızım, 2=Katılmıyorum ve 1=Kesinlikle katılmıyorum şeklindedir. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları aşağıdaki gibidir (Yaman ve Tekin, 2010):

Tablo 8. Bulguların Değerlendirilmesinde Esas Alınan Aritmetik Ortalama Aralıkları

Derece / Seçenek	Puan	Puan Sınırı
Kesinlikle Katılmıyorum	1	1.00-1.80
Katılmıyorum	2	1.81-2.60
Kararsızım	3	2.61-3.40
Katılıyorum	4	3.41-4.20
Kesinlikle Katılıyorum	5	4.21-5.00

#### 3.3.2 Uzman Görüşüne Göre Kapsam Geçerliliğinin Belirlenmesi

Ölçeklerle ilgili önemli sorunlardan biri de ölçek maddelerinin bir bütün olarak ölçülmek istenen davranışı ne derecede kapsadığıdır. Bu durum ölçeğin kapsam geçerliliği ile ilgilidir. Ölçeğin kapsam geçerliliğine sahip olup olmadığını belirlemenin yolu uzman görüşüne başvurmaktır (Huck, 2012). Konu ile ilgili alan yazın incelendikten sonra, 51 maddelik bir taslak ölçek oluşturulmuştur. Tasarı haline getirilen ölçek, 5 uzman tarafından incelenmiştir. Uzmanların kapsam ve maddelerin anlaşılabilirlik düzeyleri üzerinde durmaları istenmiştir. Uzmanların önerileri doğrultusunda, kapsama uygun olmayan veya aracın görünüş geçerliğini düşüren önermeler ölçme aracından çıkarılmış ve değiştirilmesi gereken maddeler üzerinde



gerekli değişiklikler yapılmıştır. Bu aşamalar sonucunda 40 maddelik bir yapı ortaya çıkmıştır.

### 3.3.3 Ölçeğin Faktör Analizi ve Güvenirlik Çalışmaları

Uzman görüşlerine göre düzenlenen ölçme aracı, ölçeğin yapı geçerliğinin; dolayısıyla alt boyutlarının belirlenmesi (açımlayıcı faktör analizi) ve güvenirlilik düzeyinin tespit edilmesi için örneklem grubuna uygulanmıştır. Çünkü bir ölçeğin yapı geçerliği, sosyal araştırmalardaki birçok sorunun cevaplandırılması için uygundur (Yaman ve Tekin, 2005). Ölçeğin güvenirliliğinin tespiti ise Cronbach's Alpha Katsayısı yöntemi ile hesaplanmıştır. Uygulama sonunda toplanan veriler SPSS 20.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Bu analizler için betimsel ve yordamsal istatistik teknikler kullanılmıştır. Betimsel analiz kapsamında; her bir soruya ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve yüzde değerleri incelenmiştir. Yordamsal analiz kapsamında ise, ölçme aracının güvenirlilik düzeyi ve alt boyutlarının belirlenmesi amacıyla kullanılan istatistikler yer almıştır.

Ölçme aracının alt faktörlerini ve güvenirlilik düzeyini belirlemek amacıyla bilgisayar ortamına aktarılan verilerde yanlış veya eksik veri girişi olup olmadığı kontrol edilmiştir. Belirlenen yanlışlar düzeltilmiş, bazı öğretmenlerin cevap vermedikleri eksik veriler ise ortalamayı değiştirmeyecek biçimde tamamlanmıştır. Bu tür eksikliklerde veri aralığının ortancası olan 3 (Kararsızım) girilmesi, sonuç üzerinde bir etki yapmamaktadır (Yaman ve Tekin, 2005).

Faktör analizi, tüm veri yapıları için uygun olmayabilir. Verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett küresellik testi ile incelenebilir. KMO katsayısı, veri matrisinin faktör analizi için uygun olup olmadığını, veri yapısının faktör çıkarma için uygunluğu hakkında bilgi verir. Faktörleştirilebilirlik için KMO'nun .60'dan büyük olması beklenir. Barlett testi, değişkenler arasında ilişki olup olmadığını kısmi korelasyonlar temelinde inceler. Hesaplanan ki-kare istatistiğinin anlamlı çıkması, veri matrisinin uygunluğunu gösterir (Büyüköztürk, 2011). Barlett testindeki anlamlılık değerinin 0.05'ten küçük olması gerekir. Bu durumda analize devam edilebilir (Akdağ, 2011).

Tablo 9. UHIE ve Yüz yüze HİE Yönelik Öğretmen Algıları Ölçeği KMO ve Barlett Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Ölçüsü (KMO)	,952
--	------

Ki-kare Değeri	5852,096
Barlett Küresellik Testi Anlamlılık Değeri (BTS)	,000

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere yapılan analiz sonucunda geliştirilen ölçeğin KMO katsayısı ,952 olarak bulunmuştur. Öte yandan Barlett küresellik testi anlamlılık değeri de  $p=,000$  ( $p<.05$ ) olduğundan ölçek faktör analizi için uygundur.

KMO katsayısı ve Barlett küresellik testi anlamlılık değerinin ölçeğin faktör analizi için uygunluğunu kanıtlamasının ardından, ölçeğin faktör yapısını belirlemek için temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Yapılan analiz sonucunda aşağıdaki yapıya ulaşılmıştır.

Tablo 10. Temel Bileşenler Analizi

	Bileşenler		
	1	2	3
m09	,817		
m08	,798		
m11	,780	,311	
m12	,776		
m13	,737		
m16	,726	,403	
m17	,668	,363	
m15	,661	,437	
m18	,644		
m10	,641		
m14	,634	,386	,321
m04	,625		,501
m05	,597		,309
m07	,592	,320	

m06	,392		
m21		,726	
m23		,724	
m19		,721	
m22	,346	,687	
m20		,647	
m24		,555	
m02	,353		,822
m01	,359		,786
m03			,746

Yapılan faktör analizi sonucunda, 16 maddenin ölçeğin faktör yapısına uymadığı tespit edilmiştir. Bu maddeler çıkarıldıktan sonra, yukarıdaki Tablo'dan da anlaşılacağı üzere 24 maddeden oluşan 3 faktörlü bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçekteki maddelerin faktör yük değerleri ,822 ile ,392 arasında değişmektedir. Faktör 1'de yer alan maddeler (1),(2),(3) öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere katılım konusunda istekliliğe yönelik algıları ile ilgilidir. Bu faktöre "*Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı*" adı verilmiştir. Faktör 2'de yer alan maddeler (4),(5),(6),(7),(8),(9),(10),(11),(12),(13),(14),(15),(16),(17),(18) öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlerin işlevine yönelik algıları ile ilgilidir. Bu faktöre "*İşleve Yönelik Algı*" adı verilmiştir. Faktör 3'te yer alan maddeler (19),(20),(21),(22),(23),(24) öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlerin uygulama evresine yönelik algıları ile ilgilidir. Bu faktöre de "*Uygulamaya Yönelik Algı*" adı verilmiştir.

Tablo 11. Ölçeğin Alt Boyutlarının Toplam Varyansa Oranları

Alt Boyut	Açıkladığı Varyans
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	% 4,9
İşleve Yönelik Algı	% 50
Uygulamaya Yönelik Algı	% 7,0

Tablo 11'den de anlaşılacağı üzere "*Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı*" alt boyutu toplam varyansın % 4,9'unu; "*İşleve Yönelik Algı*" alt boyutu toplam varyansın %50'sini; "*Uygulamaya Yönelik Algı*" alt boyutu ise toplam varyansın %7,0'ını açıklamaktadır.

