

Araştırma Makalesi / Research Article

Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme

A Study on Teachers' Attitudes towards In-Service Training and their Perceptions of Professional Development Self-Efficacy

Alper AYTAÇ¹



DOI : [10.63556/ankad.v10i2.375](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i2.375)

Geliş/Received: 13/11/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Öz

Bu araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları üzerine bir inceleme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma, ilişkisel tarama modeli ile tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak “Öğretmenler için Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmanın örnekleminde 2024-2025 eğitim öğretim yılı bahar döneminde Marmara Bölgesi’nde bir büyük şehrin bir merkez ilçesinde görev yapmakta olan 361 öğretmen bulunmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşırken, hizmet içi eğitime yönelik tutumları, Etkisizliğe Yönelik Tutum alt boyutu kapsamında, cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır. Mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşma bulunmamaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasında pozitif yönde ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları mesleki gelişim öz yeterlik algılarını pozitif yönde anlamlı şekilde yordamaktadır. Bu bağlamda öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmelerine yönelik adımlar atılabilir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine zemin hazırlayacak faaliyetler gerçekleştirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Hizmet içi eğitime yönelik tutumlar, beklentiye yönelik tutum, mesleki gelişim öz yeterlik algıları, öğretimsel gelişim.

Abstract

This study aims to examine teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy. The study was designed using a correlational survey model. The data collection instruments used in the study were the Attitude Toward In-Service Training Scale for Teachers and the Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale. The sample of the study consisted of 361 teachers working in a central district of a metropolitan city in the Marmara Region during the spring semester of the 2024–2025 academic year. According to the results, teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy were at a high level. While teachers' perceptions of professional development self-efficacy differed significantly by gender, their attitudes toward in-service training differed significantly by gender only within the Attitude Toward Ineffectiveness subdimension. Teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy differed significantly according to their

¹ Sorumlu Yazar/Corresponding Author Dr., Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, Gürsu Bilim ve Sanat Merkezi, Bursa, e-mail adresi: alperaytac10@gmail.com

Önerilen Atıf/Suggestion Citation

Aytaç, A., (2026). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 821-842.

postgraduate education status. No significant differences were found according to professional seniority. A positive and moderate significant relationship was found between teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy. Teachers' attitudes toward in-service training were found to significantly and positively predict their perceptions of professional development self-efficacy. In this context, steps may be taken to encourage teachers to pursue postgraduate education. Activities aimed at fostering teachers' positive attitudes toward in-service training may be implemented.

Keywords: Attitudes toward in-service training, attitude toward expectations, professional development self-efficacy perceptions, instructional development.

1. GİRİŞ

Hizmet içi eğitim; “çalışanlara mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmeleri için çalıştıkları süre içinde verilen eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025a). Yani hizmet içi eğitimin amacının bir kurumda çalışan bireylerin verimliliğini arttırmak olduğu söylenebilir (Harris, 1989; Saiti ve Saitis, 2006). Öğretmenler için tasarlanan hizmet içi eğitim planlamalarının hedefi de öğretmenlerin bilgi, beceri ve yetkinliklerini, değişen dünya koşullarına paralel olarak, geliştirmektir (Ainsworth, 1976). Şişman’a (1999) göre de hizmet içi eğitim, öğretmenlerin öğrenme-öğretme sürecindeki verimliliklerini arttırmak için planlanan eğitsel etkinlikleri ifade etmektedir. Bu tanımlamalar bağlamında ele alındığında hizmet içi eğitimin yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Değişen dünya paradigmaları epistemolojik dönüşümlerle paralel hareket etmektedir. Bu karşılıklı etkileşim sonucunda yaşamın birçok alanı etkilenmektedir (Cingel Bodinet, 2016). Kuşkusuz bu süreçten en çok etkilenen ise eğitim sistemleridir (Erçetin ve Bisaso, 2016). Sistemlerin etkilenmesi sonucunda ise eğitim programlarında da değişiklikler gerçekleşmektedir (Wals vd., 2022). İşte eğitimde yaşanan bu değişimler öğretmenleri yaşam boyu öğrenen bireyler olmaya teşvik etmektedir. Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenen bireyler olmasında ise hizmet içi eğitim programları ön plana çıkmaktadır.

Hizmet içi eğitim programları sayesinde öğretmenler, kendi alanlarındaki güncel gelişmelerden haberdar olmakta ve yeni uygulamaları sınıflarında uygulama imkânı bulmaktadırlar (You vd., 2025). Yani hizmet içi eğitimler, öğretmenlerin pedagojik alt yapılarını güçlendirerek yetkinlik kazandırmaktadır. Bu yetkinlik sonucunda ise öğretmenlerin öğrencilerine daha nitelikli eğitim sunduklarını söylemek mümkündür (Uzorka vd., 2024). Bu bakımdan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik yaklaşımları önemlidir. Bu noktada karşımıza duyuşsal bir faktör olan tutumlar çıkmaktadır. Tutum, “belirli birtakım kişi, nesne ve olaylara karşı sürekli olarak aynı biçimde davranmamıza neden olan öğrenilmiş bir eğilim” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu, 2025b). Bu bağlamda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının, hizmet içi eğitim programlarına ve bu doğrultuda yapılan planlamalara yönelik olumlu ya da olumsuz eğilimlerini ifade ettiği söylenebilir.

Türkiye’de hizmet içi eğitim, bu amaçla kurulmuş olan merkezlerde gerçekleştirilmektedir (Saban, 2000). Hizmet içi eğitim merkezleri Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü’ne bağlıdır. Çalışma prensibi taşra ve merkez olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Eğitimler mahalli yani öğretmenlerin bağlı bulundukları il/ilçe milli eğitim müdürlüklerinde olabildiği gibi, merkez teşkilat yani bakanlık tarafından belirlenmiş olan hizmet içi eğitim enstitülerinde de olabilmektedir. Türkiye’nin çeşitli şehirlerinde konuşlanan hizmet içi eğitim enstitülerinde öğretmenlere eğitimler verilmektedir. Yapılan planlamalar doğrultusunda hizmet içi eğitim enstitülerinin yetersiz kaldığı durumlarda ise bakanlık bünyesindeki diğer kurumların fiziksel imkânlarından faydalanılmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2024). Bunun yanı sıra internet veri tabanları üzerinden de hizmet içi eğitim faaliyetleri bulunmaktadır. Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) ismi verilen bu sistemde öğretmenlere çeşitli eğitimler tanımlanmakta ve belirli bir süre içerisinde öğretmenler bu eğitimleri tamamlamaktadırlar. ÖBA’nın amacı mevcut hizmet içi eğitim programlarına destek sağlamaktır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Özetle bakanlık bünyesinde gerçekleştirilen bütün bu çalışmaların amacı öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasıdır.

Mesleki gelişim, bireyin mesleki bilgi ve becerilerini, planlı şekilde ve belirli bir süreklilik içinde, geliştirmesini kapsayan bir öğrenme sürecidir (Friedman ve Phillips, 2004). Öğretmenlerin mesleki gelişimi ise, pedagojik bilgi temellerini sağlamlaştırma ve öğretim uygulamalarını güncel tutumlarını içermektedir (Işık, 2023; OECD, 2009). Guskey’e (2002) göre eğitim sürecinin amacı

öğrencinin akademik başarısını arttırmaktır. Bu bakımdan öğretmenlerin hizmet içi eğitimi de bu ekseninde planlanmalı ve gerçekleştirilmelidir. Yani öğrenme-öğretme sürecinin verimli geçmesi ve hedeflerine ulaşması için öğretmenlerin mesleki gelişimleri önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini uygulama sahasına yansıtabilmeleri için yeterli temele sahip olmalarının yanı sıra, kendilerini yeterli hissetmeleri de önem arz etmektedir. Bu noktada karşımıza öz yeterlik kavramı çıkmaktadır. Bandura'ya (1977) göre öz yeterlik, bireyin bir şeyi yapabilmesine ilişkin kendisi hakkındaki yargısını ifade etmektedir. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algısı ise mesleki gelişim süreçlerine yönelik kendilerini ne kadar istekli ve yetkin hissettikleri ile ilgili bir kavramdır (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Yani bu kavram, öğretmenlerin, öğretmenlik becerilerini gerçek sınıf ortamına ne ölçüde aktarabildiklerine yönelik kendileri hakkındaki yargılarını ifade etmektedir.

Öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerine yönelik bilimsel araştırmalara bakıldığında çoğunlukla hizmet içi eğitim ihtiyaçları (Akar, 2007; Aslan vd., 2015; Bağ ve Çeviker Ay, 2017; Camuzcu ve Duruhan, 2011; İnce vd., 2019; Karadağ, 2015; Karasu vd., 2014; Metin ve Özmen, 2010; Serin ve Korkmaz, 2014; Şen, 2011, Uşun ve Cömert, 2003) ve hizmet içi eğitim faaliyetlerinin etkililiği (Azdir, 2021; Balta vd., 2015; Bulut, 2023; Dündar, 2021; Metin, 2010, Önen vd., 2009; Salihoğlu ve Yayla, 2023; Shahmohammadi, 2013; Veenman vd., 1994; Yamaçlı, 2020) üzerinde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Buna karşın öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını (Çelen vd., 2016; Karasolak vd., 2013; Malika ve Salah, 2021; Parlak, 2023) inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulunmaktadır. Öte yandan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ile ilgili bilimsel çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmektedir (Durmaz, 2023; Güdücü ve Çemrek, 2022; Yavuzcan, 2023). Bu iki değişkeni bir arada inceleyen bir bilimsel çalışmaya ise ilgili alanyazında rastlanmamıştır. Bu araştırmanın bu yönüyle özgün olduğu ve ilgili alanyazına katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca bu araştırmadan elde edilecek sonuçların öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinde politika yapıcılara çeşitli bakış açıları sunabileceğini söylemek mümkündür. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları üzerine bir inceleme gerçekleştirmektir. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları cinsiyet, lisansüstü eğitim alma, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ne düzeydedir?
4. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları cinsiyet, lisansüstü eğitim alma, mesleki kıdem değişkenlerine göre anlamlı şekilde farklılaşmakta mıdır?
5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?
6. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları mesleki gelişim öz yeterlik algılarını anlamlı şekilde yordamakta mıdır?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli tercih edilmiştir.

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2024-2025 eğitim öğretim yılında bahar döneminde Marmara Bölgesi'nde bir şehrin merkez ilçelerinde görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemine seçiminde kolay erişebilirlik bakımından uygun örneklem yöntemi kullanılmıştır. Uygun örneklem yöntemi, araştırmacının zaman ve maliyet açısından erişimi nispeten daha kolay olan bireyleri örneklem dâhil ettiği olasılıksız bir örneklem yaklaşımıdır (Creswell ve Creswell, 2018). Araştırmaya katılımda gönüllük esası dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın örneklemi 361 öğretmen oluşturmıştır.

Araştırma örnekleminde yer alan öğretmenlerin 177'si (% 49) kadın, 184'ü (% 51) erkektir. Öğretmenlerin 111'i (% 31) lisansüstü eğitim alırken, 250'si (% 69) lisansüstü eğitim almamıştır.

Öğretmenlerin sahip oldukları mesleki kıdemleri; 54'ü (% 15) 1-10 yıl, 163'ü (% 45) 11-20 yıl, 144'ü (% 40) 21 yıl ve üstü şeklindedir

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında “Öğretmenler için Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği” (Yaman ve Tekin, 2010) ve “Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği” (Yenen ve Kılınç, 2021) isimli veri toplama araçları kullanılmıştır.

Öğretmenler için Hizmet-İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği (ÖHIET): Ölçek Yaman ve Tekin (2010) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda dört alt boyuttan ve 29 maddeden oluşan bir ölçek ortaya konmuştur. Ölçeğin alt boyutlarına Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT), Beklentiye Yönelik Tutum (BYT), Etkiliğe Yönelik Tutum (EYT), Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) isimleri verilmiştir. ESYT alt boyutunda 9, BYT alt boyutunda 12, EYT alt boyutunda 5, DVYT alt boyutunda 3 madde bulunmaktadır. Ölçek geliştirme çalışmaları bağlamında DFA yapılmamıştır. Bu bakımdan mevcut araştırma verileri üzerinden DFA yapılmıştır. Analizler sonucunda uyum iyiliği değerlerinin (CMIN/DF= 3.056, RMR= 0.098, CFI= 0.912, IFI= 0.912, TLI= 0.901, RMSEA= 0.076) kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır (Sümer, 2000). Gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerleri ESYT alt boyutu için 0.89, BYT alt boyutu için 0.88, EYT alt boyutu için 0.80, DVYT alt boyutu için 0.93 ve ölçeğin geneli için 0.93 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma verileri üzerinden yapılan güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerleri ESYT alt boyutu için 0.94, BYT alt boyutu için 0.86, EYT alt boyutu için 0.86, DVYT alt boyutu için 0.95 ve ölçeğin geneli için 0.93 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlerin Mesleki Gelişim Öz Yeterlikleri Ölçeği (ÖMGÖ): Ölçek Yenen ve Kılınç (2021) tarafından geliştirilmiştir. Ölçek 5'li Likert tipindedir. Gerçekleştirilen Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda dört alt boyuttan ve 20 maddeden oluşan bir ölçek ortaya konmuştur. Öğretimsel Gelişim (ÖG) alt boyutu 6, Kurumsal Gelişim (KG) alt boyutu 5, Kişisel Gelişim (KSG) alt boyutu 5, Alansal Gelişim (AG) alt boyutu 4 maddeden oluşmaktadır. Gerçekleştirilen Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonucunda uyum iyiliği değerlerinin kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır. Mevcut araştırma verileri ile DFA gerçekleştirilmiştir. Analizler sonucunda uyum iyiliği değerlerinin (CMIN/DF= 2.624, RMSEA= 0.067, CFI= 0.909, GFI= 0.900, IFI= 0.910, SRMR= 0.071) kabul edilebilir aralıklarda olduğu saptanmıştır (Sümer, 2000). Gerçekleştirilen güvenirlik analizleri sonucunda Cronbach Alpha değerleri ÖG alt boyutu için 0.86, KG alt boyutu için 0.89, KSG alt boyutu için 0.88, AG alt boyutu için 0.78 ve ölçeğin geneli için 0.91 olarak hesaplanmıştır. Mevcut araştırma verileri üzerinden yapılan güvenirlik analizleri kapsamında Cronbach Alpha değerleri ÖG alt boyutu için 0.66, KG alt boyutu için 0.70, KSG alt boyutu için 0.72, AG alt boyutu için 0.86 ve ölçeğin geneli için 0.83 olarak hesaplanmıştır. ÖG alt boyutu için ortaya çıkan güvenirlik değerinin 0.70'in altında olduğu dikkati çekmektedir. KG ve KSG alt boyutlarının güvenirlik değerlerinin ise sınırda bulunduğu görülmektedir. Özdamar'ın (2016) belirttiği üzere, eğitim ve sosyal bilimler alanında Cronbach Alfa katsayısının 0.60–0.75 aralığında yer alması kabul edilebilir bir güvenirlik düzeyi olarak değerlendirilmektedir. Bu doğrultuda, çalışmada elde edilen 0.66 değerinin, ölçeğin güvenirliği açısından kabul edilebilir sınırlar içinde olduğu söylenebilir.

2.4. Verilerin Analizi

Çalışma kapsamında verilerin toplanması aşamasında öncelikle ölçekleri geliştiren bilim insanlarından ölçeklerin kullanımına ilişkin gerekli izinler alınmıştır. İkinci aşamada, belirlenen araştırma örnekleme ölçekler uygulanmıştır. Uygulamalar 2024-2025 eğitim öğretim yılının bahar döneminde, haziran ayında, gerçekleştirilmiştir. Son aşamada ise veriler SPSS programına yüklenmiş ve analize hazır hale getirilmiştir. Bu aşamada öncelikle çalışmadaki veriler normallik varsayımları bağlamında kontrol edilmiştir. Bu doğrultuda çalışmadaki verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiş ve bu bağlamda sonuçlar değerlendirilmiştir. Bu inceleme, ölçeğin hem genel boyutunda yani tümünde hem alt boyutları özelinde gerçekleştirilmiştir. Bu yöndeki bilgiler tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırma verilerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçekler ve Alt Boyutlar	N	Çarpıklık	Basıklık
Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT)	361	-0.926	0.235
Beklentiye Yönelik Tutum (BYT)	361	-0.926	1.236
Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT)	361	-0.613	0.211
Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT)	361	-0.522	-0.488
ÖHİET ölçek geneli	361	-0.555	0.164
Öğretimsel Gelişim (ÖG)	361	0.304	-0.025
Kurumsal Gelişim (KG)	361	-0.220	0.120
Kişisel Gelişim (KSG)	361	-0.536	1.261
Alansal Gelişim (AG)	361	-0.328	-0.520
ÖMGÖ ölçek geneli	361	0.059	0.030

Tablo 1’de araştırma verilerine ilişkin basıklık ve çarpıklık değerleri bulunmaktadır. Değerlerin -0.926 ile 1.261 arasında olduğu görülmektedir. George ve Mallery’e (2010) göre basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olması verilerin normal dağıldığının bir göstergesidir. Kline’a (2011) göre ise araştırma verilerinin normal dağılımda olduğunun kabul edilebilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin 3’ün altında olması gerekmektedir. Bu bağlamda bu araştırma verilerinin normal dağıldığı kabul edilmiştir. Bu doğrultuda bu çalışma kapsamında parametrik testlerin kullanılması yönünde karar alınmıştır. Cinsiyet ve lisansüstü eğitim alma durumu değişkenlerinde anlamlı farklılığın ortaya konmasında bağımsız t testi kullanılmıştır. Mesleki kıdem değişkeninde anlamlı farklılığın ortaya konmasında ANOVA kullanılmıştır. Bu aşamada anlamlı sonuç çıkması durumunda ise gruplar arasındaki fark Tukey testi ile analiz edilmiştir. Tukey testinin tercih edilmesinin sebebi çoklu karşılaştırmalardaki kararlı yapısıdır. Hsu’ya (1996) göre Tukey testi, normal dağılımın olduğu verilerde, Tip 1 hatasının kontrol edilmesini önemli ölçüde sağlamaktadır. Değişkenler arasındaki karşılıklı ilişki için Perason korelasyon analizi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki yordayıcı ilişkiler için çoklu doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır. Araştırmadaki ölçeklere yönelik yapılan doğrulayıcı faktör analizi, AMOS programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir.

