



A case analysis of the expectations and attitudes of teachers to participation in-service training

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi¹

Ümit Çelen²

İlker Köstereliolu³

Meltem Akın Köstereliolu⁴

Abstract

Teachers participate in-service trainings in order to contribute their vocational development after completing graduate education and appointed as a teacher. The positive attitudes of teachers about participating in-service trainings increase the expectations about the teaching activities in their classrooms. In addition, The participation levels of teachers and the quality of in-service training activities may have a significant role on boosting teacher's attitudes on attendance to in-service trainings. Based on this principle aim, in this research, the answers to these questions of teachers' working in pre-primary, primary, secondary and high schools in Amasya, Tokat, Samsun and Çorum cities were sought in this study: what are the attitudes of the teachers in participating the in-service trainings? Do the attitudes of the teachers differ significantly based on the factors of gender, professional experience, the city where they work, or their branch? And is there any interconnection between the attitude scores of the teachers participating in the in-service trainings and their ages and years of seniority? 4) What are the expectations of the teachers about improving the effectiveness of the in-service trainings?

Özet

Öğretmenler eğitim fakültelerinde hizmet öncesi öğrenimini tamamladıktan ve öğretmen olarak atandıktan sonra mesleki gelişimlerine katkı sağlamak için hizmet içi eğitim programlarına katılırlar. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmak konusunda olumlu bir tutuma sahip olmaları onların sınıflarındaki öğretim faaliyetlerinden beklenen etkiyi artırır. Bunun yanı sıra düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin niteliği ve öğretmenlerin katılım düzeyi, zamanla hizmet içi eğitimlere katılma konusunda tutumlarının gelişmesinde etkili olabilmektedir. Bu nedenle bu araştırmada Amasya, Tokat, Samsun ve Çorum illerinde, okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenlerin; hizmet içi eğitime katılmaya ilişkin tutumları nasıldır? Hizmet içi eğitime ilişkin tutum puanları, cinsiyet, öğretmenlik hizmet yılı, öğretmenlik yaptığı şehir, branş gibi değişkenler açısından manidar farklılık göstermekte midir? ve hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin artmasına ilişkin beklentileri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır. Var olan durumu saptamak amaçlandığından araştırma, tarama modelinde nicel bir araştırmadır. Araştırmanın evreninde N=37.028

¹Bu araştırma Amasya Üniversitesi SEB-BAP 14/033 ile desteklenmekte olup araştırmadan elde edilen bulguların bir kısmı 3-6.02.2016 tarihinde Paris / Fransa'da düzenlenen IX. European Conference on Social and Behavioral Sciences'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

² Assist. Prof. Dr, Amasya University, Faculty of Education, umitcelen@yahoo.com

³ Assist. Prof. Dr, Amasya University, Faculty of Education, ikostereli@hotmail.com

⁴ Assist. Prof. Dr, Amasya University, Faculty of Education, mkostereli@hotmail.com

Since this research tries to define the existing situation, the descriptive survey model was used in this research. N=37.028 teachers are the population of this research. In the research, which used a stratified cluster sampling method, n=961 teachers' data were collected. The data of the research were collected by using the "Attitude Scale on In-Service Training (ASIST)", which was in likert-form, and developed by Çelen, Kösterelioğlu and Akın Kösterelioğlu (2016). According to the findings, a statistically significant difference could not be found among the attitude scores of the teachers who work in four different provinces regarding participation in in-service training activities in terms of the gender, marital status and the number of the children they have. In the attitude scores of teachers, a significant difference was seen only in branch variable in favour of pre-primary teachers. Furthermore, whether the subject of the training to be given meets the needs of the education and trainings in the school, whether the in-service trainings address the teachers' vocational and social interests; and the time they are organised and by whom they are given can be defined factors which can affect the participation levels of teachers and indirectly the attitudes regarding them.

Keywords: In-service Training; Attitude; Teachers.

[\(Extended English abstract is at the end of this document\)](#)

1. Giriş

Öğretmen yetiştirme süreci ülkemizde olduğu gibi birçok ülkede en ciddi uğraş alanlarından birisidir. Bu nedenle öğretmenin hizmet öncesinde gerekse de mesleğe başladıktan sonra nitelikli biçimde yetiştirilmesi önem arz etmektedir. Eğitim bilimleri alanında yapılan birçok araştırmanın da odak noktasında öğretmenin yetiştirilmesi özellikle de öğretmenlerin hizmet süresince yetiştirilmesi yer almaktadır. Çünkü öğretmen mesleğe başladıktan meslek süresini tamamlayana kadar otuz yılı aşkın bir süre geçmektedir. Yaşadığımız çağın bir özelliği değişim olgusunun sürekli vurgulanması ve değişimin kaçınılmaz oluşudur. Değişimin zorunluluk olduğu bir çağda öğretmenin de öğretmen olarak öğrenim gördüğü dönemdeki bilgi ve yetenekleriyle bu değişen çağa uyum sağlaması beklenemez. Bu zorluklar, değişimi benimseyen, değişim için kendini geliştiren bireyleri yetiştirecek nitelikli öğretmenlere ihtiyaç duyar. Bu durum öğretmenlerin de kendilerini geliştirmelerini gerekli kılmaktadır. Belirtilen ihtiyaçlara cevap verebilmek için çoğunlukla Milli Eğitim Bakanlığı'nca merkezi hizmet içi eğitim programları, sayısı daha az olmakla birlikte milli eğitim müdürlükleri

öğretmen yer almaktadır. Tabakalı küme örnekleme yöntemiyle seçilen örneklem üzerinde yürütülen araştırmada n=961 öğretmenden veri toplanmıştır. Araştırmada veriler, Çelen, Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu (2016) tarafından geliştirilen ölçek ile toplanmıştır. Verilerin analizinden elde edilen sonuçlara göre; öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılma konusunda; Tokat, Çorum, Amasya ve Samsun illerinde görev yapma, cinsiyet, mesleki kıdem, medeni durum ve çocuk sahibi olma değişkenleri açısından anlamlı fark elde edilmemiştir. Öğretmenlerin tutum puanlarında sadece okul öncesi öğretmenler lehine olmak üzere branş değişkeninde manidar fark saptanmıştır. Ayrıca hizmet içi eğitime katılma konusunda eğitimlerin öğretmenlerin ihtiyaçlarına uygun olması, eğitimin ilgilerini çekmesi, eğitimin yapılacağı zamanın uygunluğu ve kim tarafından verilecek olması öğretmenlerin katılım düzeylerini arttıracak ve dolaylı olarak olumlu tutum geliştirmelerine etki edebilecek unsurlar olarak sıralanmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Hizmet İçi Eğitim; Tutum; Öğretmen.

bünyesinde ve üniversitelerin işbirliği ile yerelde hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir. Ayrıca Öğretmen Akademisi Vakfı (ÖRAV) gibi sivil toplum kuruluşu da bakanlık ile yaptıkları protokol kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı vermek için ülke genelinde eğitimler düzenlenmektedirler.