Büyüköztürk'e (2011) göre bir test için hesaplanan güvenilirlik katsayısının  $\alpha > .70$  olması gerekmektedir. "*Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı*" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,883$ ; "*İşleve Yönelik Algı*" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,948$ ; "*Uygulamaya Yönelik Algı*" alt boyutunun güvenilirlik katsayısı  $\alpha = ,836$  olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütününe Cronbach's Alpha katsayısı ise  $\alpha = ,954$  olarak bulunmuştur. Bu durum ölçeğin hem her bir alt boyutunun, hem de tamamının yüksek derecede güvenilir olduğunu göstermektedir.

### 3.4 VERİLERİN TOPLANMASI

Veriler, Sakarya genelindeki tüm okullarda görev yapan öğretmenlerden gönüllülük esasına dayalı olarak toplanmıştır. Araştırma verilerinin elde edilmesi bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmacı okullara giderek, ölçek formlarını dağıtmış; bir kısmını aynı gün bir kısmını ise ertesi gün aynı okula tekrar uğrayarak toplamıştır. Uygulama Nisan 2014-Mayıs 2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

### 3.5 VERİLERİN ANALİZİ

Veriler SPSS 20.0 paket programında analiz edilmiştir. Verilerin analizinde parametrik veya parametrik olmayan analiz yöntemlerinin hangisinin kullanılmasını gerektiği konusunda Kolmogorov-Smirnov testine başvurulmuştur. Aşağıdaki tablolarda bu test sonucunda elde edilen sonuçlar verilmiştir:

Tablo 12. Cinsiyet Değişkeni Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (Cinsiyet)	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	N	Sig.
	Kadın	,163	168	,000

Katılıma İsekliliğe Yönelik Algı	Erkek	,127	182	,000
İşleve Yönelik Algı	Kadın	,086	168	,004
	Erkek	,089	182	,001
Uygulamaya Yönelik Algı	Kadın	,101	168	,000
	Erkek	,124	182	,000

Yapılan analiz sonucunda (p) değerinin bütün alt boyutlardap<,05 olduğundan cinsiyete ilişkin verilerin dağılımının parametrik olmadığı anlaşılmıştır. Bu yüzden cinsiyet değişkenine ilişkin analizlerde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Tablo 13. Görev Yapılan Okul Türü Değişkeni Kolmogorov-SmirnovTesti Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (Görev Yapılan Okul Türü)	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	N	Sig.
Katılıma İsekliliğe Yönelik Algı	İlk ve Ortaokul	,169	176	,000
	Lise	,113	174	,000
İşleve Yönelik Algı	İlk ve Ortaokul	,094	176	,001
	Lise	,080	174	,009
Uygulamaya Yönelik Algı	İlk ve Ortaokul	,093	176	,001
	Lise	,130	174	,000

Tablo 13' den, de anlaşılacağı üzere yapılan analiz sonucunda (p) değerinin bütün alt boyutlarda p <,05 olduğundan görev yapılan okul türü değişkenine ilişkin verilerin dağılımının parametrik olmadığı anlaşılmıştır Bu yüzden okul türü değişkenine ilişkin analizlerde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Tablo 14. Branş veya Sınıf Öğretmeni Olma Değişkeni Kolmogorov-SmirnovTesti Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	N	Sig.

	(Branş)			
Katılıma İsekliliğe Yönelik Algı	Sınıf Öğretmeni	,133	90	,000
	Branş Öğretmeni	,139	260	,000
İşleve Yönelik Algı	Sınıf Öğretmeni	,095	90	,042
	Branş Öğretmeni	,096	260	,000
Uygulamaya Yönelik Algı	Sınıf Öğretmeni	,090	90	,066
	Branş Öğretmeni	,119	260	,000

Tablo 14'den de anlaşılacağı üzere branş değişkeninde tüm alt boyutlardaki verilere dair (p) değeri  $>,05$  olmadığından, branş değişkenine ilişkin verilerin normal bir dağılım göstermediği gözlenmiştir. Bu yüzden branş değişkenine dair analizlerde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Tablo 15. Mezuniyet Değişkeni Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (Mezuniyet)	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	N	Sig.
Katılıma İsekliliğe Yönelik Algı	Lisans	,138	286	,000
	Yüksek Lisans	,151	64	,001
İşleve Yönelik Algı	Lisans	,082	286	,000
	Yüksek Lisans	,153	64	,001
Uygulamaya Yönelik Algı	Lisans	,108	286	,000
	Yüksek Lisans	,131	64	,009

Tablo 15'den de anlaşılacağı üzere mezuniyet değişkeninde bütün alt boyutlardaki (p) değeri  $<,05$  olduğundan, verilerin parametrik olmadığı anlaşılmıştır. Bu yüzden mezuniyet değişkenine dair analizlerde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Tablo 16. Alınan Hizmet İçi Eğitim Türü Değişkeni Kolmogorov-Smirnov Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (HİE Türü)	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	N	Sig.
Katılıma İsekliliğe Yönelik Algı	Yüz yüze	,162	145	,000
	Yüz yüze - Uzaktan	,119	205	,000
İşleve Yönelik Algı	Yüz yüze	,110	145	,000
	Yüz yüze - Uzaktan	,093	205	,000
Uygulamaya Yönelik Algı	Yüz yüze	,132	145	,000
	Yüz yüze - Uzaktan	,094	205	,000

Tablo 16'dan da anlaşılacağı üzere alınan hizmet içi eğitim türü değişkeninde bütün alt boyutlardakinormallik testinde (p) anlamlılık değeri<,05 olduğundan, verilerin dağılımının parametrik olmadığı sonucuna varılmıştır. Bu yüzden alınan hizmet içi eğitim türü değişkenine dair analizlerde Mann Whitney U-Testi kullanılmıştır.

Tablo 17. Kıdem Değişkeni Kolmogorov-Smirnov Testi Sonuçları

Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken (HİE Türü)	Kolmogorov-Smirnov		
		Statistic	N	Sig.
Katılıma İsekliliğe Yönelik Algı	0-5 Yıl	,164	75	,000
	6-10 Yıl	,110	64	,053
	11-15 Yıl	,126	81	,003
	16-20 Yıl	,176	65	,000
	21 Yıl ve üzeri	,153	65	,001
İşleve Yönelik Algı	0-5 Yıl	,129	75	,003
	6-10 Yıl	,104	64	,081
	11-15 Yıl	,089	81	,168
	16-20 Yıl	,136	65	,004

	21 Yıl ve üzeri	,089	65	,200
Uygulamaya Yönelik Algı	0-5 Yıl	,084	75	,200
	6-10 Yıl	,125	64	,014
	11-15 Yıl	,119	81	,006
	16-20 Yıl	,123	65	,017
	21 Yıl ve üzeri	,146	65	,002

Tablo 17'den de anlaşılacağı üzere kıdem değişkeninde (p) değerinin bütün alt boyutlarda  $p > ,05$  olmadığından, kıdeme ilişkin analizlerde parametrik olmayan dağılımlarda kullanılan Kruskal Wallis H-Testi kullanılmıştır.

