




Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimde Hizmet İçi Öğretmen Eğitimine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Vocational Education and Training Teachers’ Perceptions Toward In-Service Trainings

Mahmut ÖZER* 
H. Eren SUNA** 
Lütfi SUNAR*** 

Öz

Öğretmenlerin kişisel, pedagojik ve alan bilgilerini güncel tutmaları ve sürekli iyileştirmeleri için hizmet içi eğitimler birçok ülkede kullanılan ana kaynaklar arasında yer almaktadır. Üretim ve hizmet sektörlerindeki hızlı teknolojik değişimler nedeniyle mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin niteliği daha kritik öneme sahiptir. Bu nedenle 2023 Eğitim Vizyonu sonrasındaki üç yılda mesleki ve teknik eğitim alanında hizmet içi eğitim faaliyetleri sektörlerin desteğiyle büyük ölçüde artırılmıştır. Bu çalışmada, son üç yılda mesleki ve teknik eğitimde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu değerlendirme yapılırken öğretmenlerin eğitime yönelik görüşlerinin yıllara, meslek alanlarına ve kıdemlerine göre nasıl değiştiği de incelenmiştir. Çalışma bulguları, son üç yılda gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşlerinin oldukça olumlu olduğunu göstermiştir. Eğitim ortamı, içeriği ve eğitmen alt ölçeklerindeki maddeleri “yeterli” veya “tamamen yeterli” bulan öğretmenlerin oranları %68,7 ile %93,4 arasında değişmektedir ve alt ölçek ortalamaları da alınabilecek en yüksek puanlara yakındır. Genel olarak öğretmen görüşleri olumlu olmakla beraber farklı alanlardaki öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen görüşlerinin kıdeme göre anlamlı farklılık göstermediği bulunmuştur. Bulgular, son üç yılda mesleki ve teknik eğitimde kapasitesi artırılan ve tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde yaygınlaştırılan eğitimlerin öğretmenler tarafından yeterli ve yararlı bulunduğunu, öğretmenlerin beklentilerini karşılayabildiğini göstermektedir.

* Prof. Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, E-posta: mahmutozer2002@yahoo.com, Orcid ID: 0000-0001-8722-8670

** Sorumlu yazar, Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, eposta: herensuna@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-6874-7472

*** Doç. Dr., İstanbul Medeniyet Üniversitesi, eposta: lutfisunar@gmail.com, Orcid ID: 0000-0002-7087-1253

Anahtar Kelimeler: Öğretmen eğitimi, mesleki ve teknik eğitim, öğretmen görüşleri, hizmet içi eğitim, öğretmen yeterlikleri

Abstract

In-service trainings are among the main resources used in many countries for teachers to improve their personal and pedagogical skills and subject knowledge. Based on the technological advancements in production and service sectors, the quality of in-service trainings in vocational education and training (VET) has become critical. Therefore, in the three years following Turkey's Education Vision 2023, in-service training activities in VET have been greatly increased through the support of the sectors. This study aims to evaluate teachers' perceptions on in-service training activities in VET over the last three years. The study also examines how teachers' opinions about in-service trainings have changed with respect to academic year, vocational field, and teacher seniority. The findings show VET teachers' perceptions about in-service trainings over the last three years to be quite positive. The percentage of teachers who responded with "adequate" or "completely adequate" to the items on the educational environment, content, and educator subscales varies between 68.7% and 93.4%, and the mean scores from the subscales are close to the highest possible scores. Although teachers' perceptions are generally positive, significant differences have been found among the perceptions of teachers in different vocational fields. In addition, teacher seniority has been found to not have a significant effect on their perceptions toward in-service trainings. The findings show the teachers to consider the trainings, whose capacity in VET has been remarkably increased over the last three years so as to cover all teachers, to be sufficient, purposive, and able to meet teachers' expectations.

Keywords: Teacher training, vocational education and training, teachers' perceptions, in-service training, teacher competencies

Summary

Introduction

Teaching is a complex process where individuals are expected to have a variety of competencies. In order to be a teacher, individuals need to have personal, pedagogical and field knowledge (Ball, Tahmes & Phelps, 2008; Güven, 2010; Malm, 2009; Van Driel & Berry, 2012). In today's era of interactive education, competences in these three groups need to be developed simultaneously in order to make teachers effective.

In-service training plays an important role in having teachers gain the skills they will use in their profession (Akdemir, 2013; Budak & Demirel, 2003). Teaching makes adapting to changing conditions and expectations compulsory. In this context, in-service training is an important tool for maintaining and upgrading teachers' skills (Altınışik, 1996; Ayvaz-Tuncel & Çobanoğlu, 2018; Essel, Badu, Owusu-Boateng & Saah, 2009; Eurydice, 2004).

This change in the structure and scope of in-service training is closely related to the requirements of the time. Transformations have occurred in teachers' roles in educational settings, with the scope of expectations having increased significantly (Esteve, 2000; Sanford, Hopper & Starr, 2015). In-service training supports teachers in adapting to this transformation and gaining new skills.

Increasing investments in teacher training in developed countries also confirms the multiple benefits of in-service training (EFD, 2015; Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018). Due to the rapid technological changes in production and service sectors, the quality of in-service trainings in vocational education and training (VET) has become more critical (CEDEFOP, 2016).

Turkey's 2023 Education Vision, announced at the end of 2018, attached a particular importance to VET; since then, the Ministry of National Education (MoNE) has taken concrete steps to improve the VET system. Among these improvements, the dissemination of teachers' on-the-job and professional development training and increase in teacher quality by collaborating with teachers' sectors have been emphasized. This study evaluates the opinions of VET teachers who have participated in these in-service training activities with regard to the quality of the trainings MoNE has performed over the last three years. In order to derive detailed feedback from these evaluations, the changes in teachers' opinions in terms of academic year, vocational field, and seniority level have been examined in detail.

Method

The present study has been designed as a descriptive research within the scope of quantitative methodologies. The participants consist of 5,491 VET teachers who participated in face-to-face in-service trainings between 2018 and 2020 and responded to the In-Service Training Scale.

Teachers who participated in the in-service trainings responded to the In-Service Training Scale voluntarily. Eight of the items on this scale focus on the content of the training, nine items on the environment in which the training took place, and 14 items on the competence of the instructor. Teachers answered each item using a 5-point Likert-type scale (Completely Inadequate, Inadequate, Moderate, Adequate, and Completely Adequate).

Confirmatory factor analysis (CFA) and reliability analysis (internal consistency) show the results obtained from the In-Service Training Scale to be valid and reliable. The responses given to the scale items have been analyzed using frequency distributions, and variations among group means have been analyzed using the Kruskal-Wallis test as the data is not normally distributed.

Findings

Firstly, the frequency distributions of the teacher responses were examined. The percentage of teachers who answered the items related to the content and quality of education with "Adequate" and "Completely Adequate" vary between 79.9% and 93.1%. These percentages vary from 68.7% to 88.5% for the training environment subscale and from 81.4% to 93.4% for the instructor competencies subscale. In short, the percentage of teachers who evaluated in-service training activities through their sub-components at an adequate level is quite high.

The findings show teachers' opinions on the elements of in-service training to have changed significantly over the different years. Teachers' satisfaction with the instructor and educational environment was significantly higher in 2019 and 2020 compared to 2018. Meanwhile, the satisfaction with the training content was higher in 2018 compared to 2019.

A significant difference is seen to have occurred in the opinions of teachers from different vocational areas. The findings indicate the features that would make in-service training effective should be evaluated separately for each vocational field.

Findings regarding seniority show no significant difference to exist among the opinions of teachers toward the quality of training. In other words, regardless of seniority, teachers have similar positive opinions toward the environments where the in-service trainings take place, their content, and the competency of the instructors.

Discussion and Conclusion

Teachers are the target group of in-service trainings and provide important feedback on the quality of these trainings. Therefore, teacher feedback is the first criterion considered in terms of continuity and quality of in-service trainings. However, studies on the quality of in-service trainings conducted within the scope of VET are quite limited. This prevents a holistic review of the quality of in-service training activities. The research findings are important in terms of providing data-based results on the quality of in-service trainings in VET through teachers' views; this covers an important gap in the literature.

The positive opinions of the teachers regarding the in-service training MoNE has offered over the last three years show that progress has been made toward solving most problems related to in-service trainings. However, limited data-based research in the literature makes identifying development areas and strengths difficult. Therefore, although the findings of this study show teachers to be generally satisfied, the need exists for studies that examine the effects of in-service trainings.