Hizmet içi eğitim; herhangi bir meslek sahibinin, mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için yetiştirmesi veya yetiştirilmesi süreci olarak görülmektedir (Pehlivan, 1997). Taymaz (1981, s.4) ise hizmet içi eğitimi, "özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş ya da ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitim" olarak tanımlamaktadır. Birçok eğitimci tarafından hizmet içi eğitim öğretmenlerin profesyonel bilgi düzeylerini ve iş performansı becerilerini arttırmak olarak görülmektedir (Ashton, Henderson, Merritt & Mortimer, 1983). Benzer biçimde hizmet içi eğitim programlarının yüksek lisans derecesine sahip öğretmenlerin performanslarını olumlu yönde etkileyerek iyi öğretmen olma açısından niteliklerini arttırdığı ifade edilmektedir (Jahangir, Saheen & Kazmi, 2012). Etkili öğretmenler öğrencilere yardımcı olacak stratejilere sahiptirler (Bockerts, Pitrich & Zeidner, (2000). Hizmet içi eğitim programları ise öğretmenlerin öğretme stillerinin daha mantıklı ve sistematik olmasına katkı sağlayacak stratejileri destekleyerek öğretmenlerin niteliğine katkı sağlar (Kazmi, Pervez, Mumtaz, 2011).

Hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesi her kurum için zorunlu görülmektedir. Her şeyin hızla değiştiği bir süreçte iyi yetişmiş personele sahip olmak kurumun amaçlarını gerçekleştirmekte tek başına yeterli olmayıp yenilik ve gelişmelerin de takip edilmesi gereklidir. Kurumlarda ortaya çıkan bu ihtiyaç hizmet içi eğitimler ile karşılanmaktadır (Özdemir ve Yalın, 1998).

Hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılıp katılmama eğilimlerinde de öğretmenlerin daha önce katıldıkları eğitimlerin niteliği önem taşımaktadır. Öğretmenlerin düzenlenen eğitimlerden memnuniyet düzeyleri ve olumlu geribildirimleri daha sonraki hizmet içi eğitim faaliyetlerinin geliştirilmesine katkı sağlayacaktır. Kösterelioğlu (2014)'ün yaptığı araştırmada öğretmenler; en çok uzman kişiler tarafından yürütüldüğünde, öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarının dikkate alındığında, öğretmenlerin gönüllülük ilkesine göre eğitimlere katıldıklarında ve uygun zamanlarda planlanarak gerçekleştirilen ve öğretmenlerin aktif biçimde sürece katılımlarının sağlandığı durumlarda hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılımın artacağını vurgulamışlardır. Berry ve Murfin (1960) öğretmenler için geliştirilen başarılı hizmet içi eğitimlerin yürütülmesinde çeşitli engellerden bahsetmektedir. Bu engellerden birisi olarak da öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere ilişkin olumsuz tutumu gösterilmektedir. Öğretmenler bazen açık biçimde düzenlenen hizmet içi eğitimin kendi ihtiyaçları için gerekli olmadığını hissettikleri ifade etmektedirler.

Türkiye'de yürütülen hizmet içi eğitim faaliyetleri daha çok belirli bir zaman diliminde bir araya toplanan öğretmenlere belirli bilgilerin aktarılması şeklinde yürütülmektedir. Bu uygulama ile gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin etkisi düşüktür (Saban, 2000). Ayrıca öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılmak istememelerinin bir nedeni olarak ta öğretmenlerin kendilerini yeterli gördükleri düşüncesi gelmektedir. Bundan ötürü öğretmenler kendilerini geliştirme ihtiyacı duymamaları yönünde tutum göstermektedirler (Alkan, 2005). Öğretmenlerin bu konudaki tutumu onlar için hazırlanan hizmet içi eğitimlere katılmaları açısından olumlu olmalıdır. Çünkü öğretmenlerin tutumu öğrenme için önemlidir. Tutumlar öğretmenlerin motivasyonunu etkiler. Öğretmenin motivasyonu ise başarmak için hedeflerin belirlenmesi ve hedeflere ulaşmada öğretmenlerin gösterecekleri çabayı belirler (Blanchard ve Thacker,1999).

Türkiye'de hizmet içi eğitim programlarını konu edinen araştırmalar daha çok yürütülen etkinliklerin etkililik düzeyinin değerlendirilmesi (Çepni ve Çoruhlu, 2010; Kaya, Küçük ve Çepni, 2004;

Madden, 2003; Önen, Mertoğlu ve Saka, 2009; Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010; Özcan ve Bakioğlu, 2010) ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi (Akar, 2007; Demirel ve Budak, 2003; Gültekin, Çubukçu ve Dal, 2010; Kaya, Çepni ve Küçük, 2004; Kösterelioğlu ve Özen, 2014; Özdemir ve Yalın, 1998) konularına odaklanmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma yönündeki tutumları ve katılımını arttıracak değişkenleri konu alan araştırmaların (Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokmen, 2013; Kösterelioğlu, 2014) sınırlı olduğu görülmektedir. Bu ihtiyaç doğrultusunda gerçekleştirilen araştırmanın temel amacı öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma yönündeki tutumlarını farklı değişkenler açısından ele almaktır. Bu genel amaca bağlı olarak araştırmada; 1) Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya ilişkin tutumları nasıldır? 2) Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin tutumları, cinsiyet, öğretmenlik hizmet yılı, öğretmenlik yaptığı şehir, branş gibi değişkenler açısından manidar farklılık göstermekte midir? 3) Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya ilişkin tutum puanları ile öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem yılı arasında ilişki var mıdır? 4) Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin artmasına ilişkin beklentileri nelerdir? sorularına yanıt aranmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da hala var olan bir durumu var olduğu şekilde betimlemeyi amaçlayan, araştırmaya konu olan olayı, bireyi ve nesneyi kendi durumu içerisinde olduğu gibi ortaya koymaya çalışan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2012).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Samsun, Çorum, Amasya ve Tokat illerinde devlet okullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Milli eğitim müdürlüklerinin internet sitelerinde verilen istatistikî bilgilere göre evrende bulunan öğretmen sayıları belirlenmiştir (bkz.<http://samsun.meb.gov.tr/>). Bu verilere göre 2013-2014 öğretim yılında bu 4 ilde yer alan devlet okulu sayısı 3.730 ve bu okullarda görev yapan öğretmen sayısı 34.768'dir. Bu evreni temsil edecek en uygun örneklem büyüklüğü %95 güven düzeyi ve 0.05 hata payı ile 380 olarak hesaplanmıştır. Ulaşım güclüğü nedeniyle her okula gidilemeyecek olmasından dolayı küme örnekleme yöntemi kullanılmaya karar verilmiştir. Küme örnekleme yönteminde örnekleme temsil gücünün diğer olasılıklı yöntemlere göre daha düşük olması nedeniyle 380 olarak hesaplanan sayının üzerinde bir örneklem büyüklüğüne ulaşılması hedeflenmiştir. Tabaka değişkenleri olarak il ve kurum türü (okul öncesi, ilkökul, ortaokul ve lise) alınmıştır. Her ildeki kurum türüne göre okul sayıları ve öğretmen sayıları oranlarına bakılarak illerden örnekleme seçilmesi gereken okul sayıları belirlenmiştir. Bu dört ildeki kurumlarda çalışan öğretmen sayısı ortalamasının 9.32 olduğu görülmüş ve 100 okul seçilerek 932 öğretmene ulaşmak amaçlanmıştır.