İstatistiksel karşılaştırmalarda .05'ten küçük p (anlamlılık) değerleri ( $p < 0.05$ ) istatistiksel olarak anlamlı kabul edilmiştir. Verilerin toplanıp analiz edilmesiyle genellemelere gidilmiştir. Genellemeye girmeyen özel durumlar ayrıca belirtilmiştir. Uygulanan ölçek sonuçlarında istatistiksel değerlendirmeler yapıp çözümlenerek, yorumlama yoluna gidilmiştir. İstatistiksel analizlerin yorumlamalarında p anlamlılık değerine bakılırken, bazı durumlarda grupların kendi aralarındaki dağılıma göre de yorum yapılmıştır.

Verilerin analizinde; frekans tabloları, yüzde dağılımı, açıklayıcı istatistikler, aritmetik ortalama, standart sapma değerleri, iki grup ortalamasının farkı için Mann Whitney U-Testi ve ikiden fazla grubun ortalamasının farkı için Kruskal Wallis H-Testi'ne başvurulmuştur.



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin MEB tarafından yürütülen yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarını belirleme ölçeğine verdikleri yanıtlar doğrultusunda istatistiksel analizler uygulanmıştır. Bulguların sonuçlarına göre, yorum ve değerlendirmelerde bulunulmuştur.

Tablo 18. Öğretmenlerin Uzaktan ve Yüz Yüze Hizmet içi Eğitimlere Katılıma İstekliliğe Yönelik Algıları

Madde No	Faktör 1- Katılıma İsteklilik Yönelik Algı	$\bar{x}$	S
	Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimleri karşılaştırdığımda;		
1	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım konusunda daha istekliyimdir.	2,78	1,181
2	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha fazla ilgimi çeker.	2,77	1,161
3	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde zaman daha çabuk geçer.	2,93	1,168

Tablo 18 incelendiğinde, "*katılıma istekliliğe yönelik algı*" alt boyutundaki tüm davranışlarda hesaplanan aritmetik ortalama değerleri ( $\bar{x}=2,77$ ) ile ( $\bar{x}=2,93$ ) aralığındadır. Ancak, 3. madde ( $\bar{x}=2,93$ ) aritmetik ortalama ile bu alt boyutta en yüksek katılıma sahiptir. 2. madde ise ( $\bar{x}=2,77$ ) aritmetik ortalama ile en düşük katılım düzeyine sahip madde olarak göze çarpmaktadır. Bu değerler öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere katılım konusunda bir tercih yapmakta kararsız oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 19. Öğretmenlerin Uzaktan ve Yüz Yüze Hizmet içi Eğitimlerin İşlevine Yönelik Algıları

Madde No	Faktör 2- Hizmet içi Eğitimin İşlevi	$\bar{x}$	S
	Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimleri karşılaştırdığımda;		
4	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri beni üst kademe görevlere daha iyi hazırlar.	2,78	1,077
5	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri bana daha fazla iletişim imkanı sağlar.	2,79	1,125
6	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin maddi kazancıma katkısı daha fazladır.	2,67	1.152
7	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha az hata yapmamı sağlar.	2,76	1,027
8	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri bende daha fazla davranış değişikliği meydana getirir.	2,53	,983
9	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde daha fazla yeni davranış geliştirebilirim.	2,67	1,007

10	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri disiplin olaylarını ve şikayetleri azaltmada daha etkilidir.	2,80	1,123
11	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin eğitim öğretimin kalitesine katkısı daha fazladır.	2,66	1,025
12	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri ilgi, istek ve ihtiyaçlarımı daha iyi karşılar.	2,71	1,021
13	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurum içindeki saygınlığıma katkısı daha fazladır.	2,48	,948
14	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin bireysel verimliliğime katkısı daha fazladır.	2,77	1,077
15	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurumsal verimliliğe katkısı daha fazladır.	2,78	1,048
16	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleki tatmine katkısı daha fazladır.	2,67	1,039
17	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğrendiklerimi uygulamaya daha kolay aktarırım.	2,72	,985
18	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri katılımcıların daha aktif olmasına olanak sağlar.	2,62	1,069

Tablo 19 incelendiğinde "*işleve yönelik algı*" alt boyutundaki maddelerden elde edilen aritmetik ortalama değerleri ( $\bar{x}=2,48$ ) ile ( $\bar{x}=2,80$ ) arasında değişiklik gösterdiği görülmektedir. Bu değerler uzaktan hizmet içi eğitimleri yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre daha işlevsel bulma hususunda kararsız olduklarını ortaya koymaktadır. Ancak, "*Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri bende daha fazla*

*davranış değişikliği meydana getirir.*" maddesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=2,53$ )'tür. Bu durum öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimin kendilerinde daha fazla davranış geliştirdiğine katılmadıklarını göstermektedir. Diğer taraftan, *"Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurum içindeki saygınlığına katkısı daha fazladır."* maddesinin aritmetik ortalaması ( $\bar{x}=2,48$ )'dir. Bu sonuç öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre kurum içindeki saygınlıklarına katkısının daha fazla olduğuna katılmadıklarını ortaya koymaktadır. Mevcut alt boyutta en yüksek aritmetik ortalamayı ( $\bar{x}=2,80$ ) ile 10. madde sahiptir. Öğretmenler bu alt boyutta en yüksek katılımı uzaktan hizmet içi eğitimlerin şikayet ve disiplin olaylarını azaltmada yüz yüze hizmet içi eğitime göre daha etkili olduğu konusunda göstermiştir. Bu alt boyuttaki bulgulardan yola çıkarak, öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimleri bir birinden daha işlevsel bulma konusunda kararsız oldukları yargısına ulaşılabilir.

Tablo 20. Öğretmenlerin Uzaktan ve Yüz Yüze Hizmet içi Eğitimlerin Uygulama Aşamasına Yönelik Algıları

Madde No	Faktör 3- Uygulamaya Yönelik Algı	$\bar{x}$	S
	Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimleri karşılaştırdığımda;		
19	Katılım konusunda uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha eşitlikçi bir yapıya sahiptir.	3,29	1,179
20	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinden daha kolay haberdar olurum.	3,15	1,082
21	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri maliyet-verimlilik açısından daha etkilidir.	3,42	1,104
22	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde diğer kurumlarla işbirliği daha kolay sağlanır.	3,17	1,061

23	Katılımcı sayıları uzaktan hizmet içi eğitimlerde daha uygun seviyelerdedir.	3,25	1,076
24	Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha kaliteli eğitmenler tarafından yürütülür.	2,96	1,146

Tablo 20 incelendiğinde bu alt boyuttaki maddelerin aritmetik ortalamalarının ( $\bar{x}=2,96$ ) ile ( $\bar{x}=3,42$ ) arasında olduğu görülmektedir. 21. madde ( $\bar{x}=3,42$ ) ortalama ile en yüksek katılım düzeyine sahiptir. Bu bulgu öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimleri maliyet verimlilik açısından yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre daha etkili bulduklarını ortaya koymaktadır. Geriye kalan maddelerin ise aritmetik ortalamaları ( $\bar{x}=2,96$ ) ile ( $\bar{x}=3,29$ ) arasındadır. Bu bulgular, yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlerin uygulama aşaması göz önüne alındığında, öğretmenlerin bu iki hizmet içi eğitim türüne yönelik algıları arasında bir benzerlik olduğunu destekler niteliktedir.