2.5. Etik Kurul Onayı

Bu araştırmanın kavramsal çerçevesinin hazırlanması, veri toplama araçlarının uygulanması, verilerin toplanması, verilerin analizi ve yorumlanması aşamalarının tamamında etik kurallara uygun hareket edilmiştir. Karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde ANKAD Yayın Kurulu’nun hiçbir sorumluluğu bulunmamaktadır. Tüm sorumluluk yazarlara aittir. Bu çalışmanın ANKAD dışında herhangi bir akademik yayın ortamına değerlendirme için gönderilmemiş olduğunu taahhüt ederim. Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma için Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu’nun 23/05/2025 tarih ve 2025-05 sayılı toplantısında alınan karar ile etik kurul izni alınmıştır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularının sırasına göre sunulmuştur. İlk olarak hizmet içi eğitime yönelik tutumların ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. İkinci olarak bu hizmet içi eğitime yönelik tutumların cinsiyet, lisansüstü eğitim alma ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişip değişmediğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Üçüncü olarak mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Dördüncü olarak mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyet, lisansüstü eğitim alma ve mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde değişip değişmediğine yönelik bulgulara yer verilmiştir. Beşinci olarak hizmet içi eğitime yönelik tutumlar ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki karşılıklı ilişkiye yönelik bulgulara yer verilmiştir. Altıncı olarak hizmet içi eğitime yönelik tutumlar ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki yordayıcı ilişkileri ortaya koyan bulgulara yer verilmiştir.

Çalışmada birinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum düzeyleri incelenmiştir. Bu bağlamda betimsel istatistik verileri ortaya konmuştur. Bu kapsamdaki bilgiler tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin betimsel istatistik bilgileri

Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT)	361	1.00	5.00	3.86	1.03
Beklentiye Yönelik Tutum (BYT)	361	1.67	5.00	4.15	0.61
Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT)	361	1.00	5.00	3.63	0.89
Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT)	361	1.00	5.00	3.52	1.15
Ölçek geneli	361	1.28	5.00	3.91	0.65

Tablo 2’de öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik bilgileri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları; Etkisizliğe Yönelik Tutum ($\bar{X} = 3.86$, $SS = 1.03$), Beklentiye Yönelik Tutum ($\bar{X} = 4.15$, $SS = 0.61$), Etkililiğe Yönelik Tutum ($\bar{X} = 3.63$, $SS = 0.89$), Değer Vermeye Yönelik Tutum ($\bar{X} = 3.52$, $SS = 1.15$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($\bar{X} = 3.91$, $SS = 0.65$) yüksek düzeydedir.

Çalışmada ikinci araştırma sorusuna kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet, lisansüstü eğitim alma ve mesleki kıdem değişkenlerine göre değişimi incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bu bağlamdaki bilgiler tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve cinsiyet değişkeni

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen’s d
ESYT	Kadın	177	3.99	0.95	359	2.20	0.02	0.24
	Erkek	184	3.74	1.10				
BYT	Kadın	177	4.16	0.59	359	0.06	0.94	-
	Erkek	184	4.15	0.63				
EYT	Kadın	177	3.59	0.89	359	-0.82	0.40	-
	Erkek	184	3.67	0.90				
DVYT	Kadın	177	3.54	1.09	359	0.39	0.69	-
	Erkek	184	3.49	1.20				
Ölçek genel	Kadın	177	3.94	0.61	359	1.01	0.31	-
	Erkek	184	3.87	0.69				

Tablo 3’te öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmaktadır [$t_{(359)} = 2.20$, $p < .05$]. Buna göre kadın öğretmenlerin ortalamaları ($\bar{X} = 3.99$, $SS = 0.95$), erkek öğretmenlerin ortalamalarından ($\bar{X} = 3.74$, $SS = 1.10$) daha yüksektir. Buna karşın öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) [$t_{(359)} = 0.06$, $p > .05$], Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT) [$t_{(359)} = -0.82$, $p > .05$], Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) [$t_{(359)} = 0.39$, $p > .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$t_{(359)} = 1.01$, $p > .05$] cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değeri ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988).

Çalışmada ikinci araştırma sorusu bağlamında ikinci olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığı incelenmiştir. Lisansüstü eğitim alma değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bu yöndeki bilgiler tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve lisansüstü eğitim alma değişkeni

Boyut	Durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
ESYT	Aldım	111	4.03	1.01	359	2.08	0.03	0.23
	Almadım	250	3.79	1.04				
BYT	Aldım	111	4.25	0.54	359	2.31	0.02	0.25
	Almadım	250	4.10	0.64				
EYT	Aldım	111	3.77	0.94	359	1.98	0.04	0.22
	Almadım	250	3.57	0.87				
DVYT	Aldım	111	3.87	1.10	359	3.95	0.00	0.45
	Almadım	250	3.36	1.13				
Ölçek geneli	Aldım	111	4.07	0.63	359	3.10	0.00	0.35
	Almadım	250	3.84	0.66				

Tablo 4'te öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitim alma durumları Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) [$t_{(359)} = 2.08$, $p < .05$], Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) [$t_{(359)} = 2.31$, $p < .05$], Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT) [$t_{(359)} = 1.98$, $p < .05$], Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) [$t_{(359)} = 3.95$, $p < .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$t_{(359)} = 3.10$, $p < .05$] lisansüstü yapma durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değeri ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988). Bu bağlamda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada ikinci araştırma sorusu bağlamında üçüncü olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişimi incelenmiştir. Mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için ANOVA uygulanmıştır. Bu bağlamdaki bilgiler tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki kıdem değişkeni

Ölçek Boyutları	Kıdem	$\bar{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
ESYT	1-10	3.81	Gruplar arası	5.609	2	2.805	2.617	0.07
	11-20	3.75	Gruplar içi	383.674	358	1.072		
	21 ve üstü	4.01	Toplam	389.283	360			
BYT	1-10	4.03	Gruplar arası	1.532	2	0.766	2.018	0.13
	11-20	4.21	Gruplar içi	135.882	358	0.380		
	21 ve üstü	4.12	Toplam	137.414	360			
EYT	1-10	3.59	Gruplar arası	0.111	2	0.055	0.068	0.93
	11-20	3.64	Gruplar içi	291.383	358	0.814		
	21 ve üstü	3.64	Toplam	291.494	360			
DVYT	1-10	3.39	Gruplar arası	1.787	2	0.894	0.674	0.51
	11-20	3.49	Gruplar içi	474.959	358	1.327		
	21 ve üstü	3.59	Toplam	476.747	360			
Ölçek Geneli	1-10	3.82	Gruplar arası	0.697	2	0.349	0.800	
	11-20	3.90	Gruplar içi	155.950	358	0.436		0.45
	21 ve üstü	3.95	Toplam	156.647	360			

Tablo 5'te öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre değişimine ilişkin ANOVA sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları

Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) [$F_{(2-358)} = 2.617, p > .05$], Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) [$F_{(2-358)} = 2.018, p > .05$], Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT) [$F_{(2-358)} = 0.068, p > .05$], Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) [$F_{(2-358)} = 0.674, p > .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$F_{(2-358)} = 0.800, p > .05$] mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır.

Çalışmada üçüncü araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda betimsel istatistik verileri ortaya konmuştur. Bu bağlamdaki bilgiler tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarına ilişkin betimsel istatistik bilgileri

Boyutlar	N	Min	Max	$\bar{X}$	SS
Öğretimsel Gelişim (ÖG)	361	2.17	5.00	3.68	0.53
Kurumsal Gelişim (KG)	361	1.80	5.00	3.89	0.56
Kişisel Gelişim (KSG)	361	1.00	5.00	3.87	0.60
Alansal Gelişim (AG)	361	2.00	5.00	4.01	0.71
Ölçek Geneli	361	2.45	5.00	3.84	0.47

Tablo 6'da öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algı düzeyleri ile ilgili betimsel istatistik bilgileri yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları; Öğretimsel Gelişim (ÖG) ($\bar{X} = 3.68, SS = 0.53$), Kurumsal Gelişim (KG) ($\bar{X} = 3.89, SS = 0.56$), Kişisel Gelişim (KSG) ($\bar{X} = 3.87, SS = 0.60$), Alansal Gelişim (AG) ($\bar{X} = 4.01, SS = 0.71$) alt boyutlarında ve ölçek genelinde ($\bar{X} = 3.84, SS = 0.47$) yüksek düzeydedir.