Giriş

Öğretmenlik, bireylerin önceden belirlenmiş çeşitli yeterliklere sahip olmaları beklenen profesyonel bir meslektir (Can, 2019; Gelen ve Özer, 2008; Gordon, 1996). Öğretmen olabilmek için bireylerin *kişisel, pedagojik ve alan bilgisi* olmak üzere üç grupta toplanabilecek çeşitli yetkinliklerde performans göstermeleri gerekmektedir (Ball, Tahmes ve Phelps, 2008; Güven, 2010; Malm, 2009; Van Driel ve Berry, 2012). Zira öğretmenler bu becerilerini kullanarak öğrencilerin öğrenmesine destek olmakta, kendi öğrenmelerini yapılandırma becerilerini güçlendirmektedir. Günümüzün etkileşimli eğitim sürecinde öğretmenleri etkin kılmak için bu üç gruptaki yeterliklerin eş zamanlı geliştirilmesi gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleklerinde kullanacakları becerileri kazanmak için öğretmen olma sürecinde aldıkları eğitime ek olarak kendi özel çabalarının yanı sıra aldıkları hizmet içi eğitimler önemli roller oynar (Akdemir, 2013; Budak ve Demirel, 2003). Yükseköğretim düzeyinde alınan öğretmenlik eğitimi, adaylara öğretmenlik becerilerini kuramsal ve uygulamalı olarak kazandırmayı amaçlamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlik eğitiminin niteliği ne kadar yüksek olursa olsun, bu süreçte kazanılan becerilerin sürekli aynı seviyede kalması mümkün değildir. Zira öğretmenlik mesleği değişen şartlara ve koşullara uyum sağlamayı zorunlu kılmaktadır. Bu bağlamda hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin

sahip oldukları becerileri sürekli kılmak için kullanılan önemli araçlardır (Altınışik, 1996; Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018; Essel, Badu, Owusu-Boateng, ve Saah, 2009; Eurydice, 2004).

Hizmet içi eğitimlere ilişkin tanımlamalar genellikle öğretmen eğitimi ve öğretmen yetiştirme çerçevesinde değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmelerde görülen ortak vurgular, öğretmenlerin alanlarındaki bilgi ve becerilerini geliştirmek, kişisel ve yönetsel becerilerini desteklemek ve öğrencilerde davranış değişikliğini oluşturmanın etkin yollarını göstermektir (Avalos 2011; Darling-Hammond, Hyler ve Gardner, 2017). Dolayısıyla hizmet içi eğitimler, öğretmenlere çok yönlü destek sunacak şekilde yapılandırılmalıdır. Önceleri öğretmenlerin sadece alan bilgilerini geliştirmeye odaklanılan hizmet içi eğitimler zaman içinde önemli değişimler göstermiş, öğretmenliğin gerektirdiği yeni becerileri de bünyesinde barındırmaya başlamışlardır (Esteve, 2000).

Hizmet içi eğitimlerin yapısında ve kapsamında görülen bu değişim, zamanın gerekleriyle de yakından ilişkili görünmektedir. Zira bilgiye çok daha kolay ulaşılabilen günümüzde öğrenme süreçlerinde büyük değişiklikler yaşanmakta, bu değişiklikler öğretmenlerden beklentileri de değiştirmektedir (Esteve, 2000; Sanford, Hopper ve Starr, 2015). Günümüzün eğitim tasarımında öğretmenlerin, öğrencilere bilgileri aktaran rolü azalmakta, öğrencileri kendi öğrenmelerinde etkin kılma ve öğrenmelerine destek olma rollerinin ağırlığı ise giderek artmaktadır (Sanford vd., 2015). Öğretmenler başta eğitim materyalleri olmak üzere uyaran açısından çok daha zengin bir ortamda eğitim vermeye başlamıştır. Öğretmenlerin bu ortamı ve materyalleri etkin kullanabilmesi, eğitim süreçleriyle ilişkilendirebilmesi ve somut çıktılar sağlayabilmesi beklenmektedir. Günümüzde öğrencilerin sosyal ve duygusal becerilerinin de akademik becerileri kadar öne çıktığı düşünülürse (Chernyshenko, Kankaras ve Drasgow, 2018; Meier, DiPerna ve Oster, 2006) öğretmenlerin yeni becerileri geliştirmedeki destek ve sorumlulukları da artmaktadır. Dolayısıyla, öğretmenlerin eğitim sürecindeki rollerinde dönüşümler yaşanmakta ve kendilerinden beklenenlerin kapsamı da önemli ölçüde artmaktadır (Esteve, 2000). Hizmet içi eğitimler bu dönüşüme uyum sağlamada ve yeni becerileri kazanmalarında öğretmenlere destek olmaktadır.

Hizmet içi eğitimlerin niteliğine bağlı olarak öğretmenlerin becerilerinde sağlanan iyileşme okulun ötesinde ulusal ölçekte de büyük bir öneme sahiptir (Barrett vd., 2007; EFD, 2015). Birçok ulusal ve uluslararası eğitim araştırmasında gösterildiği üzere öğretmen niteliği, öğrencilerin akademik ve duyuşsal özellikleri üzerinde en etkili unsurların başında gelmektedir (Naylor and Sayed, 2014; World Bank, 2012). Dolayısıyla öğrencilerin becerilerini geliştirmek ve eğitim aracılığıyla toplumsal gelişmeyi sağlamak doğrudan öğretmen yeterlikleri ile ilişkilendirilmektedir. Bir eğitim sisteminin, öğretmenlerinin niteliğinin üzerine çıkamayacağına ilişkin söylem (Barber ve Mourshed, 2007; Malm, 2009) de bu çıkarımla doğrudan ilişkilidir. Okulların eğitim kurumları olduğu dikkate alındığında, öğretmenlerin niteliğindeki iyileşme kurumsal iyileşmeyi beraberinde getirecek (Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018) ve nihayetinde kurumlardan müteşekkil bir bütün olarak eğitim sisteminin kalitesinde iyileşme sağlanabilecektir. Eğitim sistemi içinde aşamalı olarak yayılan bu iyileşmenin sağlanabilmesinde hizmet içi eğitim önemli bir rol oynamaktadır. Gelişmiş ülkelerde öğretmen eğitimlerine yapılan yatırımların giderek artması da buna işaret etmektedir (EFD, 2015; Ayvaz-Tuncel ve Çobanoğlu, 2018). Ayrıca eğitim çıktılarındaki rolü nedeniyle hizmet içi eğitimlerin niteliği, eğitimde kalite yönetiminin temel bir unsuru olarak değerlendirilmektedir.

Eğitim sisteminin kalitesinin bir belirleyicisi olan öğretmen niteliği, mesleki ve teknik eğitimde ayrı bir öneme sahiptir (CEDEFOP, 2016). Mesleki ve teknik eğitim, yapısı itibarıyla teknolojik gelişmelerden daha hızlı etkilenen ve bu değişimlerin oluşturduğu beklentileri de hızla karşılaması gereken bir eğitim türüdür (Özer ve Perc, 2020). Bu durum mesleki ve teknik eğitimde öğretim programlarının ve eğitim materyallerinin daha sık güncellenmesine, mesleki becerileri kazandırma yollarının kısa sürede değişmesine yol açmaktadır (Canbal, Kerkez, Suna, Numanoglu ve Özer, 2020). Son yıllarda otomasyon, yapay zekâ ve dijital teknolojilerin üretimde yaygınlaşması bu değişimlerin çok daha hızlanmasına neden olmaktadır (Özer ve Perc, 2020; Perc, Özer ve Hojnik, 2019). Birçok mesleki eğitim sisteminde de bu değişime cevap verebilmek için büyük ölçekli revizyonlar gerçekleştirilmektedir (Canbal vd., 2020). Bu revizyonlarda öğretmenlerin yeterliliklerini güncelleyebilmeleri kritik öneme sahiptir.

Öğretmen niteliğinin gelişimine yönelik yatırımlar bu iyileştirmelerin temel parçasını oluşturmaktadır. Bu bağlamda mesleki ve teknik öğretmenlerinin sahip olduğu yetkinlikleri güncelleyebilmesi, üretim ve hizmet sektörlerindeki gelişmeleri izleyebilmesi ve tüm bu öğeleri öğrencilerine kazandırabilmesi için kullanılan ana kaynak hizmet içi eğitimlerdir. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin daha nitelikli hale getirilmesiyle öğrencilerin başarısının artırılması ve okullar arası başarı farklarının (Dinçer ve Uysal Kolaşın, 2009; Gümüş, 2012; Özdemir, 2016; Suna, Tanberkan ve Özer, 2020; Suna vd., 2020a; 2020b; 2020c; Suna ve Özer, 2021a; 2021b) azaltılmasına katkı sağlanabilecektir. Dolayısıyla bu kaynağın etkinliğine dair izleme çalışmalarının gerçekleştirilmesi ve olası sorun alanlarının belirlenmesi eğitimin niteliğine dair önemli fikirler verecektir. Mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artmasında öğretmenlerin işbaşı ve mesleki gelişim eğitimlerinin son derece önemli olmasına rağmen, Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimi konu edinen çalışmaların son derece sınırlı olduğu görülmektedir (Aksu, 1995; Baykan, Güngen ve Ünal, 1987; Çetin, 2001). Konu hakkında yapılan veriye dayalı tek çalışmada Çetin (2001), İstanbul’da görev yapan 450 öğretmenin eğitimlere katılma konusunda çok istekli olduklarını ve eğitimi yararlı bulduklarını, buna rağmen öğretmenlerin okul yönetimlerinden eğitimlere katılmakla ilgili yeterli desteği göremediklerini, bazı eğitim uzmanlarının yeterliklerinin de tatmin edici düzeyde olmadığını göstermiştir. Farklı zamanlarda düzenlenen hizmet içi eğitimleri ele alan bu çalışmada eğitimlere katılan öğretmenlerin görüşleri incelenmiş, böylece eğitimlerin çıktıları analiz edilmiştir.

