

**T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI**

**OKUL MÜDÜRÜ VE ŞUBE MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİ
EĞİTİMİ SEMİNERLERİNİN YETERLİĞİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)**

Önder UÇAK

YÜKSEK LİSANS TEZİ

**ARALIK, 2018
MUĞLA**

T.C.
MUĞLA SITKI KOÇMAN ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

OKUL MÜDÜRÜ VE ŞUBE MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİ
EĞİTİMİ SEMİNERLERİNİN YETERLİĞİNE İLİŞKİN
GÖRÜŞLERİ
(MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ)

ÖNDER UÇAK

Eğitim Bilimleri Enstitüsünce
“Yüksek Lisans”
Diploması Verilmesi İçin Kabul Edilen Tezdir.

Tezin Sözlü Savunma Tarihi: 21.12.2018

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih UŞUN

Jüri Üyesi: Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Jüri Üyesi: Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR

Enstitü Müdürü: Prof. Dr. Ayşe Rezan ÇEÇEN EROĞUL

ARALIK, 2018

TUTANAK

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün 04/12/2018 tarih ve 268/7 sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Eğitim-Öğretim Yönetmeliği'nin (24/6 veya 38/7) maddesine göre, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans/Doktora öğrencisi Önder UÇAK'ın "Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin Yönetici Eğitimi Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri Muğla İli Örneği" başlıklı tezini incelemiş ve aday 21/12/2018 tarihinde saat 10.00'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 60.. dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin **kabul** edildiğine **aybı olmadığı** ile karar verilmiştir.



Prof. Dr. Salih UŞUN

Tez Danışmanı



Doç. Dr. Harun ŞAHİN

Üye



Dr. Öğr. Üyesi Çiğdem ALDAN KARADEMİR

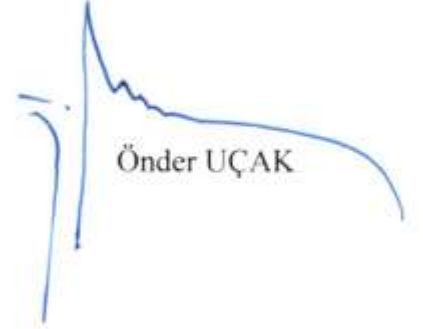
Üye

ETİK BEYANI

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Yazım Kılavuzuna uygun olarak hazırlanan “Okul Müdürü ve Şube Müdürlerinin Yönetici Eğitimi Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri Muğla İli Örneği” başlıklı Yüksek Lisans tez çalışmasında;

- Tez içinde sunulan veriler, bilgiler ve dokümanların akademik ve etik kurallar çerçevesinde elde edildiğini,
- Tüm bilgi, belge, değerlendirme ve sonuçların bilimsel etik ve ahlak kurallarına uygun olarak sunulduğunu,
- Tez çalışmasında yararlanılan eserlerin tümüne uygun atıfta bulunarak kaynak gösterildiğini,
- Kullanılan verilerde ve ortaya çıkan sonuçlarda herhangi bir değişiklik yapılmadığını,
- Bu tezde sunulan çalışmanın özgün olduğunu,

bildirir, aksi bir durumda aleyhime doğabilecek tüm hak kayıplarını kabullendiğimi beyan ederim. 21. / 12. / 2018


Önder UÇAK

ÖZET

OKUL MÜDÜRÜ VE ŞUBE MÜDÜRLERİNİN YÖNETİCİ EĞİTİMİ SEMİNERLERİNİN YETERLİĞİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ (MUĞLA İLİ ÖRNEĞİ) ÖNDER UÇAK

Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Salih UŞUN

Aralık, 2018, 126 sayfa

Araştırmanın temel amacı; Muğla İlinde görevli okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın alt problemleri şunlardır: 1.Okul müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir? 2.Şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir? 3.Okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliği konusunda benzer ve farklı görüşleri nelerdir? Araştırma betimsel nitelikte olup amaç ve alt amaçlara uygunluğu nedeniyle “tarama” modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Üstelik nicel ve nitel verilerden yararlandığı için araştırma aynı zamanda karma model niteliği de taşımaktadır. 61 okul müdürünün görüşü anket uygulanarak (nicel), 7 şube müdürünün görüşü ise yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak (nitel) alınmıştır. Araştırmada anket ile elde edilen nicel verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova (tukey) ve Mann Whitney U gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Nitel veriler ise içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. SPSS paket istatistik programı verilerin analizinde kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre yönetici eğitim seminerlerinin katılımcılara fayda sağladığı, eğitim seminerleri ortamlarının genelde yeterli olduğu ancak kullanılan yöntem ve teknikler açısından yetersizlikler bulunduğu saptanmıştır. Okul müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri arasında; cinsiyet, kıdem ve yöneticilik hizmet süresi gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre; okul müdürleri yönetici eğitim seminerlerinin katılımcılara fayda sağlayıcı, ancak içerik olarak ilgi çekici olmadığını belirtmişken, şube müdürleri yönetici eğitim seminerlerinin içerik olarak tatmin edici olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma sonucunda okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliği konusunda birbirine oldukça benzer görüşlere sahip oldukları saptanmıştır.

Anahtar Sözcükler: okul müdürü, şube müdürü, yönetici eğitimi semineri, hizmet içi eğitim, yeterlilik, görüş.

ABSTRACT

THE OPINIONS OF THE SCHOOL MANAGER AND DEPARTMENTAL MANAGERS EMPLOYED RELATED TO THE INSUFFICIENCIES OF THE MANAGER TRAINING SEMINARS (AN EXAMPLE OF MUGLA PROVINCE)

ÖNDER UÇAK

Master Thesis, Department of Educational Sciences

Supervisor: Prof. Dr. Salih UŞUN

December 2018, 126 pages

The main aim of this study is to determine opinions of the school and departmental managers employed in Mugla province related to the insufficiencies of the manager training seminars. The sub problems of the study are the followings: What are the opinions of school managers related to the insufficiencies of the manager training seminars? 2. What are the opinions of the branch managers related to the insufficiencies of the manager training seminars? 3.What are the similar an different opinions of the school and departmental managers related to the insufficiencies of the manager training seminars? This was carried out as a descriptive study so it was used of general survey model. Also, it was used qualitative and quantitative data, so, it has the characteristics of mixed study. A questionnaire form was applied to 61 school managers in order to obtain the research data, and an semi-structured interview form was applied to 7 departmental managers employed in Mugla. In study, to analyse the quantitative data which obtained by questionnaire, it was used statistical techniques such as frequency, percentage, arithmetic mean, standard deviation, t test, Anova and Mann Whitney U. To analyse the quantitative data it was used statistical package for social sciences (SPSS) and to analyse the qualitative data it was used the content analysis technique. According to the findings of study it was found that the manager training seminars were helpful for participants, the seminar environments were, generally, sufficient, but used methods and techniques in courses were not effective. There were significant difference as statistically between opinions of school managers related to the insufficiencies of the manager training seminars from the point of the variables such as gender, seniority and term of office. Departmental managers said that the seminars of manager were sufficient from the point of content, but according to the school managers were not sufficient. According to the findings of study it was found that the school and departmental managers had similar opinions about the sufficiency of the manager training seminars.

Key Words: school manager, departmental manager, manager training seminar, in-service education, sufficiency, opinion.

ÖNSÖZ

Okul müdürlerinin etkili liderlik davranışları göstermeleri açısından “Yönetici Eğitim Seminerleri” oldukça önemlidir. Dolayısıyla yönetici eğitim seminerleri ile ilgili olarak gerçekleştirilen bir çalışmanın hem semineri düzenleyen kurumlara hem de seminerlere katılan katılımcılara faydalı olacağı düşünülmektedir. Muğla İli’nde görevli okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlayan bu çalışma beş bölümden oluşmaktadır; “Giriş” bölümünde çeşitli kaynaklardan faydalanılarak problem ortaya konulmuş, buna bağlı olarak problem cümlesi ifade edilmiş, alt problemlere değinilmiş, araştırmanın amacı ve önemi üzerinde durulmuştur. Ayrıca bu bölümde sayıtlar, sınırlılıklar, tanımlar ve kısaltmalara da yer verilmiştir. Çalışmanın ikinci bölümünü “Kuramsal Çerçeve ve İlgili Araştırmalar” oluşturmaktadır. Araştırmanın üçüncü bölümü olan “Yöntem” bölümünde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almıştır. Dördüncü bölüm olan “Bulgular” bölümünde ise, anket ve görüşme formundan elde edilen bulgular tablolar ve şekillerle destekli olarak sunulmuştur. “Tartışma, Sonuç ve Öneriler”, araştırmanın beşinci bölümünü oluşturmaktadır. Bu bölümde araştırmanın bulguları ilgili literatür ile karşılaştırmalı olarak verilmiş ve “sonuç” ile “öneriler” sunulmuştur.

Araştırma boyunca bana yol gösteren, değerli fikirlerini esirgemeyen danışmanım, değerli hocam Sayın Prof. Dr. Salih UŞUN’a yürekten teşekkür ediyorum. Verilerin analizinde yardımını gördüğüm Sayın Prof. Dr. Erdoğan GAVCAR’a ve araştırma sürecinde destek olan değerli kardeşim Vedat ÖNER’e, şükranlarımı sunuyorum. Ayrıca anketlerin dağıtılıp toplanmasında yardımlarını gördüğüm değerli meslektaşlarıma ve göstermiş oldukları sabır ve manevi destekleri için eşim ve oğluma çok teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

	Sayfa
ÖZET.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÖNSÖZ	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xi
ŞEKİLLER DİZİNİ	xii
KISALTMALAR DİZİNİ	xiii
EKLER DİZİNİ	xiv

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Cümlesi	2
1.1.1. Alt Problemler	2
1.2. Araştırmanın Amacı	2
1.3. Araştırmanın Önemi	2
1.4. Araştırmanın Sayıltıları	3
1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları	3
1.6. Tanımlar.....	3

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Hizmet İçi Eğitim	4
2.1.1. Hizmet İçi Eğitimin Genel Amaçları	5
2.1.2. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri	7
2.1.3. Hizmet İçi Eğitimi Gerektiren Nedenler.....	9
2.1.4. Hizmet İçi Eğitimin Türleri.....	13
2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin Yararları	15
2.1.6. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları	18
2.1.7. Hizmet İçi Eğitim Yöntemleri.....	19
2.1.8. Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminde Problem Geliştirme.....	22
2.1.9. Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi	23

2.1.10. Hizmet İçi Eğitimin Planlanması	24
2.1.11. Hizmet İçi Eğitim Programının Hazırlanması	24
2.1.12. Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması	25
2.1.13. Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi	25
2.1.14. Hizmet İçi Eğitim Program Değerlendirilme	25
2.2. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticisi.....	28
2.2.1. Eğitim Yönetimi	28
2.2.2. Eğitim Yöneticisi	29
2.2.3. Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme	31
2.2.3.1. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	31
2.2.3.2. Kalkınma Planlarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	38
2.2.3.3. Hükümet Programlarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	41
2.2.4. Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi.....	43
2.2.5. Yöneticilikte Öğrenme Yöntemleri.....	50
2.2.5.1. Deneyim Odaklı Öğrenme	50
2.2.5.2. Örnek Olay İncelemesi	50
2.2.5.3. Sorun Temelli Öğrenme	50
2.3. İlgili Araştırmalar	51
2.3.1. İlgili Yurtdışı Araştırmalar	51

BÖLÜM III

YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli.....	55
3.2. Evren ve Örneklem.....	57
3.2.1. Anket Katılımlarının Demografik Özellikleri	57
3.3. Veri Toplama Araçları.....	59
3.4. Veri Toplama Süreci.....	61
3.5. Verilerin Analizi	62

BÖLÜM IV

BULGULAR

4.1. Anket İle Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	64
4.2. Görüşme Formu İle Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular	70

4.2.1. Birinci Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi	70
4.2.2. İkinci Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi	73
4.2.3. Üçüncü Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi.....	77
4.2.4. Dördüncü Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi	80
4.2.5. Beşinci Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi	83
4.2.6. Altıncı Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi	85
4.2.7. Yedinci Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi	86

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma ve Sonuç	91
5.1.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	93
5.1.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	93
5.1.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar	95
5.2. Öneriler	96
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	108
ÖZGEÇMİŞ.....	112

TABLolar DİZİNİ

Tablo 1. Nitel Araştırmaların Özellikleri	55
Tablo 2. Katılımcıların Demografik Özellikleri Frekans Analizi.....	58
Tablo 3. Katılımcı Yöneticilerin Özellikleri	62
Tablo 4. Yönetici Eğitim Seminerlerine İlişkin Görüşler	64
Tablo 5. Yönetici Eğitim Seminerlerinin Ortamına İlişkin Görüşler	66
Tablo 6. Yönetici Eğitim Seminerlerini Veren Kişilere İlişkin Görüşler.....	66
Tablo 7. Cinsiyete Göre Yönetici Eğitim Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Farklar	67
Tablo 8. Yaş'a Göre Yönetici Eğitim Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Farklar	68
Tablo 9. Hizmet Süresine Göre Yönetici Eğitim Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Farklar	69
Tablo 10. Birinci Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı	71
Tablo 11. İkinci Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı.....	74
Tablo 12. Üçüncü Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı	78
Tablo 13. Dördüncü Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı.....	81
Tablo 14. Beşinci Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı.....	84
Tablo 15. Altıncı Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı.....	86
Tablo 16. Yedinci Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı	87

ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 1. Yöneticilerin Beklenti ve İhtiyaçları	70
Şekil 2. İkinci Soru İle İlgili Sonuçlar	74
Şekil 3. Yönetici Eğitim Seminer Görüşleri	77
Şekil 4. Yönetici Eğitim Semineri Değerlendirilmesi	81
Şekil 5. Beşinci Soru İle İlgili Sonuçlar	84



KISALTMALAR DİZİNİ

DTP: Devlet Planlama Teşkilatı

HİE: Hizmet içi Eğitim

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

TBMM: Türkiye Büyük Millet Meclisi

TTKB: Milli Eğitim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı

EKLER DİZİNİ

Ek 1. Okul Müdürlerinin Katılmış Oldukları Yönetici Eğitim Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri	108
Ek 2. Görüşme Formu	111



BÖLÜM I

GİRİŞ

Son yıllarda, başta gelişmiş ülkeler olmak üzere okulların niteliğinin artırılmasında ve nitelikli bir toplum oluşturulmasında eğitim yöneticilerine hayatî sorumluluklar düştüğü konusunda görüş birliği olup, bu bağlamda nitelikli eğitim yöneticisi yetiştirmenin önemine vurgu yapılmaktadır. Batılı ülkelerde, eğitim yöneticisi yetiştirmeye dönük lisans üstü programların yaklaşık elli yıllık bir geçmişi vardır. Bu süreç içinde mevcut programlar üzerinde yapılan birtakım tartışmalar, zaman zaman söz konusu programların yeniden yapılandırılması ve iyileştirilmesi yönünde çabaları gündeme getirmektedir. Bunun sonucunda program adları ve içerikleri köklü değişikliklere uğramaktadır. Son on yıllarda gözlenen durum ise eğitim yöneticiliğinden eğitim liderliğine doğru bir dönüşümün gündeme gelmesi ve program ad ve içeriklerinin de bu doğrultuda yeniden düzenlenmeye çalışılmasıdır. Günümüzde okul müdürlerinden, öğrenci öğrenmesi ve başarısına dair vizyon, öğretme ve öğrenmeye odaklanma, etik davranışlar ve ilişkilerin geliştirilmesinde toplumun sürece dahil edilmesi konusunda beklentiler artmaktadır. Buradan hareketle, okul üzerinde önemli bir görevi üstlenen müdürlerin yetiştirilmelerinin de önemli olduğu ortaya çıkmaktadır. Müdürler başkalarını yönetmeden önce kendilerini yönetmeyi öğrenmelidirler. Bunun için de müdürler hizmet içinde ve hizmet öncesinde iyi yetiştirilmelidirler.

Yöneticilik de öğretmenlik gibi bir meslek ise okul müdürlüğünün de bir eğitimi olması gerekir. Böyle olması eğitim yöneticiliğinin meslekleşmesine hizmet edecektir. Ancak burada yöneticilik eğitimlerinin etkinliği ve yeterliği önemli bir tartışma konusudur. Her ne kadar alan yazında yapılan yöneticilik eğitimlerinin olumlu etkisinden bahsedilse de okul müdürlerinin bu eğitimlere yönelik çalışmalara ait görüşlerini yansıtan pek fazla çalışma bulunmamaktadır. Oysa yöneticilik eğitim seminerlerinin yeterliğini en iyi değerlendirecek olan yine eğitimin etkileneni konumundaki okul müdürleridir.

Araştırmanın bu bölümünde; problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, önemi, sayıltıları, sınırlılıkları ve tanımları ve kısaltmalara yer verilmiştir.

1.1. Problem Cümlesi

Okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?

1.1.1. Alt Problemler

Araştırmanın alt problemleri şunlardır:

- 1) Okul müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2) Şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3) Okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliği konusunda görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın temel amacı; Muğla İli'nde görevli okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşlerini belirlemektir.

1.3. Araştırmanın Önemi

Literatür taraması sonucu ülkemizde sağlanan yönetici eğitimi seminerleri ile ilgili paydaşlar ile yapılan çalışmaların sayıca oldukça az olduğu belirlenmiştir. Bundan dolayı bu araştırmada yönetici eğitimi seminerlerine katılan yöneticilere yöneltilen sorular ile bu yöneticilerin bakış açısıyla yönetici eğitim seminerlerinden beklentilerin, eğitim seminerlerinin faydalarının ve eksikliklerinin ortaya çıkarması hedeflenmiştir. Dolayısıyla yönetici eğitim seminerleri ile ilgili olarak gerçekleştirilen bir çalışmanın hem semineri düzenleyen kurumlara hem de seminerle katılan katılımcılara faydalı olacağı düşünülmektedir. Okul Müdürlerinin etkili liderlik davranışları göstermeleri açısından Yönetici Eğitim Seminerleri oldukça önemlidir. Yapılacak olan bu araştırmadan elde edilen bulgular ve sonuçların ilgili literatüre katkı sağlaması ve gelecek dönemdeki seminerlere örnek teşkil etmesi beklenmektedir.

1.4. Araştırmanın Sayıtları

- a) Veri toplama aracının geçerliliği için uzman kanısı yeterlidir.
- b) Katılımcılar anketi ve görüşme formunu cevaplarken gerçek düşüncelerini yansıtmışlardır.

1.5. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür:

- a. Çalışma evreni açısından; Muğla İl Merkezi, Merkez İlçe Menteşe’de görevli Okul Müdürleri ve Şube Müdürleri ile
- b. Verilerin toplandığı zaman açısından; 2015-2016; 2016-2017 Eğitim-Öğretim Yılı 1. ve 2. Dönem ile sınırlıdır.

1.6. Tanımlar

Yönetici: Muğla İlindeki okul müdürleri ve şube müdürleridir.