Çalışmada dördüncü araştırma sorusuna kapsamında ilk olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Cinsiyet değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bu bağlamdaki bilgiler tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve cinsiyet değişkeni

Boyut	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
ÖG	Kadın	177	3.63	0.53	359	-1.84	0.06	-
	Erkek	184	3.73	0.53				
KG	Kadın	177	3.82	0.55	359	-2.27	0.02	0.23
	Erkek	184	3.95	0.56				
KSG	Kadın	177	3.75	0.59	359	-3.71	0.00	0.38
	Erkek	184	3.98	0.60				
AG	Kadın	177	3.96	0.69	359	-1.32	0.18	-
	Erkek	184	4.06	0.73				
Ölçek genel	Kadın	177	3.77	0.45	359	-2.88	0.00	0.30
	Erkek	184	3.91	0.48				

Tablo 7'de öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimine ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Öğretimsel Gelişim (ÖG) [$t_{(359)} = -1.84, p > .05$] ve Alansal Gelişim (AG) [$t_{(359)} = -1.32, p > .05$] alt boyutlarında cinsiyet değişkenine göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Kurumsal Gelişim (KG) [$t_{(359)} = -2.27, p < .05$], Kişisel Gelişim (KSG) [$t_{(359)} = -3.71, p < .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$t_{(359)} = -2.88, p < .05$] cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değeri ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988). Bu kapsamda erkek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada dördüncü araştırma sorusu kapsamında ikinci olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre değişimi incelenmiştir. Lisansüstü eğitim alma değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için bağımsız t testi uygulanmıştır. Bu yöndeki bilgiler tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve lisansüstü eğitim alma değişkeni

Boyut	Durum	N	$\bar{X}$	SS	sd	t	p	Cohen's d
ÖG	Aldım	111	3.79	0.47	359	2.56	0.01	0.31
	Almadım	250	3.63	0.55				
KG	Aldım	111	3.95	0.54	359	1.41	0.15	-
	Almadım	250	3.86	0.56				
KSG	Aldım	111	3.96	0.64	359	1.99	0.04	0.16
	Almadım	250	3.82	0.58				
AG	Aldım	111	4.05	0.64	359	0.69	0.48	-
	Almadım	250	3.99	0.73				
Ölçek geneli	Aldım	111	3.92	0.44	359	2.13	0.03	0.23
	Almadım	250	3.81	0.48				

Tablo 8’de öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına ilişkin sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Kurumsal Gelişim (KG) [$t_{(359)} = 1.41, p > .05$] ve Alansal Gelişim (AG) [$t_{(359)} = 0.69, p > .05$] alt boyutlarında lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmemektedir. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Öğretimsel Gelişim (ÖG) [$t_{(359)} = 2.56, p < .05$], Kişisel Gelişim (KSG) [$t_{(359)} = 1.99, p < .05$] alt boyutlarında ve ölçeğin genel boyutunda [$t_{(359)} = 2.13, p < .05$] lisansüstü eğitim alma durumuna göre anlamlı şekilde değişmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değerleri ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988). Bu kapsamda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada dördüncü araştırma sorusu kapsamında üçüncü olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi ortaya konmuştur. Mesleki kıdem değişkenine göre istatistiksel farklılaşmayı test etmek için ANOVA uygulanmıştır. Bu yöndeki bilgiler tablo 9’da gösterilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları ve mesleki kıdem değişkeni

Ölçek Boyutları	Kıdem	$\bar{X}$	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
ÖG	1-10	3.82	Gruplar arası	3.987	2	1.994	7.269	0.00
	11-20	3.75	Gruplar içi	98.189	358	0.274		
	21 ve üstü	3.56	Toplam	102.176	360			
KG	1-10	3.90	Gruplar arası	0.065	2	0.033	0.102	0.90
	11-20	3.87	Gruplar içi	114.162	358	0.319		
	21 ve üstü	3.90	Toplam	114.227	360			
KSG	1-10	3.82	Gruplar arası	0.119	2	0.060	0.161	0.85
	11-20	3.87	Gruplar içi	132.693	358	0.371		
	21 ve üstü	3.88	Toplam	132.813	360			
AG	1-10	4.05	Gruplar arası	0.367	2	0.184	0.358	0.70
	11-20	4.03	Gruplar içi	183.827	358	0.513		
	21 ve üstü	3.97	Toplam	184.194	360			
Ölçek Geneli	1-10	3.88	Gruplar arası	0.370	2	0.185	0.821	0.44
	11-20	3.86	Gruplar içi	80.612	358	0.225		
	21 ve üstü	3.84	Toplam	80.982	360			

Tablo 9’da öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimine yönelik sonuçlar yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları; Kurumsal Gelişim (KG) [$F_{(2-358)} = 0.102, p > .05$], Kişisel Gelişim (KSG) [$F_{(2-358)} = 0.161, p > .05$], Alansal Gelişim (AG) [$F_{(2-358)} = 0.358, p > .05$] ve ölçeğin genel boyutunda [$F_{(2-358)} = 0.821, p > .05$] mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaşmamaktadır. Buna karşın öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları Öğretimsel Gelişim (ÖG) alt boyutunda [$F_{(2-358)} = 7.269, p < .05$] mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde

değişmektedir. Ayrıca analiz sonuçlarında zayıf etki değeri (η^2) 0.03 ortaya çıkmıştır (Cohen, 1988). Bu kapsamda 1-10 yıl ($\bar{X} = 3.82$) ve 11-20 yıl ($\bar{X} = 3.75$) mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları, 21 yıl ve üstü ($\bar{X} = 3.56$) mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin algılarından daha yüksek düzeydedir.

Çalışmada beşinci araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki ilişki ortaya konmuştur. Bu bağlamda Pearson korelasyon analizi uygulanmıştır. Bu yöndeki bilgiler tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10. Değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik analizler

Boyutlar	ESYT	BYT	EYT	DVYT	HİE genel
ÖG	-0.03	0.24**	0.35**	0.27**	0.21**
KG	0.10*	0.31**	0.38**	0.33**	0.32**
KSG	0.19**	0.35**	0.41**	0.37**	0.39**
AG	0.07	0.28**	0.31**	0.25**	0.26**
MGÖ genel	0.10*	0.37**	0.45**	0.38**	0.37**

Tablo 10'da öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki ilişki sonuçları yer almaktadır. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları genel boyutu ile mesleki gelişim öz yeterlik algıları genel boyutu arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum alt boyutlarından Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) alt boyutunun mesleki gelişim öz yeterlik algıları alt boyutlarından Öğretimsel Gelişim (ÖG) ve Alansal Gelişim (AG) alt boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmamaktadır. Bununla birlikte Etkisizliğe Yönelik Tutum (ESYT) alt boyutunun Kurumsal Gelişim (KG), Kişisel Gelişim (KSG) ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları ile arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum alt boyutlarından Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) alt boyutunun mesleki gelişim öz yeterlik algıları alt boyutlarından Öğretimsel Gelişim (ÖG) ve Alansal Gelişim (AG) alt boyutları ile arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Bununla birlikte Beklentiye Yönelik Tutum (BYT) alt boyutunun Kurumsal Gelişim (KG), Kişisel Gelişim (KSG) ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları genel boyutu ile arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum alt boyutlarından Etkililiğe Yönelik Tutum (EYT) alt boyutunun Öğretimsel Gelişim (ÖG), Kurumsal Gelişim (KG), Kişisel Gelişim (KSG), Alansal Gelişim (AG) alt boyutları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları genel boyutu ile arasında anlamlı ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum alt boyutlarından Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) alt boyutunun Öğretimsel Gelişim (ÖG) ve Alansal Gelişim (AG) alt boyutları ile anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Bununla birlikte Değer Vermeye Yönelik Tutum (DVYT) alt boyutunun Kurumsal Gelişim (KG), Kişisel Gelişim (KSG) ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları genel boyutu ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve orta düzeydedir. Hizmet içi eğitime yönelik tutum genel boyutunun Kurumsal Gelişim (KG) ve Kişisel Gelişim (KSG) alt boyutları ile arasında anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir. Bununla birlikte hizmet içi eğitime yönelik tutum genel boyutunun Öğretimsel Gelişim (ÖG) ve Alansal Gelişim (AG) ile arasında anlamlı bir ilişkisi bulunmaktadır. Bu ilişki, pozitif yönde ve düşük düzeydedir.