Türkiye’de 2018 yılı sonunda açıklanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesinde mesleki ve teknik eğitime özel bir önem verilmiş ve sonrasında mesleki ve teknik eğitimi güçlendirmek için çok önemli adımlar atılmıştır (Özer, 2018; 2019a; 2019b; 2020a; 2020b; 2020c; 2020d; 2020e). Mesleki ve teknik eğitimde yapılan iyileştirmelerde öğretmenlerin sektörlerle işbirliği yapılarak işbaşı ve mesleki gelişim eğitimlerinin yaygınlaştırılması ve niteliğinin artırılması ana odak noktalardan bir tanesini oluşturmuştur. Dolayısıyla, bu süreçte yaygınlaştırılan ve ölçeği oldukça büyütülen öğretmen eğitimlerinin veriye dayalı incelenmesi ve elde edilen bulgulara dayalı olarak gerekli iyileştirmelerin yapılması son derece önemlidir. Bu nedenle bu çalışmada, son üç yılda Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin aldıkları eğitime yönelik görüşleri değerlendirilmiştir. Çalışmada, son üç

yılda hizmet içi eğitimlere katılan ve eğitime yönelik geribildirim veren tüm öğretmenlerin görüşleri dikkate alınmıştır. Bu değerlendirmelerden detaylı geribildirimler çıkarabilmek için öğretmen görüşlerinin yıllara, meslek alanlarına ve mesleki kademelerine göre değişimleri ayrıntılı olarak incelenmiştir.

Türkiye’de Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitimi

Hizmet içi eğitimin Türkiye’de eğitim alanında ilk kurumsal ve resmi kullanımı 1960 yılında “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu”nun açılmasıyla gerçekleştirilmiştir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Büroda öğretmenlere destek olmak amacıyla öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme süreci ve velilerle koordinasyonun nasıl sağlanacağına yönelik çeşitli kitaplar basılmıştır. 1975 yılında “Hizmetiçi Eğitim Daire Başkanlığı” adını alan büro, etkinliklerini çok daha fazla yoğunlaştırmıştır. Öyle ki, 1966 yılına kadar gerçekleştirilen 311 etkinliğe 10.024 öğretmen katılırken sadece 1980 yılında etkinlik sayısı 1.221’e çıkmış, 70.150 öğretmen bu etkinliklerden yararlanmış (Günel ve Tanrıverdi, 2014; MEB, 2010). 1993 yılına kadar söz konusu etkinliklerin gerçekleştirilmesi için MEB taşra teşkilatına da sorumluluk verilmiş ve yerel hizmet içi eğitimlerle birlikte üniversitelerin eğitim fakültelerinde destekleyici eğitimler uygulanmıştır.

Türkiye’de öğretmenlere ilişkin hizmet içi eğitimlerini yaygınlaştırma ve bu hizmetlerle ilgili standartlaştırma süreci 2000’li yıllarda başlamaktadır (Günel ve Tanrıverdi, 2014). 2005 yılında uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve eğitimde dijital kaynakların kullanımının artması da hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaygınlaşmasını etkileyen unsurlar olmuştur. Örneğin 2010 yılında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin sayısı 19.511 ve bu eğitimlere katılan öğretmen sayısı 444.692 olarak belirlenmiştir (Günel ve Tanrıverdi, 2014). Bu dönemde MEB ile STK’lar ve çeşitli bilimsel kuruluşlar arasındaki işbirliklerinin sayısı artmış ve bu işbirlikleri kapsamında eğitim alan öğretmen sayısı da büyük bir artış göstermiştir. Hizmet içi eğitimler 2012 yılından bu yana Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilmektedir.

Hizmet içi eğitimlerin yaygınlığının artması ve görece standart hale gelmesiyle birlikte 2006 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından hazırlanan bir raporda nitelikle ilgili önemli gelişim alanları olduğu vurgulanmıştır. Söz konusu rapor, eğitimlere yönelik genel görüşün olumlu olduğunu ancak eğitimlerin yapılandırılırken öğretmen görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığına ve çok sayıda iyileştirme yapılacak alan olduğuna işaret etmektedir (MEB, 2006).

Konu hakkında yapılan güncel çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. Bu çalışmalarda öğretmenlerin eğitimleri gelişimleri için anlamlı ve yararlı bulması ortak bulgudur (Balta, Arslan ve Duru, 2015; Doğan, 2009; Uçar, 2017; Ülker, 2009). Hizmet içi eğitimin katkısını önemli bulunmakla beraber, bazı çalışmalarda öğretmenlerin eğitime katılmaya yönelik görüşlerinin olumsuz olduğu da görülmektedir (Karasolak, Tanrıseven ve Konokman, 2013). Öğretmenlerin bu davranışlarının nedenleri arasında eğitimlerin çeşitli açılardan beklentilerinin altında kalması olduğu gösterilmiştir (Avşar, 2006; Gülmez, 2004; Sezer, 2006). Ayrıca Uçar (2017), eğitimlerin daha küçük gruplarla ve etkileşimin daha yoğun olacak şekilde yapılandırılmasının ve katılımcı görüşlerinin daha fazla dikkate alınması gerekliliğini ortaya koymuştur. Yapılan çalışmaların ortak vurgularından bir tanesi

de eğitimlere katılan öğretmen sayısının artırılması gerektiğidir (Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, 2017; Kaya, 2020; Uçar, 2017).

Mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitim, 2000'li yıllara kadar genel hizmet içi eğitim faaliyetleri arasında kendine yer bulmuştur. Bu alanda çalışan öğretmenlere yönelik en kapsamlı eğitim hareketi 2018 yılında hazırlanan 2023 Eğitim Vizyonundan sonra başlamıştır. Bu tarihten itibaren işbirliği yapılan sektör temsilcisi sayısı büyük ölçüde artmış ve bu işbirliklerinde öğretmen eğitimi sektör temsilcileri ile kurulan tüm işbirliklerinin odağını oluşturmuştur (Özer, 2019; 2020d; 2020e). Bu süreçte yeni meslek alanları oluşturulmuş, altyapı güçlendirilmiş, mevcut alanların eğitim programları güncellenmiş ve bu yenilikler hizmet içi eğitime yönelik gereksinim de çok daha fazla artmıştır. Tüm bu iyileştirmelerin somut sonuçlar doğurabilmesi için öğretmen eğitimleri 2019 yılında bir önceki yıla göre yaklaşık 7,5 kat artmış, meslek öğretmenlerinin %85'i bu eğitimlere katılım sağlamıştır (Canbal vd., 2020; Özer, 2020d; 2020e).

Araştırma Sorusu

Bu çalışmanın amacı son üç yılda (2018-2020) mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşleri değerlendirmek ve görüşlerinin yıllara, meslek alanlarına ve mesleki kıdemlerine göre değişimini incelemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri nelerdir?
2. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri yıllara göre nasıl değişmektedir?
3. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri meslek alanlarına göre nasıl değişmektedir?
4. Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri kıdemlerine göre nasıl değişmektedir?

Yöntem

Araştırma Deseni

Bu çalışmada mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin katıldıkları hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma nicel metodoloji kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Nicel metodoloji kapsamında araştırma betimsel araştırma desenine göre kurgulanmıştır. Betimsel araştırmalar, odaklanılan duruma herhangi bir müdahalede bulunmadan durumu detaylarıyla incelemeye imkân sağlamaktadır (Karasar, 2012).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu mesleki ve teknik eğitimde görev yapan, 2018-2020 yılları arasında yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere katılarak değerlendirme ölçeğini cevaplayan 5.491 öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun yıllara göre dağılımı Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1*Çalışma Grubundaki Öğretmenlerin Yıllara ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı**

Eğitim Yılı	Öğretmen Sayısı ve Oranı	Kıdem				
		0-4 Yıl	5-10 Yıl	11-15 Yıl	16-20 Yıl	20 Yıdan Fazla
2018-2019	2367 (%43,1)	208 (%8,8)	630 (%26,6)	241 (%10,2)	398 (%16,8)	888 (%37,5)
2019-2020	2783 (%50,7)	380 (%14,2)	835 (%31,1)	272 (%10,1)	398 (%14,8)	798 (%29,8)
2020-2021	341 (%6,2)	34 (%10,2)	96 (%28,7)	43 (%12,9)	61 (%18,3)	100 (%30)

*Mesleki kıdem dağılımı hesaplanırken kıdem süresi bilgisi olan öğretmenler dikkate alınmıştır.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, çalışma grubunda 2018-2019 ve 2019-2020 eğitim yıllarında hizmet içi eğitim alan öğretmenler çoğunluğu (%93,8) oluşturmaktadır. 2020-2021 eğitim yılında Covid-19 pandemisi nedeniyle öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri uzaktan devam etmiştir. Araştırmada önceki yıllardaki ölçme sistemi ile tutarlılık sağlaması açısından sadece sınırlı düzeyde yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan öğretmenlerin görüşleri değerlendirmeye alınmıştır. 2020-2021 eğitim yılında yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetleri ve bu faaliyetlere katılan öğretmenlerin sayısı önceki iki yıla göre sınırlıdır. Dolayısıyla bu dönemde araştırmaya katılan öğretmen oranı (%6,2) da düşüktür.

Son üç yılda hizmet içi eğitime katılan ve görüşlerini paylaşan kıdemi 10 yılı aşmayan öğretmenler toplam içerisinde önemli bir orana sahiptir (2018’de %35,4, 2019’da %45,3 ve 2020’de %38,9). Diğer taraftan kıdem süresi 20 yıldan fazla olan öğretmenlerin de hizmet içi eğitime katılan ve görüşlerini paylaşanlar içindeki oranı yüksektir (2018’de %37,5, 2019’da %29,8 ve 2020’de %30).