Hizmet içi eğitim: Belli dönemlerde uzman kişiler tarafından okul müdürlerine ve şube müdürlerine verilen eğitimlerdir.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1. Hizmet İçi Eğitim

Son yıllarda insanoğlunun bilgi alanında sağladığı gelişme başta teknoloji ve eğitim alanlarında köklü değişmelere neden olmuştur. Eğitim alanını belki de bu olumlu değişimlerin en fazla etki ettiği alan olarak tanımlamak doğru olacaktır. Gelişmelerin güncel olarak toplumdaki bireylere yansıtılabilmek bu yeni durumlara uygun şartlar sağlamakla olabilecektir. Toplumdaki kurumların gelişmelerini takip etmenin en iyi yolu hizmet içi eğitim programlarıdır. Hizmet içi eğitim farklı boyutlarda değerlendirildiği için tanımlarda da farklılıklar vardır. Bu tanımlara bakıldığında hizmet içi eğitim: Özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli bir maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak ve gelecekteki görev ve sorumluluklarını daha iyi yerine getirebilmeleri için, personelin hizmete girişinden itibaren bilgi, beceri ve deneyimlerini arttırmayı amaçlayan, hizmete ilişkin uzmanlık bilgisi niteliğindeki eğitim etkinliklerinin tümüdür (Çevikbaş, 2002; Taymaz, 1997). Kalkandelen (1979) hizmet içi eğitimi; bir meslek elemanının mesleğine aday veya asil olarak girişinden, çeşitli nedenlerle işinden ayrılana kadar geçen sürede bilgi, beceri, davranışlarında değişiklik yapmaya yönelik etkinliklerinin tümü olarak tanımlanmaktadır.

Hizmet içi eğitim; kişiye işi ile kesin hukukî ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi ve kişilerin hizmetteki verim ve etkinliklerinin artırılmasını amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995). Aytaç (2000)'a göre hizmet içi eğitimin daha kapsamlı bir tanımı şöyle yapılabilir; üretim ve hizmette etkililiğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünü üretimi ve tüketimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin

sağlanması, karların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla iş gücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında iş görene çalışma hayatı süresince de bilgi, beceri, davranış ve verim düzeyin yükseltici, planlı eğitim etkinlikleridir. Hizmet içi eğitim; okul personelinin performansını, öğretmenlerin mesleki becerisini, kişisel veya genel eğitimini geliştirmek ve kariyer gelişimi için deneyimlerini arttırmak gibi hedefler içermektedir. Öğretmenlerin niteliklerini arttırma, potansiyellerini tam olarak ortaya çıkarma ve kullanma becerisi kazandırmaya yönelik önemli bir süreçtir (Seferoğlu, 2004). Taymaz (1981)'a göre hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde, belirli bir maaş ve ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere, görevleri ile ilgili gerekli bilgi ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir. Tanrıögen yapılan tanımlardan yola çıkarak bunların sentezini yapmış ve hizmet içi eğitimi şu şekilde tanımlamıştır; Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde, belli bir maaş veya ücret karşılığında ise alınmış ve çalışmakta olan bireylerin hizmete yatkınlıklarını sağlamak, verimliliklerini artırmak, gelecekteki görev ve sorumlulukları için, görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazandırarak yetiştirmek hedefine doğru kurum içinde ya da kurum dışında, iş başında ya da iş dışında başvuru planlı eğitim etkinlikleridir (Baksan, 2001).

2.1.1. Hizmet İçi Eğitimin Genel Amaçları

Taymaz (1997)'a göre, eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için kurum ve birey ihtiyaç ve beklentilerinin dengeli olarak karşılanması gerekir. Hizmet içi eğitimin genel amaçları saptanırken şu hususlar göz önünde bulundurulmalıdır: 1. Hizmet içi eğitim amaçları, kurumun amaçları içinde yer almalı ve sistem amaçlarını bütünleştirmelidir. 2. Amaçlar, hizmet içi eğitim ile kazandırılacak davranışları tanımlamalıdır. 3. Hizmet içi eğitim amaçları sağlanabilen ortamla ulaşılabilecek nitelikte olmalıdır. 4. Hizmet içi eğitim amaçları, bireylerin yeteneklerine uygun ve ilginç olmalıdır. 5. Hizmet içi eğitimin amaçları, bireylerin gereksinimlerini de kapsamalı ve karşılamalıdır. 6. Hizmet içi eğitimin amaçları, birey gereksinimleri ve kurum hedefleri ile tutarlı ve dengeli olmalıdır. 7. Saptanan hizmet içi eğitim amaçları kendi içinde tutarlı olmalıdır. 8. Amaçlar hizmet içi eğitimin sonuç ve ürününü ortaya koymalıdır. 9. Amaçlar tanımladığı davranışlar bakımından ölçülebilecek nitelikte olmalıdır. 10. Hizmet içi eğitimin amaçları yenilik ve değişimlere göre geliştirilebilecek nitelikte olmalıdır.

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nde yer alan Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı ve Kalkınma Planı'nın eğitim hedefleri doğrultusunda, Bakanlığın her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmet içi eğitimin hedeflerine ulaşmak için uyulması gereken ilkeler şöyle sıralanmıştır: 1. Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak. 2. Personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak. 3. Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak. 4. Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak. 5. Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek. 6. istekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak. 7. Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak. 8. Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak. 9. Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak. 10. Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

Hizmet içi eğitimin amaçlarına genel olarak bakıldığında, eğitim etkinliklerinde ortak olan ve kararlılık gösteren amaçlardır. Genel amaçlar saptanırken, hizmet içi eğitimin verileceği kurumun amaçlarına uygun olarak sistem bütünlüğünü koruyacak şekilde ve ihtiyaçları karşılayacak şekilde belirlenir (Çevikbaş, 2002; Taymaz, 1997). Hizmet içi eğitimin genel amaçları sınırlı olmamakla beraber şu şekilde sıralanabilir (Çevikbaş, 2002; Taymaz, 1997). 1. Kurumda üretilen mal veya hizmetin nitelik ve niceliğini artırmak, 2. Üretimde verimlilik ve kazancı artırmak, kusurlu üretimi azaltmak, 3. Üretimin zamanında yapılmasını, malzeme ve enerji tasarrufunu sağlamak, 4. Üretim araçlarının yerinde kullanılmasını sağlamak, teknolojiyi uygulamak, 5. Gelişmelere ve yeniliklere uyumu sağlamak, üretim metotlarını geliştirmek, 6. İş kazalarını ve meslek hastalıklarını önlemek, iş güvenliğini sağlamak, 7. Personel arasında iletişim, ilişki ve koordinasyonu güçlendirmek, 8. Kurumda disiplin olaylarını, anlaşmazlıkları ve şikâyetleri azaltmak, 9. Personeli tanımak, kaliteli iş gücü sağlamak ve kadrolaşmayı kolaylaştırmak, 10. Kontrol işlem ve yükünü azaltmak, rekabet gücü etkinliğini artırmak, 11. Personelin güven duygusunu geliştirmek, güdülemek ve moralini yüksek tutmak, 12. Personele gerekli yeterlikleri kazandırmak, memnuniyet ve doyumunu sağlamak, 13. Yenilikleri yakından izlemek, personelin ortama uyumunu kolaylaştırmak, 14. Personel hareketliliğini önlemek, kurumda yer değiştirme ve yükselme imkânını sağlamak. 15. Kurumun çevrede, personelin işinde başarısını,

değerini ve saygınlığını artırmak. 16. Hizmet içi eğitimle kamu görevlilerinin verimliliğini artırmak. 17. Öğrenme sürecinin arttırmak, 18. Hizmet içi eğitimin, kamu görevlilerinin kusur ve eksikliklerinin düzeltilmesinde en etkili bir yol olduğu düşünülmektedir. 19. Hizmet içi eğitimin bir amacı da kariyerin gelişimine yardımcı olmak. 20. Hizmet içi eğitim vasıtasıyla; gelişme ve yeniliklere uyum sağlayıp, üretim araçlarının yerli yerinde kullanılmasını sağlayarak, yeni teknolojileri uygulamak suretiyle, üretimin zamanında yapılması, malzeme ve enerji tasarrufunun sağlanması yollarıyla üretilen mal ve hizmetin nitelik ve niceliğinin artırılması sonucu üretimde verimlilik ve kazancı artırmak ve kusurlu üretimi azaltmak amaçlanmaktadır. Diğer taraftan hizmet içi eğitim ve sürekli eğitimin amaçları şöyle sıralanabilir (Ersoy ve Bulut, 1994): 1. Öğretmenlerin hizmet öncesinde edinemediği gerekli bilgi, beceri ve tutumları öğretmene kazandırmak. 2. Görevli öğretmenin yeteneklerini istenilen yönde geliştirerek, bir üst veya yeni göreve hazırlamak. 3. Öğrenme ve yetişme konusunda öğretmenin ilgisini arttırmak ve isteklendirmek. 4. Mesleğe uyumunu sağlayarak, üretilen mal ve hizmetin nitelik ve verimini arttırmak. 5. Kurumda iş güvenliğini sağlamak ve bulunduğu çevrede saygınlığını arttırmak. 6. Öğretmenin kendisine olan güven duygusunu geliştirmesine, görev, yetki ve sorumluluklarını bilmesine, iş çevresinde başarılı olmasına yardımcı olmaktır.

2.1.2. Hizmet İçi Eğitimin İlkeleri

Eğitim programlarının uygulanması sonunda sağlanacak başarının derecesi, program varlığının belirli nedenlere dayanma ve uygulanmasında ilkelere uyulması durumu ile yakından ilgilidir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde şu ilkeler göz önünde bulundurulur:

- i. Hizmet içi eğitimin amaçları saptanırken ve plan hazırlanırken kurumun amaç ve politikası göz önünde tutulur ve uygun olmasına önem verilir.
- ii. Hizmet içi eğitim programları hazırlanırken personelin eğitim ihtiyacı, öğrenim durumları, özgeçmişleri göz önüne alınır. Kurumun amaçları ile bireylerin beklentileri dengeli tutulur.
- iii. Hizmet içi eğitim programları, katılan personelin psikolojik ve sosyolojik gereksinmelere, sorunlarına ve amaçlarına uygun biçimde geliştirilir.

- iv. Hizmet içi eğitim programlarına katılan personel her anlamda yetişkin insandır. Yaşları, deneyimleri, öğrenim alan ve seviyeleri farklılık gösterir. Nitelikleri göz önünde bulundurularak küçük ve homojen guruplar oluşturulur.
- v. Hizmet içi eğitim programları iş veya hizmetin gerektirdiği davranış değişikliği sağlayacak veya yeni davranışlar kazandırabilecek nitelikte hazırlanır ve uygulanır.
- vi. Kurumda her alan ve kademedede çalışan personelin yetiştirilmesi için öğretim programları birey ve birimler arası ilişki ve işbirliğini sağlayacak şekilde düzenlenir.
- vii. Hazırlanan eğitim programları iş veya görevin gerektirdiği yeterlikleri kazandıracak şekilde kurum içinde veya dışında, iş başında veya iş dışında uygun yerde gerekli ortam sağlanarak uygulanır.
- viii. Hizmet içi eğitimde uygulanacak öğretim yöntemi, öğretim araçları, personelin durumu ve kurumdaki eğitim ortamı göz önünde tutularak saptanır.
- ix. Hizmet içi eğitimde uygulanacak öğretim yöntemi, öğretim araçları, personelin durumu ve kurumdaki eğitim ortamı göz önünde tutularak saptanır.
- x. Hizmet içi eğitim programlarına katılan personeli tanımak amacıyla ön, program uygulamasındaki eksiklikleri saptamak için kurslara, katılanların başarısı ve programın yararlılık derecesini belirlemek için son değerlendirmeler yapılır.

Ayrıca programın yararlı olma derecesini saptamak üzere katılanların işlerine döndüklerinden üç veya altı ay sonra izleme değerlendirmesi yapılır (Taymaz, 1997).

Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nde, eğitimin hedeflerine ulaşabilmek için uygulanması gereken ilkeler şöyle sıralanmaktadır:

- a. Eğitimin sürekli olması.
- b. Personelin eğitim ihtiyacına uygun programların düzenlenmesi.
- c. Her amirin mahiyetinde bulunan çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yetiştirilmesinden sorumlu olması.
- d. Hizmet içi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması.
- e. Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi.

- f. Hizmet içi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- g. Kamu kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılması,
- h. Hizmet içi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi.

2.1.3. Hizmet İçi Eğitimi Gerektiren Nedenler

Hızla değişen dünyada, bir eğitim kurumunun, ömür boyu yetecek bilgi, beceri, alışkanlık ve tutumları bir defada vermesi mümkün görünmemektedir. Bu durum, eğitimin yönetim, yapı ve davranış boyutlarında değişimini gerekli kılmaktadır. İnsanın bilgi ve toplumla ilişkilerinin değişmesi sonucu, niteliklerinde de değişmeler olmuştur. Uzmanlık alanları çoğalmış, bilgi değişimi hızlanmıştır. Böylece okulun verdiği diplomalar pasaport mesafesinde kalmış görünmektedir. Eskiye bilgi, yaşlanan öğretmen, yetişen genç nüfus yenilenmeyi gerekli kılmaktadır (Çiftçi, Eruçar ve Yamen, 2008). Çağımızda insan yaşamını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyen birçok unsur vardır. Bu unsurlardan en önemlileri; teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile bunların oluşturdukları sorunlardır. Toplumdaki sürekli değişme ve gelişmeler, öğretim kurumlarında yapılan eğitimin ötesinde, değişik amaçlı programlar gerektirir. Hızla değişen bir toplumun ve mesleğin koşullarını, evvelce görmüş oldukları öğrenim ile karşılamakta zorluk çeken personelin hizmet içinde eğitiminin önemi günden güne artmaktadır (Taymaz, 1981). Ayrıca bazı bilgi ve becerilerin, ancak hizmete girdikten sonra kazanılabileceği gerçeği hizmet içi eğitimi bir zorunluluk haline getirmektedir (Eryılmaz, 2002). Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler, insan ve toplum hayatını çok çeşitli yönlerden etkilediği gibi sosyal kurumlarında yapı ve fonksiyonlarını değiştirmektedir. Bu değişiklikler bazı meslekleri yok ederken bazı meslekleri de ortaya çıkarmakta, bazılarını da değiştirmektedir. Bundandır ki değişen gelişen ve globalleşen dünyada her türlü yenilik ve değişikliklere ayak uydurabilmek hizmette verimliliği sağlayabilmek için hizmet içi eğitim zorunludur (Durmuş, 2003). İnsan yaşamını etkileyen teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler gün geçtikçe ilerlemektedir. İnsanın yaşadığı topluma ve çevre koşullarına uyum sağlayabilmesi, üzerine düşen sorumlulukları yerine getirebilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. Bu bilgi ve beceriler öğretim kurumları yoluyla insanlara kazandırılmaktadır fakat sürekli değişen teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmelerden

dolayı öğretim kurumlarında yapılan eğitimin ötesinde değişik amaçlı programlara ihtiyaç duyulmaktadır. Hızla değişen hayat şartlarında bir mesleğin koşullarını daha önceki almış olduğu eğitimle yerine getirmekte zorlanan personelin hizmet içi eğitimle kendini geliştirmesi zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır (Taymaz, 1997). Kurum ve kuruluşların belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları kaynaklar içinde en önemlisinin insan ögesi olduğu konusunda hemen herkes fikir birliği içinde bulunmaktadır. Ancak, insanın diğer kaynakları kullanarak verimli çalışmasını sağlayan etkenlerin en önemlilerinden birisi, insanın yetiştirilmesinde yararlanılan hizmet içi eğitimidir (Çevikbaş, 2002). Verimlilik, az kaynakla, yüksek kalite ve ürün gerektirir. Eğitim ortamında çalışanın niteliği son derece önemlidir. Bulunduğu kurumun verimliliğini arttırmak için çalışanların, kendini istenilen düzeyde yetiştirmesi ve sürekli öğrenme güdüsüyle hareket etmesi gerekmektedir. Bu sebeple öğretmenler için hazırlanacak hizmet içi eğitim programları, eğitim kurumunun verimliliğini arttırmada önemli görülmektedir. Ersoy ve Bulut (1994)'a göre, bilim teknolojideki hızlı gelişmeler, bir toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik alanlarında değişiklikleri; bu çerçevede, yeni bilgi, beceri, teknik ve araçları gündeme getirmekte; mal ve hizmet üreten tüm kişileri sürekli öğrenmeye ve yetkinleşmeye zorlamaktadır. Bu bağlamda, ülkelerin gereksinimi olan nicelik ve nitelikte insan gücünü yetiştirme sorumluluğunu yüklenen öğretmenlerin iş yerlerinde daha verimli çalışmaları, gelişen ve değişen koşullara uygun daha etkin öğretim yöntemlerini kullanmaları için, yeniden ve sürekli eğitim görmeleri; böylece mesleklerinde yetkinleşmeleri gerekmektedir. Eryılmaz (2002)'a göre hizmet içi eğitim, çalışma hayatı boyunca devam ederek onun bir alt sürecini oluşturur. Bu nedenle işe giren kişi, işe başladığı tarihten işten ayrılacağı tarihe kadar geçen süre içerisinde mesleğin niteliğinde meydana gelen her türlü gelişme ve değişimlerden geri kalmamak için sürekli olarak eğitilmek zorundadır (Eryılmaz, 2002). Bu durumda hizmet içi eğitim hem çalışanlarının örgütlerinin amaçlarının desteklenmesinde daha etkili duruma getirmekte, hem de örgütlerin değişen şartlara uyumunu, yani örgütsel etkililiği sağlamak amacıyla başvurdukları etkinliklerden biri olmaktadır (Canman, 1995). (Moffitt, 1967; Akt. Uçar, 2005) hizmet içi eğitimi önemli kılan özellikleri aşağıdaki şekilde özetlemektedir:

- i. Katılımcıların ihtiyaçlarını karşılar.
- ii. Uzmanlaşma için yardım sağlar.
- iii. Esnektir birçok farklı grup ve durumlara uygulanabilir.

- iv. Bilgi sağlar, bilgi ve tecrübeleri paylaşır.
- v. Katılımcıları davranışlarını değiştirmeleri için motive eder.
- vi. Grubun onayını sağlayarak değişen bir programa ek destek verir.
- vii. Yeni problemlerin üstesinden gelmek için kişisel ve grup becerilerini geliştirir
- viii. Farklı statülerdeki kişilerle iş ilişkilerini arttırır.
- ix. Demokratik prosedürleri kullanma için teknik ustalık geliştirir.
- x. Eğitimin amaçlarını yeniden tanımlar ve açıklar.
- xi. Sisteme moral katar.