Tablo 21. Cinsiyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları

Boyut	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	Kadın	168	174,09	29246,50	15050	,800
	Erkek	162	176,80	32178,50		
İşleve Yönelik Algı	Kadın	168	176,03	29573	15198	,925
	Erkek	162	175,01	31851		

Uygulamaya Yönelik Algı	Kadın	168	164,45	27628	
					13432
	Erkek	162	185,70	33797	<b>,049</b>

Tablo 21'de yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin cinsiyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. Buna göre, "*katılıma istekliliğe yönelik algı*" alt boyutunda kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=15050$ ,  $p >,05$ . Ancak, sıra ortalamaları dikkate alındığında erkek öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıma isteklilik konusunda kadın öğretmenlere göre daha olumlu bir algı sergiledikleri anlaşılmaktadır. Bunun yanında, "*işleve yönelik algı*" alt boyutunda da kadın ve erkek öğretmenlerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=15198$ ,  $p >,05$ . Ancak, sıra ortalamaları dikkate alındığında ise, kadın öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimi daha işlevsel bulma hususundaki algılarının erkek öğretmenlere göre daha olumlu olduğu söylenebilir. "*Uygulamaya yönelik algı*" alt boyutunda ise kadın öğretmenler ile erkek öğretmenlerin sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Erkek öğretmenlerin sıra ortalaması ( $\bar{x}=185,70$ ) iken kadın öğretmenlerin sıra ortalaması ise ( $\bar{x}=164,45$ )'tir. Bu bulgu erkek öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin uygulama aşamasını kadın öğretmenlere göre daha etkili bulduklarını ortaya koyar niteliktedir. Bu bulgulardan yola çıkarak, kadın ya da erkek olma durumunun, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılıma isteklilik ve işleve yönelik algılarını etkilemezken, uygulama aşamasına yönelik algılarında anlamlı bir farklılık yarattığı söylenebilir.

Tablo 22. Görev Yapılan Okul Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin U-testi Sonuçları

Boyut	Okul Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	İlk ve Orta	176	169,06	29755	14179	,227
	Lise	174	182,01	31670		
İşleve Yönelik Algı	İlk ve Orta	176	175,12	30821	15245	,944
	Lise	174	175,89	30604		
Uygulamaya Yönelik Algı	İlk ve Orta	176	169,03	29749	14173	,228
	Lise	174	182,04	31675		

Tablo 22'de yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. Buna göre, "*katılıma istekliliğe yönelik algı*" alt boyutunda ilk ve ortaokulda çalışan öğretmenler ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=14179$ ,  $p>,05$ . "*İşleve yönelik algı*" alt boyutunda da görev yapılan okul türü değişkeninde öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=15245$ ,  $p>,05$ . "*Uygulamaya yönelik algı*" alt boyutunda da, ilk ve ortaokul ile lisede çalışan öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=14173$ ,  $p>,05$ . İlk ve ortaokulların ayrılması henüz yeni bir uygulama olduğu için bu değişkende ilk ve

ortaokul öğretmenleri aynı grupta değerlendirilmiştir. Ayrıca, elde edilen bulgulardan görev yapılan okul değişkeninin öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarında istatistiksel olarak anlamlı bir etki yaratmadığı söylenebilir.

Tablo 23. Sınıf veya Branş Öğretmeni Olma Durumu Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin U-testi Sonuçları

Boyut	Görev	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	Sınıf	90	173,42	15607	11521	,819
	Branş	260	176,22	45817		
İşleve Yönelik Algı	Sınıf	90	177,76	15998	11497	,806
	Branş	260	174,72	45427		
Uygulamaya Yönelik Algı	Sınıf	90	163,69	14732	10637	,198
	Branş	260	179,59	46692		

Tablo 23'te yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin sınıf veya branş öğretmeni olma durumu değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. Buna göre "*katılıma istekliliğe yönelik algı*" alt boyutunda sınıf ve branş öğretmenlerinin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=11521$ ,  $p>,05$ . "*İşleve yönelik algı*" alt boyutunda da sınıf ve branş öğretmenlerinin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark



bulunamamıştır,  $U=11497$ ,  $p>,05$ . Son olarak, "*uygulamaya yönelik algı*" alt boyutunda da sınıf ve branş öğretmenlerinin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=10637$ ,  $p>,05$ . Bu bulgu, sınıf veya branş öğretmeni olma durumunun öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarına istatistiksel olarak anlamlı bir fark oluşturacak şekilde etki etmediğini destekler niteliktedir.

Tablo 24. Mezuniyet Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin U-testi Sonuçları

Boyut	Mezuniyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	Lisans	286	176,61	50511	8833	,660
	Y.Lisans	64	170,52	10913		
İşleve Yönelik Algı	Lisans	286	181,40	51880	7464	<b>,021</b>
	Y.Lisans	64	149,13	9544		
Uygulamaya Yönelik Algı	Lisans	286	178,03	50917	8427	,321
	Y.Lisans	64	164,18	10507		

Tablo 24'te yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik öğretmen algıları ölçeği sıra ortalamalarının öğretmenlerin mezuniyetine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek amacıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonuçları verilmektedir. Buna göre, "*katılıma istekliliğe yönelik algı*" alt

boyutunda lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=8833$ ,  $p>,05$ . Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerde uzaktan veya yüz yüze hizmet içi eğitimleri tercih etmeye yönelik algıları, mezuniyet değişkeni açısından istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmamaktadır. "*İşleve yönelik algı*" alt boyutunda ise lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması ( $\bar{x}=181,40$ ) iken yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalaması ( $\bar{x}=149,13$ )'tür. Bu bulgudan lisans mezunu öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimleri yüze yüze hizmet içi eğitimlere göre daha işlevsel buldukları sonucuna ulaşılabilir. Öte yandan, "*uygulamaya yönelik algı*" alt boyutunda ise lisans ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin sıra ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=8427$ ,  $p>,05$ . Buna göre öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlerin uygulama aşamasına yönelik algıları mezuniyet değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılık göstermemektedir.

Tablo 25. Katıldıkları Hizmet içi Eğitim Türü Değişkenine Göre Öğretmenlerin Yüz yüze ve Uzaktan HİE Yönelik Algılarına İlişkin U-testi Sonuçları

Boyut	HİE Türü	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	Yüz yüze	145	165,80	24041	8833	,128
	Her ikisi	205	182,36	37383		
İşleve Yönelik Algı	Yüz yüze	145	167,88	24342	7464	,236
	Her ikisi	205	180,88	37083		

Uygulamaya Yönelik Algı	Yüz yüze	145	158,12	22928		
					8427	,007
	Her ikisi	205	187,79	38497		

Tablo 25'te öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim türü değişkenine göre yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algıları ortaya konmaktadır. Buna göre, "*katılıma istekliliğe yönelik algı*" alt boyutunda yüz yüze hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile her iki hizmet içi eğitimi almış öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır,  $U=8833$ ,  $p>,05$ . "*İşleve yönelik algı*" alt boyutunda da iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür,  $U=7464$ ,  $p>,05$ . Son olarak, "*uygulamaya yönelik algı*" alt boyutunda ise iki grup arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Sadece yüze yüze hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin sıra ortlaması ( $\bar{x}=158,12$ ) iken, hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim yöntemiyle hizmet içi eğitim almış öğretmenlerin sıra ortalaması ise ( $\bar{x}=187,79$ )'dur. Buna göre, her iki hizmet içi eğitim türüne de katılmış öğretmenlerin uygulama aşaması açısından uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarının daha olumlu olduğu yargısına ulaşılabilir.