Örnekleme alınması planlanan 100 okul illerdeki okul sayısının toplam okul sayısı içindeki oranına bakılarak dağıtılmıştır. Her ilden seçilecek okul sayısı belirlendikten sonra kurum türü değişkeni göz önünde bulundurularak örnekleme seçilecek okullar kurayla belirlenmiştir. Uygulama sonucunda örnekleme yer alan öğretmenlerin illere ve kurum türlerine göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme Yer Alan Öğretmenlerin Görev Yaptıkları İl ve Kurum Türlerine Göre Dağılımı

| İl | Kurum Türü | | | | | | | | Toplam | |
|---------------|-------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|--------------|------------|------------|
| | Okul Öncesi | | İlkokul | | Ortaokul | | Lise | | | |
| | n | % | n | % | n | % | n | % | n | % |
| Samsun | 15 | 34.9 | 115 | 37.0 | 95 | 32.1 | 116 | 37.3 | 341 | 35.5 |
| Tokat | 11 | 25.6 | 80 | 25.7 | 63 | 21.3 | 75 | 24.1 | 229 | 23.8 |
| Çorum | 5 | 11.6 | 67 | 21.5 | 70 | 23.6 | 69 | 22.2 | 211 | 22.0 |
| Amasya | 12 | 27.9 | 49 | 15.8 | 68 | 23.0 | 51 | 16.4 | 180 | 18.7 |
| Toplam | 43 | 100 | 311 | 100 | 296 | 100 | 311 | 100.0 | 961 | 100 |

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin %35.5’i evrende en fazla öğretmen oranına sahip olan Samsun ilinden örnekleme girmiştir. Öğretmen sayısı en az olan Amasya ilinden ise 180 öğretmen örneklem grubuna dâhil olmuştur.

2.3. Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırma verileri kişisel bilgi formu ve Çelen, Kösterelioğlu ve Akın Kösterelioğlu (2016) tarafından geliştirilen likert tipinde “Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (HİEYT)” ile toplanmıştır. Yarı olumlu yarı olumsuz tutumu gösteren 30 maddeden oluşan HİEYT ölçeğinin geliştirilme çalışmalarında Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 0.97, iki yarım güvenilirliği ise 0.95 olarak bulunmuştur. Tek boyutlu olan ölçekle açıklanan varyans oranı %52.2’dir. Bu çalışmada ise Cronbach alfa katsayısı 0.96, iki yarım güvenilirliği 0.93 olarak bulunmuş ve tek boyutta toplam puanlardaki değişimin %44.68’ini açıklayan bir faktör yapısına ulaşılmıştır.

Veriler 2014-2015 öğretim yılının ikinci yarısında toplanmıştır. Uygulama öncesinde her il milli eğitim müdürlüğünden ayrı ayrı gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacılar örnekleme seçilen okullara giderek öğretmenlere ulaşmıştır. Öğretmenlere çalışmanın amacı anlatılarak ölçeği doldurmaları istenmiştir. Okula gidildiği gün ve saatte yeterli öğretmene ulaşamadığı durumlarda ise formlar okul müdürüne bırakılmış, belirli bir süre sonra okula tekrar gidilerek veriler teslim alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

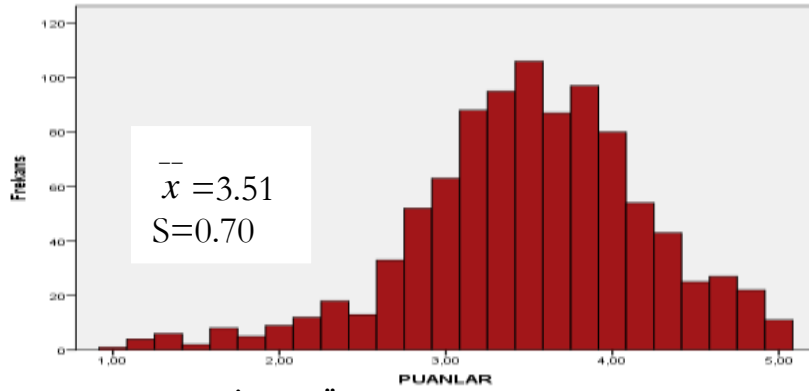
HİEYT ölçeğinde maddeler tamamen katılıyorum (1 puan), hiç katılmıyorum (5 puan) şeklinde puanlanmaktadır. Bu nedenle ölçekte yer alan 15 olumlu madde (1, 3, 4, 5, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28 ve 29. maddeler) ters çevrilerek yüksek puanın olumlu tutumu göstermesi sağlanmıştır. Sonra 30 maddeden alınan puanlar toplanmış ve 30’a bölünerek 1 ile 5 arasında değişen bir ölçeğe dönüştürülmüştür. Verilerin analizinde SPSS 20.0 programından yararlanılmıştır. Puanların bağımsız değişkenlere göre karşılaştırılmasında öncelikle parametrik testlerin varsayımları kontrol edilmiş, sağlandığı durumlarda ilişkisiz t testi, tek yönlü varyans analizi, Pearson korelasyon yöntemi kullanılmıştır. Medeni duruma göre yapılan karşılaştırmada bu varsayımlar sağlanmadığı için Kruskal Wallis H testine başvurulmuştur. Varyans analizinde farklı grupları belirlemek için Scheffe testi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya ilişkin tutum puanları, tutum puanlarının; görev yapılan il, çalışılan kurum türü, cinsiyet, medeni durum, çocuk sayısına göre karşılaştırılması, tutum puanlarının öğretmenlerin yaş ve mesleki kıdem yılları ile ilişkisi olup olmadığı, öğrenim durumu, öğretmen olurken izlenen yol, yıllık ortalama ve son bir yıldaki hizmet içi eğitime katılımı değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin bulgular sunulmuştur. Ayrıca

örneklem grubunda yer alan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımlarını etkileyecek durumlar, eğitimi verecek kişi ve kurum Tercih ve eğitimin zamanlaması ve mesleki gelişime etki tercihlerine ilişkin bulgular sunulacaktır.