Görüldüğü gibi hizmet içi eğitim, yenilik ve gelişmeleri izleme olanağı sağladığı için günümüz örgütlenmelerinin vazgeçilmez etkinliklerinden biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Özdemir, 2002). Teknolojinin hızla geliştiği sosyal ve ekonomik alanlarda, yeniliklerin ve dolayısıyla bilginin arttığı, kurumlarda personel yönetimi kavramının yerini insan kaynakları yönetimine bırakmaya başladığı toplam kalite yönetimi uygulamalarına hız kazandırdığı günümüzde iyi yetişmiş personele sahip olmak kurumun amaçlarını gerçekleştirmek için artık yeterli olmamaktadır (Taymaz, 1997). Günümüzde yaşanan hızlı teknolojik gelişmeler, kamu görevlerinde uzmanlaşma olgusu ve mesleklerin çeşitlenmesi yeni tekniklerin ve sistemlerin öğrenilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle gelişmelere ayak uydurabilmek için ortaya çıkan değişimin ve gelişmelerin personele ve örgüte uygulanması gereklidir. Bu da ancak sistemli bir hizmet içi eğitimle sağlanabilir. Kişisel gelişme ve yükselme isteği de hizmet içi eğitimi zorunlu kılar. İnsan kendisini sürekli geliştirme ve sonuçta yükselme eğilimi içerisindedir. Dolayısıyla insanın çalışma hayatı, onun bu istek ve arzularını gerçekleştirebileceği en uygun ortamdır (Uçar, 2005). Günümüzde her alanda meydana gelen hızlı değişimler dikkate alındığında, öğretmen yetiştirmede hizmet öncesi eğitim tek başına yeterli değildir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin eğitim sistemine adapte olmaları ve mevcut öğretmenlerin mesleki bilgilerini güncellemeleri açısından sürekli olarak hizmet içi eğitimle desteklenmeye ihtiyaçları vardır (Saban, 2000). Bilimsel, teknolojik, siyasal ve ekonomik alanlarda meydana gelen değişim ve gelişmeler şüphesiz eğitim kurumlarının da değişmesini ve gelişmelere ayak uydurmasını kaçınılmaz kılmaktadır. Bu süreçte en büyük rol öğretmenlere düşmektedir çünkü bir okulun kalitesi o okulda öğretmenlerin sunduğu eğitimin kalitesi ile ölçülür. Dolayısıyla öğretmenler hizmet öncesinde iyi yetiştirilmeli ve hizmet içi eğitimle de sürekli kendilerini yenilemelidirler (Seferoğlu, 2005). Eğitimde istenilen sonuçlara ulaşmak

için öğretmenlere sürekli kendini yenileme imkânı verilmeli, bu amaçla hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmeli ve bu faaliyetler bilimsel olarak ele alınıp yürütülmelidir. Öğretmenlerin mesleki açıdan gelişmeleri ve profesyonel bir kimlik kazanmaları hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin bütünleşmesi ile sağlanabilir. Hizmet içi eğitimin; öğretmeni hizmete yatkınlaştırmak, moralini yüksek tutmak, öğretmenlerin gizli kalmış yeteneklerini ortaya çıkarmak gibi faydalar sağladığı belirtilmektedir (Erişen, 1998). Türkiye’de kamu personelinin büyük çoğunluğunu oluşturan öğretmenlerin ve diğer eğitim personelinin, hizmet içi eğitim vasıtasıyla mesleki gelişmelerinin sağlanması gerekmektedir. Günümüzde hizmet içi eğitim her türlü organizasyonda yürütülen, üzerinde durulan etkinliklerin başında gelmektedir (Özdemir, 1997; Çevikbaş, 2002; ve Taymaz 1997)’a göre hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenler şu başlıklar altında sıralanabilir:

- i. Hizmet öncesi eğitimde verilen bilgilerin eksik ve yetersiz oluşu,
- ii. Kamu kesiminde kariyer düşüncesinin giderek yaygınlaşması ve kökleşmesi olgusu,
- iii. Hizmette gelişme ve değişikliklere uymak zorunluluğu,
- iv. Bazı bilgi ve becerilerin sadece hizmet içinde (hizmete başlayınca) kazanılması,
- v. Kişinin öğrenme ve kendini geliştirme isteği,
- vi. Öğrenmeyi rastlantısal olmaktan kurtarıp, sistemli hale getirmek,
- vii. Okulda verilen eğitim bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkartıp yönlendirmeye yeterli değildir. Bu nedenle birçok insanın işe başladıktan sonra gizli kalan yeteneklerini geliştirdikleri görülür. Bireyin bazı yetenekleri hizmet içinde geliştirilerek kendisine uygun olan işte çalışması ve başarılı olması sağlanır.
- viii. Her meslek alanında yalnız okulda kazandırılan bilgiler ile çözümlenemeyecek sorunlarla karşılaşılabilir. Bu gibi durumlarda kurumdaki işine uyum sağlayabilmesi için, çalışan insan eğitime gereksinme duyar.
- ix. Toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısı sürekli olarak değişmekte ve gelişmektedir; insanın bu değişmelere uyumu eğitim yoluyla sağlanabilir.
- x. Bilimsel ve teknolojik gelişmeler her meslek alanına yeni bilgi, teknik ve araçlar getirmekte, çalışanları bu bakımdan öğrenmeye, yetişmeye zorlamaktadır; bu zorlama kuşkusuz hizmet içi eğitimi gerekli kılar.
- xi. Teknolojik yeniliklerin uygulandığı işletmelerde kol işçisinin yerini bilgi işçisi almaktadır. Bilgi işçisi gelişmiş toplumların ve ekonomilerin başarılı olmalarını

sağlayan önemli bir üretim faktörüdür. Bilgiyi ve kavramsal düşünceleri kullanmayı bilen personel daha etkili olabilmekte ve verimliliği artırmaktadır.

- xii. Çok pahalı olan makine ve cihazların kullanılmasını gerektiren bir yetiştirme programı, genellikle okullarda tam olarak sağlanamaz. Ayrıca üretim veya hizmet alanı tek ya da az olan endüstri ile ilgili bilgi ve beceri isteklerini karşılayacak programlar örgün eğitim sisteminde yer almaz. Bu tür yetiştirme eksiklikleri hizmet içi eğitimle giderilebilir.

2.1.4. Hizmet İçi Eğitim Türleri

Uygulama evrelerine ve genel amaçlarına göre hizmet içi eğitim türlerini şu şekilde sıralamıştır:

- Oryantasyon eğitimi: Yeni personelin kurumun yapısını ve işleyişini, kendi görev, yetki ve sorumluluklarını tanımaları için yapılan eğitimidir (Taymaz, 1997). Bu eğitim süreci içinde; yeni işe giren personele kurumu tanıtan bir sunum yapılır veya tanıtım kitapçığı verilir onun üstünden bilgi verilebilir ayrıca sosyal hakları anlatılır. Sunum ve bilgilendirme varsa insan kaynakları uzmanı tarafından ya da kıdemli bir personel tarafından yapılır. İşe yeni başlayan kişi için ilk önceliğin ortama uyum sağlaması olduğu unutulmamalıdır (Kılıçoğlu, 2007).
- Temel eğitim: Yeni işe başlayan personele işi gereği ihtiyacı olan temel bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmak amacıyla yapılan eğitimidir. Bu tür eğitim programları hazırlık, stajyerlik, aday eğitimi olarak nitelendirilirler ve genellikle oryantasyon eğitimi ile birlikte verilirler (Taymaz, 1997). Bu eğitim ile işe aday olarak alınan iş görenlere belirli bir süre içinde işin gerektirdiği kadro gereklerinin yerine getirilişinde beceri ve deneyim kazandırılmaya çalışılır. Ayrıca iş görenleri, mesleki çalışmalarında kullanacakları araç ve öteki olanaklardan yararlanabilecekleri duruma getirmeye ve iş görenlerin tutum ya da davranışlarını olumlu düzeye yükseltmeye yönelik çalışmalar da yapılır. Bu eğitim önceden planlanan ilkelere göre başlatılıp yürütülme ve sonunda adayların beklenen beceri düzeyine erişip erişmediğini değerlendirme ve bundan elde edilen sonuçlara göre adayların asil olarak işe alınıp alınmayacaklarına karar vermede gereklidir (Üzgül, 2006).

- Geliştirme eğitimi: Kurumda çalışmakta olan personelin kendi alanı ile ilgili gelişmeler ve yenilikler hakkında bilgi edinmesi ve yeteneklerini geliştirmesi için uygulanan eğitimidir. Bu eğitim personelin moralini yükseltmek, kurumuna bağlılığını artırmak, duyarlılık kazanmasını sağlamak üzere programlanır. Bu tür programlara yeniliklere uyarılama, tekrarlama, tazeleme, yeniden eğitim gibi isimler de verilir (Özpulat, 2006). Çalışmakta olan personelin alanı ile ilgili gelişmelerden haberdar edilmesi ve bu konuda yetiştirilmesi ve kendini geliştirmesi için verilen eğitimidir. Bu tip eğitimler personelin moral ve motivasyonunu artırmak ve duyarlılık kazanmasını sağlamak için programlanır. Bu tip programlara tekamül, tazeleme, olgunlaştırma, yeniden eğitim gibi isimler verilir (Taymaz, 1997).
- Tamamlama eğitimi: Görev değişikliği yapacak personelin, yeni görevi gereği sahip olması gereken yeterliklerin kazandırılması için verilen eğitimidir. Personelin kurum içi görev değişikliği, yaş durumu gibi nedenlerden kaynaklanabilir. Bu tür programlar ihtisas ve meslek eğitimi olarak nitelendirilebilir (Taymaz, 1997).
- Yükselme eğitimi: Taymaz'a göre (1997) yükselme eğitimi çalışmakta olan personelin yükseltme ihtiyacını karşılamak amacıyla hazırlanan programlar olarak tanımlanır. Gelecekteki personel ihtiyacının karşılanması amaçlandığından program hazırlanırken, personelin yetiştirileceği alan ve kademenin gerektirdiği yeterlikler temel esas alınır. Bu tip programlara şefler veya müdürler eğitimi gibi isimler verilir.
- Özel alan eğitimi: Personeli çeşitli özel alanlarda yetiştirmek için düzenlenen eğitim programlarıdır. Bilgisayar, yabancı dil, ilk yardım eğitimi gibi kurslar bu programlara örnek olarak verilebilir (Taymaz, 1997). İş görenleri özel hizmetler için çeşitli alanlarda yetiştirmek üzere uygulanan eğitim programlarıdır. Örgüt içinde özel uzmanlık kazandırmak ya da yabancı dil öğretmek amacıyla hazırlanabilir. Diğer örgütler tarafından yürütülen ve iş görenlerin katılımı sağlanan yurt içinde ve yurt dışında yapılan hizmet içi eğitimin tümü de bu eğitim türüne girer. Bu eğitim programlarına, ilk yardım, iş güvenliği eğitimleri, bilgisayar, yabancı dil, temel geliştirme ve tercüme kursları örnek verilebilir (Karaca, 2007; Özpulat, 2006; Taymaz, 1981 ; Üzgül, 2006). Akt: Ulus, (2009).

2.1.5. Hizmet İçi Eğitimin Yararları

Hizmet içi eğitimin hem bireysel açıdan hem de kurum açısından birçok faydası vardır. Taymaz (1997)'a göre hizmet içi eğitimin kurumsal faydalarını şu şekilde belirtmek mümkündür:

- a. Verimlilik artışı sağlanır,
- b. Kurum kendisini yeniler,
- c. Teknoloji üretilir ve uygulanır.
- d. Personel şikâyetleri azalır.
- e. Disiplin sorunları halledilir.
- f. Anlaşmazlıklar azalır,
- g. Sosyal ilişkiler gelişir,
- h. Kaliteli iş gücü sağlanır,
- i. Toplumda saygınlık kazanır.

Hizmet içi eğitimin yararları personel açısından ve işletme açısından iki yönlü düşünülebilir (Çevikbaş, 2002; İshakoğlu, 2007; Kılıçoğlu, 2007; Taymaz, 1981; Tortop ve diğerleri, 2006; Yıldırım, 2007; Yıldız, 2006).

Kurumsal yararlar şöyle sıralanabilir:

- i. Çalışanları ihtiyaçların doğru tespit edildiği ve verimli geçen HİE'lere katılmış olan işletmelerde; maliyetler azalır, ürün miktarı artar, ürün kalitesi yükselir, kusurlu üretim azalır, üretim zamanında yapılır. HİE'ler çalışanlarda mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesi; yenilerinin verilmesi olduğuna göre verimli geçmiş bir HİE'den sonraki zamanlarda ürünler konusunda yukarıda sayılan olumlu gelişmelerin olması gerekmektedir.
- ii. Yetişmiş personelin hata yapma oranı minimum seviyeye düşer ve iş verimi artar. Kendini geliştirmiş personel iş metotları geliştirilir, verimi artan personelin çıktıya etkisi pozitif olur, işletmenin kazançları artar. Kaliteli iş gücü sağlanır.
- iii. Kendini iş yerine ait olarak gören personel işlerin aksamaması, verimin düşmemesi, kendi gelirinin düşmemesi için güvenlik önlemlerine dikkat eder. İş güvenliği sağlanır, iş kazaları en aza iner, meslek hastalıkları konusunda önlemlerini alır.

- iv. İşin nasıl en verimli şekilde yapılacağını bilen personel malzeme ve enerji israf etmez, deneme yanılma yoluyla öğrenme sıfır noktasına kadar ineceği için üretim aşamasında zayıf düşer.
- v. Makine ve araçlar az yıpranır, doğru kullanılan bu malzemeler için yapılacak olan bakım ve onarım giderleri azalır.
- vi. Kurum kendisini kolaylıkla yeniler çünkü HİE gelişmelere uyum sağlar, bilgi, beceri ve tutumlarda yenilikler sağlar.
- vii. HİE'in en çok ihtiyaç duyulduğu alanların başında sürekli değişen ve gelişen teknoloji vardır. HİE'lerle teknoloji üretilir ve uygulanır.
- viii. Personel şikâyetleri azalır.
- ix. İşinde başarılı olduğu zaman işyerinde ya da işyerinin farklı kolları var ise oralarda yükselebileceğini bilen personel kariyer ve yükselme imkânlarını başka yerlerde aramaz; kendi işyerinde yükselmeye çalışır. Kendi işyerinde yükselme imkânı olan çalışan da işten ayrılmaz, kurum yetişmiş personelini kaybetmemiş olur.
- x. İşletme amaçları için çalışan personellerin olduğu işyerlerinde kendiliğinden bir otokontrol sistemi ortaya çıkacaktır. Bu da disiplin sorunlarını ortadan kaldıracak; çalışanlar kendi kendilerine bazı durumları düzeltecektir.
- xi. HİE'in amaçlarından biri de çalışanlar arası iletişimidir. Doğru iletişim kuran çalışanların ilişkileri gelişecek iş ortamı sosyalleşecektir. Böyle bir ortamda personel tanınacak, bireysel fark ve özelliklere dikkat edilecektir. Çalışanların her konuda aynı düşünmesi beklenemez; aynı düşünmek HİE'in temel mantığına da terstir, orta çıkacak anlaşmazlıklar giderilir, çatışma yönetimi en verimli şekilde işletilir.
- xii. Yönetim fonksiyonlarından biri de kadrolaşmadır. Kadrolaşma tüm pozisyonlar için gerekli sayı ve niteliği dolduracak insan gücünü temin etmektir. İşyerine dışarıdan insan gücü alındığı zaman da yapılacak HİE faaliyetleri olmakla birlikte bazı pozisyonlar için yetişmiş personeli kullanmak yani kurum personeliyle kadrolama yapmak çok daha verimlidir.
- xiii. İşletmelerin kuruluş sebebi kâr elde etmektir. Tüm işletmeler kâr elde ederek varlıklarını devam ettirmek isterler. Günümüzün çok azgın rekabet ortamında ayakta kalabilmenin yolları hayli zordur. Mesleki bilgi, beceri ve tutumları

sürekli yenilenen ve gelişen personel, üretim faktörlerinden insan gücü, işletmeye önemli bir rekabet gücü katar.

- xiv. Yetişmiş personelin hata yapma oranının düşeceği yukarıda söylenmiştir. Yetişmiş personel deneme yanılma yolunu kullanmaz, birim zamanda elde edilmesi gereken çıktı için belirlenen sayıya ulaşılır. Yönetim kontrol ve denetim için çok fazla maliyet ayırmak zorunda kalmaz.
- xv. İşlerin doğru yapıldığı, verimli çalışanların olduğu, sosyal ilişkilerin geliştiği iş yerleri toplumun saygınlığını kazanılır, kurumsal kimlik ve atmosfer olumlu olarak etrafta takdir toplar.

Hizmet içi eğitimle sağlanan bireysel yararlar ise şöyle sıralanabilir:

- i. Yaptığı işi severek yapan, emeğinin karşılığını alan, kendini geliştiren ve kariyer imkânları sunulan çalışanın güven duygusu gelişir. İşinden memnuniyeti artar, yüksek moralle çalışırlar. Huzurludur, işi ve kendisi ile ilgili kaygıları en az seviyededir.
- ii. Kendini geliştirmiş olan personel daha iyi kazanç elde edebileceği işlerde çalışabilir.
- iii. Kurumsal yararlar da bahsedildiği gibi HİE personeli ve iş ortamını sosyalleştirir. Etkili iletişim imkânı sağlar böylece kişinin ortama uyumu kolaylaşır, mutluluk duyar. HİE'in en önemli yanı kişinin mesleki bilgi, beceri ve tutumunu geliştirmek olduğuna göre personel yenilikleri takip eder, ufkunu genişletir, kendini geliştirir, işine yatkınlığı artar, yeterlik kazanır.
- iv. İş yerinde yükselme imkânı olan ve kadrolaşmanın doğru yapıldığı işyerlerinde çalışanlar unvan elde eder, kariyer imkânları bulur.
- v. İş kazalarından korunur, sağlığını korur.
- vi. Sınama yanılma süresi azalır. Programlı bir eğitim, deneme yanılma yöntemine göre sonuçlarını daha hızlı gösterir.
- vii. İşyerinde yükselme imkânı olan bir kişi aynı işte uzun süreler çalışabilir.
- viii. Kendini sürekli geliştirmesinin sağladığı artı ile işini kaybetme korkusu yaşamaz bu da işinde devamlılık sağlar.