Tablo 26. Kıdem Değişkenine Göre Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktör	Kıdem	N	Sıra Ortalaması	Sd	$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
Katılıma İstekliliğe Yönelik Algı	0-5 Yıl	75	166,69		6,372	,173	-
	6-10 Yıl	64	197,52				
	11-15 Yıl	81	184,91	4			
	16-20 Yıl	65	159,51				
	21 Yıl ve Üzeri	65	168,25				

Toplam	350
--------	-----

Tablo 26'dan da anlaşılacağı üzere yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik algı ölçeği "*katılıma istekliliğe yönelik algı*" alt boyutu sıra ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskal Wallis H-testi sonucuna göre, sahip olunan kıdeme göre sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir ( $\chi^2(4)=6,372$ ;  $p=,173$ ;  $p>,05$ ). Buna göre, sahip olunan kıdem öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere katılıma yönelik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Tablo 27. Kıdem Değişkenine Göre İşleve Yönelik Algı Alt Boyutuna İlişkin Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları

Faktör	Kıdem	N	Sıra		$\chi^2$	P	Anlamlı Fark
			Ortalaması	Sd			
İşleve Yönelik Algı	0-5 Yıl	75	166,61		7,936	,094	-
	6-10 Yıl	64	202,62				
	11-15 Yıl	81	183,55	4			
	16-20 Yıl	65	161,25				
	21 Yıl ve Üzeri	65	163,28				
	Toplam	350					

Tablo 27'den de anlaşılacağı üzere yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik algı ölçeği "*işleve yönelik algı*" alt boyutu sıra ortalamalarının kıdem değişkenine

göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H-testi sonucuna göre, sahip olunan kıdeme göre sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı gözlenmiştir ( $\chi^2(4) = 7,936$ ;  $p=,094$   $p>,05$ ). Buna göre, sahip olunan kıdem, öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilememektedir.

Tablo 28. Kıdem Değişkeninin Göre Uygulamaya Yönelik Algı Alt Boyutuna İlişkin Kruskall Wallis H-Testi Sonuçları

Faktör	Kıdem	N	Sıra		$\chi^2$	p	Anlamlı Fark
			Ortalaması	Sd			
Uygulamaya Yönelik							
Algı	0-5 Yıl	75	174,55		5,328	,255	-
	6-10 Yıl	64	184,00				
	11-15 Yıl	81	186,77	4			
	16-20 Yıl	65	178,58				
	21 Yıl ve Üzeri	65	151,09				
	Toplam	350					

Tablo 28'den de anlaşılacağı üzere yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik algı ölçeği "*uygulamaya yönelik algı*" alt boyutu sıra ortalamalarının kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan Kruskall Wallis H-testi sonucuna göre, sahip olunan kıdeme göre sıra ortalamalarının istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı görülmektedir ( $\chi^2(4) = 5,328$ ;  $p=,255$   $p>,05$ ). Öğretmenlerin sahip olduğu kıdem yüz yüze ve

uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama aşamasına yönelik algılarını istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik algılarının genel itibariyle “kararsız” olması, uzaktan hizmet içi eğitim için teknolojik alt yapının yetersiz ve sağlıksız oluşu, uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin nicelik olarak yeterli olmaması ve henüz yeni yeni yaygınlaşmaya başlamış olması sebebiyle öğretmenlerin bu konudaki algılarının oturmamış olması, yeni bir uygulama olan uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmenler tarafından benimsenmesinin zaman alabileceği gibi sebeplere dayandırılabilir.

Öte yandan, uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin kendilerinde daha fazla davranış değişliği meydana getireceğine katılmamalarının sebebi ise söz konusu hizmet içi eğitimlerde hem eğiticilerle hem de diğer eğitimi alan kişiler ile iletişimin sanal ve sınırlı olmasından kaynaklanan bir etkileşim eksikliğine bağlanabilir. Bunun yanında, uzaktan hizmet içi eğitim algısının henüz tam olarak oturmamış olması öğretmenlerde aldıkları uzaktan hizmet içi eğitimin kurum içindeki saygınlıklarına olan katkısının daha fazla olabileceği konusunda olumlu bir algı oluşmasını engellemiş olabilir.

## **BÖLÜM V**

### **TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Bu bölümde araştırma bulgularının alanyazınla karşılaştırılması sonucu elde edilen yorumlardan hareketle oluşturulan tartışma ile araştırmanın sonuç ve önerilerine yer verilmiştir.

#### **5.1 TARTIŞMA VE SONUÇ**

Bu çalışmada öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik algılarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Bu hedef doğrultusunda, katılıma isteklilik, hizmet içi eğitimlerin işlevi ve uygulamaya yönelik algı olmak üzere değerlendirme yapılmıştır.

Yapılan analizler neticesinde ulaşılan sonuçlar şu şekildedir. Öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimleri yüz yüze hizmet içi eğitimlere tercih etme konusunda kararsızdırlar. Bu sonuç, alan yazındaki benzer çalışmaların sonuçları ile örtüşmemektedir. Örneğin, Yalman (2013) öğretmen adayları üzerinde yürüttüğü çalışmasında, öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettikleri sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan yine Çelen ve diğerleri (2013) öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze eğitime yönelik yaklaşımlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, öğretmenlerin uzaktan eğitimi tercih ettiklerini ortaya koymaktadır. Kitiş (2010), Yaman ve Taşlıbeyaz (2013) ise çalışmalarında öğretmenlerin uzaktan ve yüz yüze hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerini karşılaştırdıklarında, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimi daha zevkli ve tercih edilebilir bulduklarını ortaya koymaktadır.

Öte yandan, öğretmenler uzaktan hizmet içi eğitimi yüz yüze hizmet içi eğitime göre daha işlevsel görme konusunda da kararsızdırlar. Elde edilen sonuç, benzer çalışmalar

ile paralellik göstermemektedir. Şahin (2005) son on yılda uzaktan ve yüz yüze eğitimlerin etkililiğini karşılaştıran çalışmalara yönelik yürüttüğü meta analiz çalışmasında, çalışmaya konu olan araştırmalarda internet tabanlı uzaktan eğitimin yüz yüze eğitime göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Öte yandan Baran (2008) tarafından yürütülen çalışmada ise öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimleri uzaktan hizmet içi eğitimler ile karşılaştırdıklarında uzaktan hizmet içi eğitimlerin daha verimli olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır.

Uygulama aşaması açısından, uzaktan hizmet içi eğitimlerin yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre daha etkili olduğu hususunda da öğretmenler kararsızdır.

Diğer taraftan, öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimlerle karşılaştırıldığında, uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurum içindeki saygınlıklarına katkısının daha fazla olmadığını düşünmektedirler. Öğretmenler yüz yüze hizmet içi eğitimlerle karşılaştırdığında, uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kendilerinde daha fazla davranış değişikliği meydana getirdiğine katılmamaktadırlar. Son olarak öğretmenler, uzaktan hizmet içi eğitimlerin maliyet verimlilik açısından, yüz yüze hizmet içi eğitimlere göre daha etkili olduğunu düşünmektedirler. Benzer bir sonuç Akkoyunlu ve Orhan (1999) tarafından da ortaya konmuştur. Bu çalışmada da uzaktan hizmet içi eğitim yüz yüze hizmet içi eğitime göre maliyet açısından daha ucuz ve verimli bulunmuştur.