Örneklem grubunda yer alan 961 öğretmenin HİEYT Ölçeğinden aldıkları puanların dağılımına ilişkin histogram grafiği Şekil 1'de sunulmuştur. Puan dağılımı hafif sola çarpıktır. Ölçekten alınan puanların ortalaması $\bar{X}=3.51$, standart sapması ise $S=0.70$ olarak bulunmuştur.



Şekil 1. Örneklem Grubunun HİEYT Ölçeğinden Aldıkları Puanların Histogram Grafiği

Örnekleme yer alan öğretmenlerin HİEYT puanları görev yaptıkları il, çalıştıkları kurum türü, cinsiyetleri, medeni durumları ve çocuk sayıları değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. HİEYT Puanlarının İl, Kurum Türü, Cinsiyet, Medeni Durum ve Çocuk Sayısı Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

| İl | n | \bar{X} | S | Test Sonucu | p |
|-----------------------------|------------|-------------|-------------|----------------------|---------------|
| Samsun | 341 | 3.52 | 0.69 | F=0.11 | 0.955 |
| Tokat | 229 | 3.51 | 0.72 | | |
| Çorum | 211 | 3.49 | 0.73 | | |
| Amasya | 180 | 3.52 | 0.67 | | |
| Kurum Türü | | | | | |
| Okul Öncesi | 43 | 3.86 | 0.54 | F=4.42 | 0.004* |
| İlkokul | 311 | 3.49 | 0.69 | | |
| Ortaokul | 296 | 3.45 | 0.69 | | |
| Lise | 311 | 3.53 | 0.73 | | |
| Cinsiyet | | | | | |
| Kadın | 437 | 3.55 | 0.64 | t=1.51 | 0.132 |
| Erkek | 524 | 3.48 | 0.75 | | |
| Medeni Durum | | | | | |
| Evli | 828 | 3.49 | 0.71 | X ² =5.76 | 0.055 |
| Bekar, Sözlü, Nişanlı | 111 | 3.65 | 0.61 | | |
| Boşanmış, Dul, Ayrı Yaşıyor | 22 | 3.41 | 0.55 | | |
| Çocuk Sayısı** | | | | | |
| 0 | 83 | 3.50 | 0.74 | F=2.27 | 0.060 |
| 1 | 224 | 3.39 | 0.73 | | |
| 2 | 429 | 3.51 | 0.68 | | |
| 3 | 87 | 3.62 | 0.74 | | |
| 4 ve daha çok | 20 | 3.67 | 0.65 | | |
| Toplam | 961 | 3.51 | 0.70 | | |

* Scheffe testine göre okul öncesi diğerlerinden farklıdır.

** Bekar olanlar ve çocuk sayısını belirtmeyenler dahil olmadığından toplam 843 öğretmen vardır.

Tablo 2 incelendiğinde, dört farklı ilde görev yapan öğretmenlerin tutum puan ortalamalarının neredeyse aynı olduğu görülmektedir ve aralarında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır ($F=0.11$, $p>0.05$). Benzer şekilde kadın ve erkek öğretmenlerin tutum ortalamaları arasında ($t=1.51$, $p>0.05$); medeni duruma göre ($X^2=5.76$, $p>0.05$) ve sahip oldukları çocuk sayılarına göre ($F=2.27$, $p>0.05$) anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun türüne göre yapılan karşılaştırmada ise HİEYT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunduğu görülmüştür ($F=4.42$, $p<0.05$). farklı grupların tespiti için yapılan Scheffe testi sonucuna göre okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin HİEYT puan ortalamaları ($\bar{X}=3.86$), ilkokul ($\bar{X}=3.49$), ortaokul ($\bar{X}=3.45$) ve lisede ($\bar{X}=3.53$) görev yapan öğretmenlerin ortalamalarından yüksek bulunmuştur.

Araştırmada ayrıca öğretmenlerin HİEYT puanlarının yaşlarıyla ve öğretmenlik mesleğindeki kıdem yıllarıyla ilişkisi olup olmadığı korelasyon katsayıları hesaplanarak incelenmiştir. HİEYT puanları ile yaş ile arasındaki ilişki $r=0.019$; kıdem yılıyla ise $r=0.24$ olarak bulunmuştur. Her iki katsayı da istatistiksel olarak anlamlı değildir.

Tablo 3.HİEYT Puanlarının Öğrenim Durumu ve Öğretmen Olurken İzlenen Yol Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

| Öğrenim Durumu | n | \bar{x} | S | Test Sonucu | p |
|-------------------------------------|------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| Ön Lisans | 67 | 3.43 | 0.60 | F=1.40 | 0.246 |
| Lisans | 804 | 3.50 | 0.72 | | |
| Yüksek Lisans, Doktora | 88 | 3.61 | 0.59 | | |
| Öğretmen Olurken İzlenen Yol | | | | | |
| Eğitim Fakültesi | 749 | 3.51 | 0.69 | F=0.22 | 0.884 |
| Formasyon Sertifika Programı | 125 | 3.54 | 0.76 | | |
| Tezsiz Yüksek Lisans | 30 | 3.42 | 0.76 | | |
| Diğer | 57 | 3.51 | 0.66 | | |
| Toplam | 961 | 3.51 | 0.70 | | |

Örnekleme yer alan öğretmenlerin HİEYT puanları öğrenim durumları ve öğretmenlik mesleğine erişirken izledikleri yol değişkenlerine göre karşılaştırılmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur. Öğrenim düzeyi ön lisanstan doktora eğitimine doğru artarken HİEYT puan ortalamalarında da artış gözlenmekle birlikte grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ($F=1.40$, $p>0.05$). Öğretmen olurken izlenen yol değişkenine göre yapılan karşılaştırmada da ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı görülmüştür ($F=0.22$, $p>0.05$).