Veri Toplama Aracı

Araştırmada kullanılan veriler, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin aldıkları eğitime ilişkin yaptıkları değerlendirmelerini incelemek ve hizmet içi eğitimin niteliğini izlemek için Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulmuş “Hizmetiçi Eğitim İstatistikleri” veri tabanından alınmıştır. Araştırma verileri 2018-2019, 2019-2020 ve 2020-2021 eğitim öğretim yıllarında gerçekleştirilen öğretmen eğitimleri kapsamında toplanmıştır. Söz konusu veriler Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi ve İşlem Genel Müdürlüğü’nün E-65968543-622.01-20854687 numaralı yazısı aracılığıyla elde edilerek kullanılmıştır.

MEB’in gerçekleştirdiği hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenler, eğitim sonrasında bir değerlendirme ölçeğini cevaplandırmaktadırlar. Öğretmenlerin bu ölçek uygulamasına katılmaları zorunlu değildir. Dolayısıyla sonuçlar öğretmenlerin istekleri doğrultusunda oluşan verilerle elde edilmektedir. Yüz yüze ve uzaktan eğitimlere uygulanan ölçekler birbirinden farklıdır. Yüz yüze eğitimlerde uygulanan ölçeğin eğitim sürecine ilişkin daha fazla unsuru dikkate alması dolayısıyla bu çalışmada yalnızca yüz yüze hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin verileri dikkate alınmıştır.

Yüz yüze gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin niteliğinin değerlendirilmesi için öğretmenlere 32 ortak madde içeren bir ölçek uygulanmıştır. Bu ölçekte yer alan maddelerin 8'i eğitimin içeriğine, 9'u eğitimin gerçekleştirildiği ortama ve 15'i ise eğitmenin yeterliğine odaklanmaktadır. Öğretmenlerin maddeleri yanıtlaması için beşli Likert tipinde bir ölçek kullanılmaktadır. Öğretmenler ölçekteki maddelerin her birini "Tamamen Yetersiz", "Yetersiz", "Orta Düzey Yeterli", "Yeterli" ve "Tamamen Yeterli" şeklinde yanıtlamaktadır.

Hizmet içi eğitimleri değerlendirmek için kullanılan ölçeğin psikometrik açıdan gerekli yeterliklere sahip olup olmadığını belirlemek ve kurgulanan yapının veri ile hangi ölçüde doğrulandığını incelemek için analizler yapılmıştır. Öncelikle maddelerin sınıflandığı "Eğitim Ortamlarının Niteliği", "Eğitimin İçeriği ve Sürecinin Niteliği" ve "Eğitim Görevlisi ve Yöneticilerinin Niteliği" olmak üzere üç alt boyut ve tüm ölçeğe ait güvenilirlik katsayıları Cronbach Alfa katsayısıyla belirlenmiştir. Cronbach Alfa, Likert gibi çoklu puanlanan maddelerden oluşan ölçme araçlarında iç tutarlılığı belirlemek için sıklıkla kullanılan bir katsayıdır (Cronbach, 1951). Her iki alt ölçek ve tüm ölçekten elde edilen Alfa katsayıları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2

Alt Ölçekler ve Tüm Ölçeğin İç Tutarlılığına İlişkin Alfa Katsayıları

Alt Ölçek/Ölçek	Madde Sayısı	Alfa Katsayısı
Eğitimin İçeriği ve Sürecinin Niteliği	8	0,875
Eğitim Ortamları	9	0,941
Eğitim Görevlisi ve Yöneticilerinin Niteliği	15	0,948
Tüm Ölçek	32	0,954

Tablo 2'te görüldüğü gibi hem üç alt ölçek hem de tüm ölçeğin iç tutarlılık katsayıları sosyal bilimlerde yeterli olduğu kabul edilen 0,70'in üzerinde bulunmaktadır. Dolayısıyla hem alt ölçekleri oluşturan maddelerin kendi aralarında hem de tüm maddelerin birlikte değerlendirildiği durumda tutarlı ölçme sonuçları elde edilmektedir. Ölçeğin sağladığı sonuçların geçerliğine dair Doğrulamalı Faktör Analizi (DFA) gerçekleştirilmiş ve hesaplanan uyum indeksleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

DFA ile Test Edilen Ölçme Modeline İlişkin Uyum Katsayıları

	Comparative Fit Index (CFI)	Tucker-Lewis Index (TLI)	Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)	Standardized Root Mean Square Residual (SRMR)
Katsayı	0,965	0,956	0,061	0,05
Ölçüt*	≥0,90	≥0,90	≤0,08	≤0,05

*Hu ve Bentler, 1999

Tablo 3'te görülen DFA sonuçları, üç alt ölçekli yapının bir ölçme modeli olarak geçerli sonuçlar sağladığını göstermektedir. Test edilen ölçme modeli veri ile CFI, TLI, SRMR indekslerine göre iyi, RMSEA indeksine göre kabul edilebilir düzeyde uyum göstermektedir. Dolayısıyla alt boyutlar ve ölçek toplam puanları, toplanan verilerle uyumlu bir yapı sergilemektedir. Tablo 2 ve Tablo 3'te verilen psikometrik bulgular, kullanılan ölçme aracından elde edilen sonuçların geçerli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın ilk sorusu doğrultusunda, yüz yüze hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin bu eğitime yönelik görüşlerini değerlendirmek için betimsel istatistikler ve yüzde dağılımları kullanılmıştır. Diğer bir ifadeyle ilk araştırma sorusunu cevaplarken öğretmenlerin farklı cevap kategorilerine yığılımları ve alt ölçek puanlarının betimsel istatistikleri dikkate alınmıştır.

Araştırmanın diğer sorularında öğretmenlerin hizmet içi eğitimden memnuniyetlerinin yıllara, öğretmenlerin meslek alanlarına ve mesleki kıdemlerine göre nasıl değiştiği Kruskal Wallis Analizi ile incelenmiştir. Kruskal Wallis, sayısı ikiden fazla olan bağımsız grupların sıra ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını test eden parametrik olmayan bir istatistiktir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Alt ölçek puanlarının çoğunlukla çarpık bir dağılım göstermesi nedeniyle parametrik istatistiklerin varsayımları karşılanamamış, bu nedenle Kruskal Wallis Analizi kullanılmıştır.

Ortalamalar arasındaki farkın anlamlılığı incelenirken ölçeği yanıtlayan öğretmen sayısı 30'un altında olan meslek alanları analize dâhil edilmemiştir. Hizmet içi eğitimden memnuniyetin kıdeme göre değişiminin incelenmesi için öğretmenlerin kıdemleri beş kategoride toplanmış, bu gruplardan elde edilen ortalamalar arasındaki fark dikkate alınmıştır.

Bulgular

Bu kısımda araştırma sorularına göre uygulanan ölçme araçlarından elde edilen verilere yapılan istatistiki analiz sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır. Aşağıda her bir soru kapsamında analizler yapılmakta ve yorumlanmaktadır.

1. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşlerine İlişkin Temel Bulgular

Mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik görüşlerine ilişkin yüzde dağılımları ve betimsel istatistikleri Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4

*Ölçek Maddelerine Verilen Yanıtların Dağılımı ve Alt Ölçeklerin Betimsel İstatistikleri**

Madde	TY	Y	ODY	YE	TYE	Ort	SS
Eğitim merkezi konaklama odalarının konforu	6,8	7,9	15,4	22,4	47,6		
Eğitim merkezi personelinin tutumu	2,3	2,3	6,9	19,6	68,9		
Eğitim merkezi resepsiyon hizmetleri	3,8	4,3	9,5	21,1	61,4		
Eğitim merkezi sosyal faaliyet imkânları	8,4	7,6	15,2	21,9	46,8	37,79	
Eğitim merkezi temizlik hizmetleri	4,6	5,3	11,1	23,1	55,9	(Olası	
Eğitim merkezindeki yemeklerin kalitesi	7,2	6,0	13,5	22,5	50,8	en	8,27
Eğitim merkezinin sağlıkla ilgili ihtiyaçları karşılama yeterliği	5,2	4,7	13,5	25,6	51,0	yüksek	
Eğitim ortamının fiziki donanımının yeterliği (Isı, ışık, havalandırma vb.)	2,9	3,8	9,4	23,2	60,6	puan	
Eğitim ortamının teknik donanımının yeterliği (Bilgisayar, projeksiyon, ses sistemi vb.)	2,7	3,4	9,8	21,2	63,0	45)	