- ix. Çalışanın yaptığı hatalar ne kadar düşerse, başarı o kadar artar. Başarı, iş yerinde yükselmeyi de beraberinde getirir. Kendini yenilenen kişi de başarılıdır.
- x. Ne yaptığını ve kendinden ne istendiğini bilen kişi sürekli bir yakınma içinde değildir. Ne yapabileceği ya da ne istenildiği belli olduğu için problem üretmez. Rolünü rahatlıkla oynar.
- xi. İşlerine uyum sağlar. Yeni göreve başlayanların işe uyumunu ve öğrenme sürecini hızlandırır.
- xii. Kişinin işlerini zamanında, eksiksiz ve kusursuz yapmaları onların işlerinden zevk ve doğum sağlamalarını sağlar. GÜdülenir, motivasyonu artar.
- xiii. İşyerinin gerekliliklerini taşıyan personel işinde saygınlık kazanır, değeri artar.
- xiv. Kendini geliştiren personel kültürünü artırır, yeniliklere açıktır. Kolaylıkla anlaşma sağlar, insan ilişkileri gelişir, kolay iletişim kurar, çekingenlik azalır.
(Çevikbaş, 2002; İshakoğlu, 2007; Kılıçoğlu, 2007; Taymaz, 1981; Tortop ve diğerleri, 2006; Yıldırım, 2007; Yıldız, 2006)

2.1.6. Hizmet İçi Eğitimin Sınırlılıkları

Bir kurumda karşılaşılan tüm problemlerin hizmet içi eğitimle çözülebileceğini düşünmek bir bakıma gerçekle bağdaşamaz. HİE'in hayal ürünü olmasını önlemek ve gerçekleştirilebilir olmasını sağlamak için, bazı sınırlılıklarını göz önünde bulundurmak gerekmektedir (Çevikbaş, 2002). HİE amacının ölçülebilir ve gerçekleştirilebilir olmasını sağlamak ve hayal ürünü olmasını önlemek için şu sınırlılıkları göz önünde bulundurulmalıdır (Taymaz, 1997):

- i. Eğitim ihtiyacı ve amacı saptanmadan yapılırsa yarar sağlanamaz,
- ii. Bireyin amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan yapılan eğitimden olumlu sonuç alınamaz,
- iii. HİE programı, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse başarı sağlanamaz,
- iv. Birey HİE'in gerekliliğine inanmıyor ve benimsemiyorsa başarılı bir öğretim yapılamaz,

- v. Gerekli potansiyele sahip olmayan bireylere yapılan eğitim ile başarı sağlanamaz,
- vi. HİE, kurumda yalnız bir alan ve kademedede yapılmış ise beklenen yarar sağlanamaz,
- vii. HİE’de görevin gerektirdiği nitelikte öğretici elemanlar görevlendirilmemiş ise başarılı öğretim yapılamaz,
- viii. Bir kurumdaki organizasyon bozukluğundan doğan sorunlar HİE’le çözülemez,
- ix. HİE programları değerlendirilmemiş ise yararlılık derecesinden bahsedilemez (Çevikbaş, 2002; Kılıçoğlu, 2007; Yıldırım, 2007).

2.1.7. Hizmet İçi Eğitim Yöntemleri

- i. Anlatım: Bir konuşmacı tarafından bir gruba yapılan konuşmadır. Görsel araçlar da yardımcı araç olarak kullanılır. Dinleyicinin soru sormadığı durumlarda tek yönlü bir iletişim vardır. Anlatım, basit, kolay ve klasik bir yöntemdir. Dinleyici sayısının 25- 30’u geçtiği durumlarda kullanılması daha uygundur. Konuşmacı hitabet sanatının gereklerini yerine getirmeye çalışmalıdır. Bu yöntemin başarısı geniş ölçüde anlatanın ifade etme ve konuyu ilginç hale getirme yeteneğine bağlıdır. Orta ve yüksek kademedeki yöneticilere hitap halinde, anlatılacak konuların çok iyi seçilmiş olması önemlidir (Ulus, 2009).
- ii. Gösterim: Genellikle mekanik işlerin öğretiminde ve iş başında uygulanan bir yöntemdir. Yapılan işi bizzat göstermek, iş sürecini gösteren şema ve resimler kullanmak yoluyla gerçekleştirilir. Gösteriler özellikle psiko-motor davranışları, kişiler arası ilişkiler, görüşme ve iletişim konusunda verilen eğitimlerde etkilidir. Gösterilenlerin başarısı, sözel ve görsel araçların desteğiyle artacaktır. Bu araçların birlikte kullanılması, etkili bir öğrenmeyi de beraberinde getirecektir. Gösterici için özel yerler hazırlanabilir. Eğitim için gerekli araç gereçler buraya önceden getirilmiş olmalıdır. Getirilen araçlar gösteriden önce kontrol edilmelidir. Eğitim araçları yerleştirilirken herkesin görebileceği bir konumda yer almasına dikkat edilmelidir. Gösteriye başlamadan önce gösterinin amacı açıklanmalı, mümkünse katılımcıların görüşleri alınmalıdır. Gösterim yolu ile hizmet içi eğitim, katılanları özendirir ve teorik görüşlerini uygulamaya yardımcı olur (Ulus, 2009). Drama, bir olayın veya durumun yazılı metne bağlı

kalmaksızın doğal bir şekilde uygulanmasıdır. Drama ile öğrencinin kendini ifade edebilmesi, üretken olması, aktif olması, araştırma isteğinin ve kendi problemlerini çözebilme becerisinin geliştirilmesi amaçlanır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde drama ile öğrenci dili, yaparak ve yaşayarak öğrenir (Kara, 2009).

- iii. Skeç ve rol oynama: Eğitim ve geliştirme programlarına katılanlara, gerçek hayattan örnekler verilerek ve onlara sorunları bizzat canlandırılarak uygulamalı bir şekilde öğretme imkânı sağlayan eğitimidir. Bu yöntem eğitim ve geliştirme yöntemlerine psikolojik yaklaşım adı altında toplanan yöntemlerden birisidir. İnsan ilişkileri kurma yeteneğinin geliştirilmesini sağlar ve bireyin bu konuda anlayışını da geliştirir. Dinleyiciler de bazen rol oynama uygulamasında yer alırlar. Örneğin onlardan eğitime katılan bir yöneticinin karakterinin incelenmesi istenebilir. Bazı durumlarda dinleyiciler, sahneden rol oynayana doğrudan müdahale eder; buna rollerin bozulması denir. Rol oynama bittikten sonra, bir eğitim liderinin gözetiminde, oyunun bir analizi ve değerlendirmesi yapılır ve oyunculara kendi aralarındaki ilişkilerin geliştirilmesi için tavsiyelerde bulunulur (Ulus, 2009).
- iv. Örnek olay: Yönetimle ilgili olarak gerçek yaşamdan alınmış ya da kurgusal olarak tasarlanmış olaylardır. Çoğunlukla “X’ in yerinde olsaydınız ne yapardınız” sorusu kullanılır. Bu yöntemi sistemli bir şekilde kullanmak, sorumluluk alacaklar ve meslek edinecekler için doğrudan bir hazırlıktır. Örneğin olaylarda öğretici yalnızca yönetici rolde olabilir. Tartışmaları yönetir. Sözü sadece örnek olayı anlatacak raportöre, sonra diğerlerine verir. Örnek olay inceleme yönteminde konuyla ilgili olay; neden, nasıl ve sonuç sistemine göre incelenir (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 2001).
- v. Duyarlılık eğitimi: Duyarlılık eğitimi kişi ve ortam arasındaki uyumun sağlanmasına ve kişinin örgütsel ortamdaki değişikliklere uyabilmesi bakımından duyarlı ve çabuk hareket etmesine yardımcı olan eğitim yöntemidir. Eğitime katılan yönetici kendi geliştirmiş olduğu davranışlarını çözüme olanağı kazanır. Katılımcılar açısından da birbirlerine nasıl etkileyebileceklerini kavrarlar ve bu şekilde karşılıklı etkileşim gelişir. Bu eğitimin temelini etkileşim grubu, insan ilişkileri ve grup dinamiği eğitimi gibi adlar taşıyan çeşitli uygulamaları içeren ve kısaca T grubu olarak tanımlanan çalışmalar

oluşturmakta ve katılanların sayısı 15-20 kişi arasında değişmektedir. Gruba katılanların amacı bir şeyler öğrenmek değil, grup içinde davranış ve etkileşimleri öğrenmektir. Yani T grubu ile grup içinde meydana gelen görüşme, tartışma ve fikir alışverişi sayesinde kişi hem kendi davranış ve tutumlarına karşı hem de başkalarının davranışlarına karşı duyarlılık kazanacaktır. Grupta öğreticinin rolü sadece değer yargılarının ve varsayımlarının tartışıldığı bir ortam hazırlamak olup, eğitilenleri kendi iç dinamiklerini daha rahat ortaya koyabilecekleri bir ortam hazırlamaktır (Delil, 2005).

- vi. Sempozyum ve panel: sempozyum veya panel planlı bir tartışma yöntemidir. Konuşmacılar belli konularda birer tebliğ hazırlarlar. Dinleyici kitlesi kalabalıktır. Dinleyiciler sorularla sempozyum veya panele katılırlar. Zıt fikirler ortak çözüm yolları doğurabilir (Can ve diğerleri, 2001).
- vii. Beyin fırtınası: Beyin fırtınası veya fikir fırtınası, yaratıcı düşüncüyü destekleyen, takım çalışanlarını motive ederek kısa sürede çok fazla fikrin üretilmesine ve süreçlerin neden başarısız olduğuna dair çıkarımlar yapılabilmesine olanak sağlayan bir sürekli kalite geliştirme aracıdır (Öztürk, 2009). Özel bir tartışma yöntemidir. Grupta ortay atılan çeşitli sorunlar hakkında grup üyeleri o andaki düşüncelerin söylerler. Böylece yeni kavram ve çözümler gündeme gelir. Birçok düşünceden genelleştirilen yargılar ortay çıkar. Bu yöntem, yaratıcı fikirlerin geliştirilmesinde yardımcı olur ve başkalarını dinleme becerisini artırır. Bireylerin eleştirilme endişesi olmadan fikirlerini rahatlıkla ifade ettikleri grup tartışma tekniğidir. Beyin fırtınası, değişik fikirlerin ortaya konulmasını destekler, böylece kısa sürede çok sayıda farklı fikirler üretilir. Bu tekniğin uygulanmasında fikirlerin niteliğindedir (Ulus, 2009).
- viii. Tartışma grupları: Yönetici eğitiminde tartışma grupları oluşturulması, grup üyelerine bir gruba katılma ve bir grubun bireyi olarak hareket etme alışkanlığını kazandırdığı gibi tartışılan konu üzerinde değişik bilgi ve tecrübelerin raporlar halinde ortaya konulmasına da olanak verir (Ulus, 2009).
- ix. Simülasyon: Her şeyi ile gerçeğe en yakın olan eğitimidir. Burada gerçekten kasıt “gerçek” olarak yapılması değil; teknoloji, bilgisayar, iletişim araçları vb. kullanarak eğitimin yapılmasıdır. Bazı sektörlere personel için kullanılan araç-gereçlerin veya bilgisayar programlarını önemi büyüktür. Bunlarda yapılacak

değişiklikler uygulama ile öğrenilmesi daha etkin öğrenme sağlayacağından simülasyon eğitimi ile bu etkinlik sağlanabilmektedir (Ulus, 2009).

- x. Görev değiştirme (Rotasyon): Eğitimi alacak personelin yetişmesi amacıyla belirli sürelerle çeşitli işlerde çalışması sağlanır. Eğitimin amacı, ileriye yönelik olarak önemli üst görevleri yakından tanınmasını sağlamak, teknik ve yönetsel yetenekleri geliştirmektir. Rotasyon eğitimi kapsamında personeller arası değişiklik yapılması ile iş hayatındaki monotonluğun da azalması sağlanır. Yapılan bu rotasyonlar sayesinde personelin kurumunda yapılan diğer işlere da hâkim olarak kurumun faaliyetlerini tanınması sağlanır. Rotasyonda dikkat edilecek hususlar şunlardır: Programlar ihtiyaca yönelik hazırlanmalıdır. Beklentileri tatmin etmelidir. Eğitilenin kapasitesine uygun değişiklikler olmalıdır. Kapasite altındaki değişiklikler personele zor gelmektedir. Program süresi bireyin öğrenme zamanı ile orantılı olmalıdır (Kılıçoğlu, 2007).
- xi. Gözlem ve geziler (Rotasyon): Öğretilmek istenen konunun uygulandığı merkezlere araştırma gezileri düzenlenir. Gezi programı önceden hazırlanmalı ve gezi, tecrübeli bir kılavuz eşliğinde gerekli açıklamalar yapılarak gerçekleştirilmelidir. Geziye katılan kişilerden gezi yerindeki gözlemlerini içeren bir rapor istenmelidir. Bu katılımcıların daha dikkatli gözlem yapmasını sağlayacaktır. Katılımcılardan rapor istemek bir sonraki eğitim faaliyetlerindeki eksiklikleri gidermek adına da bir kaynak olacaktır (Ulus, 2009).

2.1.8. Hizmet İçi Öğretmen Eğitiminde Program Geliştirme

Program geliştirme, eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğeleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünüdür. Tanımda eğitim programının dört temel ögesi olduğu vurgulanmaktadır. Bu öğeler hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ile ölçme-değerlendirmedir. Hedef kavramı içinde öğrenene kazandırılacak istendik davranışlar yer almaktadır. İçerik ögesi ile eğitim programın da hedeflere uygun düşecek konular bütünü düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde ise, hedeflere ulaşmak için hangi öğrenme-öğretme modelleri, stratejileri, yöntemleri ve tekniklerinin seçileceği belirtilmektedir. Ölçme değerlendirme ögesinde hedef davranışların ayrı ayrı test edilerek, istendik davranışların ne kadarının kazandırıldığı ve yapılan eğitimin kalite kontrolü vurgulanmaktadır (Demirel, 2007). Eğitim

programlarının hazırlanmasında birçok program geliştirme modeli kullanılmaktadır. Taba ve Tyler modelleri ile bu modellerin ortak bazı özellikleri dikkate alınarak oluşturulan Taba-Tyler modeli en çok kullanılanlardandır (Demirel, 2007). Türkiye’ de program geliştirme modeli Taba-Tyler modelinin etkisi altında kalmıştır. Son olarak 2004 yılında hazırlanan MEB program geliştirme modelinde ihtiyaçların belirlenmesiyle başlayan program geliştirme çalışmaları, hedeflerin belirlenmesi, alanla ilgili kazanımların belirlenmesi, ünitelerin belirlenmesi ve bunların yanında gerekli materyallerin geliştirilmesi, programın onaya sunulması, programın uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerini kapsamaktadır. Program değerlendirildikten ve eksik tarafları düzeltildikten sonra tekrar işe koşulacaktır (Demirel, 2007).

2.1.9. Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi

Hizmet içi eğitimin ilk aşamasında gereksinimler belirlenmelidir aksi takdirde, verilecek eğitimin içeriği, nasıl verileceği, hangi davranışların kazandırılacağı konusu iyi analiz edilmeyeceğinden eğitim amacına ulaşmayacaktır. Hizmet içi eğitim ihtiyacı tespit edilirken yapılmakta olan işin gerektirdiği yeterlilikler ile personelin sahip olduğu yeterlilikler karşılaştırılır. Üst kademeye yükselecek veya görevi değiştirilecek personelin hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanmasında ise gelecekte yapılacak işle ilgili yeterlilikler tespit edilmeye çalışılır. Gereksinimleri belirlemede dikkat edilecek noktalar şunlardır (Taymaz, 1997):

- i. Kurumun genel ve özel amaçları ile politikanın belirlenmesi;
- ii. Kurumun yapısı, görev, yetki ve sorumluluklarının saptanması;
- iii. Personel sayısı, unvanları ile niteliklerinin belirlenmesi;
- iv. Gereksinimi saptama teknikleri, amaçları ve özelliklerinin dikkate alınması;
- v. Personelin eğitime karşı tutumu ve beklentilerinin belirlenmesi;
- vi. Yönetimden gerekirse izin alınması;
- vii. Gereksinim saptama planının ilgililere duyurulması;
- viii. Bilgilerin birinci elden alınması;
- ix. Amaç dışına çıkılmaması ve saptırılmaması;
- x. Elde edilen bilgilerin saklı tutulması, gizlilik ilkesine uyulması Gereksinimlerin belirlenmesiyle ilgili içerik gereksinim duyulan konulardan oluşacak, katılımcıların

tutumları olumlu yönde artacak dolayısıyla hizmet içi eğitim amacına ulaşmış olacaktır.

2.1.10. Hizmet İçi Eğitimin Planlanması

Bir hizmet içi eğitim programını planlayabilmek için birçok boyutun dikkatlice ele alınması gerekmektedir, hangi eğitim etkinliğinin, ne zaman, nasıl, nerede, kim tarafından, neden, hangi sürede yapılacağı ve süreç sonunda elde edilecek yararın ne olacağı sorularına planlama sürecinde cevap verilmelidir (Karadeniz, 2008). Planlama beklenen sonuçların tanımlanması ile başlar. Bir hizmet içi eğitim programında amaçların başta saptanması eğitim programının yapısını, işlenecek konuları, işleme yöntemlerini, eğitim teknolojisini ve sonunda yapılacak değerlendirme tekniklerini belirlemeye yardımcı olur. Ayrıntılı bir şekilde belirlenmiş bir hizmet içi eğitim etkinliği, önceden tanımlanmış olan amaçları karşılamalıdır (Taymaz, 1997). Sonuç olarak planlama aşamasında, eğitimin süresi, eğiticiler, eğitim ortamı, eğitim yöntemi ve katılımcılar belirlenmektedir.

2.1.11. Hizmet İçi Eğitim Programının Hazırlanması

Bir kurumda yapılacak hizmet içi eğitim için hazırlanacak program hem kurumun hem de eğitime katılan personelin birtakım sorunlarını çözebilecek nitelikte olmalıdır. Taymaz, (1997) hizmet içi eğitim programı hazırlanma aşamalarını aşağıdaki gibi belirlemiştir.

- i. Yapılan işler, kullanılan araçlar, çalışma yer ve koşulları, aranan yeterlilikler ve alanda yükselme koşulları açıklanır.
- ii. Görev alanları saptanır.
- iii. Kurumun bireyden yapmasını talep ettiği işler belirlenir.
- iv. Her işe yönelik işlem, işlem basamakları, bunlar için gerekli bilgi beceri ve tutumlar saptanır.
- v. Konulara göre öğretim süreleri belirlenir.
- vi. Program, amacı, konuları, öğretim elemanlarını, katılacak personeli, uygulama çizelgesini ve yönergesini kapsayacak şekilde yazılı hale getirilir.

2.1.12. Hizmet İçi Eğitim Programının Uygulanması

Hizmet içi eğitim programının uygulanması için kesin bir zaman belirlemek zordur. Programın uygulanmasına eğitim planındaki esaslar ve yöntemler kapsamında ve hedefler dikkate alınarak başlanır (Taymaz, 1997). Hizmet içi eğitimin uygulanması, eğitim planı çerçevesinde ve yıllık program hedeflerine göre çeşitli tür ve sayıda eğitsel etkinliklerin yürürlüğe konmasıdır. Bu etkinlikler, örgüt olanakları kullanılarak örgüt içinde yapılanlar ile örgüt dışında yapılan faaliyetleri kapsamaktadır. Hizmet içi eğitimin uygulanmasında, eğitimin personelin çalışma hayatının bir parçası olduğu vurgulanmalı ve personelin “sürekli gelişim” yönünde motivasyonu yüksek tutulmalıdır (Bilgin, Akay, Koyuncu ve Haşar, 2007).

2.1.13. Hizmet İçi Eğitim Programının Değerlendirilmesi

Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi aşaması, eğitimin amacına ulaşma derecesinin ölçümünün gerçekleştirildiği ve hizmet içi eğitim programının başarısının ortaya konduğu bir süreçtir (Karadeniz, 2008). Hizmet içi eğitimde değerlendirme genel olarak programın değerlendirilmesi ve başarının değerlendirilmesi olarak ikiye ayrılır. Programın değerlendirilmesi; amaç, kapsam, yöntem ve değerlendirme süreçlerine ilişkin katılanların görüşlerinin alınması ve bu görüşler ışığında programın tüm yönleriyle değerlendirilmesidir. Başarının değerlendirilmesi ise hizmet içi eğitim programı ile yetiştirilen personelin davranışlarında istendik yönde değişimler sağlanıp sağlanmadığının veya var olanların dışında yeni davranışlar kazanıp kazanmadıklarının değerlendirilmesidir (Taymaz, 1997).