Farklı değişkenler açısından yapılan karşılaştırmalarda ise ulaşılan sonuçlar şu şekildedir. Uygulamaya yönelik algı alt boyutunda cinsiyet değişkeninde erkek ve kadın öğretmenler arasında, erkek öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Horzum ve diğerleri (2012) tarafından yürütülen çalışma da öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitime yönelik inançlarının cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık gösterdiğini ortaya koymaktadır. Öte yandan, işleve yönelik algı alt boyutunda, mezuniyet değişkeninde lisans mezunu ve yüksek lisans mezunu öğretmenler arasında, lisans mezunu öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Uygulamaya yönelik algı alt boyutunda, alınan hizmet içi eğitim türü değişkeninde, sadece yüz yüze hizmet içi eğitim alan öğretmenler ile hem yüz yüze hem de uzaktan hizmet içi eğitim alan öğretmenler arasında, her iki hizmet içi eğitim türünü alan öğretmenler lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Horzum ve diğerleri (2012) ise uzaktan hizmet içi eğitime yönelik inançların daha önce uzaktan eğitim alma değişkeninde anlamlı bir farklılık göstermediğini ortaya koymuşlardır.



Özetlemek gerekirse, öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitimlere yönelik algıları, uzaktan hizmet içi eğitimlere katılımında daha istekli olma, uzaktan hizmet içi eğitimleri daha işlevsel bulma ve uzaktan hizmet içi eğitimleri daha uygulanabilir bulma konularında kararsızdır.

## **5.2 ÖNERİLER**

### **5.2.1 Araştırma Sonuçlarına Dayalı Öneriler**

- Öğretmenler hizmet içi eğitimlerin gerekliliğine inandırılmalıdır.
- Hizmet içi eğitim faaliyetleri öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde tutularak hazırlanmalıdır.
- Katılacakları hizmet içi eğitim türü konusunda MEB tarafından öğretmenlere seçenek sunulmalıdır.
- Uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin avantajları öğretmenlere anlatılmalıdır ve uzaktan hizmet içi eğitimlere katılım konusunda öğretmenler teşvik edilmelidir.

### **5.2.2 İleride Yapılabilecek Araştırmalara Yönelik Öneriler**

- Aynı konu daha genellenebilir sonuçlar elde edilebilmesi için farklı evrenlerde daha büyük örneklem grupları ile çalışılabilir.
- Bu konudaki yönetici görüşlerini belirlemek amacıyla, yönetici görüşlerine başvurulabilir.
- Mevcut konudaki öğretmen tutumlarının farklı konularla ilişkisi araştırılabilir.
- Araştırma özel okullardaki öğretmen tutumlarını belirlemek amacıyla, özel okullarda yürütülüp; özel ve devlet okullarında çalışan öğretmenlerin tutumları karşılaştırılabilir.
- Ölçek hizmet içi eğitimleri sunan eğitimcilerle uygulanıp; eğitimcilerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitime yönelik tutumları karşılaştırılabilir.

## KAYNAKÇA

- Ağır, F., Gr, H. ve Okçu, A. (2008).zel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim ğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarını Belirlenmesi. *International Educational Technology Conference (IETC)*.Anadolu University, Eskişehir.
- Akdağ, M. (2011).SPSS'de İstatistiksel Analizler. [iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS%20testleri.doc](http://iys.inonu.edu.tr/webpanel/dosyalar/669/file/SPSS%20testleri.doc) adresinden 27.04.214 tarihinde erişilmiştir.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, M.Y. (2008). A Study of Student's Perceptions in a Blended Learning Environment Based on Different Learning Styles. *Educational Technology & Society*, 11 (1), 183-193.
- Allen, I.E. ve Seaman, J. (2010). *Class Differences: Online Education in the United States*. United States: Babson Research Survey Group.
- Altıparmak, M., Kurt, İ.D., Kapıdere, M. (2011). E-ğrenme ve Uzaktan Eğitimde Açıık Kaynak Kodlu ğrenme Ynetim Sistemleri. *XIII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, İnn Üniversitesi, Malatya.
- Arslan, H. ve şahin, İ. (2013).Hizmet içi Eğitimlerin Video Konferans Sistemiyle Verilmesine Yönelik ğretmen Grşleri.*The Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 1(3), 34-41.
- Arslan, H. ve şahin, İ. (2013). Bilişim Teknolojileri ğretmenlerinin Hizmetiçi EğitimKurslarına Yönelik Görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 56-66.
- Atılđan, M. (2005). İnsan Kaynakları Yönetiminde Eğitim ve Bir İnceleme: Kaymakam Adaylarının Eğitimi. *Türk İdare Dergisi*, 448, 131-148.
- Aydın, A.H. (2011). *Yönetim Bilimi*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Aytaç, T. (2000).Hizmetiçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar.*MilliEğitimDergisi*, 147,66-69.
- Ayyıldız, S.., Günlük, M. ve Erbey, S.N. (2006). Muhasebe ğretim Elemanlarının Uzaktan Eğitim ve Uzaktan Muhasebe Eğitimine Yönelik Tutumları zerine Bir Araştırma.*Muhasebe ve Finans Dergisi*, 32, 1-14.

- Baran, F. (2008).*Milli Eğitim Bakanlığı'nın Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Yöntemiyle Bilgisayar Eğitimi Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüş ve Önerileri*. Yayınlanmış yüksek lisans tezi.Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Barutçugil ,İ. (2004). *Stratejik İnsan Kaynakları Yönetimi*.Ankara: Kariyer Yayıncılık.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretimÖğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime Yönelik Algı ve Beklentilerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 96-107.
- Bates, A.W.T. (2005). *Technology, e-learning and Distance Education*. London: Routledge.
- Bedük, A.E. (1997). Okullarda Hizmetiçi Eğitim Planlaması Yapabilmeli ve Uygulamalıdır.*Milli Eğitim Dergisi*, 133, 7-8.
- Bingöl, D.(2006). *İnsan Kaynakları Yönetimi*.İstanbul: Arıkan Basım Yayım.
- Bozlağan, R. ve Yaş, H. (2007). Belediyelerde Hizmetiçi Eğitim. *Kamu Yönetimi Yazıları*. B. Eryılmaz, M. Eken ve M. L. Şen (Editörler). s. 123-144. İstanbul: Nobel Yayın Dağıtım.
- 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.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Burma, Z. (2008). AB'ye Geçiş Sürecinde Meslek Elemanlarının Uzaktan Öğretim ile Eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1(2), 15-20.
- Byars, L.L. ve Rue, L.W. (2003). *Human Resource Management*. New York: McGraw-Hill.
- Canman, D. (1995). *Çağdaş Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİE.
- Çelen, F. K., Çelik, A., ve Seferoğlu, S. S. (2013).Analysis of Teachers' Approaches to Distance Education.*Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 83, 388-392.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005).Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.