Eğitimin kişisel gelişimime katkısı	0,8	1,6	5,8	21,0	70,8		
Eğitimin mesleki gelişimime katkısı	1,8	1,1	4,2	13,3	79,7		
Eğitimin motivasyonuma katkısı	0,9	1,4	5,0	19,9	72,8	36,62	
Eğitimin alanımda uygulayabileceğim yeni bilgi ve becerileri kazandırma yeterliği	1,0	1,5	5,4	19,6	72,5	(Olası en yüksek puan 40)	4,62
Eğitimin devamı niteliğinde planlanacak olan yeni bir faaliyete katılma isteğiniz	1,1	1,7	4,8	19,2	73,2		
Faaliyet programı ile ilgili ön bilgilendirmenin yeterliği	4,2	4,2	11,8	22,8	57,1		
Faaliyet programının güncelliği	0,7	1,1	5,1	20,0	73,1		
Faaliyet programının katılımcıların görev alanına uygunluğu	1,0	1,4	5,2	19,3	73,0		
Eğitim faaliyetinin zaman çizelgesine uygun organizasyonun sağlanması	1,5	1,9	6,3	19,6	70,7		
Eğitim görevlisinin dersleri açık, anlaşılır ve seviyeye uygun işlemesi	1,3	1,7	5,8	19,4	71,9		
Eğitim görevlisinin eğitim programını etkili uygulamasına yönelik araç-gereç ve doküman kullanım yeterliği	0,8	1,5	5,2	19,6	72,8		
Eğitim görevlisinin eğitim teknolojilerini kullanma becerisi	0,7	1,2	5,2	17,8	75,1		
Eğitim görevlisinin faaliyet içeriğine uygun yöntem ve teknikleri kullanma yeterliği	0,9	1,7	5,9	19,8	71,6		
Eğitim görevlisinin faaliyet içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirmesi	1,0	1,5	5,4	19,2	73,0	68,15	
Eğitim görevlisinin faaliyet programına uyması	0,8	1,1	4,7	16,2	77,2	(Olası en yüksek puan 75)	9,52
Eğitim görevlisinin iletişim kurma becerisi	1,2	1,6	5,8	19,0	72,4		
Eğitim görevlisinin katılımcıların derse aktif kalmasını teşvik etmesi	1,1	1,8	6,2	18,9	72,0		
Eğitim görevlisinin katılımcıların motivasyonunu sağlama yeterliği	1,3	1,4	6,0	20,3	71,0		
Eğitim görevlisinin konuya hâkimiyeti	0,7	1,0	4,8	17,9	75,6		
Eğitim merkezi müdürünün faaliyet sürecindeki tutumu	3,3	3,1	10,8	24,4	58,3		
Eğitim merkezi müdürünün sorunlara karşı yaklaşımı	3,8	3,5	11,3	23,0	58,4		
Eğitim yöneticisinin faaliyet sürecindeki tutumu	1,8	2,2	7,1	20,2	68,7		
Eğitim yöneticisinin sorunlara yaklaşımı	2,3	2,2	7,7	20,2	67,5		

*TY: Tamamen Yetersiz, Y: Yetersiz, ODY: Orta Düzeyde Yeterli, YE: Yeterli, TYE: Tamamen Yeterli

Tablo 4'te görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere dair değerlendirmeleri her üç alt ölçekte de oldukça olumludur. Bu durumun ana göstergesi, alt ölçeklerdeki maddelere "Yeterli" veya "Tamamen Yeterli" cevabını veren, bu maddelerdeki durumları tatmin edici düzeyde bulan öğretmenlerin oranlarıdır. Eğitimin içeriği ve niteliğine ilişkin maddeleri yeterli ve tamamen yeterli olarak cevaplayan öğretmenlerin oranı %79,9 ile %93,1 arasında değişmektedir. Eğitim ortamı ve merkezinin niteliği alt ölçeğinde bu oranın %68,7 ile %88,5 arasında, eğitim yönetici ve görevlisinin niteliği alt ölçeğinde ise %81,4 ile %93,4 arasında değiştiği belirlenmiştir. Diğer taraftan, eğitimin içeriğini yetersiz bulan öğretmenlerin oranı %1,9 ile %8,4; eğitim ortamını yetersiz bulanların oranı %4,6 ile %16,1 ve eğitimcileri yetersiz bulanların oranı ise %1,8 ile %7,4 arasında değişmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin olumlu tarafta yoğunlaştığı alt ölçek istatistiklerinde de görülmektedir. Alınabilecek en yüksek puanın 75 olduğu yönetici ve görevlilerin

niteliğine ilişkin alt ölçekte ortalama puan 68,15 olarak hesaplanmıştır. Eğitim içeriğine ilişkin alt ölçekte alınabilecek en yüksek puan 40 iken ortalama 36,62, eğitim ortamına ilişkin alt ölçekte olası en yüksek puan 45, ortalama ise 37,79'dur. Kısaca ifade etmek gerekirse, hizmet içi eğitim faaliyetlerini alt bileşenleriyle birlikte yeterli seviyede değerlendiren öğretmenlerin oranı oldukça yüksektir.

Öğretmen görüşleri genel olarak oldukça olumlu olmakla beraber bazı maddelerdeki yanıt dağılımı diğerlerinden önemli ölçüde farklılaşmaktadır. Örneğin eğitim içeriğine ilişkin maddeler arasında faaliyet programı ile ilgili ön bilgilendirmeyi tamamen yeterli bulanların oranının diğer maddelerden çok daha düşük olduğu görülmektedir. Diğer bir örnek de, eğitim uzmanlarının yeterliklerine dair olumlu görüşler ağırlıkta iken eğitim müdür ve yöneticilerin tutumlarına dair görüşlerin daha olumsuz olmasıdır. Bu bulgular, öğretmenlerin eğitimlerden genel bir memnuniyet durumu olmasına karşın belirli unsurların iyileştirilebilir olduğuna işaret etmektedir.

2. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşlerinin Yıllara Göre Değişimi

Son üç yılda hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin alt ölçeklere göre memnuniyet ortalamaları arasındaki fark Kruskal Wallis Analizi ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5'te görüldüğü gibi, farklı yıllarda gerçekleştirilen hizmet içi eğitimin unsurlarına yönelik öğretmen görüşleri farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin eğitimi gerçekleştiren görevliler ve eğitim ortamlarına yönelik memnuniyetleri 2019 ve 2020 yıllarında 2018 yılına göre anlamlı ölçüde daha yüksektir. Buna karşılık eğitimlerin içeriğine yönelik memnuniyetin ise 2018 yılında 2019 yılına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 5

Eğitim Yıllarına Göre Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Yılı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Eğitim Ortamlarının Niteliği	2018	2367	2572,22	52,546	2	,000	2018-2019, 2018-2020
	2019	2783	2870,32				
	2020	341	2937,68				
Eğitimin İçeriği ve Sürecinin Niteliği	2018	2367	2889,94	38,360	2	,000	2018-2019
	2019	2783	2623,30				
	2020	341	2748,27				
Eğitim Görevlisi ve Yöneticilerinin Niteliği	2018	2367	2602,74	39,967	2	,000	2018-2019, 2018-2020
	2019	2783	2835,87				
	2020	341	3006,94				

Her üç yılda hesaplanan tüm ortalamalar yüksek düzeyde olmakla beraber sonuçlar, eğitimin unsurlarına dair öğretmen görüşlerinin farklılaşabildiğini göstermesi açısından önemlidir. 2020 yılında önceki yıllara göre daha az yüz yüze eğitim gerçekleştirilmesine rağmen iki unsurda da memnuniyetin artması dikkat çekicidir. Eğitim hizmetlerinin yaygınlığı artarken bu hizmetlerin niteliğinde de artış görülmesi öğretmenlerin sürece dair olumlu görüşlerinde ortaya çıkmaktadır.

3. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşlerin Meslek Alanlarına Göre Değişimi

Mesleki ve teknik eğitimde içerik ve eğitim ortamı bakımından birbirinden önemli ölçüde farklılaşan alanlar bulunmaktadır. Farklı meslek alanlarında eğitim veren öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere yönelik görüşleri arasındaki fark Kruskal Wallis analizi ile incelenmiş ve her üç alt ölçekte de sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur (Eğitim ortamı: $\chi(31)=201,205$, $p<0,05$; Eğitim içeriği: $\chi(31)=160,808$, $p<0,05$; Eğitimci: $\chi(31)=128,137$, $p<0,05$). Alt ölçeklere göre meslek alanlarında elde edilen betimsel istatistikler sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6

*Meslek Alanlarına Göre Alt Ölçek Puanlarının Betimsel İstatistikleri**

Meslek Alanı	Eğitim Ortamı			Eğitim İçeriği		Eğitimci	
	n	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS	\bar{X}	SS
Adalet	62	38,03	6,73	36,74	4,74	67,81	7,62
Beden Eğitimi	127	39,19	6,99	37,26	3,58	69,53	8,03
Bilişim Teknolojileri	543	38,72	8,17	37,44	4,48	69,46	8,89
Biyoloji	30	36,50	9,63	37,17	4,30	70,77	8,09
Büro Yönetimi	36	38,67	8,48	37,69	3,63	69,03	9,40
Coğrafya	35	33,97	10,24	37,20	3,09	69,34	7,07
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	83	36,81	7,88	37,43	3,98	67,34	8,91
Denizcilik / Gemi Yönetimi	57	41,30	5,12	37,65	3,60	68,86	9,47
Denizcilik/Gemi Makineleri	58	40,09	6,37	35,57	5,62	67,34	9,94
El San. Tek./Nakış	40	36,90	8,99	36,70	4,28	70,95	6,18
Elektrik-Elektronik Tek./Elektrik	349	37,76	7,22	36,15	4,74	67,03	9,57
Elektrik-Elektronik Tek./Elektronik	181	37,29	8,25	35,62	5,25	66,33	11,61
Giyim Üretim Teknolojisi / Moda Tasarım Teknolojileri	332	40,79	5,63	38,16	3,18	71,00	6,61
Güzellik ve Saç Bakım Hizmetler	55	36,64	8,04	37,15	3,34	67,96	8,07
Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri	31	36,90	8,42	38,68	2,07	69,52	5,74
İnşaat Tek./Yapı Tasarımı	136	38,26	7,71	37,61	3,61	68,70	7,28
Kimya/Kimya Teknolojisi	71	37,45	7,95	36,63	4,46	68,77	8,89
Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	78	36,08	9,81	36,83	4,58	69,15	7,22
Makine Tek./Makine Ressamlığı	36	34,36	10,09	36,06	5,57	63,78	11,88
Makine Tek./Makine ve Kalıp	304	36,83	8,41	36,17	4,68	67,06	9,20
Metal Teknolojisi	210	37,48	8,24	36,50	4,43	68,88	8,40
Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	280	34,52	9,35	36,80	4,17	68,40	9,24
Motorlu Araçlar Teknolojisi	346	40,63	6,23	36,14	5,01	68,46	8,58
Muhasebe ve Finansman	125	35,42	10,41	36,44	5,88	66,37	12,55
Müzik (Bağlama)	42	37,62	9,85	35,76	4,91	67,79	11,22
Sağlık /Sağlık Hizmetleri	111	38,23	8,42	37,59	3,61	69,14	8,14
Sınıf Öğretmenliği	101	36,83	9,23	36,22	4,74	66,70	12,10
Tarih	38	36,39	8,45	36,74	4,02	67,11	8,68
Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	259	37,83	7,94	36,42	4,95	67,04	10,75