Çalışmada altıncı araştırma sorusu kapsamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki yordayıcı ilişkiler ortaya konmuştur. Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutları bağımsız değişken, Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Ölçeği'nin alt boyutları ise bağımlı değişken olarak dikkate alınmış ve çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır. Çoklu doğrusal regresyon analizinin gerçekleştirilmesi için bağımsız değişkenler arasında çoklu bağlantı sorununun olmaması gerekmektedir. Field'a (2005) göre değişkenler arasındaki ilişkinin 0.80 üzerinde olması durumunda çoklu bağlantı sorunu ortaya çıkmaktadır. Bağımsız değişkenler arasındaki ilişki incelendiğinde ise en yüksek değerin 0.75 olduğu saptanmıştır. Bu değer 0.80'in altında olduğu için çoklu bağlantı sorunu bulunmamaktadır. Bu doğrultuda çoklu doğrusal regresyon analizleri sırasıyla

gerçekleştirilmiştir. Tablo 11’de Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Ölçeği’nin Öğretimsel Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 11. Öğretimsel gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	3.017	.184		16.480	<.001		
ESYT	-0.149	.030	-.291	-5.026	<.001	-.033	-.257
BYT	0.066	.048	.077	1.369	.172	.241	.072
EYT	0.197	.045	.333	4.401	<.001	.359	.227
DVYT	0.072	.036	.156	1.987	.048	.276	.105
R= 0.437	R ² = 0.191						
F ₍₄₋₃₅₆₎ = 20.949	p<.001						

Tablo 11’de Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’nin alt boyutlarının Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği’nin Öğretimsel Gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ESYT, BYT, EYT, DVYT alt boyutlarının birlikte, Öğretimsel Gelişim alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır (F₍₄₋₃₅₆₎= 20.949, p<.001, R= 0.437, R²= 0.191). Bu dört değişken, Öğretimsel Gelişim alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 19’unu açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Öğretimsel Gelişim alt boyutunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Öğretimsel Gelişim alt boyutu: (-0.149xESYT) + (0.066xBYT) + (0.197xEYT) + (0.072xDVYT)

Tablo 12’de Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği’nin Kurumsal Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 12. Kurumsal Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.787	.196		14.205	<.001		
ESYT	-0.072	.032	-.133	-2.285	.023	.103	-.120
BYT	0.134	.051	.147	2.612	.009	.308	.137
EYT	0.154	.048	.246	3.219	.001	.378	.168
DVYT	0.076	.039	.155	1.958	.051	.331	.103
R= 0.419	R ² = 0.176						
F ₍₄₋₃₅₆₎ = 18.978	p<.001						

Tablo 12’de Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği’nin alt boyutlarının Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği’nin Kurumsal Gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ESYT, BYT, EYT, DVYT alt boyutlarının birlikte, Kurumsal Gelişim alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır (F₍₄₋₃₅₆₎= 18.978, p<.001, R= 0.419, R²= 0.176). Bu dört değişken, Kurumsal Gelişim alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 18’ini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Kurumsal Gelişim alt boyutunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Kurumsal Gelişim alt boyutu: (-0.072xESYT) + (0.134xBYT) + (0.154xEYT) + (0.076xDVYT)

Tablo 13’te Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği’nin Kişisel Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 13. Kişisel Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.386	.208		11.494	<.001		
ESYT	-0.022	.033	-.037	-.652	.515	.194	-.035
BYT	0.175	.054	.178	3.210	.001	.352	.168
EYT	0.164	.051	.242	3.238	.001	.417	.169
DVYT	0.071	.041	.134	1.717	.087	.374	.091
R= 0.454	R ² = 0.206						
F ₍₄₋₃₅₆₎ = 23.158	p<.001						

Tablo 13'te Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Kişisel Gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ESYT, BYT, EYT, DVYT alt boyutlarının birlikte, Kişisel Gelişim alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(4-356)} = 23.158$, $p < .001$, $R = 0.454$, $R^2 = 0.206$). Bu dört değişken, Kişisel Gelişim alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 21'ini açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Kişisel Gelişim alt boyutunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Kişisel Gelişim alt boyutu: $(-0.022 \times \text{ESYT}) + (0.175 \times \text{BYT}) + (0.164 \times \text{EYT}) + (0.071 \times \text{DVYT})$

Tablo 14'te Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Alansal Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 14. Alansal Gelişim alt boyutunun yordanmasına ilişkin analiz sonuçları

Değişken	B	SH	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.687	.257		10.473	<.001		
ESYT	-0.074	.041	-.108	-1.792	.074	.075	-.095
BYT	0.202	.067	.174	3.002	.003	.288	.157
EYT	0.168	.062	.212	2.696	.007	.308	.141
DVYT	0.046	.051	.074	0.902	.368	.250	.048
R= 0.355	R ² = 0.126						
F ₍₄₋₃₅₆₎ = 12.813	p<.001						

Tablo 14'te Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum Ölçeği'nin alt boyutlarının Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Algıları Ölçeği'nin Alansal Gelişim alt boyutunu yordamasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları yer almaktadır. Gerçekleştirilen analiz sonucunda ESYT, BYT, EYT, DVYT alt boyutlarının birlikte, Alansal Gelişim alt boyutunu anlamlı bir şekilde yordadığı saptanmıştır ($F_{(4-356)} = 12.813$, $p < .001$, $R = 0.355$, $R^2 = 0.126$). Bu dört değişken, Alansal Gelişim alt boyutundaki değişimin yaklaşık % 13'ünü açıklamaktadır. Regresyon analizi sonuçlarına göre, Alansal Gelişim alt boyutunu yordayan regresyon denklemi şu şekildedir:

Alansal Gelişim alt boyutu: $(-0.074 \times \text{ESYT}) + (0.202 \times \text{BYT}) + (0.168 \times \text{EYT}) + (0.046 \times \text{DVYT})$

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim özyeterlik algıları üzerine bir inceleme gerçekleştirmek amaçlanmıştır. Sonuçlar, araştırma sorularının sırasına göre ortaya konmuş ve tartışılmıştır. Ayrıca çeşitli öneriler sunulmuştur.

Çalışmanın birinci sorusu bağlamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının düzeyi ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının hem ölçek genelinde hem de ölçeğin alt boyutları özelinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaya istekli oldukları ve hizmet içi eğitim programları kapsamındaki faaliyetlerin yararlı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Sonuçların bu

şekilde çıkmasının sebebini, öğretmenlerin gelişen teknolojik gelişmelere paralel olarak kendi bilgi birikimlerini ve uygulama becerilerini geliştirme çabasında olmaları ile açıklamak mümkün olabilir. Nitekim Arıbaş ve diğerlerinin (2012) araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin önemli bir bölümünün bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hizmet içi eğitimleri zorunlu kıldığı görüşünü savundukları saptanmıştır. Öte yandan Parlak'ın (2023) çalışmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmada da öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının olumlu olduğu saptanmıştır. Malika ve Salah'ın (2021) araştırmalarında da öğretmenlerin çoğunluğunun hizmet içi eğitimlerine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ortaya konmuştur. Buna karşın, Karasolak ve diğerlerinin (2013) araştırmalarında ise farklı bir sonuç ortaya konmuştur. Bu çalışmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının olumsuz olduğu saptanmıştır. Bu durumun sebebi, örneklem grubunun karşılaşmış olduğu olumsuz hizmet içi eğitim deneyimleriyle ilgili olabilir. Nitekim Ayvaci ve diğerlerine (2014) göre hizmet içi eğitime katılma zorunluluğunun bulunması, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik olumsuz tutumlara sahip olmalarına sebep olabilmektedir. Yani ilgi duymadıkları konularda ve kendilerine uygun olmayan zaman dilimlerinde hizmet içi eğitime katılma zorunluluğu içine sokulmaları, öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir.

Çalışmanın ikinci sorusu bağlamında ilk olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre değişimi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının Etkisizliğe Yönelik Tutum alt boyutunda cinsiyete göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu kapsamda kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları daha yüksek düzeydedir. Bu sonuç göz önüne alındığında, kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitimi gerekli gördükleri ve bu eğitimlerin mesleki bilgilerine olumlu yansıdığını düşündükleri söylenebilir. Bu sonucun nedeni, kadın öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katılma sıklığı ile açıklanabilir. Yani hizmet içi eğitimlere katılma sıklığının fazla olması, kadın öğretmenlerin bu eğitimlere olan tutumlarının daha yüksek düzeyde olmasını sağlamış olabilir. Taşdemir'in (2014) araştırmasında da benzer bir bulguya ulaşılmıştır. Bazı araştırma sonuçlarında ise (Çelen vd., 2016; Parlak, 2023; Karasolak vd., 2013) bu araştırma sonucu ile çelişen bulgular elde edilmiştir. Söz konusu araştırmalarda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değişmediği sonucu ortaya konmuştur.

Çalışmanın ikinci sorusu bağlamında ikinci olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre değişimi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının lisansüstü eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı şekilde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları, herhangi bir lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin tutumlarına kıyasla, daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri gerekli gördükleri, bu eğitimlere katılmaya istekli oldukları söylenebilir. Lisansüstü eğitim alan öğretmenler pedagojik alan bilgilerini daha üst düzeye çıkarmakta ve bu sayede yaşam boyu öğrenen bireyler haline gelmektedirler. Candy'e (1991) göre hayat boyu öğrenme algıları yüksek düzeyde olan bireyler öğrenme fırsatlarına daha açık olmakta ve bu durumu daha iyi şekilde değerlendirebilmektedirler. Bu bağlamda yaşam boyu öğrenme eğilimi artan öğretmenlerin de yeni bilgiler öğrenmeye daha fazla istekli oldukları ve kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlayan hizmet içi eğitimlere katılma isteklerinin daha fazla olduğu söylenebilir. Bu durum, lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik olumlu tutum geliştirmelerinde bir etken olmuş olabilir. Parlak'ın (2023) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada yüksek lisans eğitimi alan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın ikinci sorusu bağlamında üçüncü olarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre değişimi ortaya konmuştur. Bu kapsamda öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdem değişkenine göre farklılaşmadığı saptanmıştır. Bu bulgu, hizmet içi eğitime yönelik tutumların mesleki kıdemden bağımsız bir yapı sergilediğini düşündürmektedir. Ayrıca bu sonuçtan yola çıkılarak, çeşitli mesleki kıdemlerden öğretmenlerin hizmet içi eğitime bakış açılarının benzer olduğunu da söylemek mümkündür. Bu durumun sebebi öğretmenlerin tutumlarının zamanla sabitlenmesi ile açıklanabilir. Burada Clarkson ve diğerlerinin (2008) belirtmiş oldukları tutum kristalleşmesi kavramı öne çıkmaktadır. Tutum kristalleşmesi, bireylerin tutumlarının belirli bir noktada zamanla güçlenip, sabitlenmesini ifade etmektedir (Eagly ve