- Erdem, A.R. ve Şimşek, S. (2013) Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin İrdelenmesi.*Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*,6(4), 94- 108.
- Gökçe, E. (2008). Emniyet Teşkilatı Tarafından Düzenlenen Hizmetiçi Eğitim Programlarının Geliştirilmesine Yönelik Bir Araştırma.*Polis Bilimleri Dergisi*, 2(7-8), 159-176.
- Gül, H. (2001). Türkiye’de Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim.*Dokuz Eylül Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 225-241.
- Gülнар, B. (2008). Bilgisayar ve İnternet Destekli Uzaktan Eğitim Programlarının Tasarım, Geliştirme ve Değerlendirme Aşamaları (SUZEP ÖRNEĞİ).*Selcuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 259-271.
- Gültekin, M. ve Çubukçu, Z. (2008).İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri.*Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Hacıalıoğlu, N. (2011). *Hemşirelikte Öğretim, Öğrenme ve Eğitim*. İstanbul: Nobel Tıp Kitabevleri.
- HEDB.(2010). <http://hedb.meb.gov.tr> adresinden 27.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Horzum, M.B., Albayrak, E. ve Ayvaz,A. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitimde Uzaktan Eğitime Yönelik İnançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 56-72.
- Huck, S.W. (2012). *Reading Statistics and Research (6.Edition)*. Boston: Pearson Education.
- İNTEL.(2014).<http://www.intel.com.tr/content/www/tr/tr/education/elementary/programs/intel-teach/basiccourse.html?wapkw=intel+temel+karma+e%C4%9Fitim> adresinden 17.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- İşman, A. (2008). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kalkandelen, A. H. (1979). *Hizmetiçi Eğitim El Kitabı*. Ankara: Ajans-Türk Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Kanar, Ş.S. (2011). Arşivlerde Çalışanların Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri. *Bilgi Dünyası*, 12 (2), 399-420.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I. ve Konokman, G.Y. (2013). Öğretmenlerin Hizmetiçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3),997-1010.
- Karşlı, M.D. (2004) *Yönetmeliklik*.Ankara: PegemA Yayıncılık.

- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kaya,Z. ve Tan, Ş. (2014). New Trends of Measurement and Assessment in Distance Education. *Turkish Online Journal of Distance Education TOJDE*, 15(1), 206-217.
- Kazu, İ.Y. ve Özdemir, O. (2002). Teknik Öğretmen Adaylarının Uzaktan Eğitimle İlgili Görüş Ve Beklentileri (Fırat Üniversitesi Örneği). *XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*, Yakın Doğu Üniversitesi,Lefkoşa, KKTC.
- Kestane, D. (2001). Modern Kamu Yönetiminin Tamamlayıcı Bir Unsuru Olarak Hizmet İçi Eğitim ve Türk Kamu Kesiminde Sistemin Görünümü. *Maliye Dergisi*,136, 36-48.
- Kitiş, A.C. (2010). *Okul Yöneticilerinin Uzaktan Hizmetiçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Denizli İli Örneği)*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lepak, G. ve Gowan, M. (2010). *Human Resource Management: Managing Employees for Competitive Advantage*.New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- MEB. (2009). *Milli Eğitim Bakanlığı 2010-2014 Stratejik Planı*. Ankara
- MEB. (2013). *2012 Yılı Faaliyet Raporu: Strateji Geliştirme Başkanlığı*. Ankara.
- MEB. (2014). <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html> adresinden erişilmiştir.
- Milone, J. (2006). *An In-Service Training Program For Park Rangers Within State Government*.YayımlanmışYüksek Lisans Tezi. Southern Connecticut University.
- Nartgün, S.Ş. (2006). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmetiçi Eğitim Programlarının Etkileri Üzerine Düşünceleri (Bolu İli Örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 157-178.
- Newby, T.J. ve diğerleri. (2006). *Educational Tecnology for Teaching and Learning*. Pearson Merrill Prentice Hall: New Jersey.
- Noe, R.A. (2002). *Employee Training and Development*.New York: McGraw Hill.
- Orhan, F. ve Akkoyunlu, B. (1999).Uzaktan Eğitim Yaklaşımında Temel Eğitim 1.Kademe Öğretmenlerinin Video Destekli Hizmetiçi Eğitim. *HacettepeÜniversitesiEğitim Fakültesi Dergisi* 16(17),134 - 141.

- OYEGM (2013).<http://oyegm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/7> adresinden 24.03.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Özdemir, S. (1997). Her Organizasyon Hizmetiçi Eğitim Yapmak Zorundadır. *Milli Eğitim Dergisi*, 133, 17-19.
- Özen, R. (2008). Inservice Education Programs Via Distance Education: Primary School Teachers' Opinions. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*, 9 (1), 217-232.
- Özer, B. (1993). *Öğretmen Davranışlarının Uzaktan Eğitim Yoluyla Kazandırılması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özer, B. (1990). Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Yaklaşımıyla Sürekli Eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 76, 73-76.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiyede Öğretmen Yetiştirme Sisteminin Sorunları. *SETA Analiz Dergisi*, 17, 19-22.
- Parmaksız, R.Ş. (2010). *Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Programları ve Uygulamaları*. Yayınlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Pehlivan, İ. (1997). Örgütsel ve Bireysel Gelişim Aracı Olarak Hizmetiçi Eğitim. *Amme İdaresi Dergisi*, 30(4), 105-120.
- Pigors, P. ve Myers, C. (1981). *Personnel Administration*. New York: Mc- Graw Hill.
- Pynes, J.E. (2009). *Human Resources Management For Public and Nonprofit Organizations*. San Francisco: Jossey-Bass Imprint.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Bursa: Ezgi Kitabevi Yayınları.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet içi Eğitim Faaliyetleri ile İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, Antalya.
- Simonson, M., Smaldino, S., Albright, M., and Zvacek, S. (2003). *Teaching and Learning At a Distance: Foundations Of Distance Education*. New Jersey: Pearson Merrill Prentice Hall.
- Sukardi, M. (1988). *An Analysis of Inservice Training for Vocational- Technical Teachers at the Secondary Level in the Special Province of Yogyakarta, Indonesia*. Published doctoral dissertation. The Ohio State University.

- Şahin, M. C. (2005). *İnternet Tabanlı Uzaktan Eğitimin Etkililiği: Bir Meta Analiz Çalışması*. Yüksek Lisans, Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Şahin, L. ve Güçlü, F.C. (2010). Genel Olarak Hizmet İçi Eğitim: Ülker Şirketler Topluluğu Hizmet İçi Eğitim Süreci ve Uygulamaları. *Sosyal Siyaset Konferansları*, 59(2), 217–270.
- Şimşek, A. (2012). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri.A. ŞİMŞEK (Editör) ,s.92. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Taşlıbeyaz, E. ve Karaman, S. (2013). Uzaktan Hizmetiçi Eğitim Alan Öğretmenlerin Deneyimlerinin İncelenmesi.7. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*.Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Taymaz, A.H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara: TAKAV Matbaası.
- Taymaz, A.H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmetiçi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı.*Milli Eğitim Dergisi*, 133, 12- 16.
- TED. (2009). *Öğretmen Yeterlilikleri*.Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEPAV.(2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmetiçi Eğitim*. Ankara: TEPAV Yayınları.
- Tortop, N., Aykaç, B., Yayman, H. ve Özer, M.A. (2010).*İnsan Kaynakları Yönetimi*.Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tsolokidis, C. (2000). Distance Education: A Second Best in Learning?.*Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*. 1(1), 12-16.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Uşun, S. (2006). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Uşun, S. ve CÖMERT, D. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereklerinin Belirlenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*,23 (2), 125-138.
- UZEM. (2014). <http://uzem.eba.gov.tr/hakkimizda.php> adresinden 17.04.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Ünsal, N., Kaplan, S. ve Ertürkmen, M.A. (2010). *DündenBugüne Hizmet İçi Eğitim*. Web: <http://oyegm.meb.gov.tr/dosyalar/ekitap/index.html>

#/4.adresinden17.04.2014 tarihinde erişilmiştir.