2.1.14. Hizmet İçi Eğitimde Program Değerlendirme

Değerlendirmenin doğasına bakıldığında zaman, değerlendirme için sadece veri toplamak ve onları analiz etmenin sadece bilgi sağladığını görebiliriz. Ancak bu bilgi bazı amaçlar doğrultusunda kullanıldığında beklediğimiz sonuçlara ulaşabiliriz. Değerlendirmenin amaçlarını şu şekilde belirtebiliriz:

- ✓ Öğrenme deneyimi (eğitim programı vb.) tasarımını geliştirme
- ✓ Öğrenme deneyimi hedeflerine ulaşırsa ne ölçüde ulaşıldığını belirleme

- ✓ İçeriğin yeterliğini belirleme
- ✓ Öğretim stratejilerinin uygunluğunu ve etkililiğini değerlendirme
- ✓ Öğrenmeyi güçlendirme
- ✓ Programın uygulanmasını kolaylaştırmak için dönüt sağlama
- ✓ Zamanlama ve sıralamanın uygunluğunu belirleme
- ✓ Öğrenenlere dönüt sağlama
- ✓ Öğrenme deneyiminde başarı gösteren katılımcıları (öğrenci vb.) tanımlama
- ✓ Yönetimle ilişkileri güçlendirme
- ✓ Bir dahaki programda hangi katılımcıların olacağına karar verme

Uşun'a göre program değerlendirme; bir programın doğruluğu, gerçekçiliği, yeterliği, uygunluğu, verimliliği, etkililiği, yararlılığı, başarısı ve yürütülebilirliği vb. herhangi bir özelliği hakkında karar verme sürecidir. Program değerlendirme çalışmalarının esas olarak amacı, insanların ihtiyaç duyduğu kaliteli hizmetlerin sağlanmasına katkıda bulunmaktır. Değerlendirme çalışmalarının eğitimde sağladığı destekler eğitimde birçok amaca hizmet etmektedir.

Program değerlendirmenin temel amacı, eğitim programının arzulanan genel amaçlarının ve özel hedeflerinin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğini saptamaktır. Ayrıca, eğitim programının uygulamada işleyip işlemediğini ve değiştirilmesi gereken yönlerinin neler olduğunu, mevcut programın etkililiğini, okulların ürünlerinin yükseköğretimde ve iş hayatında başarılı olup olmadığını, programların uygun maliyetli olup olmadığını belirlemeyi ve mesleki yönden akreditasyonu sağlamayı amaçlar. Belirtilen amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için, yeni bir program değerlendirilirken, değerlendirme verileri eğitim programlarının başarı ya da başarısızlıklarını yargılamak yerine biçimlendirici amaçlar için kullanılmalıdır (Uşun, 2012).

Owen ve Rogers (1999, Akt. Tekin ve Yaman, 2008), yürütölen bir HİE programının etkilerinin mutlaka belirlenmesi gerektiğini, ancak bu sayede programın değerli olup olmadığının belirlenebileceğini ifade etmişlerdir. Guskey (2000) HİE programlarının değerlendirmesinin beş düzeyde bilgi sağlamak amacıyla yapılabileceğini ifade etmiştir: 1) Katılımcıların reaksiyonları (programdan memnun olup olmadıkları), 2) Katılımcıların öğrendikleri (program sonunda neler öğrendikleri), 3) Organizasyonun desteği ve değişim (programı düzenleyenlerin öğretimleri değişim konusunda yeterince destekleyip desteklemedikleri) 4) Katılımcıların yeni bilgi ve becerileri

kullanımı (öğretmenlerin yeni bilgi ve becerileri derslerinde kullanıp kullanmadıkları)
5) Öğrenci kazanımları (yeni bilgi ve becerilerin okulda uygulanmasının öğrencilerin kazanımlarına katkı sağlayıp sağlamadığı). HİE programlarının değerlendirilmesi konusunda yukarıda ifade edilen görüşlerin tamamında, öncelikle programla ilgili öğretmenlerin tepkilerinin belirlenmesi yer almaktadır. Tepkilerin belirlenmesi boyutuyla ilgili değerlendirme yapılırken, genellikle çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanılmaktadır. Katılımcılara program sonunda anket uygulanması, açık uçlu sorular sorulması veya mülakat yapılması bu teknikler arasında sayılabilir. Katılımcıların cevapladığı değerlendirme anketlerinde; uygulanan programın hedeflerine ulaşma durumu, kullanılan araç-gereç ve materyallerin yeterli olup olmadığı, kurs süresinin yeterli olup olmadığı, kursta yapılan etkinliklerin yeterliği gibi parametrelerle ilgili sorulara yer verildiği görülmektedir (Tekin ve Yaman, 2008).

Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerine, birçok ülkede olduğu gibi ülkemizde de önem verilmektedir ve daha etkili bir hizmet-içi eğitim için sürekli araştırmalar yürütülmektedir. Bu çalışmalarda öne çıkan önemli noktalardan biri, planlanan ve uygulanan HİE programlarının nasıl değerlendirileceği konusudur. Çünkü bir eğitim-öğretim faaliyetinin hedeflerine ulaşip ulaşmadığına ancak bir değerlendirme süreci sonunda karar verilebilir. HİE programlarını değerlendirmek ve etkilerini araştırmak, bu konuyla ilgili bilgi elde edilmesi açısından önemlidir. Bu bilgi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin anlaşılmasına ve uygulanan HİE kurslarında öğrenilen bilgilerin okullarda uygulamaya geçip geçmediğini belirlemeye yardım edebilir (Tekin ve Yaman, 2008). Kirkpatrick (1975), HİE programlarının değerlendirme süreci konusunda dört aşamalı bir model önermiş ve değerlendirme aşamalarını aşağıdaki gibi ifade etmiştir: 1) Tepkilerin değerlendirilmesi: Programa katılan öğretmenlerin programla ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinin belirlenmesini kapsayan değerlendirme, 2) Kazanımların değerlendirilmesi: Programa katılan öğretmenlerin kurs sonrasında kazandıkları bilgiler, teknikler, beceriler vb.nin belirlenmesini kapsayan değerlendirme, 3) Davranış değişikliklerinin değerlendirilmesi: Programa katılan öğretmenlerin programdan sonra sınıflarında ve okullarında yürüttükleri eğitim-öğretim etkinliklerinde gerçekte ne gibi değişiklikler olduğunun belirlenmesini kapsayan değerlendirme, 4) Sonuçların değerlendirilmesi: Hizmet-içi eğitim programının organizasyonunun, maliyetinin vb. etkili karar verilebilir olup olmadığının belirlenmesini kapsayan değerlendirme. Kirkpatrick'in (1975) önerdiği değerlendirme modeli, bir HİE programı uygulandıktan

sonra öncelikle katılımcıların kurs ya da seminerle ilgili olumlu veya olumsuz görüşlerini belirlemeyi, daha sonra kazanılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini, ardından da öğretmenlerin ders işleme yöntemlerinde ne gibi değişiklikler olduğunun belirlenmesini kapsamaktadır. Sonuçta HİE programının etkili olup olmadığı hakkında bir yargıya ulaşılır (Tekin ve Yaman, 2008; Uşun, 2012). Hamblin, Brinkerhooff, Woodward, Eunice ve Baden modellerini hizmet içi eğitimde yararlanılan diğer program değerlendirme modelleri grubunda ele alabiliriz (Uşun, 2012; 144-146).

2.2. Eğitim Yönetimi ve Eğitim Yöneticisi

2.2.1. Eğitim Yönetimi

Eğitim yönetimi; toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünün belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek için etkili bir biçimde işletme, geliştirme ve yönetme sürecidir. Eğitim olanaklarını her yurttaşın yararlanabileceği biçimde yaymak, eğitim yönetiminin öncelikli amacıdır (Karagöz, 2006). Öğretmenin, öğretim yöntemi derslerinde öğrenmiş olduğu ilkeleri ustalıkla uygulayarak öğretmenin adeta sanatkârlığını yaptığı gibi, yönetici de yönetimle ilgili ilke ve teknikleri kullanarak iyi bir yönetici olur (Binbaşıoğlu, 1983).

Eğitim Yönetimi, bir ülkenin eğitim sistemini bir bütün olarak analiz ve sentez etmeyi amaçlayan disiplinler arası bir bilim dalıdır (Balcı, 2005). Eğitim yönetimi kamu yönetiminin özel bir alanıdır. Ülkemizde eğitim etkinliklerinde bulunan okul ve diğer kurumların büyük bir kısmı devlet yönetimine bağlıdır. Özel sektör tarafından kurulan ve işletilen okul ve kurumlarda bile eğitim, devletin denetim ve gözetimi altındadır. Bu nedenle eğitim yöneticisi, eğitim yönetiminin saptanan genel ve özel amaçlarını gerçekleştirmek, devletin eğitim politikasını uygulamakla yükümlüdür.

Eğitim yönetimi, eğitim kurumlarını saptanan amaçlara ulaştırmak üzere insan ve madde kaynaklarını sağlayarak ve etkili biçimde kullanarak, belirlenen politikaları ve alınan kararları uygulamaktır (Taymaz, 2003). Eğitim yönetimini öteki yönetimlerden ayıran özellikler eğitimin özelliğinden doğmaktadır. Eğitimin olduğu gibi eğitim yönetiminin de en önemli konusu insandır. Eğitim yönetimi, insan ve insanların oluşturduğu toplumu her yönden geliştirip zenginleştirmeyi amaçlar. Bu nedenle eğitim yönetimi bilimi, bir eğitim sistemini bütün olarak çözümlenme ve birleştirme amacına

yönelik çalışmalar yapar (Kaya, 2003).

Eğitim sisteminin girdisi, işlediği varlık ve çıktısı genelde insandır. Bu bakımdan diğer sistemlerden farklılık gösterir. Eğitim yönetiminin başlıca özellikleri şu şekilde sıralanabilir:

- Eğitim sistemi amaçlarına uygun olarak insan davranışlarını değiştirmek ister.
- Yönetim, düşünen insanın düşündüklerin ortaya koymasının sağlar.
- Eğitim sistemi ve okullar, toplumda birçok kişi tarafından formal veya informal olarak denetlenir.
- Eğitim sistemindeki yöneticilerin büyük bir kısmının asıl mesleği öğretmenliktir. Bu durum teknik yetkiyi kullanmayı zorlaştırır.
- Eğitim yönetimi, okul öncesi kurumlardan yükseköğretime kadar çeşitli kademe ve alanlarda şehirlerden en küçük yerleşim birimlerine kadar her yerde bulunur.
- Eğitim sisteminin ve yetiştirdiği insanların başarılarını, objektif olarak değerlendirmek güçtür.

2.2.2. Eğitim Yöneticisi

Eğitim yöneticisi, öğretmen, personel, öğrenci, veli, çevre liderleri ve çevredeki yerel yöneticiler, merkez örgütü ve politikacılar gibi farklı eğitim ve kültür düzeyinde bulunan farklı beklentileri olan değişik öğelerle ilişki kurmak ve onların çeşitli beklentilerini bağdaştırarak demokratik yönetimi sürdürmek zorundadır. Eğitim yöneticisi bir yandan personel işleri, öğrenci işleri ve işletmeye ilişkin eylemlerde bulunurken, bir yandan da kişi ve grup çatışmalarında uzlaştırıcı olmak ve morali yükseltmek zorundadır. Böylece klasik yönetim anlayışının vurguladığı etkinlik ve verimi sağlama görevi, yöneticinin insan ilişkileri halkla ilişkiler ve güdülemede de bilgili ve becerili olmasını gerektirmektedir. Etkili yönetim için yöneticiler için politikalar saptanacak, plan ve programlar yapılacak, kararlar alınacak, emirler verilecek, eşgüdüm sağlanacak değerlendirme ve denetleme yapılacaktır (Kaya, 2003) Okulun içindeki karar verme sürecini ele aldığımızda, örgütün verimliliğinin yönetimin tutum ve davranışları ile bağlantılı olduğunu söyleyebiliriz. Karar verme sürecinde okul yönetimini etkileyen her birimi birer karar organı olarak görebilmeli ve kabul edebilmelidir. İşgörenin karar verme sürecine katılımını sağlamaya çalışmalı ve katılma

sürecinde otoriter bir davranış yerine güdüleyici ve katılanların görüş ve önerilerini rahatlıkla belirtebilecekleri ortamı hazırlayabilmelidir (Kaya, 2003).

Örgütün genel vizyonunun belirlenmesi, örgütsel değerlerin ve kültürün oluşturulmasında davranış ve eylemleriyle model oluşturacak olan yöneticilerdir (Şişman ve Turan, 2002). Yöneticinin en önemli görevinin, örgüt amaçları ile grup amaçlarını bağdaştırmaktır (Kaya, 1999). Bu durumda etkili bir yönetimi; bir grubun çabasını en üst düzeye çıkaracak şekilde motive etmek için tasarlanmış bir etkilime fonksiyonu olarak tanımlamak gerekmektedir (Conlow, 1999).

Eğitim örgütlerindeki yöneticilerin, yapılacak işlerin teknik yanını bilmekle kalmayıp aynı zamanda insanlarla nasıl etkili bir biçimde birlikte çalışabileceğini de bilmeleri; okulla ilgili yasa, yönetmelik, yönetim süreç ve uygulamaları, grup dinamiği gibi konularda olduğu kadar öğretim programının içeriği, program değerlendirme ve geliştirme gibi konularda bilgi sahibi olmaları gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Örgütsel etkililik büyük oranda yönetici ile grupların etkileşimlerinin niteliğine bağlıdır. Örgütsel etkililik eğitim kurumlarında okulun yönetim yapısı ve okuldaki ilişkiler ağıyla doğrudan ilgilidir.

Eğitim yöneticisinin karar verme sürecinde yeterli olması için yönetsel karar verme / problem çözme kavram ve kuramlarını iyi bilmesi gerekir. Ayrıca, eğitim yöneticileri karar verme sürecinde insan ilişkileri konusunda da yeterli olmalıdır. Eğitim yöneticileri yeni teknolojileri kullanabilmelidir. Bunlarla birlikte, eğitim yöneticilerinin uygulamada da yeterli olmaları gerekmektedir. Karar verme konusunda uzmanlaşmaları ve görevlerinde başarılı olmaları için tanıma-anma düzeyinden, en yüksek düzey olan yapma- uygulama düzeyine kadar gelmeleri gerekmektedir. Eğitim yöneticilerinin yönetsel becerilere sahip olması örgütsel başarı için çok önemli ve gereklidir (Karagöz, 2006, s.31.).

Geleneksel sınıflandırmada yöneticilerin sahip olması gereken yeterlilikler üç gruba ayrılır. Bunlar teknik, insan ve kavramsal yeterliliklerdir. Teknik yeterlilikler, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir (Bursalıoğlu, 2000). İnsan yeterlilikleri, birey ve grupları anlama ve güdüleme yeterlilikleri olarak kabul edilmektedir (Töremen ve Kolay, 2003). Kavramsal yeterlilikler, okul yöneticisinin, okulu bulunduğu toplum içinde, eğitim sistemi içerisinde ve evrensel ölçüler içerisinde görebilme, okulun tüm parçalarını karşılıklı etkileşim içerisinde

görebilme, eğitim alanındaki kuramsal gelişmeleri izleyebilme, kavrayabilme ve karşılaştığı örgün eğitim durumlarını bu kuramsal ve kavramsal bakış açısı ile değerlendirebilme yeteneğidir (Kayıkçı, 2001). Çalışanların performansını artıran ve çalışma grubunun gelişmesini destekleyen yönetici iyi bir yöneticidir (Werner, 1993). Quast ve Hazucha (1992, s. 203) yönetim becerilerini beş boyutta ve yirmi alt bölümden oluşan beceriler olarak aşağıda gösterildiği gibi belirlemiştir:

- İniyatif Alma Becerileri: Dinleme, insan ilişkileri, çatışma yönetimi ve çalışanları motive etme,
- Sorumluluk Alma İle İlgili Beceriler: Planlama, organize olma, kişisel olarak organize olma ve zaman yönetimi, bilgi verme, liderlik tarzı ve insanları etkileme, temsilci seçme ve kontrol etme,
- Teknik Beceriler: Yazılı iletişim, finansla ve nicelikle ilgili beceriler, işle ilgili bilgi ve teknik bilgi,
- Nitelik Becerileri: Kişisel motivasyon, nitelikli çalışma, öğrenci başarısı, bilgilendirme,
- Diğer Beceriler: Sözel iletişim, problem analizi ve karar alma.

2.2.3. Türkiye’de Eğitim Yöneticisi Yetiştirme

Bu bölümde yasal metinler ve ilgili alan yazın taranarak elde edilen bilgiler, Milli Eğitim Şuralarında, Kalkınma Planlarında, Hükümet Programlarında ve yazılı hukuk metinlerinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi olmak üzere sınıflandırılarak, alt başlıklarla sunulmuştur.

2.2.3.1. Milli Eğitim Şuralarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Maarif şurası, 10.06.1933 tarih ve 2287 sayılı Maarif Vekaleti Merkez Teşkilatı ve Vazifeleri Hakkında Kanunla kurulmuş ve 3.Maddesinde “Maarif şûrası Cumhuriyet maarifinin terbiye ve tedrisata taallûk eden işlerinde talim ve terbiye dairesince hazırlanacak nizamname, talimatname, program ve esaslarla şûra azası tarafından bu mevzular etrafında yapılacak teklifleri tetkik ederek bir karara bağlar. Maarif şûrasının kararları Maarif Vekilinin tasdiki ile katileşir.” şeklinde tanımlanmıştır.

17-29 Temmuz 1939 tarihleri arasında toplanan I. Millî Eğitim Şûrası'nda, Cumhuriyet Maarifinin plan ve esasları ile her derece ve türdeki eğitim kurumlarının yönetmelik ve programlarının incelenmesi konuları gündeme gelmiş, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusuna değinilmemiştir.

15-21 Şubat 1943 tarihleri arasında toplanan II. Millî Eğitim Şûrası'nda üç ana gündem konusu üzerinde durulmuştur. Bu konulardan biri okullarda ahlak terbiyesinin geliştirilmesi, diğeri bütün öğretim kurumlarında ana dili çalışmaları veriminin artırılması ve son olarak da Türklük eğitiminde tarih öğretiminin metot ve vasıtalar bakımından incelenmesidir. Şurada eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir karar alınmamıştır.

2-10 Aralık 1946 tarihleri arasında toplanan III. Millî Eğitim Şûrası'nın gündeminde altı madde vardır. Bunlardan ilk dördü doğrudan doğruya mesleki ve teknik öğretim kurumlarımızın teşkilatına, programlarına ve yönetmeliklerine müteallik bulunmaktadır. Yani üçüncü Millî Eğitim Şûrası'nın çalışmalarında ağırlık merkezinin mesleki ve teknik öğretim meseleleri teşkil etmektedir. Şurada eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir karar alınmamıştır.