Çelen, Ü., Köstereliöglü, İ., & Akın Köstereliöglü, M. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710. doi:10.14687/jhs.v13i3.3955

Tablo 4. HİEYT Puanlarının Yıllık Ortalama ve Son Bir Yıldaki HİE Katılımı Değişkenlerine Göre Karşılaştırılması

| Yıllık Ortalama HİE Katılımı Sayısı | n | % | \bar{x} | S | Test Sonucu | p |
|-------------------------------------|------------|--------------|-------------|-------------|-------------|-------|
| 0-1 Kez | 543 | 58.8 | 3.49 | 0.72 | F=0.55 | 0.651 |
| 2 Kez | 239 | 25.9 | 3.55 | 0.62 | | |
| 3 Kez | 81 | 8.8 | 3.55 | 0.79 | | |
| 4 ve Daha Çok | 60 | 6.5 | 3.55 | 0.78 | | |
| Toplam | 923 | 100.0 | 3.51 | 0.71 | | |
| Son Bir Yıldaki HİE Katılımı Sayısı | | | | | | |
| 0-1 Kez | 595 | 65.7 | 3.48 | 0.71 | F=1.55 | 0.200 |
| 2 Kez | 197 | 21.7 | 3.58 | 0.63 | | |
| 3 Kez | 75 | 8.3 | 3.56 | 0.73 | | |
| 4 ve Daha Çok | 39 | 4.3 | 3.64 | 0.84 | | |
| Toplam | 906 | 100.0 | 3.52 | 0.70 | | |

Örneklem grubundaki öğretmenlerin bir yılda katıldıkları ortalama HİE sayısı ve son bir yılda katıldıkları HİE sayısına ilişkin yüzdeler ve HİEYT puan ortalamaları Tablo 4'te verilmiştir. Yılda ortalama sıfır veya bir kez HİE'ye katıldığını bildiren öğretmenler tüm öğretmenlerin %58,8'dir. Her üç öğretmenden ikisi ise son bir yılda HİE faaliyetlerine hiç katılmadığını veya en çok bir kez katıldığını belirtmiştir. Yıllık ortalama katılım sayısı ve son bir yıldaki katılım sayısına göre hesaplanan HİEYT puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark yoktur (F=0.55, F=1.55, p>0.05).

Tablo 5. Örneklem Grubunun HİE Etkinliklerine Katılımlarını Etkileyecek Durumlar (%)

| SN | Katılımı Etkileyecek Durum | 1 (Hiç) | 2 | 3 | 4 | 5 (Çok) |
|----|---|---------|------|------|------|---------|
| 1 | Eğitim konusunun eğitim ihtiyaçlarına uygunluğu | 2.2 | 6.1 | 11.8 | 20.8 | 59.1 |
| 2 | Eğitimin mesleki ve sosyal açıdan ilgi alanına hitap etmesi | 2.2 | 6.0 | 12.4 | 23.2 | 56.2 |
| 3 | Faaliyetin düzenlendiği zaman dilimi (hafta içi, hafta sonu, seminer dönemleri, yaz tatili gibi) | 5.3 | 5.1 | 15.4 | 20.0 | 54.2 |
| 4 | Eğitimi verecek öğretmenin kim olduğu (öğretim üyesi, müfettiş, şube müdürü, formatör öğretmen vb.) | 9.7 | 8.3 | 14.8 | 18.9 | 48.3 |
| 5 | Etkinliğinin mesleki gelişimine olası etkisi (Yönetici atamaları, kariyer basamakları vb.) | 7.5 | 8.2 | 19.0 | 24.9 | 40.4 |
| 6 | Eğitim faaliyetinin süresi | 5.8 | 7.6 | 24.9 | 25.6 | 36.1 |
| 7 | Eğitim faaliyetini düzenleyen kurum (MEM, üniversite vb.) | 7.2 | 8.3 | 22.9 | 28.1 | 33.5 |
| 8 | Eğitimin merkezi ya da yerel olarak düzenlenmesi | 8.3 | 11.1 | 24.2 | 24.7 | 31.6 |
| 9 | Önceden katıldığı hizmet içi eğitimlerdeki memnuniyet düzeyi | 6.8 | 14.0 | 28.0 | 24.9 | 26.3 |

Öğretmenlere verilen bazı durumların HİE'lere katılımlarını etkileyip etkilemeyeceği sorulmuş ve alınan yanıtların yüzde dağılımı Tablo 5'te verilmiştir. Yüzdeler incelendiğinde eğitimin konusunun eğitim ihtiyaçlarına uygun olup olmamasının; verilecek eğitimin mesleki ve sosyal açıdan ilgi alanına

Çelen, Ü., Köstereliöglü, İ., & Akın Köstereliöglü, M. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710. doi:10.14687/jhs.v13i3.3955

hitap edip etmemesinin; eğitimin düzenlendiği zamanın ve kim tarafından verildiğinin katılımı etkileyecek en önemli durumlar olduğu görülmektedir.

Tablo 6. Örneklem Grubunun Eğitimi Verecek Kişi ve Kurum Tercihi (%)

| SN | Eğitimci | 1 (Hiç) | 2 | 3 | 4 | 5 (Çok) |
|----|------------------------|------------|------|------|------|------------|
| 1 | Öğretim üyesi | 3.3 | 3.3 | 10.6 | 24.4 | 58.4 |
| 2 | Formatör öğretmen | 18.8 | 21.2 | 27.9 | 20.8 | 11.3 |
| 3 | Müfettiş | 26.5 | 20.6 | 24.6 | 20.3 | 8.0 |
| 4 | İlgili bir şube müdürü | 28.5 | 23.4 | 28.7 | 13.2 | 6.2 |
| SN | Kurum | 1 (Hiç) | 2 | 3 | 4 | 5 (Çok) |
| 1 | Üniversiteler | 3.3 | 4.2 | 14.2 | 27.4 | 50.9 |
| 2 | Milli Eğitim Bakanlığı | 7.3 | 9.3 | 21.9 | 27.6 | 33.8 |
| 3 | Özel dernek ya da STK | 12.9 | 14.8 | 27.6 | 28.3 | 16.4 |

Örneklem grubunda yer alan öğretmenlere HİE'lerde eğitimi verecek kişi ve kurumlara ilişkin tercihleri sorulmuş ve yanıtlarına ilişkin yüzdeler Tablo 6'da verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin üniversiteler tarafından düzenlenen ve öğretim üyeleri tarafından verilen eğitimleri daha yüksek oranda tercih ettikleri görülmektedir.

Tablo 7. Örneklem Grubunun Eğitim Zamanlaması ve Mesleki Gelişime Etki Tercihi (%)

| S N | Eğitim Zamanı | 1 (Hiç) | 2 | 3 | 4 | 5 (Çok) |
|--------|-----------------------------------|------------|------|------|------|------------|
| 1 | Seminer dönemlerinde | 4.2 | 3.9 | 10.8 | 20.0 | 61.1 |
| 2 | Hafta sonu | 41.7 | 16.7 | 15.3 | 12.5 | 13.8 |
| 3 | Yaz tatili süresinde | 53.8 | 9.8 | 10.7 | 9.1 | 16.5 |
| 4 | Hafta içi dersten sonra | 48.9 | 13.9 | 14.6 | 10.3 | 12.3 |
| S N | Mesleki Gelişime Olası Etkisi | 1 (Hiç) | 2 | 3 | 4 | 5 (Çok) |
| 1 | Kariyer basamaklarında | 14.8 | 7.5 | 17.7 | 26.1 | 33.9 |
| 2 | Yer değiştirme-atamalarda | 25.4 | 10.4 | 20.8 | 19.3 | 24.1 |
| 3 | Yönetici atamalarında | 28.6 | 12.0 | 23.0 | 18.0 | 18.4 |
| 4 | Sicil notu vb. değerlendirmelerde | 28.4 | 13.6 | 22.0 | 19.0 | 17.0 |

Öğretmenlerin HİE'lerin düzenlenme zamanları ve bu eğitimlere katılımın mesleki gelişimlerine olası katkılarına ilişkin görüşleri sorulmuş ve yanıtlarına ilişkin yüzdeler Tablo 7'de verilmiştir. Tablo incelendiğinde öğretmenlerin HİE'lerin seminer dönemlerinde düzenlenmesini ve katılıma ilişkin katkının kariyer basamaklarında kullanılmasını tercih ettikleri görülmektedir.