Chaiken, 1993). Yani öğretmenler mesleklerinin ilk yıllarında hizmet içi eğitime yönelik tutum geliştirmiş ve sonrasında bu tutumlarında her hangi bir değişiklik meydana gelmemiş olabilir. Çelen ve diğerlerinin (2016) ve Karasolak ve diğerlerinin (2013) araştırmalarında da benzer sonuçlar elde edilmiştir. Buna karşın Parlak'ın (2023) araştırmasında bu araştırmanın sonuçları ile çelişen bulgular bulunmaktadır. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki kıdeme göre farklılaştığı tespit edilmiştir. Buna göre mesleki kıdemi fazla olan öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının daha yüksek düzeyde olduğu ortaya konmuştur.

Çalışmanın üçüncü sorusu bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ne düzeyde olduğu ortaya konmuştur. Buna göre öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının hem alt boyutlarda hem ölçeğin genelinde yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini yeterli gördükleri söylenebilir. Özellikle Alansal Öğretim alt boyutunda en yüksek ortalamaya sahip oldukları göz önüne alındığında, öğretmenlerin kendi branşlarındaki kendilerini oldukça başarılı buldukları söylenebilir. Bu doğrultuda öğretmenlerin kendi alanlarındaki bilimsel çalışmaları takip etme, teknolojik gelişmeleri derslerinde uygulama gibi konularda kendilerini yeterli kabul ettiklerini söylemek mümkündür. Bandura'nın (1997) öz yeterlik teorisi bağlamında değerlendirildiğinde, öğretmenlerin geçmiş mesleki yaşam tecrübeleri de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik kendilerini oldukça yeterli görmelerini sağlamış olabilir. Ayrıca bu durum, resmi kurumların öğretmenlerin mesleki gelişimlerini daha nitelikli duruma getirmelerinde izlemiş oldukları politikalarla açıklanabilir. Nitekim Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2022 yılında yayınlamış olduğu kılavuzda öğretmenlerin mesleki gelişimlerinde yeni yaklaşımların yaşama geçirildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda öğretmen hareketlilik programları, okul temelli mesleki gelişim programları vb. uygulamalar hazırlanmış ve uygulamaya konmuştur (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Yavuzcan'ın (2023) araştırmasında da benzer sonuçlar ortaya konmuştur. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Öte yandan Durmaz'ın (2023) araştırmasında ise öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının orta düzeyde olduğu saptanmıştır. Bununla birlikte söz konusu araştırmada orta düzeyde sonuç çıksa da, ortalamanın yüksek düzeyde oldukça yakın olduğu dikkati çekmektedir.

Çalışmanın dördüncü sorusu bağlamında ilk olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişimi incelenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre anlamlı şekilde değiştiği tespit edilmiştir. Buna göre erkek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak erkek öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini daha yeterli gördükleri söylenebilir. Durmaz'ın (2023) araştırmasında da benzer bulgular gözlenmiştir. Söz konusu araştırmada erkek öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Yine Güdücü ve Çemrek'in (2022) araştırması da, bu araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Bu durumun, cinsiyetin öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının şekillenmesinde ayırt edici bir değişken olabileceğine işaret ettiği söylenebilir. Öte yandan Yavuzcan'ın (2023) araştırmasında ise bu araştırma sonuçları ile çelişen bir bulguya ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının cinsiyete göre değişmediği ortaya konmuştur.

Çalışmanın dördüncü sorusu bağlamında ikinci olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının lisansüstü eğitim alma durumuna göre değişimi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının ölçeğin bazı alt boyutlarında ve genel boyutta lisansüstü eğitim alma durumuna göre değiştiği belirlenmiştir. Bu kapsamda lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algıları daha yüksek düzeydedir. Bu sonuçtan yola çıkılarak lisansüstü eğitim gören öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini daha yeterli gördüklerini söylemek mümkündür. Bu durumu lisansüstü eğitim süreçlerinin bireyin bakış açısında yaratmış olduğu değişim ile açıklamak mümkündür. Yani lisansüstü eğitim alan öğretmenler, lisans eğitiminde almış oldukları eğitimin daha farklı ve ayrıntılı boyutlarını içeren öğrenme süreçleri ile karşılaştıkları için, bakış açıları genişlemiş olabilir. Bu da öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri bağlamında kendilerini daha yeterli görmelerini sağlamış olabilir. Durmaz'ın (2023) araştırmasında da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Söz konusu araştırmada da lisansüstü eğitim alan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının daha yüksek düzeyde olduğu saptanmıştır. Buna karşın Yavuzcan'ın (2023) araştırmasında ise bu araştırma sonuçları ile çelişen sonuç elde edilmiştir.

Çalışmanın dördüncü sorusu bağlamında üçüncü olarak öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının mesleki kıdeme göre değişimi ortaya konmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının Öğretimsel Gelişim alt boyutunda mesleki kıdeme göre anlamlı şekilde farklılaştığı saptanmıştır. Bu kapsamda 1-10 ve 11-20 yıl arası mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algı düzeylerinin, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip öğretmenlerin algılarına kıyasla, yüksek olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak, mesleki kıdemin artmasıyla birlikte öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterlik düzeylerinin düştüğü söylenebilir. Diğer bir deyişle, mesleki kıdemin ilerlemesiyle birlikte öğretmenlerin sınıf ortamında öğretim sürecindeki yetkinliklerinin azaldığını düşündükleri söylenebilir. Bunun çeşitli sebepleri olabilir. Bunlardan ilki mesleki tükenmişlik ve öğretim motivasyonundaki düşüşler olabilir. Mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerde bu tarz durumlar gözlelenebilmekte ve bu da öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları (Maslach ve Leiter, 2016) bulunmaktadır. İkinci neden ise mesleki kıdemi yüksek olan öğretmenlerin teknolojik gelişmelere ayak uydurmada zorlanmaları olabilir. Bu durum öğretmenlerin öz yeterlik algılarını olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Bu görüşü destekleyen araştırma sonuçları (Ertmer ve Ottenbreit-Leftwich, 2010) bulunmaktadır.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen bağımsız t testi ve tek yönlü varyans analizi sonuçlarında etki büyüklüklerinin düşük düzeyde olduğu görülmektedir. Bu durum, araştırma örnekleminin yapısal özellikleri çerçevesinde değerlendirilebilir. Homojen özellikler gösteren örneklemelerde gruplar arası varyansın sınırlı olması, istatistiksel analizlerde elde edilen etki büyüklüklerinin nispeten küçük düzeyde ortaya çıkmasına neden olabilmektedir. Nitekim sosyal bilimlerde, özellikle aynı kurumsal ve kültürel bağlamda yer alan katılımcılarla yürütülen çalışmalarda, küçük etki büyüklükleri beklenen ve kuramsal bakımdan açıklanabilir bir durumdur (Cohen, 1988). Bu araştırmanın örnekleminin tek bir yerleşim biriminde görev yapan öğretmenlerden oluşması, katılımcıların benzer bağlamsal özelliklere sahip olmasına neden olmuş olabilir. Bu bağlamda, elde edilen düşük etki büyüklüklerinin, örneklemin homojen yapısıyla ilişkili olduğu değerlendirilebilir. Bununla birlikte, bu araştırmanın verileri ile yapılan güvenirlik analizlerinde Mesleki Gelişim Öz Yeterlik Ölçeği'nin bazı alt boyutlarında elde edilen güvenirlik katsayılarının sınırda olduğu göz önünde bulundurulmalıdır. Sosyal bilimlerde alt boyut düzeyinde ve nispeten az sayıda maddeden oluşan ölçeklerde 0.60 ve üzeri Cronbach alfa değerlerinin kabul edilebilir olduğu belirtilmektedir (Özdamar, 2016; Tavakol ve Dennick, 2011). Örneklemin aynı bağlamda görev yapan öğretmenlerden oluşması, varyansın sınırlı kalmasına ve buna bağlı olarak güvenirlik katsayılarının nispeten düşük düzeyde ortaya çıkmasına neden olmuş olabilir. Bu bakımdan, bulguların yorumlanmasında bu yöntemsel durumun dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir.