22-31 Ağustos 1949 tarihleri arasında toplanan IV. Millî Eğitim Şûrası'nda, 5-14 Şubat 1953 tarihleri arasında toplanan V. Millî Eğitim Şûrası'nda, 18-23 Mart 1957 tarihleri arasında toplanan VI. Millî Eğitim Şûrası'nda eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir karar alınmamıştır.

5-15 Şubat 1962 tarihleri arasında toplanan VII. Milli Eğitim Şurası'nda, memleket gerçeklerine ve ihtiyaçlarına uygun bir eğitim felsefesi geliştirmek, eğitim problemlerinin üzerinde bilimsel araştırmalar yapmak ve araştırmacılar yetiştirmek, idarecilik ve rehberlik gibi milli eğitim özel hizmetleri için yüksek nitelikte uzmanlar yetiştirmek amacıyla Eğitim Bilimleri Yüksek Enstitüsü veya Eğitim Bilimleri Akademisi adıyla bir müessese kurulması uygun görülmüştür (MEB, 1991d).

28 Eylül – 3 Ekim 1970 tarihleri arasında toplanan VIII. Milli Eğitim Şurasında idarecilerin eğitimi konusunda herhangi bir karar alınmamıştır. Eğitim sistemimizde idareci sınıfının geliştirilmesi şimdiye kadar yapılan çeşitli toplantı ve projelerde önemle teklif edilmesine rağmen, henüz gerçekleşmemiştir. Hâlbuki gene şimdiye kadar teşebbüs edilen yenilik hareketlerinin gecikme veya başarısızlığında, bu ihmalin rolü büyük olmuştur. Sistem çapında bir yenilik hareketinin hazırlık şartlarından biri de,

eğitim idarecinin yeni bilgi ve hünerler kazanmasıdır. Özellikle ortaöğretimin bütünleşmesi öngörülen yapısı içinde çalışacak okul idarecinin, işbirliği, işbölümü, karar, komünikasyon, koordinasyon, değerlendirme gibi idari ameliyelerde iyi yetişmiş olması gerekir. Hâlbuki bugünkü idarecilerimiz bu alanda hizmet-öncesi eğitimden geçmemiş bulunmakta, hizmet-içi eğitim imkânları da sınırlı kalmaktadır. Uygulamanın yetki ve sorumluluğunu üzerinde taşıyan idarecilerimizin biran önce yetiştirilmesi amacıyla, hizmet-içi eğitim organizasyon ve imkânları genişletilmeli ve  niversiteler ile işbirliğine gidilmelidir. Bu amaçla 4489 sayılı kanunun değiştirilerek, eğitim ve  ğretim elemanlarının yurt içinde de öğrenim imk nlarına kavuşturulması yararlı olacaktır.

24 Haziran – 4 Temmuz 1974 tarihleri arasında toplanan IX. Milli Eğitim Şurasında eğitim yöneticisinin yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir karar alınmamıştır.

23-26 Haziran 1981 tarihleri arasında toplanan X. Milli Eğitim Şurası'nda ele alınacak yeni eğitim sistemi, ülkemizin politik, sosyal, ekonomik ve kültürel ihtiyaç ve gerçeklerine dayalı, millî eğitim politikası temeline oturtulmalıdır. Millî dayanaklarımızı g clendiren,  ağdaş görüşlere yer veren, devlet kalkınma plan ve hedefleriyle uyum sağlayan, eğitim ve öğretimde, mesleki tekniğe ağırlık veren okul endüstri ilişkisini geniş Şekilde kuran insanımızı çok iyi yetiştiren ve ona iş bulan bilim ve teknolojiyi esas alan temele dayanması gerektiği ifade edilerek;  ğretmen, yönetici ve uzman personelin hizmet içi eğitimden geçirilmesi kararı alınmıştır (MEB, 1981).

8-11 Haziran 1982 tarihleri arasında toplanan XI. Milli Eğitim Şurasında,  ğretmen ve eğitim uzmanlarının hizmet içi eğitimi gündeme alınmış ve eğitim uzmanının eğitimi için model teklifi getirilmiştir. Eğitim uzmanı, değerliş sistemlerde, kurumlarda ve kademelerde öğretme, öğrenme ortamını en etkili biçimde oluşturarak eğitimin amaçlarını gerçekleştirmede; yöneticilere, öğretmenlere, öğrencilere, velilere kılavuzluk ve yardım edecek nitelikte, eğitim bilimlerinin bir dalında, kuramsal alanda ve uygulamada uzmanlaşmış kişiler olarak yetiştirilmesi öngörülmektedir. Eğitim uzmanlarının yetiştirilmeleri için öngörülen yüksek lisans programları Türkiye gerçeklerine uygun olarak düzenlenmesi, yaz okulu, akşam dersleri gibi tedbirlerle yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Yükseltme eğitimi ile kurum içinde üst kademelere personel hazırlanması ifade edilerek; hizmet içi eğitim için, kurumda çalışan personelin, belirli bir s reye ilişkin değerlendirilmeleri sonunda; öngörülen başarı  l tlerine ulaşması, bir üst görevin

gerektirdiği yeterlikleri kazanabileceği kanısını vermesi, yükselmeye istekli olması ön şartı getirilmiştir.

Yükseltme eğitimi sonunda, kurumun ihtiyaç duyduğu üst düzey kadroları için akademik nitelikli ve nicel boşlukları dolduracak yeterli personel sağlanması ve oğretmenlerin yükselme istekleri uyandırılması hedeflenmektedir.

Yükseltme eğitiminin, Bakanlıkça tespit edilmiş amaç ve ilkelere uygun olarak tümüyle üniversitelerle iş birliği hâlinde çalışan bölge eğitim kurumlarının yetki ve sorumluluğunda gerçekleştirilmesi, eğitim sonunda başarılı olanlara diploma, kredi belgesi ya da sertifika verilerek, hizmet içi eğitim etkinliklerinin verimliliğinin artırılması kararı alınmıştır (MEB, 1982).

18-22 Temmuz 1988 tarihleri arasında toplanan XII. Milli Eğitim şurasında, eğitim yöneticiliğinin bir branş olarak benimsenmesi ve mevcut oğretmenler arasından imtihanla seçilecek eğitim yöneticisi adaylarının Bakanlıkça tespit edilecek uzun süreli hizmet içi eğitim kurslarında yetiştirilmesi; bu durumun kurumlaştırılması kararı alınmıştır (MEB, 1989).

15-19 Ocak 1990 tarihleri arasında toplanan XIII. Milli Eğitim şurasında, yaygın eğitim alanında en kapsamlı ve en etkin hizmet veren halk eğitim merkezlerinin fonksiyonlarını yerine getirebilmesi, öncelikle bu merkezlerde görev yapan eğitici personelin niteliklerinin yükseltilmesiyle mümkün olacağı, yaygın eğitim hizmetlerinin etkinliğini artırmak amacıyla mahalli ve mülkî yöneticiler için seminerler düzenlenmesi gerektiği belirtilmiştir. (MEB, 1990)

27-29 Eylül 1993 tarihleri arasında toplanan XIV. Milli Eğitim şurası'nda ilk gündeme eğitim yönetimi ve yöneticiliği konusu ele alınmıştır. şurada alınan kararlara göre; Millî Eğitim Bakanlığı'nın Merkez, Taşra ve Yurtdışı Teşkilatları yeniden gözden geçirilerek, fonksiyonel bir yapıya kavuşturulacak; bu teşkilatlarda çalışacak yönetici ve uzmanların nitelikleri unvanları, atanmaları ve yer değiştirmeleri ile ilgili mevzuat düzenlemeleri yapılacaktır. Eğitim yöneticiliğinde uzmanlaşma, hiyerarşik ilerleme ve yükselme esas alınacak ve yöneticilerin yetkileri artırılabilecektir. Mevcut eğitim yöneticileri, üniversiteler ile iş birliği içinde yetiştirilecek; eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınacaktır (MEB, 1993).

13-17 Mayıs 1996 tarihleri arasında toplanan XV. Milli Eğitim şurası'nda alınan kararlar; her kademedede oğretmen, yönetici ve denetici ile diğer görevlilerin hizmet

öncesi ve hizmet içi eğitimlerinde yeni anlayışları ve yeni düzenlemeleri gerekli kılmaktadır. Bu amaçla, öğretmen adaylarına hizmet öncesinde rehberlik ve psikolojik danışma ile diğer ilgili temel derslerin yanı sıra bireyi tanıma teknikleri ve iletişim becerileri konularında bilgi ve yeterlilik kazandırılmalı, hâlen görevde olan öğretmenler için de bu amaçla hizmet içi eğitim yapılmalıdır. Hizmet içi eğitim, toplumun eğitim ihtiyacını sürekli karşılayan bir ortam olarak ve yeni yöntemlerle geliştirilerek sürdürülmeli ve işyerleri, sendika, meslek kuruluşları gibi kurum ve kuruluşlar aynı zamanda birer sürekli eğitim ortamı olarak düşünülmelidir (MEB, 1996).

22-26 Şubat 1999 tarihleri arasında toplanan XVI. Milli Eğitim Şurası'nda okul yöneticilerin eğitimi ile ilgili alınan kararlar şu şekilde sıralanmıştır; Mesleki ve teknik eğitimde her düzeydeki ve her tür okuldaki yöneticilerin nitelikleri saptanmalı ve görev tanımları yapılmalıdır. Yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri üniversiteler ve diğer kuruluşlarla da iş birliği yapılarak planlı ve sürekli hâle getirilmelidir. Çalışan yöneticilerin üniversitelerle iş birliği yapılarak en çok 5 yıl içerisinde ve bir proje kapsamında eğitim ve okul yöneticiliği sertifikası ve bunu izleyen lisans üstü programlarına katılmaları sağlanmalıdır. Bu amaçla eğitim ve okul yöneticileri sertifika programlarında alınan krediler yüksek lisans mezunu yöneticilerin de lisans tamamlama programlarına alınarak aynı imkânlardan yararlanmaları sağlanmalıdır. Eğitim yönetimi ve kamu yönetimi alanlarında yüksek lisans eğitimi yana öğretmenlere okul yöneticiliğine atanmada sağlanan kolaylık, diğer yöneticilik alanlarında yüksek lisans yapanları da kapsmalıdır. Mesleki ve teknik eğitim okullarına yönetici atamalarında eğitim yöneticiliği alanında lisans veya yüksek lisans zorunluluğu getirilmelidir (MEB, 1999).

13-17 Kasım 2006 tarihleri arasında toplanan XVII. Milli Eğitim Şurası'nın Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi Komisyonu ön raporunda, eğitimde insan gücünün niteliği başlığı altında eğitim yönetiminin meslekleşmesinin sağlanması, yönetim kadrolarında kadınların sayısının arttırılmasına dair düzenlemelerin yapılması, yönetim kademelerine göre iş analizine dayalı 'yönetici yeterliklerinin' saptanması, eğitim yöneticilerinin eğitim, deneyim, görev, sorumluluk ve denetim konularında zengin donanımlı ve vizyon geliştirebilen nitelikte kişiler olmasının sağlanması kararları alınmıştır. Eğitim yöneticiliğine gereken önemin verilmesi bağlamında kariyer planlamasının etkin olarak hayata geçirilmesi de ayrıca belirtilmiştir (MEB, 2007, s.195). Ancak komisyon görüşmelerinden sonra bu konulardan yalnızca, yönetim

kademelerine göre iş analizine dayalı ‘yönetici yeterliklerinin’ saptanması, hususu karara bağlanmıştır (MEB, 2007).

1-5 Kasım 2010 tarihleri arasında toplanan XVIII. Milli Eğitim Şurası’nın Öğretmen Yetiştirilmesi, İstihdamı ve Mesleki Gelişimi Komisyonu raporunda, mevcut yöneticilerin kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile Milli Eğitim Bakanlığı arasında kurulacak koordinasyonla uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almalarının sağlanması ve bu bağlamda verilecek izinlerin yasal bir düzenlemeyle güvence altına alınması kararlaştırılmıştır (MEBTTKB, 2011, s. 703). Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği Komisyonu’nun aldığı kararlardan biri, okullarda kültürel yönden ortak kültür çevresinde bütünleşmenin sağlanması için okul müdürlerinin kültürel liderlikle ilgili yeterliklere sahip olmalarının sağlanmasıdır. Raporda okul kültürlerinin kurumsal değişime katkı sağlaması amacıyla okul müdürlerinin, söz konusu kültürü araştırmak, teşhis etmek, yönetmek, değiştirmek ve dönüştürmek için dönüşümcü liderlik özelliklerine de sahip olmalarının sağlanması gerektiği belirtilmiştir (MEBTTKB, 2011, s. 706). Eğitim Ortamları, Kurum Kültürü ve Okul Liderliği Komisyonu’nun aldığı kararlardan bir diğeri de, okul yöneticileri yeterliliklerinin geliştirilmesi için, beş yılda bir yönetim, bilişim, iletişim, liderlik, toplantı ve zaman yönetimi vb. konulardan hizmet içi eğitim seminerlerine alınmalıdır. Program ve eğitimler, uygulamaya dönük ve sorun çözmeye odaklı tasarlanmalıdır. Bunun yanı sıra, eğitim yöneticilerinin, farklı toplum ve kültürleri tanımaları, çok kültürlü ortamlarda görev yapacak şekilde yetiştirilmeleri ve yabancı dil becerilerini geliştirmeleri sağlanmalıdır (MEBTTKB, 2011, s.709).

2-6 Aralık 2014 tarihleri arasında toplanan XIX. Milli Eğitim Şurası'nda, Öğretim Programları ve Haftalık Ders Çizelgeleri, Öğretmen Niteliğinin Arttırılması, Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Arttırılması ve Okul Güvenliği konularının ele alındı.

Eğitim Yöneticilerinin Niteliğinin Arttırılması komisyonunda kabul edilen, yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi önerisi benimsendi. Ayrıca devlet okullarında eğitim yöneticisi olmak için lisans derecesine sahip olunması; eğitim yöneticisi adaylarının seçilme ölçütlerinde, okul yöneticileri merkezi olarak yapılan yazılı sınavda başarı; okul müdürlerinin, belli bir süre görev yapmış müdür yardımcıları arasından seçilmesi; okul yöneticiliğine atanmada, o okula öğretmen olarak atanma şartlarını taşımanın esas olması ancak atanma şartlarını taşımadan o okula münhasıran norm durumu değil genel anlamda o okul türüne

atanabilme şartı aranması yeterli görülmesi önerileri kabul edildi. Ayrıca okul yöneticiliğine atanmada, eğitim yönetimi alanında lisansüstü eğitim almış olma ile okul müdürlüğü için yönetici yeterliklerini esas alan, akredite edilmiş kurumlarca verilebilen belli sürede eğitim alındığını gösterir belgeye sahip olma şartlarının okul yöneticisi seçiminde tercih edilmesi, yöneticilerin seçiminde, ulusal düzeyde yapılandırılmış Ulusal Eğitim Yöneticiliği Yeterlik Programı'ndan Eğitim Yöneticiliği Yetkinlik Belgesi alınmasının tercih sebebi olması ve okul yöneticisinin görevlendirilmesinin Okul Müdürü Görevlendirme Mülakat Komisyonunca yürütülmesi önerileri de benimsendi.

Eğitim yöneticiliğinin ilk basamağı olan müdür yardımcılığı konumlarına yapılacak görevlendirmelerde, okul müdürünün takdirinin öncelikli olması, okul veya kurum müdür yardımcısının, en az 3 yıl görev yapmış ve merkezi sınavda başarılı olmuş öğretmenler arasından müdürün teklifi ve üst makamın onayı ile görevlendirilmesi, yönetici görevlendirmeleri eğitim öğretim yılı başlamadan önce tamamlanması önerileri de kabul edildi. Öte yandan bölgesel ve yerel özellikler dikkate alınarak başta dezavantajlı bölgeler olmak üzere yönetici atamalarında pozitif ayrımcılığa dayalı özendirici önlemler alınması ve bu bölgeler için tecrübeli, akademik donanıma sahip okul yöneticileri görevlendirilmesi önerileri de karara bağlandı. Yönetici pozisyonlarına atamalarda kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık getirilmesi, okul ve kurum türlerinden kaynaklanan kadın yönetici lehine pozitif ayrımcılık uygulamasının tüm okullara genişletilerek yayılması önerisi de kabul edildi (MEB, 2014).

Milli Eğitim Şuraları bir bütün olarak incelendiğinde, Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme ile ilgili en kapsamlı kararların On Birinci Milli Eğitim Şurasında alındığı görülmektedir. Şurada Eğitim Yönetimi bir uzmanlık alanı olarak belirlenip, tanımı, görev tasviri, yetiştirilmesi için önerilen eğitim modeli, öğrencilik koşulları, öğretmenlikten geçiş için gerekenler belirtilmiştir. Şuranın toplandığı dönem için gerekli eğitim yöneticisi sayısı belirtilmiştir. Eğitim yöneticisi olmak için yüksek lisans eğitimi yapılmasının zorunlu olması gerektiği önerilmiştir. Lisans düzeyinde eğitim alan kişilerin eğitim yöneticisi yardımcısı olarak atanması gerektiği kararı alınmıştır. Raporda eğitim yöneticisi “eğitim yönetmeni” olarak tanımlanmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı seçeceği öğretmen ve yöneticilere üniversitelerle işbirliği yaparak eğitim yönetimi sertifikası vermelidir. Milli Eğitim Bakanlığının yöneticilere vermesi gereken hizmet içi eğitim “stajyerlik eğitimi”, “geliştirme eğitimi”, “yükseltme eğitimi” ve “alan

değiştirme eğitimi” olarak gruplandırılmış ve açıklanmıştır. Bunun yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığının yönetici yetiştiren bir kaynağının olması gerektiği Üçüncü ve Yedinci Şuralarda; eğitim yönetiminin meslekleşmesi gerektiği On İkinci, On Dördüncü, On Beşinci ve On Yedinci Şuralarda tartışılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimden geçerek yöneticilik kademesine getirilmesi Üçüncü, Onuncu, On İkinci, On Beşinci ve On Altıncı Şuralarda belirtilmiş, yöneticilerin yetiştirilmesi için üniversitelerle işbirliği yapılması, özellikle lisansüstü düzeyde eğitim almaları gerektiği önerilmiştir. On Dördüncü Şurada ise eğitim yöneticiliğinin, öğretmenlikten farklı bir ihtisas alanı olarak kabul edilip eğitim yöneticiliği lisans programı içeriğinde neler olması gerektiği belirtilmiştir. Diğer Şuralardan farklı olarak On Dördüncü Milli Eğitim Şurasında İl, İlçe Milli Eğitim Müdürü, Müdür Yardımcısı ve Şube Müdürlüklerine seçilecek kişilerin yetiştirme sürecinden geçmesi gerektiği konusu tartışılmıştır. Yine diğer Şuralardan farklı olarak On Sekizinci Milli Eğitim Şurasında, okul müdürlerinin sahip olması gereken nitelikler belirtilerek bu yönde yetiştirilmeleri gerektiği kararlaştırılmıştır. Bu yeterlikler dönemin gereklerine uygun olarak, kültürel liderlik ve dönüşümcü liderlik özellikleri, bilişim, iletişim, toplantı ve zaman yönetimi becerileri, yabancı dil ve çok kültürlü ortamlarda görev yapabilecek yeterlikler olarak belirtilmiştir. Birinci, İkinci, Üçüncü, Dördüncü, Beşinci, Altıncı, Sekizinci ve Dokuzuncu Milli Eğitim Şuralarında Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirilmesi ile ilgili herhangi bir karar alınmamıştır.