4. Tartışma ve sonuç

Amasya, Tokat, Çorum ve Samsun illerinde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaya ilişkin tutumları ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılımın artmasına ilişkin beklentilerinin incelendiği araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır. Belirtilen dört farklı ilde görev yapan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaya ilişkin tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamıştır. Farklı illerde görev yapan öğretmenlerin tutum puanlarının ortalamaları neredeyse aynı düzeydedir. Cinsiyet açısından kadın ve erkek öğretmenlerin tutum ortalamaları, medeni durum ve sahip oldukları çocuk sayılarına göre de tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir. Elde edilen bu sonuçlara dayanarak öğretmenlerin

kendilerini geliştirmeleri için onlara sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılma konusunda; farklı illerde çalışma durumları, medeni durum, evli ve çocuk sahibi olup olmamalarının etkisinin olmadığı söylenebilir. Cinsiyet açısından evli olmak ve çocuk sahibi olmanın getirdiği sorumlulukların kadın öğretmenlerin aleyhine tutumlarını etkileyebileceği düşünülmüş olmasına karşın bu alt problem bulgularla desteklenmemiştir. Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokmen (2013)'ün Adana ilinde yürüttükleri araştırmalarında ise öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaya ilişkin tutumlarının olumsuz olduğunun ifade etmelerinin yanı sıra manidar bir fark olmamakla birlikte cinsiyet açısından kadınların lehine daha olumlu bir tutuma sahip oldukları şeklinde elde edilen bulgu araştırma bulgularıyla paralellik göstermektedir. Benzer bulguları Sarıgöz (2011)'de paylaşmaktadır.

Öğretmenlerin çalıştıkları kurumun türü değişkeni açısından incelendiğinde ise HİEYT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark elde edilmiştir. Elde edilen farkın okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin lehine olduğu tespit edilmiştir. Bu yönde elde edilen bulguların oluşmasında okul öncesi düzeyde daha az hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmiş olabileceğinden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokmen (2013)'ün araştırmalarında da manidar fark olmamakla birlikte okul öncesi öğretmenlerinin tutum puanları diğer branşlara göre daha yüksek bulunmuştur.

Öğretmenlerin HİEYT puanlarının yaşlarıyla ve öğretmenlik mesleğindeki kıdem yıllarıyla ilişkisi olup olmadığına ilişkin korelasyon katsayıları incelendiğinde ise HİEYT puanları ile yaş ile arasındaki ilişki $r=0.019$; kıdem yılıyla ise $r= 0.24$ olarak elde edilmiş olup her iki katsayı da istatistiksel olarak anlamlı değildir. Elde edilen bu görüşler yaş ve mesleki kıdem değişkeni açısından öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda benzer bir tutum içerisinde oldukları şeklinde yorumlanmıştır. Özellikle yaşam boyu öğrenme anlayışı çerçevesinde düşünüldüğünde ise öğretmenlerin hangi yaş ve mesleki kıdemde olsalar da bu durum kendilerini geliştirme açısından bir engel teşkil etmediği düşünülmektedir. Benzer bulgular Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokmen (2013)'in çalışmalarında da elde edilmiştir. Ancak Sarıgöz (2011)'in çalışmasında mesleki kıdem yılı arttıkça tutum puanlarının da manidar biçimde arttığı bulgusu saptanmıştır.

Örnekleme yer alan öğretmenlerin HİEYT puanları öğrenim durumları ve öğretmenlik mesleğine erişirken izledikleri yol değişkenlerine göre karşılaştırılmıştır. Öğrenim düzeyi ön lisanstan doktora eğitime doğru artarken HİEYT puan ortalamalarında da artış gözlenmekle birlikte grup ortalamaları arasındaki fark istatistiksel olarak anlamlı değildir. Öğretmen olurken izlenen yol değişkenine göre yapılan karşılaştırmada da ortalamalar arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlarda ortalama puanlarının eğitim düzeyine ilişkin anlamlı farklılık olmasa da eğitim düzeyi arttıkça öğretmenlerin kendilerini geliştirme konusunda istek ve katılımlarına katkı sağladığı ifade edilebilir. Öğrenilenler bir sonraki öğrenilenler için öğretmenlerde bir motivasyon kaynağı oluşturmuş olabilir. Öğretmenlerin kendilerini geliştirme adına hizmet içi eğitime katılma yönünde bir yönelimlerinin olduğu vurgulanmaktadır (Ergin, Akseki ve Deniz; 2012; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Uçar ve İpek (2006). Benzer biçimde Özen (2006)'in araştırmasında “Bundan sonra düzenlenecek olan ve katılıp katılmama kararının size bırakılacağı bir hizmet içi eğitime katılır mısınız? sorusuna araştırmaya katılan öğretmenlerin %65'inin katılacakları şeklinde görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlere verilen bazı durumların HİE'lere katılımlarını etkileyip etkilemeyeceği sorulmuştur. Elde edilen sonuçlar incelendiğinde hizmet içi eğitim etkinliğinin konusunun öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına uygun olup olmamasının; verilecek eğitimin mesleki ve sosyal açıdan ilgi alanlarına hitap edip etmemesinin; eğitimin ne zaman yapılacağına ilişkin zamanlamasının ve kim tarafından verileceğinin öğretmenlerin katılım düzeylerine ve dolaylı olarak tutumlarına etki edebilecek unsurlar

olarak görülmektedir. Örneklem grubunda yer alan öğretmenler; üniversiteler tarafından düzenlenen ve öğretim üyeleri tarafından verilen eğitimlere katılmayı daha yüksek oranda tercih ettikleri görülmektedir. Özer (2004)'ün öğretmenler, bir taraftan mesleki gelişimlerine katkı sağlamasını bekledikleri hizmet içi eğitim programlarının en çok üniversitelerde ve programlarda eğitici olarak üniversite öğretim üyeleri ile deneyimli öğretmenleri tercih ettikleri yönündeki araştırma bulgusu araştırma bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Yine öğretmenlerin katılım düzeyine etki edeceği düşünülen başka unsurları da öğretmenlerin HİE'lerin seminer dönemlerinde düzenlenmesi ve katılımlardan alınan katılım belgelerinin temsil ettiği öğrenme katkılarının öğretmenlik kariyer basamaklarında kullanılması şeklinde ifade etmişlerdir. Kösterelioğlu (2014)'te öğretmenlerin ifadesi ile hizmet içi eğitime katılımın artmasını sağlayacak önerilerin ortaya konulduğu araştırmada da öğretmenler, katıldıkları eğitimlerin kariyer gelişim basamaklarıyla ilişkilendirilerek mesleki ilerlemelerine katkı sağlamasını beklemektedirler.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara bağlı olarak;