Çalışmanın beşinci ve altıncı sorusu bağlamında öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumları ve mesleki gelişim öz yeterlik algıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmanın beşinci sorusu kapsamında Pearson korelasyon analizi, altıncı sorusu kapsamında ise regresyon analizleri gerçekleştirilmiştir. Korelasyon analizi sonucunda hizmet içi eğitime yönelik tutumlar ve mesleki gelişim öz yeterlik algılarının alt boyutları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. Bu ilişkiler pozitif yönde düşük ve orta düzeydedir. Genel boyutlar arasında da benzer bir korelasyon bulunmaktadır. Bu sonuçlardan yola çıkılarak öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum düzeylerinin yükseldikçe, mesleki gelişimlerine yönelik öz yeterlik algı düzeylerinin de yükseldiğini söylemek mümkündür. Çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının mesleki gelişim öz yeterlik algılarını pozitif yönde ve anlamlı şekilde yordadığı tespit edilmiştir. Analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarının en güçlü şekilde yordadığı değişkenin kişisel gelişime yönelik mesleki gelişim öz yeterlik algıları olduğu saptanmıştır. Bu sonuçtan yola çıkılarak, öğretmenlerin mesleki gelişimleri ekseninde kendilerini yeterli görmelerinde, özellikle de kişisel gelişim süreçlerine katkı sunması bağlamında, hizmet içi eğitime yönelik geliştirdikleri tutumların önemli bir role sahip olduğu söylenebilir. Bu durumun nedeni öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılma sıklıkları ile açıklanabilir. Hizmet içi eğitimlere katılan öğretmenlerin mesleki bilgi ve uygulamalarının daha üst seviyeye çıktığı düşünülecek olursa, bu öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının da daha üst seviyede olduğu söylenebilir. Thorsnes ve diğerlerinin (2020) bu sonuçları destekleyen bulguları mevcuttur. Veenman ve diğerlerine (1994) göre de hizmet içi eğitimler öğretmenlerin davranışlarına ve öğretim becerilerine etki etmektedir. Azdir

(2021) yapmış olduğu araştırmada, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etki ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırma sonuçlarına paralel olarak şu önerilere yer verilmiştir:

- Regresyon analizi sonuçları, öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde kendilerini yeterli hissetmelerinin, hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu bakış açılarıyla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgudan yola çıkılarak, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim alanlarının belirlenmesine yönelik sistematik ihtiyaç analizlerinin yapılması önerilmektedir. İhtiyaç analizi sürecinde öğretmen görüşlerine başvurulması, hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin beklenti ve ihtiyaçlarına daha uygun biçimde tasarlanmasına katkı sağlayabilir. Ayrıca öğretmenlerin bu sürece dâhil edilmesi, kendilerini mesleki açıdan değerli hissetmelerini destekleyerek, hizmet içi eğitimlere yönelik olumlu tutumların gelişmesine zemin hazırlayabilir.
- Lisansüstü eğitim almayan öğretmenlerin lisansüstü eğitim almaya teşvik edilmelerine yönelik adımlar atılabilir. Bu kapsamda politika yapıcılar öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarına yönelik yönetmeliklerde daha kolaylaştırıcı düzenlemeler yapabilirler. Okul müdürlerinin ders planlamalarını öğretmenlerin lisansüstü eğitime devam edebilecek şekilde düzenleme eğiliminde olmaları, öğretmenlerin de bu sürece girmelerinde motivasyon kaynağı olabilir.
- Bu araştırma sonuçlarına göre 21 yıl ve üstü öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlik algılarının daha düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarının nedenleri, yapılacak olan başka araştırmalarda nitel araştırma desenleriyle derinlemesine incelenebilir.
- Bu araştırma, örneklemin tek bir yerleşim birimindeki katılımcılardan oluşması nedeniyle genellenebilirlik konusunda sınırlılıklar taşımaktadır. İleride yapılacak çalışmalarda, farklı şehirlerden katılımcıların yer aldığı örneklemlemlerle yürütülecek araştırmaların, bulguların genellenebilirliğini yükseltme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Ainsworth, B. A. (1976). Teachers talk about inservice education. *Journal of Teacher Education*, 27(2), 107-109. <https://doi.org/10.1177/002248717602700205>
- Akar, E. Ö. (2007). Biyoloji öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları ve gözlemlenen bölgesel farklılıklar. *Eğitim ve Bilim*, 32(143). 68-79.
- Arıbaş, S., Kartal, Ş., & Çağlar, İ. (2012). İngilizce öğretmenlerinin hizmet içi eğitim faaliyetlerine ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim*, 195, 100-117.
- Aslan, O., Şenel Zor, T., & Tamkavas Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin ve hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(40), 519-530.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Azdir, M. (2021). *Mesleki gelişim çerçevesinde gerçekleştirilen hizmet içi eğitim çalışmalarının öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Bağ, C., & Çeviker Ay, Ş. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretmen yeterlikleri ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(1), 289-312.
- 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. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v3i5.1037>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W.H. Freeman.
- Bulut, R. (2023). *Hizmet içi eğitimin sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim ve öğrenmeye yönelik tutumları üzerine etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Camuzcu, S., & Duruhan, K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin öğretme-öğrenme süreciyle ilgili hizmet-içi eğitim ihtiyaçları. *E-İnternational Journal of Educational Research*, 2(1), 15-29.
- Candy, P. C. (1991). *Self-direction for lifelong learning: A comprehensive guide to theory and practice*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Cingel Bodinet, J. (2016). Pedagogies of the futures: Shifting the educational paradigms. *Eur J Futures Res* 4, 21. <https://doi.org/10.1007/s40309-016-0106-0>
- Clarkson, J. J., Tormala, Z. L., & Rucker, D. D. (2008). A new look at the consequences of attitude certainty: The amplification hypothesis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 95(4), 810–825. <https://doi.org/10.1037/a0013192>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Çelen, Ü., Kösterelioğlu, İ., & Kösterelioğlu, M. A. (2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılmaya yönelik tutum ve beklentilerine ilişkin durum değerlendirmesi. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 3696-3710.
- Durmaz, M. (2023). *Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin mesleki gelişim öz yeterliklerinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dündar, E. (2021). *Teknopedagojik alan bilgisi (tpab) hizmet içi eğitiminin coğrafya öğretmenlerine etkisi ve öğrenci başarısına yansımalar*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Harcourt Brace College Publishers.
- Erçetin, Ş. Ş., & Bisaso, R. (2016). The influence of changing paradigms on educational management and school administration. S. Ş. Erçetin (Ed.) in *Applied chaos and complexity theory in education* (pp. 11-28). IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0460-3.ch002>

- Ertmer, P. A., & Ottenbreit-Leftwich, A. T. (2010). Teacher technology change: How knowledge, confidence, beliefs, and culture intersect. *Journal of Research on Technology in Education*, 42(3), 255–284. <https://doi.org/10.1080/15391523.2010.10782551>
- Field, A.P. (2005) *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications, London.
- Friedman, A. L., & Phillips, M. (2004). Continuing professional development: developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17(3), 361–376. <https://doi.org/10.1080/1363908042000267432>
- George, D., & Mallery, P. (2010) *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference 17.0 Update*. Pearson.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Güdücü, A., & Çemrek, F. (2022). Sandıklı ilçesinde görev yapan öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 280-296. <https://doi.org/10.51725/etad.1216475>
- Harris, B. (1989). *In-service education for staff development*. Boston: Allyn and Bacon.
- Hsu, J. C. (1996). *Multiple comparisons: Theory and methods*. Chapman & Hall/CRC.
- Işık, M. (2023). *Profesyonel öğrenme ve mesleki gelişim*. Nobel Bilimsel Eserler.
- İnce, M., Karataş, S., & Çiftçi, A. (2019). Branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *OPUS*, 11(18), 2140-2164. <https://doi.org/10.26466/opus.563913>
- Karadağ, R. (2015). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe öğretimine yönelik hizmet içi eğitimlere ilişkin görüşleri ve hizmet içi eğitim gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 33-50. <https://doi.org/10.17679/iuefd.16380134>
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Yavuz Konakman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-56. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. The Guilford Press.
- Malika, N., & Salah, L. (2021). EFL Teachers' attitudes towards the offered in-service teachers training seminars. *Algerian Journal of Research and Studies*, 4(3), 753-766.
- Maslach, C., & Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>
- Metin, M. (2010). *Fen ve teknoloji öğretmenleri için hazırlanan performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim kursunun etkililiği*. (Yayımlanmamış doktora tezi).Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Metin, M., & Özmen, H. (2010). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin performans değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(3), 819-838.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Hizmet içi eğitim faaliyetleri kılavuzu*. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2024). *Hizmet içi eğitim enstitüleri*. <https://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-enstituleri-tanitim/icerik/633>
- OECD. (2009). *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264068780-en>
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M., & Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep Örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 9-23.
- Özdamar, K. (2016). *Ölçek ve test geliştirme yapısal eşitlik modellemesi*. Nisan Kitabevi.
- Parlak, M. (2023). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 9(109), 6228-6236. <http://dx.doi.org/10.29228/sssj.68723>
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145(1), 25-27.
- Saiti, A., & Saitis, C. (2006). In-service training for teachers who work in full-day schools –evidence from Greece. *European Journal of Teacher Education*, 29(4), 455–470. <https://doi.org/10.1080/02619760600944779>
- Salihoğlu, M., & Yayla, A. (2023). Hizmet içi eğitimlerin öğretmen niteliğine olan etkisinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (AEÜSBED)*, 9(1), 134-153.
- Serin, M. K., & Korkmaz, İ. (2014). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 155-169.
- Shahmohammadi, N. (2013). The effect of in-service training courses on the teacher's attitude and performance. *Journal of Educational and Social Research*, 3(9), 79-55.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modelleri: Temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6), 49-74.
- Şen, B. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin mesleki doyumları ve hizmet içi eğitim ihtiyaçları üzerine bir araştırma (Uşak ili örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü.
- Şişman, M. (1999). *Öğretmenliğe giriş*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Taşdemir, F. (2014). Analyzing the attitudes of teachers towards in-service trainings according to various variables. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 884–887.