Türk Dili ve Edebiyatı	60	36,67	8,35	36,22	5,20	67,55	10,20
Yenilenebilir Enerji Teknolojileri	57	40,35	4,95	36,37	5,52	66,67	13,60
Yiyecek İçecek Hizmetleri	274	34,91	10,26	35,71	4,90	66,16	10,47

*Ölçeği yanıtlayan öğretmen sayısı otuzun altındaki meslek alanları analiz dışında bırakılmıştır.

Tablo 6'da görüldüğü gibi, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri meslek alanlarına göre anlamlı değişimler gösterebilmektedir. Eğitim ortamına ilişkin en olumlu görüşlere Denizcilik, Giyim Üretimi ve Motorlu Araçlar Teknolojisi öğretmenleri sahip iken eğitim içeriğinde en yüksek puanlar Hakla İlişkiler ve Giyim Üretim Teknolojisi alanlarında görülmektedir. Eğitimcilerle ilişkin en olumlu görüş bildiren öğretmenler ise Giyim Üretimi ve El Sanatları alanlarındandır. Buna karşılık Yiyecek İçecek Hizmetleri ve Makine Ressamlığı alanlarındaki öğretmenlerin eğitimin her üç unsuruna yönelik görüşlerinin diğer alanlardan daha az olumlu olduğu görülmektedir. Dolayısıyla her üç unsorda hizmet içi eğitimden beklenenler bir meslek alanından diğerine değişimler gösterebilmektedir. Bu bağlamda Tablo 6'daki bulgular, standartları korumak şartıyla eğitim hizmetlerini etkin kılacak özelliklerin her bir alanda ayrı değerlendirilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

4. Mesleki ve Teknik Eğitim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Görüşlerin Mesleki Kademelere Göre Değişimi

Öğretmenlerin kıdem yıllarına göre hizmet içi eğitimlere yönelik görüşlerinde anlamlı fark olup olmadığı Kruskal Wallis analizi ile incelenerek sonuçlar Tablo 9'da gösterilmiştir.

Tablo 9'da görüldüğü gibi, farklı kademelere sahip öğretmenlerin eğitimlere ilişkin görüşleri anlamlı farklılık göstermemektedir. Diğer bir ifadeyle kıdemlerinden bağımsız olarak öğretmenler hizmet içi eğitimlerin gerçekleştiği ortamlar, eğitim içerikleri ve süreçleri ve eğitim görevlilerine dair benzer düzeyde ve olumlu görüşlere sahiptir. Bu bulgu, tecrübeleri nedeniyle eğitimden farklı beklentilere sahip öğretmenlerin eğitim hizmetlerine dair memnuniyetlerini göstermektedir. Sonuç olarak, son üç yılda eğitimlerin göreve yeni başlayan öğretmenlerden 20 yılın üzerinde deneyimi olan öğretmenlere kadar geniş bir ölçekteki bir öğretmen grubunun genel beklentilerini karşıladığı görülmektedir.

Tablo 7

Mesleki Kıdem Düzeylerine Göre Alt Ölçek Puan Ortalamaları Arasındaki Farka İlişkin Kruskal Wallis Analizi Sonuçları

Alt Ölçek	Eğitim Yılı	n	Sıra Ortalaması	χ^2	sd	p	Anlamlı fark
Eğitim Ortamı ve Merkezi	0-4 yıl	622	2735,82	1,344	4	,854	-
	5-10 yıl	1561	2666,33				
	11-15 yıl	556	2667,16				
	16-20 yıl	857	2717,48				
	20 yıldan fazla	1786	2693,17				

Eğitim İçeriği	0-4 yıl	622	2771,05				
	5-10 yıl	1561	2676,34				
	11-15 yıl	556	2661,16	2,496	4	,645	-
	16-20 yıl	857	2714,06				
	20 yıldan fazla	1786	2675,67				
Eğitimci	0-4 yıl	622	2652,51				
	5-10 yıl	1561	2671,15				
	11-15 yıl	556	2668,28	2,921	4	,571	-
	16-20 yıl	857	2765,72				
	20 yıldan fazla	1786	2694,48				

Sonuç ve Tartışma

Öğrenci başarısına dair uluslararası araştırmalarda sıklıkla gösterildiği üzere, öğrencilerin akademik başarılarını en fazla etkileyen unsurların başında öğretmen niteliği gelmektedir (Barber ve Mourshed, 2007; Naylor ve Sayed, 2014; Özer, 2020f). Öğretmenlerin öğrenciler ile doğrudan etkileşim kurması ve eğitimin öğretmenler aracılığıyla gerçekleşmesi öğretmen niteliklerini öne çıkarmaktadır. Bu durum, ülkelerin öğretmen yetiştirme ve niteliklerini sürekli artırabilme konusuna daha fazla odaklanmalarına yol açmıştır. Bu bağlamda öğretmenlere yönelik kapsamlı ve sürekli hizmet içi eğitimler kritik öneme sahiptir. Türkiye’de daha önce yaygınlık ve kapsam açısından daha sınırlı olan öğretmen eğitimleri özellikle 2000’li yıllarla birlikte genişletilmiştir. Öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim imkânlarının çeşitliliği artmış, öğretmenlerin farklı yeterliklerinin güçlendirilmesi hedeflenmiştir. Bu süreçte paydaşlarla iş birliklerinin sayısı da artırılmıştır.

Öğretmen eğitimi, mesleki ve teknik eğitimde çok daha kritik öneme sahip olmaktadır. Özellikle yapay zekâ ve otomasyonun üretim ve hizmet sektörlerinde kullanımlarının yaygınlaşması mesleki alanlarda dinamik değişimleri tetiklediği gibi işgücü piyasasının mesleki ve teknik eğitimden beceri beklentilerini de sürekli değiştirmektedir. Bu nedenle bu hızlı ve dinamik sürecin mesleki ve teknik eğitim öğretmenleri tarafından takip edilebilmesi mesleki eğitimin niteliğini etkileyeceği gibi işgücü piyasasında ortaya çıkabilecek beceri uyumsuzluklarının da önüne geçilmesinde önemli fırsatlar sunmaktadır (Özer ve Suna, 2020). Üretim ve hizmet sektörlerinde görülen hızlı değişimler öğretmenlerin de mesleki ve pedagojik becerilerinin sürekli desteklenmesinin önemini artırmaktadır. MEB, yıllardan beri mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin işbaşı ve mesleki gelişim eğitimlerini yaygınlaştırmaya çalışmaktadır. Özellikle 2023 Eğitim Vizyonu sonrası mesleki ve teknik eğitimde yaşanan kapsamlı dönüşüm (Özer, 2021a; 2021b), sektörlerle sağlanan kapsamlı iş birlikleri bu alanda da hızlı ve önemli mesafeler alınmasını sağlamıştır. Örneğin, mesleki ve teknik eğitimde 2019 yılında hizmet içi eğitim alan öğretmen sayısı 2018’e göre 7,5 kat artmış, böylece öğretmenlerin yaklaşık %85’i bu eğitimlerden faydalanmıştır. 2020 yılında da Covid-19 salgınına rağmen eğitimler kesintiye uğramamış, yeni koşullarda süreç Nisan ayı sonrasında uzaktan hizmet içi eğitimle sürdürülmüştür. 2020 yılında da toplam 46 bin 582 öğretmene mesleki gelişim eğitimi

verilebilmiştir. Ayrıca “Mesleki Eğitimde 1.000 Okul Projesi” kapsamında 2021 yılı Mart ayına kadar mesleki ve teknik Anadolu liselerinde çalışan 107.666 öğretmene mesleki gelişim eğitimi verilmiştir. Proje kapsamındaki okullarda görev yapan 40.166 meslek öğretmenine fikri mülkiyet ve sınai haklar eğitimine katılmıştır. Proje kapsamındaki eğitimlerle birlikte, son iki yılda mesleki ve teknik eğitim öğretmenlerinin tamamına mesleki gelişim eğitim imkânı sağlanabilmiştir.