2.2.3.2. Kalkınma Planlarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Bu başlık altında, hazırlanan Beş Yıllık Kalkınma Planları incelenerek, Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine dair alınan kararlar tarihsel sıralamaya göre verilmiştir;

1963-1967 arası yılları kapsayan Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, eğitim usulü ile ilgili mevcut durumda dengesizlikler olduğu belirtilmiştir. Bu dengesizliklere yol açan etmen, eğitim teşkilatının gelişmelere uyan düzenli bir şekilde ayarlanamaması olarak belirtilmiştir. Mevcut problemler arasındaki önemli bir konunun eğitim yöneticisi yetiştirilmemesi olduğu da altı çizilen noktalardan biridir. Ancak planda bu sorunla ilgili özel bir amaç belirlenmemiş genel tedbirler adı altında şöyle bir amaç öngörülmüştür: “Devletin ekonomik, sosyal ve politik tercihleri ışığında milli eğitimin

Devlet ölçüsünde uygulanacak amaç ve ilkeleri tespit edilecek ve bunların uygulanması konusunda bünyesinde teşkilatlı eğitime yer veren ve eğitimle ilgili planlama yapan kurumlar arasında sıkı bir işbirliği sağlanacaktır” (DPT, 1963).

1968-1972 arası yılları kapsayan İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, özel olarak eğitim yöneticisi kastedilmemekle beraber idarecilerin insan gücü yönünden ağırlık noktası olduğu ve eğitim seviyeleri bakımından yetersizliklerinin kuruluşların veriminde önemli rol oynadığından bahsedilmiştir. Söz konusu yıllarda kamu sektöründeki yöneticilerin ancak yüzde 53’ünün yüksek eğitim gördüğü, yüzde 31’inin lise, yüzde 12’sinin orta ve yüzde 4’ünün ise ilkokul mezunu olduğu belirtilmiştir. Öte yandan kamu sektöründe çalışan idarecilerin ancak yüzde 9’unun idarecilik konusunda özel öğrenim yaptığı altı çizilen bir diğer noktadır. İdarecilik kademelerine atanacak kişilerden belirli tahsil üstünde, mezuniyet sonrası ehliyet ve idarecilik eğitiminde başarıya ulaştığını gösteren yetenek aranacağı belirtilmiştir. Beş yıllık süre içerisinde uygulamalı bir eğitim planlaması yapmak amacıyla milletlerarası standartlara göre ayrıntılı insan gücü ihtiyaçları ve tahminleri yapılmış olup hizmet sektöründe 1967 yılında 102.3 bin idareci bulunduğu, 1972’de ise 131.9 bin kişilik bir idareci ihtiyacı olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda doğrudan doğruya eğitim ile ilişkisi kurulacak olan meslek alt gruplarına inildiği bunların arasında da idarecilere yoğunlaşıldığı belirtilmiştir. Bu konuda uygulanacak politikalar arasında şunlar bulunmaktadır: “Kamu sektörü kuruluşlarındaki idarecilerin, modern idarecilik tekniğine göre eğitilmeleri insan gücü politikasının uygulanabilmesi için zorunludur. Bu amaçla idarecilik eğitimi veren kurumlar yanında çeşitli idarecilik kademeleri için eğitim kurumları bünyesinde kısa ve uzun süreli ve devamlı nitelikte eğitim programları düzenlenecek, özel sektör kuruluşlarının bu eğitim programlarına katılması teşvik edilecek, ‘Milli Prodüktivite Merkezi’ bu konudaki çalışmalarını destekleyecektir.” Burada bahsedilen amaçlar genel anlamda kamu hizmet sektöründeki yöneticilere yönelik olsa da, Milli Prodüktivite Merkezi’nin “Eğitimde Verimliliği Arttırma” projesinin mevcut olması bu konunun eğitim sistemi dahilinde de yer aldığını göstermektedir. Planda ayrıca hizmet içi eğitim konusuna değinilmiş, hizmetler sektöründe personelin yetiştirilmesi görevinin “Türkiye ve Orta-Doğu Amme İdaresi Enstitüsü (TODAİE)” tarafından yürütüldüğünden bahsedilmiştir. Söz konusu enstitünün 1964-1966 yılları arasında 700 kişinin katıldığı “yönetim seminerleri” düzenlediğinin altı çizilmiştir. Enstitünün kamu sektöründe mezuniyet sonrası eğitim vererek yüksek kamu idarecisi yetiştirmesi imkanlarının

sağlanacağı, enstitünün buna göre destekleneceği plan dönemi süresince uygulanacak bir diğer politikadır (DPT, 1968).

1973-1977 yılları arasını kapsayan Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında, kamuda çalışan idarecilerin nicelik olarak 1977 sonuna kadar yeterli düzeye gelmiş olacağı ancak idarecilerin teknolojik ve yönetim tekniklerindeki gelişmelerin gerektirdiği vasıflara sahip olabilmesi için bu alanda geliştirilecek hizmet içi eğitim 127 ve yaygın eğitimden faydalanılacağı belirtilmiştir (TKB). Bunun yanı sıra yöneticilerin yetiştirilmesi için yükseköğretime de görev verilmiştir. Yükseköğretim yönetici yetiştiren bir eğitim kademesi olarak kalkınmanın ihtiyaçlarına süratle cevap verebilecek esneklikte düzenleneceği belirtilmiştir. İkinci dönem planında olduğu gibi bu planda da TODAİE'nin kamu kuruluşları yöneticileri için hizmet içi kurslar düzenleyeceğinden, yüksek nitelikli yöneticiler için akademik olmayan fakat fonksiyonel eğitim programlarını doğrudan uygulayacağından bahsedilmiştir. Plana göre, TODAİE Bakanlıkların ihtisasına giren yönetim konularında, hizmet içi eğitim programlarını ortak çabalarla sürdürülmesini sağlayacak ve bu alanda genel koordinasyonu sağlayacak bir kamu hizmet içi eğitim kurumu olacak biçimde yeniden düzenlenecektir (DPT, 1973).

1979-1983 arası yılları kapsayan Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planında, genel anlamda kamu yönetiminin yeniden düzenlenmesi konusuna değinilmiş, kamuda çalışan yönetici ve personelin nitelikli olabilmesi için gerekli düzenlemelerin yapılacağına değinilmiş, kamu yönetiminin her kesiminde ve aşamasında sürekli ve etkin bir meslek içi eğitim düzeni kurulacağına karar verilmiştir (DPT, 1979).

1990-1994 arası yılları kapsayan Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planında, yükseköğrenimli insan gücü arz tahminlerine göre yükseköğretim kurumlarındaki öğrencilerin mevcut dağılımının eğitim alanında öngörülen eleman ihtiyacını karşılamakta yetersiz kaldığına değinilmiş, ekonomik ve sosyal yapıda beklenen gelişmeler, teknolojiye bağlı değişimler, dışa açılma politikaları gibi nedenlerle bazı alanlarda arz artışına öncelik verileceği, bu alanlardan birinin de yönetim bilimleri olduğuna değinilmiştir. Kamu kurum ve kuruluşlarında etkinlik ve verimliliğin yükseltilmesi için her kademedeki yöneticilerin modern yönetim tekniklerini kullanmalarını sağlayacak eğitimler alması uygulanacak politikalardan biri olarak planda yer almaktadır (DPT, 1990).

1996-2000 arası yılları kapsayan Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, yönetici sınıfında yer alacak memurların üst düzeyde eğitimden geçirilip yönetici formasyonu kazandırılmasının temin edileceği belirtilmiştir (DPT, 1996).

2001-2005 arası yılları kapsayan Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planında, kamu hizmetlerinin etkililiğini arttırmak amacıyla kamu personelinin bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında eğitiminin sağlanması, kamu yöneticilerinin politika ve strateji oluşturma kapasitesinin geliştirilmesi temel ilkeler olarak benimsenmiştir (DPT, 2000).

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi konusu Kalkınma Planlarında genellikle kamu yöneticilerinin yetiştirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır. Eğitim yöneticilerinin yetiştirilememesi sorunu Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planında belirtilmiş olsa da bu sorunun çözümüne yönelik herhangi bir uygulamaya dönük öngörü yer almamaktadır. İkinci ve Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planlarında bu soruna çözüm olarak Milli Prodüktivite Merkezinin ve Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü'nün çalışmalarının destekleneceği ve üniversitelerle işbirliğine gidileceği belirtilmiştir. Bunların dışında Dördüncü, Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planlarında kamuda görev yapan her kademedeki yöneticinin bilimsel ve teknolojik gelişmeler ışığında, modern yönetim tekniklerini kullanmalarını sağlayacak yönde üst düzeyde eğitim almaları için çalışmalar yapılacağından söz edilmiş ancak herhangi uygulamaya ilişkin herhangi bir öngöründe bulunulmamıştır. Beşinci, Dokuzuncu ve Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planlarında ise eğitim yöneticisi yetiştirme süreci ile ilgili herhangi bir karar alınmamıştır.

2.2.3.3.Hükümet Programlarında Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Bu başlık altında, hükümet programları incelenerek, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin alınan kararlar, tarihsel sıraya göre verilmiştir;

25.12.1963 – 20.02.1965 tarihleri arasında görev yapmış olan 28. Hükümet programında, kamu hizmetleri içinde, kültürel ve sosyal kalkınmanın olduğu kadar iktisâdi kalkınmanın da hem ortamı, hem de aracı olarak milli eğitime öncelik tanınacağı ifade edilerek, Kalkınma Planının gerektirdiği sayı ve nitelikte personeli yetiştirmesine yönelik düzenlemelerin yapılacağı belirtilmiştir (TBMM).

20.02.1965 – 27.10.1965 tarihleri arasında görev yapmış olan 29. Hükümet

programında, devlet kadrolarında çalışan memurların partizan bir idarenin tatbikatçısı haline girmelerine veya getirilmelerine imkan bırakılmayacağına değinilmiş dönemin bu sorununa çözüm olarak şunlar önerilmiştir (TBMM). “Devlet kadrolarında yer almak için yeterlik şartının aranmasına değer veriyoruz. Bu maksatla, hizmet içi yetiştirilmelere önem verilmesini öngörüyoruz. Yüksek idarecilerin eğitimlerinde büyük faydaları görülen Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü’nün bu konudaki çalışmalarını genişletmek ve hızlandırmak kararındayız”.

26.01.1974 – 17.11.1974 tarihleri arasında görev yapmış olan 37. Hükümet programında, kamu hizmetlerinin çeşitli kademelerindeki yöneticilerin belli programlara göre hizmet-içi eğitimden geçmelerine önem verileceği belirtilmiştir (TBMM).

05.01.1978 – 12.11.1979 tarihleri arasında görev yapmış olan 42. Hükümet programında, kamuda görev yapan personelin sürekli eğitim olanaklarına kavuşturulmaları, değişen ve ilerleyen bilim ve teknolojiden yararlanmaları eğitim yoluyla mesleklerinde ilerleyip yükselbilmelerinin sağlanacağı belirtilmiştir (TBMM).

18.11.2002 – 14.03.2003 tarihleri arasında görev yapmış olan 58. Hükümet programında kamu hizmetlerine personel alımında objektif kriterlerin getirileceği, görevde yükseltmelerde liyakat ve fırsat eşitliğinin esas alınacağı belirtilmiştir (TBMM). Hükümet programlarında Türkiye’de eğitim yöneticisi yetiştirme konusuna Kalkınma Planlarında olduğu gibi çok az değinilmiştir. İncelenen toplam 64 Hükümet Programından sadece beşinde (28, 29, 37, 42 ve 58. Hükümetlerin programlarında) eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin öngörülerde bulunulmuştur. Buna karşın 64 Hükümetin 59’unun programında (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61 ve 62. hükümetlerin programları) ise eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin herhangi bir öngörü yer almamaktadır. Yirmi sekizinci hükümet programında, eğitimde görev yapacak personelin Kalkınma Planlarının gerektirdiği sayı ve nitelikte yetiştirilmesine olanak sağlayacak düzenlemelerin yapılacağı; yirmi dokuzuncu hükümet programında, devlet kadrolarında yer almak için yeterlik şartının aranacağı, bu amaçla hizmet içi yetiştirilmelere önem verileceği, TODAİE’nin çalışmalarının genişletilip hızlandırılacağı; otuz yedinci hükümet programında, kamuda çalışan yöneticilerin belli programlara göre hizmet içi eğitimden geçmelerine önem verileceği; kırk ikinci hükümet programında da kamudaki

personelin bilim ve teknolojiden yararlanmaları için sürekli eğitimden geçirilmelerinin sağlanacağı belirtilmiştir.

2.2.4. Eğitim Yönetimi ve Okul Yönetimi

Eğitimle ilgili kurumların belirlenen amaçlara ulaşabilmeleri için insan ve madde kaynaklarının etkili bir biçimde kullanılmasını inceleyen bilim dalına ‘Eğitim Yönetimi’ denilmektedir. ‘Eğitim Yönetimi’ alanı, yönetim biliminin uzmanlık alanlarından biridir. Eğitim yönetiminin daha sınırlı bir alanda uygulanması olan okul yönetiminin temel amacı, ilgili olduğu eğitim teşkilatının eğitim politikalarını teşkilatın amaçları doğrultusunda yaşatmak, etkili bir biçimde işler hale getirmektir. Bu durum, yönetimin eğitim alanına ait politika, karar ve amaçların gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Eğitim yöneticileri ise insan ve madde kaynaklarını koordine eder ve karar verirler. Grup çabalarına yönlendirmek için genel yönetimin ilke, teknik ve yöntemlerinden yararlanmaktadırlar (Kaya, 1996). Eğitim yönetimi bir bilim olarak kendisini yenilemek ve dönüştürmek durumundadır. Eğitim yönetimi sürekli, eğitim ve yönetimdeki değişen değerlere uygun olarak hızlı bir gelişme süreci içine girmektedir. Bu yüzyılda gelişen iletişim teknolojisi ve bilimdeki yeni atılımlar bilgi toplumunu yaratmıştır. Bilgi yayan kurumlar olarak okullar, bu sürecin gerisinde kalmaması gerekmektedir. Bu bakımdan eğitim yöneticilerinin belli ölçülerde hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmeli, geleceğe yönelik yeteneklerini ortaya çıkaracak değerlendirmelere ilişkin yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir (Aydın, 2000). Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin mecburi olması gerekmektedir. Okul eğitiminin amaçlarına ulaşmasında okul yöneticisinin fonksiyonu önemlidir. Eğitim bilimciler okulların amacını öğrenci açısından akademik başarı, etkili çalışma alışkanlıklarının kazandırılması, sosyalleşme, kendini gerçekleştirme ve kendine güven olarak tanımlanmaktadırlar. Bunların yapılabilmesi için yeni yöntemlerin geliştirilmesi üzerinde durulmaktadır. Özelde okul yöneticisini ilgilendiren bu durum genelde ülkeyi ilgilendirmektedir. İyi yetişmiş bir birey ne kadar geleceğe özgüvenle bakabilirse, ülke de buna paralel olarak güvenle geleceğe bakar. Günümüzde eğitimin nasıl olacağı ile ilgili birçok ülkede tartışmalar, konferanslar ve benzeri etkinlikler yapılmakta; bu etkinlikler paralel eğitimin amaçları yeniden değerlendirilmektedir. Türkiye’nin bu konuyla ilgili gereken çabaları göstermediği aşikardır (Aydın, 1996a, 1996b). Türkiye’nin de bir an evvel kendini bu

anlamda gelişmiş ülkeler seviyesine çıkarması gerekmektedir. Kamu yönetiminin özel bir alanı olarak eğitim yönetimi düşünülebilir. Bu yönetimin bir alt alanı olan okul yönetimi, devletin eğitim politikalarını ve yetki sahibi organların bu politikalar doğrultusunda saptadığı genel eğitim amaçlarını gerçekleştirmekle sorumludur (Kaya, 1993). Toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere kurulan eğitim örgütünün önceden belirlenen amaçlarını gerçekleştirmek ve yetiştirmek süreci olarak tanımlanmaktadır (Başaran, 1996). Eğitim yönetiminin bu süreçte olumlu anlamda yenilenme ve değişme çabası içinde olduğu görülmektedir. Son yıllarda eğitim sisteminde, eğitim yönetiminin bir bilim olarak kabul edilmesi, yöneticinin örgütün hedeflerini gerçekleştiren bir eğitim lideri olarak kabul edilmesi, eğitim yöneticiliğinin meslek haline getirilmesi gerekliliği, yönetici adaylarının nesnel kriterlere göre seçilmesi, eğitim yöneticisinin lisans üstü ve hizmet içi eğitimle yetiştirilmesi, yetki ve sorumluluklarının bir denge içinde ele alınması gittikçe önem kazanmaktadır (Taymaz). Dolayısıyla eğitim sistemi içinde eğitim yönetiminin işlevi sistemi ayakta tutmaktadır. Eğitim sistemi ve eğitim yönetimi kavramları ayrılmaz bir bütündür. Eğitim yönetiminin amacı, sistemi tamamen çözümlenme ve birleştirme olarak tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1991, s.3). Eğitim sistemi okulu da içine alan bir sistemdir. Okul, eğitim sistemi içinde alt sistemlerden en önemli olandır (Bursalıoğlu, 1991, s.4-5). Eğitim sisteminin temel taşı okul olmakta ve topluma yön vermektedir.