- Tavakol, M., & Dennick, R. (2011). Making sense of Cronbach's alpha. *Int J Med Educ.*, 27(2), 53-55.
- Thorsnes, J., Rouhani, M., & Divitini, M. (2020). In-service teacher training and self-efficacy. In: Kori, K., Laanpere, M. (eds) *Informatics in schools: Engaging learners in computational thinking* (p. 158-169). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-63212-0_13
- Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783–805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Türk Dil Kurumu (2025a). *Hizmet içi eğitim nedir?* <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (2025b). *Tutum nedir?* <https://sozluk.gov.tr/>
- Uşun, S., & Cömert, D. (2003). Okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Uzorka, A., Kalabuki, K., & Odebiyi, O. A. (2024). The effectiveness of in-service teacher training programs in enhancing teaching quality and student achievement. *Forum for Education Studies*, 2(3), 1465. <https://doi.org/10.59400/fes.v2i3.1465>
- Veenman, S., Van Tulder, M., & Voeten, M. (1994). The impact of inservice training on teacher behavior. *Teaching & Teacher Education*. 10(3), 303-317. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)E0001-8](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)E0001-8)
- Wals, A., et al. (2022). Curriculum and pedagogy in a changing world' in Vickers, E.A., Pugh, K. and Gupta, L. (eds.) *Education and context in Reimagining education: e International Science and Evidence Based Education Assessment* [Duraiappah, A.K., Atteveldt, N.M. van et al. (eds.)]. New Delhi: UNESCO MGIEP. In Press.
- Yamaçlı, S. (2020). *Fen bilimleri öğretmenlerinin kapsayıcı eğitim bağlamında aldıkları hizmet içi eğitimlerin ders tasarımlarına etkisi.* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Trabzon Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Yaman, S., & Tekin, S. (2010). Öğretmenler için hizmet-içi eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 76-88.
- Yavuzcan, Ş. N. (2023). *Öğretmenlerin denetime ilişkin tutumlarının mesleki gelişim öz yeterliklerine etkisi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Yenen, E. T., & Kılınç, H. H. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişim öz yeterlikleri ölçeği geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 25(2), 455-468.
- You, H., Park, S., Hong, M., & Warren, A. (2025). Unveiling effectiveness: A meta-analysis of professional development programs in science education. *Journal of Research in Science Teaching*. 62(4), 971–1005. <https://doi.org/10.1002/tea.21985>

Araştırma Makalesi / Research Article

**Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutumları ve Mesleki Gelişim
Öz Yeterlik Algıları Üzerine Bir İnceleme**

*A Study on Teachers' Attitudes towards In-Service Training and their
Perceptions of Professional Development Self-Efficacy*

Alper AYTAÇ



DOI : [10.63556/ankad.v10i1.375](https://doi.org/10.63556/ankad.v10i1.375)

Geliş/Received: 13/11/2025

Kabul/Accepted: 15/02/2026

Extended Abstract

Introduction

The primary purpose of in-service training can be defined as enhancing the productivity and efficiency of individuals employed within an organization (Harris, 1989; Saiti & Saitis, 2006). In the context of education, the main goal of in-service training programs designed for teachers is to develop their knowledge, skills, and competencies in alignment with the changing conditions of the modern world (Ainsworth, 1976). Through such programs, teachers are able to stay informed about current developments in their respective fields and to integrate innovative practices into their classrooms (You et al., 2025). In other words, in-service training strengthens teachers' pedagogical foundations, thereby enhancing their professional competence. Consequently, it can be argued that competent teachers provide higher-quality educational experiences for their students (Uzorka et al., 2024).

In Turkey, in-service training is carried out in centers specifically established for this purpose (Saban, 2000). These in-service training institutes, located in various cities across the country, offer professional development programs for teachers. When the capacity of these institutes is insufficient, other facilities within the Ministry of National Education are utilized to meet the demand (Ministry of National Education, 2024). In addition, online in-service training opportunities are available through digital platforms. One such system, known as the Teacher Information Network (Öğretmen Bilişim Ağı, ÖBA), offers teachers various training modules to be completed within specified time frames. The purpose of ÖBA is to complement existing in-service training programs (Ministry of National Education, 2022). In summary, all these initiatives implemented under the Ministry's framework aim to promote the professional development of teachers.

Professional development refers to a planned and continuous learning process through which individuals enhance their occupational knowledge and skills (Friedman & Phillips, 2004). For teachers, professional development involves strengthening pedagogical knowledge and maintaining up-to-date teaching practices and attitudes (Işık, 2023; OECD, 2009). According to Guskey (2002), the ultimate goal of the educational process is to improve students' academic achievement. Therefore, teachers' in-service training should be designed and implemented with this objective in mind. Ensuring that the teaching-learning process is effective and goal-oriented depends largely on teachers' professional development. Moreover, for teachers to successfully transfer what they have learned into classroom practice, it is essential that they not only possess adequate pedagogical foundations but also perceive themselves as competent professionals.

A review of the literature on teachers' in-service training reveals that most studies have focused on teachers' training needs (Akar, 2007; Aslan et al., 2015; Bağ & Ay, 2017; Camuzcu & Duruhan, 2011; İnce et al., 2019; Karadağ, 2015; Karasu et al., 2014; Metin & Özmen, 2010; Serin & Korkmaz, 2014; Şen, 2011; Uşun & Cömert, 2003) and on the effectiveness of in-service training activities (Azdir, 2021;

Balta et al., 2015; Bulut, 2023; Dündar, 2021; Metin, 2010; Önen et al., 2009; Salihoğlu & Yayla, 2023; Shahmohammadi, 2013; Veenman et al., 1994; Yamaçlı, 2020). However, relatively few studies have examined teachers' attitudes toward in-service training (Çelen et al., 2016; Karasolak et al., 2013; Malika & Salah, 2021; Parlak, 2023). Similarly, research addressing teachers' perceptions of professional development self-efficacy remains limited (Durmaz, 2023; Güdücü & Çemrek, 2022; Yavuzcan, 2023). No empirical study was found that simultaneously investigates both variables within the same framework. Therefore, the present study is considered original in this respect and is expected to contribute meaningfully to the relevant body of literature. Furthermore, the findings of this research may provide policymakers with valuable insights for the development and improvement of in-service training programs for teachers. Accordingly, the purpose of this study is to examine teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy.

Methods

This study was designed using a correlational survey model. The sample consisted of 361 teachers working in the city center of a province located in the Marmara Region during the spring semester of the 2024–2025 academic year. A convenient sampling method was employed in the selection of participants. Two data collection instruments were utilized within the scope of the study: The Attitude Scale Toward In-Service Training for Teachers (Yaman & Tekin, 2010) and the Teachers' Professional Development Self-Efficacy Scale (Yenen & Kılınç, 2021). Prior to data analysis, the assumptions of normality were tested. The results indicated that the data met the assumptions of normal distribution; therefore, parametric statistical tests such as the independent samples t-test and one-way ANOVA were used for subsequent analyses. In addition, Pearson correlation analysis and multiple linear regression analysis were employed.

Results and Discussion

The results of the study were presented according to six research questions. Findings revealed that teachers' attitudes toward in-service training were at a high level overall. Teachers' attitudes toward in-service training differed significantly across some subdimensions with respect to gender and postgraduate education status, whereas no significant differences were observed concerning professional seniority. Specifically, in the subdimension of Attitude Toward Ineffectiveness, female teachers displayed significantly higher levels of positive attitudes toward in-service training than their male counterparts. Moreover, teachers with postgraduate education demonstrated higher attitudes toward in-service training across all subdimensions compared to those without postgraduate qualifications.

The findings further showed that teachers' perceptions of professional development self-efficacy were also at a high level. These perceptions differed significantly across certain subdimensions and in the overall scale according to gender. Female teachers reported higher levels of professional development self-efficacy than male teachers. In addition, significant differences were found across several subdimensions and in the overall scale with respect to postgraduate education status, with teachers holding postgraduate degrees exhibiting higher self-efficacy perceptions than those without. A significant difference was also observed in the Instructional Development subdimension according to professional seniority. Teachers with 1–10 years and 11–20 years of experience had higher levels of professional development self-efficacy compared to those with 21 years or more of teaching experience. Finally, a significant and positive correlation was found between teachers' attitudes toward in-service training and their perceptions of professional development self-efficacy. Moreover, teachers' attitudes toward in-service training significantly and positively predicted their professional development self-efficacy perceptions.