Werther, W.B. ve Davis, K. (1996).*Human Resources and Personnel Management*. New York: McGraw-Hill.

Yağız, L. (2011). *Hizmetiçi Eğitim Uygulamalarının Öğrenen Okula Etkisi ile İlgili Öğretmen Görüşleri*.Yüksek lisans tezi.Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yalın, H.İ. (2001). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Yalman, M. (2013).Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Bilgisayar Destekli Uzaktan Eğitim Sistemi (Moodle) Memnuniyet Düzeyleri. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8 (8), 1395-1406.

Yaman, S. ve Tekin, S. (2010). Öğretmenler için Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği Geliştirilmesi.*Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 76- 87.

Yılmaz, H. ve Düğenci, M. (2010). Hizmet İçi Eğitime Farklı Bir Yaklaşım: E-Hizmetliçi Eğitim. 12. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*. Muğla Üniversitesi, Muğla.

Yüksel, Ö. (2003). *İnsan Kaynakları Yönetimi*.Ankara: Gazi Kitabevi.



# EKLER

## EK-1

### HİZMET İÇİ EĞİTİME YÖNELİK ALGI ÖLÇEĞİ

Bu ölçek öğretmenlerin yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Sorulara vereceğiniz samimi yanıtlar çalışmaya ışık tutacaktır. Katkılarınızdan dolayı teşekkür ederim.

İbrahim LİMON  
SAÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Yüksek Lisans Öğrencisi

#### Kişisel Bilgiler:

##### 1. Cinsiyetiniz:

Kadın  Erkek

##### 2. Çalıştığınız Okul:

İlkokul  Ortaokul  Lise

##### 3. Mesleki Kıdeminiz:

0-5 yıl  6-10 yıl  11-15 yıl  16-20 yıl  21 yıl ve üzeri

##### 4. Branşınız:

Sınıf Öğretmeni  Branş: .....

##### 5. En son mezuniyetiniz:

Lisans  Yüksek Lisans  Doktora

##### 6. Katıldığınız hizmet içi eğitim etkinlikleri:

Yüz yüze  Uzaktan  Her ikisi

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerini karşılaştırdığımda;</b>					
1. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım konusunda daha istekliyimdir.	1	2	3	4	5
2. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha fazla ilgimi çeker.	1	2	3	4	5
3. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde zaman daha çabuk geçer.	1	2	3	4	5
4. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri beni üst kademe görevlere daha iyi hazırlar.	1	2	3	4	5
5. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri bana daha fazla iletişim imkanı sağlar.	1	2	3	4	5
6. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin maddi kazancıma katkısı daha fazladır.	1	2	3	4	5
7. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha az hata yapmamı sağlar.	1	2	3	4	5

	Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
<b>Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerini karşılaştırdığımda;</b>					
8. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri bende daha fazla davranış değişikliği meydana getirir.	1	2	3	4	5
9. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde daha fazla yeni davranış geliştirebilirim.	1	2	3	4	5
10. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri disiplin olaylarını ve şikayetleri azaltmada daha etkilidir.	1	2	3	4	5
11. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin eğitim öğretimin kalitesine katkısı daha fazladır.	1	2	3	4	5
12. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri ilgi, istek ve ihtiyaçlarımı daha iyi karşılar.	1	2	3	4	5
13. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurum içindeki saygınlığıma katkısı daha fazladır.	1	2	3	4	5
14. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin bireysel verimliliğime katkısı daha fazladır.	1	2	3	4	5
15. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin kurumsal verimliliğe katkısı daha fazladır.	1	2	3	4	5
16. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleki tatmine katkısı daha fazladır.	1	2	3	4	5
17. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde öğrendiklerimi uygulamaya daha kolay aktarırım.	1	2	3	4	5
18. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri katılımcıların daha aktif olmasına olanak sağlar.	1	2	3	4	5
19. Katılım konusunda uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha eşitlikçi bir yapıya sahiptir.	1	2	3	4	5
20. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinden daha kolay haberdar olurum.	1	2	3	4	5
21. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri maliyet-verimlilik açısından daha etkilidir.	1	2	3	4	5
22. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinliklerinde diğer kurumlarla işbirliği daha kolay sağlanır.	1	2	3	4	5
23. Katılımcı sayıları uzaktan hizmet içi eğitimlerde daha uygun seviyelerdedir.	1	2	3	4	5
24. Uzaktan hizmet içi eğitim etkinlikleri daha kaliteli eğitmenler tarafından yürütülür.	1	2	3	4	5

## EK-2

T.C.  
SAKARYA VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 81181707/774.02/1527974  
Konu: Anket Çalışması

15/04/2014

### VALİLİK MAKAMINA

Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Ana Bilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi İbrahim LİMON' un "Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen yüz yüze ve uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen tutumlarının karşılaştırılması" konulu anket uygulamasını İlimizdeki ilk, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlere uygulamak istediği Sakarya Üniversitesi' nin 07/04/2014 tarih ve 4057 sayılı yazısı ile bildirilmiştir.

"Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülen yüz yüze ve uzaktan hizmetiçi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen tutumlarının karşılaştırılması" konulu anketin uygulanması, yasal gerekliliğin ilgili Kurum ve Okul Müdürlüklerince yerine getirilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun mütalaa edilmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Selim Yavuz SANDIKÇI  
İl Milli Eğitim Müdürü

OLUR  
15/04/2014

Şakir ÖZDİKİCİ  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza  
Aslı ile Aynıdır  
15/04/2014  
Hüseyin Yılmaz CANKILIÇ  
Memur

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır

Resmi Daireler Kampüsü  
B Blok 54290 Adapazarı / SAKARYA  
<http://sakarya.meb.gov.tr> - [hizmetci54@meb.gov.tr](mailto:hizmetci54@meb.gov.tr)

Ayrıntılı bilgi için: E.AYDEMİR Memur  
Tel : (0 264) 251 36 01  
Faks: (0 264) 251 36 01

## ÖZGEÇMİŞ

1981 yılında Tekirdağ'ın Malkara ilçesinde doğdum. İlk ve orta öğrenimi burada tamamladım. 1999 yılında Kırklareli Kepingtepe Anadolu Öğretmen Lisesinden mezun oldum. Aynı yıl Boğaziçi Üniversitesi İngilizce Öğretmenliği bölümünü kazandım. 2003 yılında mezun olarak, Tekirdağ'ın Çorlu ilçesinde öğretmenlik görevine başladım. 2006 yılında askerlik görevimi yedek subay olarak ifa ettim. Sırasıyla, Şırnak, Kastamonu, Kocaeli illerinde öğretmenlik yaptım. Evli ve bir erkek çocuk babasıyım. Halen Mithatpaşa Anadolu Lisesi'nde İngilizce öğretmeni olarak çalışmaktayım.

20.05.2014

İbrahim LİMON

### İletişim Bilgileri:

Tel No: 0505 255 67 59

Adres: Maltepe Mahallesi Oğuz Sokak No:30 Daire 3

Adapazarı / SAKARYA