- 1-Öğretmenlerin katılım düzeyini arttıracak nitelikli hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi öğretmenlerin tutumuna katkı sağlayabilir.
- 2-Üniversiteler özellikle sürekli eğitim merkezlerini daha da aktif hale getirerek buldukları çevrelerdeki öğretmenlerin gelişimine katkı verecek hizmet içi eğitim faaliyetleri yürütebilir.
- 3-Düzenlenecek hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına uygun olması sağlanabilir.
- 4-Okul öncesi öğretmenlerinin tutum puanlarının yüksek oluşunun nedenlerinin ortaya konulduğu başka bir araştırma yürütülerek alana katkı sağlanabilir.

Kaynakça

- Akar, E. Ö. (2007). Biyoloji öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 32(143), 25-32.
- Alkan, H. (2005). Yarının Öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve görevlendirilmesi. *Eğitim Fakültelerinde Yeniden Yapılandırılmanın Sonuçları ve Öğretmen Yetiştirme Sempozyumu*. Ankara:Gazi Üniversitesi.
- Ashton, P.M.E., Henderson, E.S., Merritt, J.E. & Mortimer, D.J. (1983). *Teacher education in the classroom: Initial and in-service*. London : Croom Helm.
- Berry, J. R. & Murfin, M. (1960). Meeting barriers to in-service education. *Educational Leadership*, 17(6), 351-355.
- Bockerts, M., Pitrich, P. & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self regulation*. San Diego: Academic press.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ. & Akın Kösterelioğlu, M. (2016). Developing an attitude scale for in-service training, *International Journal of Social Sciences and Education*, 6(1),81-90.
- Çepni, S. & Çoruhlu, T. Ş. (2010). Alternatif ölçme ve değerlendirme tekniklerine yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim kursundan öğretime yansımalar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28), 117-128.
- Demirel, Ö. & Budak, Y. (2003). Öğretmenlerin hizmetçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33(33), 62-81.
- Ergin, İ., Akseki, B. & Deniz, E. (2012). İlköğretim Okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Gültekin, M. & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Kırğızistan Türkiye Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.

- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ., & Akın Kösterelioğlu, M. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710. doi:[10.14687/jhs.v13i3.3955](https://doi.org/10.14687/jhs.v13i3.3955)
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. & Dal, S. (2010). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim öğretimle ilgili hizmet içi eğitim gereksinimleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 131-152.
- Jahangir, S. F., Saheen, N. & Kazmi, F. (2012). In service training: a contributory factor influencing teachers' performance. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, 1(1), 31-38.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi* (24. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karadolak, K., Tanrıseven, I. & Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kaya, A., Çepni, S. & Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenleri için üniversite destekli bir hizmet içi eğitim model önerisi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 112-119.
- Kaya, A., Çepni, S. & Küçük, M. (2004). Fizik öğretmenlerinin laboratuvarlara yönelik hizmet içi ihtiyaçları için bir program geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 12 (1), 41-56.
- Kaya, A., Küçük, M. & Çepni, S. (2004). Fizik laboratuvarlarına yönelik hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (2), 89-103.
- Kazmi, S. F., Pervez, T. & Mumtaz, S. (2011). In-Service Teacher Training in Pakistani Schools and Total Quality Management (TQM). *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research In Business*, 2, 238-248.
- Kösterelioğlu, İ. (2014). Suggestions developed by teachers to increase participation in in-service training activities. *Educational Research International*. 3(4), 1-8.
- Kösterelioğlu, İ. & Özen, R. (2014). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersi öğretim programını uygulamaya yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 153-176.
- Madden, T. (2003). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi (Eskişehir İli)*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Blanchard, P. N. & Thacker, J. W. (1999). *Effective Training : Systems, Strategies & Practices*. New Jersey: Prentice Hall
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. & Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliklerine etkisi, ÖPYEP örneği. *Abi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 137-158.
- Özcan, Ş. & Bakioglu, A. (2010). Bir meta analitik etki analizi: Okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim almalarının göreve etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38, 201-212.
- Özdemir, S. & Yalın, H. İ. (1998). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi üzerine bir araştırma. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 8-11 Eylül 1998, cilt:1, ss:503-521. Konya: Selçuk Üniversitesi.
- Özen, R. (2006). İlköğretim okulu öğretmenlerinin hizmet içi eğitim programlarının etkilerine ilişkin görüşleri: Düzce ili örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 141-160.
- Özer, B. (2004). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi: Katılma durumları, beklentileri ve engelleri. *XIII. Eğitim Bilimleri Kongresi*, 6-9. Malatya: İnönü Üniversitesi.

- Pehlivan, İ. (1997). Türk Kamu Kesiminde Hizmet İçi Eğitim Sorunları Araştırması. *Verimlilik Dergisi*, 3,131-144.
- Saban, A. (2000). Hizmetiçi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi, *II.International Conference On New Trends In Education and Their Implications* içinde (s1021-1030).Antalya.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmetiçi Eğitim*. Ankara: AÜ.E.F Yayınları Sevme Matbaası.
- Uçar, R. & İpek, C. (2006). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(1), 34-53.

[Extended English Abstract](#)

1. Introduction

As in our country, the process of teacher training is one of the most serious fields of study in many countries. Therefore, the qualitative training of the teacher, both before and after starting work, is of utmost importance. After starting to work, the profession of teaching lasts over thirty years. A characteristic of the current era is that the phenomenon of change is perpetually accentuated, and it is inevitable. In an era in which change is an imperative, it cannot be expected that the knowledge and skills the teacher gained during trainings will stay up-to-date. Such difficulties require qualified teachers who internalize the change and train individuals who improve themselves for change. This case makes it necessary for teachers to improve themselves, too. To meet the needs mentioned here, in-service trainings are being organised by the Turkish Ministry of National Education.