Öğretmenler, hizmet içi eğitimlerin hedef grubudur ve eğitimlerin niteliği hakkında önemli geribildirimler sağlamaktadırlar. Dolayısıyla öğretmen geribildirimleri, hizmet içi eğitimlerin sürekliliği ve niteliği açısından ilk dikkate alınan ölçütlerdir. Bununla birlikte, mesleki ve teknik eğitim kapsamında gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlerin niteliğine dair araştırmaların sayısı oldukça sınırlıdır. Bu durum, mevcut hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niteliğine dair geniş ölçekli bir değerlendirme yapılmasını engellemektedir. Bu nedenle bu çalışmada da son üç yılda mesleki ve teknik eğitimde yaygınlığı büyük ölçüde artan hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşleri değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmede öğretmen görüşlerinin yıllara, meslek alanlarına ve mesleki kıdemlerine göre değişimi de incelenmiştir. Araştırma bulguları, alanyazında önemli bir boşluk olan mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin niteliğine ilişkin veri temelli bulgular sağlaması açısından önem teşkil etmektedir.

Araştırmada elde edilen en genel bulgu, öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimleri alt bileşenleriyle birlikte yeterli görmeleridir. Eğitimin içeriğini yeterli gören öğretmenlerin oranı %93’e, eğitim ortamını yeterli görenlerin oranı %89’a ve eğitim uzmanlarını yeterli görenlerin oranı ise %93’e ulaşmaktadır. Öğretmenlerin olumlu görüşleri her üç başlıkta puan ortalamalarına da yansımış olup hesaplanan ortalamalar alınabilecek maksimum puanlara oldukça yakındır. Öğretmenlerin eğitimin niteliği ile en yüksek memnuniyeti gösterdiği maddeler arasında eğitimlerin mesleki bilgilerine katkısı, eğitim faaliyetlerinin güncelliği, eğitim faaliyetlerinin meslek alanları ile uyumu bulunmaktadır. Eğitimci ile ilgili maddeler arasında ise en yüksek memnuniyet eğitimcinin katılımcılar ile iletişimine, konuya hâkimiyetine, faaliyet programına uygulamasına ve eğitimi katılımcıların mesleki alanları ilişkilendirmede gösterilmiştir. Son yıllarda eğitimlerin yaygınlığı önemli ölçüde artmasına rağmen niteliğin düşmemesi ve öğretmenlerin aldıkları eğitim hakkındaki olumlu görüşleri, öğretmenlerin beklentilerinin karşılandığını göstermesi açısından önemlidir. Öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitimleri yeterli bulmaları ve yararına inanmaları akademik eğitimde gerçekleştirilen diğer çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Balta, Arslan ve Duru, 2015; Doğan, 2009; Uçar, 2017; Ülker, 2009).

İkinci araştırma sorusunda öğretmenlerin eğitime yönelik görüşlerinin yıllara göre değişimi incelenmiştir. Öğretmen görüşlerinin yıllara göre izlenmesi, eğitimlerin niteliğine dair geribildirimlerin yıllar içinde nasıl bir değişim gösterdiğini belirlemeyi sağlamaktadır. Zaman içinde sistematik değişimlerin görülmesi durumunda bu değişimlere yol açan nedenlerini ortaya koyan derinlemesine çalışmalar yapılabilmektedir. Çalışma bulguları, öğretmenlerin eğitimler ve eğitim ortamlarına ilişkin görüşlerinin 2019 ve 2020 yıllarında 2018 yılından daha olumlu olduğunu göstermiştir. Dolayısıyla öğretmenler son iki yılda eğitimleri veren uzmanların yeterliği ve eğitim ortamlarının uygunluğu hakkında daha olumlu düşünmektedir. 2020 yılında Covid-19 salgını nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilen eğitim sayısı oldukça az olmasına karşın bu eğitimlerden

memnuniyetin yüksek olması vurgulanması gereken bir durumdur. Salgının eşitsizlikleri artırırken tüm dünyada mesleki ve teknik eğitime daha fazla zarar vermesi (Özer ve Suna, 2020), okulların yeniden açılması sonrası sürecin yönetimini kritik hale getirmektedir. Bu süreçte öğretmenleri destekleyebilecek eğitimler de salgına bağlı beceri ve öğrenme eksikliklerinin telafisi için önemli rol oynayacaktır.

Araştırmanın diğer bir bulgusu, meslek alanlarına göre öğretmenlerin aldıkları eğitime ilişkin görüşlerinin farklılaşmasıdır. Mesleki ve teknik eğitimde birbirinden oldukça farklı alanlarda eğitim verilmesi her bir alanda kendine özgü dinamiklerin oluşmasına yol açmaktadır. Dolayısıyla her alanda öğretmenlerin yaklaşımları, öğretim şekilleri ve öğrencilerle etkileşimleri farklılıklar gösterebilmektedir. Meslek alanları arasındaki tüm bu farklılıkların hizmet içi eğitime yönelik öğretmen görüşlerine de yansıdığını göstermektedir. Bununla birlikte, meslek alanlarının tümünde eğitimi oluşturan üç unsura yönelik görüşlerin oldukça olumlu olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla tüm alanlarda genel memnuniyet sağlanmakla beraber, alt unsurlar açısından alanlara özgü farklılıklar gözlenmektedir. Bulgular, mesleki ve teknik eğitimin alanlara göre spesifik yapısı nedeniyle her bir alana yönelik geliştirmeler yapılırken bu alanın uzmanları ve katılımcılarından geribildirim alınmasının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu nedenle, bir meslek alanında katılımcıların memnuniyetini artıran bir yaklaşımın diğer bir alanda aynı etkiyi yansıtmayabileceği, eğitimin verimini artıran unsurların alanlar arasında değişebileceği dikkate alınmalıdır. Uçar (2017) tarafından da ifade edildiği üzere, eğitim içeriğinin katılımcılardan daha fazla geribildirim alınarak hazırlanması katılımcıların memnuniyeti ile birlikte eğitimin verimini de artırmaktadır.

Araştırmada elde edilen son bulgu, öğretmenlerin kıdemlerine göre hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin benzerlik göstermesidir. Mesleki kıdemleri farklılaşan öğretmenlerin alacakları eğitimden beklentileri ve dikkate aldıkları ölçütler birbirinden farklı olabilir. Bu bağlamda, kıdemlere göre görülen büyük değişimler, eğitimin niteliğinin belirli kıdem grubu veya grupları için yeterli niteliği sunamadığının göstergesi olabilir. Çalışma grubunda gösterildiği üzere hizmet içi eğitime öğretmenlerin katılımı dengeli bir yapıdadır ve çalışma bulguları, farklı kıdemlerdeki öğretmenlerin aldıkları eğitime görüşlerinin olumlu ve benzer düzeyde olduğunu göstermiştir. Bu bulgu, Karasolak, Tanrıseven ve Konokman (2013) tarafından elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Görev süreleri değişen öğretmenlerin aldıkları eğitime yönelik görüşlerinin olumlu olması, eğitimlerin farklı beklentilere ve farklı ihtiyaçlara cevap verebilme yetisine dair önemli bir göstergedir.

Araştırma bulgularının gösterdiği üzere, son üç yılda MEB tarafından gerçekleştirilen hizmet içi eğitimlere yönelik öğretmen görüşlerinin olumlu olması, daha önce ifade edilen çoğu sorunun çözümünde yol alındığını göstermektedir. Son yıllarda yaygınlığı artırılan eğitimlerin yüksek niteliğe sahip olması bütüncül bir iyileşmeye yol açma potansiyeline sahiptir. Eğitim programlarının güncellenmesi, sektörlerle yapılan iş birliklerinin artması, yeni meslek alanlarının açılması başta olmak üzere son üç yılda gerçekleşen iyileştirmeler, hizmet içi eğitimlerin önemini de artırmaktadır.

Diğer taraftan, hizmet içi eğitimlerin niteliğine ilişkin daha detaylı çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Alanyazında veri temelli araştırmaların sınırlı olması, mevcut sorun alanları ve güçlü yönleri belirlemeyi güçleştirmektedir. Diğer taraftan, hizmet içi eğitimlerin somut yarar

sağlayabilmesi, öğretmenlere kuramsal bilgilerin yanında uygulama becerilerinin de kazandırılmasına ve bu becerilerini okulda kullanmalarının teşvik edilmesine bağlıdır. Öğretmenlerde davranış değişikliği oluşturmeyen hizmet içi eğitimlerin etkililiği sınırlı olmaktadır. Dolayısıyla, çalışma bulguları öğretmenlerin genel memnuniyetini göstermekle beraber hizmet içi eğitimlerin oluşturduğu etkiyi inceleyen çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu konuda yapılacak nitel ve karmaşık desenli çalışmalar, standartlaştırılmış ölçme araçlarıyla belirlenemeyecek sorunları ortaya koyma potansiyeline sahip olacaktır. Yurtdışı alanyazında öğretmenler ve okul yöneticileri ile yapılan derinlemesine mülakatlar ve etki analizleri gibi çalışmaların yürütülmesi eğitimlerin daha bütüncül değerlendirilmesine imkân sağlayacaktır. Ayrıca mesleki ve teknik eğitimde hizmet içi eğitimlerin niteliği her bir meslek alanında ayrı ayrı incelenmelidir.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı Bilgi İşlem Dairesi'nin 17.02.2021 tarihli E-65968543-622.01-20854687 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.