The attitudes of teachers about participating in-service trainings should be positive. This is because attitude is important for learning. Attitudes affect the motivations of the teachers. The motivations of the teachers, in turn, determine the efforts of the teachers to set goals and achieve them. The principle aim of this research is to evaluate the attitudes of the teachers in participating in the in-service trainings in the scope of various factors. Based on this principle aim, the answers to these questions were sought in this study; 1) What are the attitudes of the teachers in participating the in-service trainings? 2) Do the attitudes of the teachers differ significantly based on the factors of gender, professional experience, the city where they work, or their branch? 3) Is there any interconnection between the attitude scores of the teachers participating in the in-service trainings and their ages and years of seniority? 4) What are the expectations of the teachers about improving the effectiveness of the in-service trainings?

2. Method

2.1. Research Model

Of the quantitative research methods, the descriptive survey model was used in this research.

2.2. Population and Sampling

The population of the research consists of teachers who work in state schools in Samsun, Çorum, Amasya and Tokat provinces during the 2014-2015 academic year. The number of state schools in these four provinces in the 2013-2014 academic year was 3,730, and the number of teachers working in these schools was 34,768. The stratified cluster sampling method was used to select 932 teachers in 100 schools. The kinds of province and institutions (pre-primary, primary, secondary and high school) were taken as variables of strata.

2.3. Data Collection Tool and Collection of the Data

The data of the research were collected using the personal information form and the “Attitude Scale on In-Service Training (ASIST)”, which was in likert-form, and developed by Çelen, Kösterelioğlu and Akın Kösterelioğlu (2016). During the development process of the scale, the Cronbach alpha internal consistency coefficient was found as 0.97, and the split-half reliability was found as 0.95. The declared variance rate of the single-dimensioned scale was 52.2%.

2.4. Analysis of the Data

The items of the ASIST scale are scored between totally agree (1 point) and totally disagree (5 points). For this cause, the 15 positive items placed in the scale (1, 3, 4, 5, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 27, 28 and 29) were inverted and the higher score was maintained to show the positive attitude. Later, the scores taken from the 30 items were summed up, and by dividing the total by 30, they were transformed into a scale ranging between 1 and 5. In comparing of the scores according to the independent variables, first the assumptions of the parametrical tests were controlled, and the independent samples t-test, one-way analysis of variance, and Pearson correlation method were used in the situations where assumptions were provided. As these assumptions were not provided in the comparison made according to marital status, the Kruskal Wallis H test was applied. The Scheffe test was used in variance analysis to specify the different groups.

3. Findings

The distribution of the scores of the 961 teachers in the sampling group obtained from the ASIST scale is slightly left-skewed. The average of the scores taken from the scale was found to be $\bar{X} = 3.51$, and the standard deviation was $S = 0.70$.

The average attitude scores of the teachers from the four provinces are seen to be nearly the same, and a statistically significant difference couldn't be found between any of them. Similarly, there isn't any significant difference regarding the gender, marital status, number of the children they have, educational background, the way they followed through the teaching profession, average number of in-service trainings they attended, and the number of in-service trainings they attended in the past year ($p > 0.05$).

A statistically significant difference was seen among the ASIST scores with regard to the type of institution the teachers work in ($F = 4.42$, $p < 0.05$). According to the results of the Scheffe test done for identifying the different groups, the average ASIST scores of the teachers who work in pre-primary schools ($\bar{X} = 3.86$) were found to be higher than the averages of the teachers who work in primary ($\bar{X} = 3.49$), secondary ($\bar{X} = 3.45$), and high schools ($\bar{X} = 3.53$).

Whether the ASIST scores were related to their ages and years of seniority in the teaching profession were investigated by calculating the correlation coefficients. The interconnection between the ASIST scores and age was found as $r = 0.019$; and ASIST scores and the years of seniority as $r = 0.24$. Both of the coefficients are not statistically significant.

The most important situations affecting the participation of the teachers in in-service trainings were found to be whether the subject of the training to be given meets the needs of the education and trainings in the school, whether the in-service trainings address the teachers' vocational and social interests; and the time they are organised and by whom they are given. Teachers are observed to choose trainings which are given by universities and by faculty members. They also choose in-service trainings which are organized during educational seminar times and which will make a contribution to their career goals.

4. Discussion, Conclusion and Recommendations

A statistically significant difference could not be found among the attitude scores of the teachers who work in four different provinces regarding participation in in-service training activities. Similarly, a significant difference couldn't be found regarding the gender, marital status and the number of the children they have. Based on these results, with regard to the in-service trainings provided for the teachers to improve themselves, it can be said that the factors of working in different cities, marital status, being married and having children don't have significant effects on teachers' choices. Even though it was thought that the responsibilities brought by being married and having children would affect women's attitudes negatively, this sub problem was not supported by the findings. A significant difference couldn't be found in the study by Karasolak, Tanrıseven and Yavuz Konokmen (2013) carried out in Adana province, and yet, the finding of this study, according to which women have more positive attitudes, shows consistency with the findings of our study.

A statistically significant difference regarding the type of institution being worked in was found in favour of the teachers who work in pre-primary schools. This case may stem from the fact that less in-service training activities are organised for pre-primary schools. Besides not finding any significant difference in the study carried out by Karasolak, Tanrıseven, and Konokmen (2003), the attitude scores of the pre-primary school teachers were found to be higher than other branches in the same study.

The fact that the ASIST scores of the teachers were not found to be interrelated to their ages and their years of seniority was interpreted as teachers having similar attitudes about developing themselves with regard to the factors of age and years of seniority. Similar findings were gathered in the studies of Karasolak, Tanrıseven and Yavuz Konokmen (2013). However, Sarıgöz (2011) found that as the years of seniority increased, the attitude scores also significantly increased.

Regarding the factors of educational background and the way they followed through the teaching profession, the difference among the average ASIST scores of the teachers in the sample doesn't seem to be statistically different. Even so, it can be stated that, even though there doesn't seem to be significant differences among the educational backgrounds, as the educational level increases, the teachers' willingness to participate in in-service trainings increases, too.

Teachers see such factors as 'whether the subject of the in-service training meets their educational needs'; 'whether the training to be given addresses their interests on a social and professional level'; 'the timing of the trainings'; and 'by whom the trainings are being given' as things that effect their participation levels, and indirectly the attitudes regarding them. The teachers in the sample were found to prefer trainings designed by universities and presented by faculty members. The finding of this research is similar to Özer's (2004) research findings regarding this issue.

The recommendations below are presented based on the findings of the research:

- 1- Organising qualified in-service trainings that will increase the participation levels of teachers makes positive contribution to their attitudes.
- 2- Universities can organise in-service trainings that will contribute to teachers' development in their region by activating their training centres more.
- 3- In-service trainings should be made more consistent with the needs and interests of the teachers.
- 4- New contributions to the field can be made by organising another study that seeks the reasons why the attitude scores of the pre-primary school teachers are higher.