Kaynaklar

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies*, 8(12), 15-28.
- Aksu, M. B. (1995). Mesleki ve teknik öğretmenlerin hizmet içi eğitim gereksinimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 3(3), 329-332.
- Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Eğitim Yönetimi*, 2(3), 329-348.
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10-20.
- Avşar, P. (2006). *Beden eğitimi öğretmenlerin kendilerine yönelik hizmetiçi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ayvaz-Tuncel, Z., & Çobanoğlu, F. (2018). In-service teacher training: Problems of the teachers as learners. *International Journal of Instruction*, 11(4), 159-174.
- Ball, D. L., Thames, M. H., & Phelps, G. (2008). Content Knowledge for Teaching What Makes It Special?. *Journal of Teacher Education*, 59(5), 389-407.
- Balta, N., Arslan, M., & Duru, H. (2015). The Effect of in-service training courses on teacher achievement: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 3(5), 254-263.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. McKinsey Education Report.
- Barrett, A., Sajid, A., Clegg, J. J., Hinostroza, E., Lowe, J., Nickel, J., Novelli, M., et al... (2007). *Initiatives to improve the quality of teaching and learning: A review of recent literature*. Background paper prepared for the Global Monitoring Report 2008.
- Baykan, S., Güngen, Y., & Ünal, S. (1987). Mesleki eğitimde hizmet içi eğitim. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 233-240.
- Budak, Y., & Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.

- Can, E. (2019). Öğretmenlerin meslekî gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 1618-1650.
- Canbal, M. S., Kerkez, B., Suna, H. E., Numanoğlu, K. V. & Özer, M. (2020). Mesleki ve teknik ortaöğretimde paradigma değişimi için yeni bir adım: Eğitim programlarının güncellenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 11(21), 1-26.
- CEDEFOP (2016). *Professional development for VET teachers and trainers*. Briefing Note. https://www.cedefop.europa.eu/files/9112_en.pdf adresinden erişildi.
- Chernyshenko, O., Kankaras, M. & Drasgow, F. (2018), Social and emotional skills for student success and well-being: Conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, No. 173. Paris: OECD Publishing.
- Cronbach, L. J.(1951). Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*, 16, 297-334.
- Çetin, B. (2001). *Meslek dersi öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim yoluyla alanlarına yönelik yenilikleri kazanma dereceleri ve bu yenilikleri eğitime yansıtma durumları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M.E. & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Palo, Alto, CA: Learning Policy Institute.
- Dinçer, M. A., & Uysal Kolaşın, G. (2009). *Türkiye’de öğrenci başarısında eşitsizliğin belirleyicileri*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi (ERG). <http://acikerisim.bahcesehir.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/1046/SU0001.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden erişildi.
- Doğan, O. (2009). *Hizmetiçi eğitime katılımın eğitim öğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve öğretmen görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Education for Development-EFD (2015). *Investing in teachers is investing in learning a prerequisite for the transformative power of education*. Background paper for the Oslo Summit on Education for Development.
- Essel, R., Badu, E., Owusu-Boateng, W., & Saah, A. A. (2009). In-service training: An essential element in the professional development of teachers. *Malaysian Journal of Distance Education*, 11(2), 55-64.
- Esteve, J. M. (2000). The transformation of the teachers’ role at the end of the twentieth century: New challenges for the future. *Educational Review*, 52(2), 197-207.
- EURYDICE (2004). *Keeping teaching attractive for the 21st century*. Brussels: European Unit.
- Gelen, İ., & Özer, B. (2008). Öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine sahip olma düzeyleri hakkında öğretmen adayları ve öğretmenlerin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 40-55.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Gülmez, S. (2004). *Sınıf öğretmenlerine uygulanan hizmet içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin öğretmen görüşlerinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Gümüş, S. (2012). Achievement gaps between different school types and regions in Turkey: Have They changed over time?. *Mevlana International Journal of Education* 2(2), 50-66.
- Günel, M., & Tanrıverdi, K. (2014). Dünya’da ve Türkiye’de hizmetiçi eğitimler: Kurumsal ve akademik hafıza(kayıpları)mız. *Eğitim ve Bilim*, 39(175).
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 27(2), 13-21.

- Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi (2017). *Türkiye'de öğretmen eğitimi ve istihdamı: Mevcut durum ve öneriler*. http://www.egitim.hacettepe.edu.tr/belge/OgretmenEgitimi-istihdam_Raporu.pdf adresinden erişildi.
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Bilim Yayınevi.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Konokman, G. (2016). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Kaya, M. (2020). MEB Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü'nün hizmetiçi eğitim faaliyetleri: Katılımcılar, eğitim durumları, eğitim konuları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(1), 183-193.
- Malm, B. (2009). Towards a new professionalism: enhancing personal and professional development in teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 35(1), 77-91.
- Meier, C., DiPerna, J., & Oster, M. (2006). Importance of Social Skills in the Elementary Grades. *Education and Treatment of Children*, 29(3), 409-419.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2006). *Milli Eğitim Bakanlığı hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2010). *Milli Eğitim Bakanlığı'nda hizmetiçi eğitimin yeniden yapılandırılması panel ve çalıştayı*. 07-08 Mayıs 2010. Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığı.
- Naylor, R., & Sayed, Y. (2014). *Teacher quality: Evidence review*. Office of Development Effectiveness Department of Foreign Affairs and Trade.
- Özdemir, C. (2016). Equity in the Turkish education system: A multilevel analysis of social background influences on the mathematics performance of 15-year-old students. *European Educational Research Journal*, 15(2), 193–217.
- Özer, M. (2018). The 2023 Education Vision and new goals in vocational and technical education. *Journal of Higher Education and Science*, 8(3), 425–435.
- Özer, M. (2019a). Reconsidering the fundamental problems of vocational education and training in Turkey and proposed solutions for restructuring. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 39(2), 1–19.
- Özer, M. (2019b). Background of problems in vocational education and training and its road map to solution in Turkey's Education Vision 2023. *Journal of Higher Education and Science*, 9(1), 1–11.
- Özer, M. (2020a). Vocational education and training as “A friend in need” during coronavirus pandemic in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 1-7.
- Özer, M. (2020b). The contribution of the strengthened capacity of vocational education and training system in Turkey to the fight against Covid-19. *Journal of Higher Education*, doi:10.2399/yod.20.726951, 1-7
- Özer, M. (2020c). Educational Policy Actions by the Ministry of National Education in the times of COVID-19 Pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124-1129.
- Özer, M. (2020d). Türkiye'de mesleki eğitimde paradigma değişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 357-384.
- Özer, M. (2020e). *Mesleki eğitimde paradigma değişimi: Türkiye'nin mesleki eğitim ile imtihanı*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Özer, M. (2020f). What PISA tells us about performance of education systems?. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 9(2), 217-228.
- Özer, M. (2021a). A new step towards narrowing the achievement gap in Turkey: “1,000 schools in vocational education and training” project, *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1):97-108.
- Özer, M. (2021b). *Eğitim politikalarında sistemik uyum*. İstanbul: Maltepe Üniversitesi Yayınları.

- Özer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. *Palgrave Communications*, 6, 34.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2019). Future of vocational and technical education in Turkey: Solid steps taken after Education Vision 2023. *Journal of Education and Humanities*, 10(20), 165–192.
- Özer, M., & Suna, H. E. (2020). The linkage between vocational education and labor market in Turkey: Employability and skill mismatch. *Kastamonu Education Journal*, 28(2), 558–569.
- Perc, M., Özer, M., & Hojnik, J. (2019). Social and juristic challenges of artificial intelligence. *Palgrave Communication* 5, 61.
- Sanford, K. J., Hopper, T. F., & Starr, L. (2015). Transforming teacher education thinking: Complexity and relational ways of knowing. *Complicity: An International Journal of Complexity and Education*, 13(2), 26-48.
- Sezer, E. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında çalışan psikolojik danışman ve rehber öğretmenlerin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi: İstanbul İli Örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Suna, H. E., & Özer, M. (2021a). Türkiye’de sosyoekonomik düzey ve okullar arası başarı farklarının akademik başarı ile ilişkisi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 12(1), 54-70.
- Suna, H. E., & Özer, M. (2021b). The impact of school tracking on secondary vocational education and training in Turkey. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, doi: 10.16986/HUJE.202.106.8158
- Suna, H. E., Gür, B. S., Gelbal, S., & Özer, M. (2020a). Science high school students’ socioeconomic background and their preferences regarding their transition into higher education. *Journal of Higher Education*, 10(3), 356–370.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., & Özer, M. (2020). Changes in literacy students in Turkey by years and school types: Performance of students in PISA applications. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 11(1), 76–97.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Eroğlu, E., Özer, M., & Gür, B. S. (2020b). Horizontal skills mismatch in vocational education in Turkey: The reasons for out-of-field employment. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 40(2), 931–955.
- Suna, H. E., Tanberkan, H., Gür, B. S., Perc, M., & Özer, M. (2020c). Socioeconomic status and school type as predictors of academic achievement. *Journal of Economy Culture and Society*, 61(1), 41–64.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th ed.), Boston: Allyn and Bacon.
- Uçar, R. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarının müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 14(4), 4725-4741.
- Ülker, A. (2009). *Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri: Konya/Karapınar ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Van Driel, J., & Berry, A. (2012). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, 41(1), 26-28.
- World Bank. (2012). *System Approach for Better Education Results (SABER): what matters most in teacher policies? A framework for building a more effective teaching profession*. Washington, DC, World Bank.