Türkiye’de eğitim sosyal, siyasal ve ekonomik nedenlerden dolayı temel bir kamusal alan haline dönmüştür (Özdemir, 2008). Bu kamusalallaşma süreci ile birlikte eğitim ve okul yönetimi zaman içerisinde kamu yönetiminin bir alt sistemi haline gelmiştir (Bursalıoğlu, 2002, s.5; Taymaz, 2003, s.20). Bir kamusal alan olan okulun, topluma nitelikli birey kazandırmak gibi bir misyonu vardır. Toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla kurulmuş olan eğitim örgütü, belirlenen amaçlara ulaşmak için etkili işletme, geliştirme ve yenileştirme süreci olarak ifade edilmektedir (Başaran, 2000, s.11). Eğitim örgütünün içinde eğitim yönetimi ile ilgili süreçler mevcuttur. Eğitim yönetimi sürecinde önemli kaynaklar yönetici, öğretmen ve öğrenciler olmaktadır (Çelik, 2000, s.23). Eğitim yönetimi; eğitimde program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim ekonomisi, eğitim tarihi ve eğitim felsefesi gibi eğitim bilimlerinin bir alt dalı olmaktadır (Erdoğan, 2004, s.82). Eğitim yönetiminin bir takım görevleri vardır. Eğitim yönetiminin görevleri; insanlarla etkili biçimde çalışma, etkili bir işletme yönetimi, yeterli bir okul binası ve

çevresi hazırlama, eğitim programının geliştirilmesi ve mesleğe hizmet şeklinde olmaktadır (Ayдын, 2005). Bu görevlerin biri veya birkaçının yerine getirilememesi durumunda yönetsel süreçlerde aksamalara neden olmaktadır. Yönetim ve yöneticinin görevi, öğrencileri en iyi şekilde yetiştirmek, öğretmenden azami derecede verim almak ve hizmet içinde yetiştirilmesi için uygun örgütsel iklimi sağlamak ve örgütü amaçlarına uygun yaşatmaktır (Bursalıoğlu, 2005, s.105). Eğitim yönetiminin amacı, eğitim kurumunun hedeflerini gerçekleştirmek üzere insan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanılması ile ilgili faaliyetlerin yürütülmesidir. Belirlenen hedeflere ulaşmak için disiplin içinde sistematik olarak çalışmak gerekmektedir. Eğitim yönetimi, eğitim sisteminin amaçlarına uygun olarak insan davranışlarını değiştirmek, insanların düşünmesini sağlamak ve düşündüklerini sergilemesine yardımcı olmak demektir. Eğitim sistemi ve okullar toplumda birçok kişi tarafından formal ve informal olarak denetlenmektedir. Eğitim sistemindeki yöneticilerin asıl mesleği öğretmenlik olduğundan teknik yetkiyi kullanmak konusunda yetkin olmamaktadırlar. Eğitim yönetimi, okul öncesi kurumlardan yükseköğretime kadar çeşitli kademe ve alanlarda, şehirlerden en küçük yerleşim birimlerine kadar her yerde uygulanmaktadır (Gürsel, 2003, s.49). Eğitim yönetiminin alt birimi olan okul yönetiminin sorumlulukları bulunmaktadır. Yöneticinin örgütün amaçlarının gerçekleştirilmesinde önemli bir işlevi vardır. Bir okulda müdür, etkili bir okulun yaratılmasında başlıca öğelerden biridir. Bir okulun etkinliği ve başarısı, o okulun yöneticisinin yetkinliğine bağlanabilir. Eğitimde kalitenin geliştirilmesinde en önemli görev okul yöneticisine düşmektedir (Karip, 2004). Bu bağlamda okul yöneticisinin donanımlı olması gerekmektedir. Bu çerçevede okul yönetiminin okulu ve okul çevresini eğitim için yeterli hale getirmesi beklenmektedir. Okul ve çevresinde okulun amaçları ve öğrencilerin özelliklerine uygun ortamın hazırlanması, eğitim amaçlı fayda sağlanabilecek ortamların araştırılması gibi etkinlikleri okul yöneticileri yerine getirmelidir (Balci 2001). Okul yöneticileri bu etkinlikleri planlı ve programlı bir şekilde organize etmelidirler. Eğitim-öğretim faaliyetlerinin planlı ve programlı bir şekilde gerçekleştirildiği okulların yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler olmak üzere üç ana ögesi vardır (Çelik, 2002). Bu öğeler birbiriyle etkileşim halinde olmakla beraber her biri okulun niteliğini etkilemektedir (Yılmaz, 2011). Bu öğelerden biri olan okul yöneticilerinin örgütlü, insan ilişkilerinde donanımlı olmaları gerekmektedir. Bunun yanında okul ortamında oluşabilecek çatışma, stres, zaman, toplantı yönetimi hakkında bilgi ve beceri sahibi olmaları gerekmektedir

(Bakioğlu ve Hacıfazlıoğlu, 2002). Bu beceriler sayesinde kriz durumu aşılabılır.

Eğitime verilen önem ve beklentiler gün geçtikçe arttığı için okul yöneticilerinden beklentiler artmıştır. Okul yöneticisinin meydana gelecek kriz durumlarıyla başa çıkması, çatışmayı yönetmesi, vizyon sahibi olması, çalışanların güdülemesi, doğru, kabul edilebilir ve güvenilir kararlar vermesi gerekmektedir. Okul yöneticileri altında çalışan personele tam güven vermelidir. 21. yüzyılda okul müdürü sadece kurum yöneticisi değil, aynı zamanda kurumun lideri olarak görülmektedir. Bundan dolayı, okul yöneticilerinin atanması ve yetiştirilmesi, eğitim sisteminin niteliğinin geliştirilmesinde önemli bir etken olduğu düşünülmektedir. Gelişmiş ülkelerde başarılı okullar üzerinde yapılan araştırmalarda okulun etkililiğinde okul yöneticilerinin önemli bir rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Okul geliştirme çalışmalarında daha çok okul liderliği konularına ağırlık verilmiştir. Okul yöneticisinin bu belirleyici yn, eğitim yöneticileri yetiştirmenin gereğini ve önemini arttırmıştır. Bu çalışmalara rağmen, eğitim yönetimi hazırlama programlarına temel olabilecek herkesin üzerinde hem fikir olduğu bir eğitim yönetimi kuramı geliştirilememiştir (Balcı, 2001). Bu durum eğitim kalitesini doğrudan etkilemektedir. Eğitim kalitesinin geliştirilmesinde en önemli rol okul yneticilerindedir. Bir okulda yönetici ne kadar donanımlı ise okul o kadar etkili ve başarılı olacaktır. (Karip, 2004). Bu çerçevede, okul liderinin vizyonunun geniş olması gerekir. Kişisel gelişimlerini ağdaş düzeyde tutmaları gerekmektedir. Öğrencilerin motivasyonunu arttırmaktan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini geliştirmeye kadar sorumluluk sahibidirler. Okuldaki ğrenme iklimini, profesyonellik düzeyini, ğrenci başarısını ve öğretmenlerin motivasyonunu etkileyen bir liderliğe sahip olmak zorundadırlar (Anderson, 2006).

Okul müdürünün bunları yapabilmesi için sadece insancıl ve teknik yeterliliğe sahip olması gerekmez. Aynı zamanda kavramsal yeterliğe de sahip olması gerekmektedir (Balcı ve ınkır, 2002). Teorik anlamda kendisini uzman derecesinde yetiştirmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin görevi okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır. Okulu amaçlarına göre yaşatmak, okuldaki insan ve madde kaynaklarını en verimli biçimde kullanmayla gerçekleşir. Okul yöneticisinin bunu yapabilmesi, okul yönetimiyle ilgili kavram ve süreçleri çok iyi bilmesi ve uygulamasıyla mümkündür (Bursalıoğlu, 2010). Okul müdürleri bu alanda akademik eğitim aldıklarında, kendi deneyimleriyle birlikte daha başarılı olurlar.

Okullarda eğitim ve ğretim etkinliklerinin planlaması, uygulanması ve

denetlenmesinden sorumlu kişi müdürdür. Planlama, okulun var olan madde ve insan kaynaklarının göz önünde bulundurularak ulaşmak istediği hedeflerin, politikaların ve izlenecek stratejilerin belirlenmesi süreci olarak tanımlanmaktadır (Şişman ve Taşdemir, 2008, s.238). Okul müdürünün bu süreçleri eksiksiz yerine getirmesi için bu konularda yetkin olması gerekmektedir. Öğretim süreci içerisinde müdürden, program hedeflerini ve program içeriğini belirlemesi ve örgütlemesi, zamanlama yapması, fiziksel altyapıyı oluşturması, personel bulması, öğretim programı için materyal, kaynak ve donatım sağlama, öğretimi denetlemesi ve son olarak personele hizmet içi eğitim olanaklarını sağlama beklenmektedir (Aydın, 2007, s.190). Bu yönüyle okul müdüründen beklentiler artmakta ve okul müdürünün misyonu ağırlaşmaktadır. Önceden belirlenmiş eğitim amaçlarına ulaşabilmek için mesleğinde ve alanında uzmanlaşmış kadrolar aracılığı ile bireyleri eğiten; istediği öğrenciler ile programlı, sistematik bir şekilde bilgi ve beceri aktarımını gerçekleştiren kamusal sisteme okul denilmektedir (Ada ve Ünal, 1999, s.67). Belirlenen bir amaç doğrultusunda, planlı bir şekilde, okul kendini sürekli yenilemeli, gelişen teknolojiye ve çağa ayak uydurmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek için yönetici ve öğretmenlerin etkileşimi önemlidir. Bu etkileşimin ve iletişimin sağlıklı yürümesi için rol tanımları doğru yapılmalı ve çalışanların uyum içinde görevlerini sürdürmeleri gerekmektedir.

Okul yöneticileri öğretmenleri ile birlikte takım çalışması halinde çevreye uyum sağlayarak ve kendilerini geliştirerek çalışmalarını yürütmelidirler. Okul yöneticileri her şeyden haberdar olan, öğrenim süreçlerini başlatan, öğretmenlerin gizli güçlerini ortaya çıkaran, öğretmenlere rehberlik eden, öğretmenlerle birlikte öğrenen ve öğretmenlerin yaratıcılıklarını okulun amaçlarını gerçekleştirmek için kullanan kişi olmalıdır (Hesapçioğlu, 1998, s.97-102). Okul müdürlerinin bunları başarılı bir şekilde yapabilmeleri için klasik yönetici girdabından kurtulup lider yönetici konumuna gelmeleri gerekmektedir. Okul yönetiminin görevi okulu amaçları doğrultusunda etkin kılmaktır. Okulların sürekli değişen beklentilerini karşılayabilecek yeterlikte olmalarında okul yöneticilerinin önemli bir rolü vardır. Özellikle gelişmiş ülkeler etkili okulları yaratmak, okullarda etkin öğrenmeyi sağlayabilecek gerekli iklim ve kültürü yaratabilmek ve okulların üstlendikleri toplumsal işlevleri yerine getirebilmelerini sağlamak amacıyla, okul yöneticilerinin seçimine ve yetiştirilmesine büyük önem vermektedirler. Okul yöneticisi yetiştirme konusu Türkiye’de de yıllardır tartışılan bir konudur (Memduhoğlu, 2007). Okul yöneticileri okul örgütünün planlayıcısı ve beyin

takımı olmaktadır. Okul yöneticilerinin rehber olma, problem çözme ve karar verme rollerinin yanında, günümüzde yenilikçi ve öğretimsel lider olma, hizmet etme, kaynakları etkili bir biçimde yönetme rolleri de eklenmiştir (Akgün, 2001, s.30). Okul yöneticileri, okulun başarısının artmasında önemli bir rol üstlenmektedir. Yapılan örnek çalışmaları destekleyen, yeni fikirlere açık, tüm çalışanların bilgi, beceri ve donanımından faydalanan yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Yöneticilerin bu davranışları sergileyebilmesi için mental açıdan rahat olmaları gerekmektedir. Üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan olması, içinde çeşitli değerleri barındırması ve bunların çatışma halinde olması, özel bir çevre olması, çevrede bütün formal ve informal örgütlerin yön verdiği veya etkilendiği bir örgüt olması, fikir bağımsızlığını sınırlandırmaya çalışan düzenli grupların varlığı, kültür değişmesini sağlayan örgütlerin başında gelmesi, bürokratik bir kurum olması, kendine özgü kişiliği, okul yönetiminin özellikleri arasında olmaktadır (Bursalıoğlu, 2005). Bu özelliklerin yanında okul yönetiminin kendine özgü yönleri de mevcuttur.

Okul yönetiminin kendine özgü yönleri ise eğitim öğretim kurumlarının amaçlarının açık ve kesin olmaması, eğitim-öğretim ve öğrenimin çok karmaşık bir iş olması, eğitim örgütleri çok sayıda kişi ve kurumun ilgilendiği bir alan olması, okul yöneticisi sahip olduğu personel açısından diğer kurumlara göre farklı olması, okulun kalitesini belirli bir çizgide tutması ve daha yükseklerle taşımak gibi üzerinde baskı hissetmemesi, okul kültürü ve okul istikrarı oluşturmanın zorluğu; okulun çalışma alanının sınırları kesin bir ifadeyle çizilememesi olarak belirtilmektedir (Erdoğan, 2004). Okul yöneticisinin bu özellikleri içselleştirmesi gerekmektedir. Okul yöneticisinin eğitim kurumlarını ve kavramlarını iyi bilmesi, eğitim ve öğretim ile ilgili gelişmelerden haberinin olması, bu alandaki yeni gelişmeleri takip etmesi gerekmektedir. Bunun yanında yönetici, sürekli akademik bilgilerini genişletmeli ve sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, rapor tutma konularında yetenekli ve deneyimli olması gerekmektedir. Okul yöneticisi, yönetme işini yaparken kişisel donanımının farkında olarak yönetmesi gerekmektedir. Bu durum yasal yetkilerini kullanmak kadar önemli olmaktadır (Erdoğan, 2004). Okul yöneticisinin bu vasıflarının yanında işinde kolaylık sağlayan niteliklere de sahip olması gerekmektedir. Okul yönetiminin teknik gücü, sembolik insan ilişkileri ve kültürel gücü yöneticiye katkı ve yönetme işinde kolaylık sağlayan nitelikler olmaktadır (Erdoğan, 2004). Okul yöneticisinin kendi gücünün farkında olması gerekmektedir. Okul yöneticisinin gücünün farkında olması ve bunu kurumun yararına kullanması kurumu

başarılı ve etkin kılacaktır. Bu güç kaynaklarını içselleştirerek yeni değerler meydana getirebilmektedir. Bunu yaparken, eğitim bilimlerinden yararlanmaktadır. Okul yöneticisi okulu amaçlarına götürürken, davranışlarıyla öğretmenleri ve öğrencileri yönlendirmesi gerekmektedir. Bunu yaparken, baskı yapmadan onlara rehberlik hizmeti vermeli ve yol gösterici olmalıdır (Bursalıoğlu, 2002). Bu vasıfları yerine getiren yöneticinin bir takım üstün niteliklere sahip olması gerekmektedir. Yöneticilik görevinde etkili olan kişilerin genellikle etkili lider oldukları, özellikle de öğretim lideri oldukları görülmektedir (Balcı, 2001). Yöneticilerin özellikle okulun öğretim sürecinde etkili olmaları beklenmektedir. Bu yönüyle lider yönetici kavramı okul yönetiminde başarının anahtarı olmaktadır. Eğitimle ilgili tüm kararlar okul içerisinde alınmaktadır. Kararların yerinde olması için, kararı verenin ve uygulayanın mesafe olarak birbirlerine yakın olması gerekmektedir (Kenney, 1994; Akt: Özdemir, 2000). Okulu yerinden yönetmek, çevre ihtiyaçlarına karşı duyarlı hale getirecek ve daha verimli olmasını sağlayacaktır. Alınacak kararların içinde tüm paydaşlar olmalı ve bu kararlardan sorumlu olmalıdırlar (Özden, 2005, s.22). Herkesin fikrine başvurulmuş okul ortamı demokratik, objektif ve empati duygusuna sahip bir örgüt olacaktır. 'Okul merkezli yönetim', yönetimle ilgili inisiyatifin okullarda olması anlamına gelmektedir (Erdoğan, 2004a, s.209). Böylelikle okul karar mercisi olmaktadır.

Bunun sonucunda, kararlarda azami katılım sağlanmaya çalışılacaktır. İç dinamikler değişimde etkili olacak; yenileşme çabası önemlenecek; yetki paylaşımı yapılacak; okul ve çevresi, program, bütçe ve personel seçimi ile ilgili tam yetki sahibi olabilmektedir (Özdemir, 2000, s.41). Okul merkezli yönetim, okul toplumu üyelerinin (yönetici, öğretmen, veli, çevre grupları,) bütçe, personel ve eğitim programları alanlarında yetki ve sorumlulukların artırılmasını öngören bir okul geliştirme yaklaşımıdır. Okuldan okula bu grupların etkisi değişebileceği gibi aktarılan yetkiler de değişmektedir (Aytaç, 2000a). Okulun paydaşları karar alma sürecinde yer aldığından sorumluluk paylaşılmış olacak ve tüm paydaşlar daha sorumlu davranacaklardır. Böylece bireyin eğitilmesi noktasında herkesin katkısı olacaktır. Eğitim yöneticilerinin çağdaş, paylaşımcı ve çoğulcu bir eğitim ortamını sağlayabilmeleri için yöneticilikle ilgili bazı teorik öğrenme metotlarını bilmeleri gerekmektedir.

2.2.5. Yöneticilikte Öğrenme Yöntemleri

2.2.5.1. Deneyim Odaklı Öğrenme

Bu program Michigan Üniversitesi'nde uygulanmakta olup, burada daha çok öğretimsel uygulamalara ağırlık verilmiştir. Okul yöneticileri seçildikten sonra beş günlük süreyle yöneticilik görevlerinden alınmakta ve farklı bir ortamda eğitimden geçirilmektedirler. Bu eğitim açık ve kapalı olmak üzere iki farklı alanda yapılmaktadır. Burada deneyimsel öğrenme söz konusu olmaktadır. Buradaki amaç, katılımcılarla görüşerek öğrenme deneyimini yoğunlaştırmak, kişisel engellerin üstesinden gelerek katılımcılar arasındaki ilişkiyi güçlendirmektir (Meter, 1999).

2.2.5.2. Örnek Olay İncelemesi

Örnek olay çalışmasında, mesleki sorunlar giderilmeye çalışılmaktadır. Eğitim yöneticilerinin gelecekle ilgili alacakları kararlar üzerinde etkili olmaktadır. Ayrıca, eğitim yöneticisi yetiştirme programları hem teori hem de uygulama boyutu açısından önemlidir (Hort ve Pounder, 1999).

2.2.5.3. Sorun Temelli Öğrenme

Okul yöneticisi yetiştirme yaklaşımı olup, örgütsel sorunların çözümünde, öğretimsel stratejiler temelli, bilginin kullanımını ön planda tutan bir öğrenme çeşididir. Burada, bir sorun yeni bir bilginin öğrenilmesine yardımcı olmaktadır. Bu öğrenme çeşidinde, 6-8 kişilik bir öğrenci grubu, yeni bir bilgiyi, bir soruna uygular ve çözüm yolu bulmaya çalışmaktadır. Sorun yollu öğrenmede amaç; bir bilgiyi öğrenmek ve bu öğrenilen bilgiyi uygulamak, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek ve liderliğe yönelik duygusal bir bakış açısı kazanmaktır (Bridges ve Hallinger, 1999). Sorun temelli öğrenmenin başlıca özellikleri sorun çıkış noktası, bilgiyi sorunun içinde bulmaya çalışmak, öğrenme ve öğretim konusunda öğrenciler birey ve grup olarak en büyük sorumluluğa sahip olmak ve öğrenmenin küçük gruplarla gerçekleşmesidir (Tanner ve Keedy, 1995). Bu öğrenme metotları güçlü bir liderlikle birleştiği zaman anlam kazanmaktadır. Eğitim kurumları, klasik yöneticilerin yerine lider eğitim yöneticilerine

ihtiyaç duymaktadır. Okul liderleri, örgütün motivasyonunu, etkililiğini sağlamakta ve eğitimin başarısında başat rol oynamaktadırlar.

2.3. İlgili Araştırmalar

2.3.1. Yurtdışı Araştırmalar

Etkili okul yöneticilerinin ve liderlerin özelliklerine ilişkin literatür; paylaşımcı veya çok yönlü liderlik modellerine yönelik ihtiyaç her geçen gün artmaktadır. Bu liderlik özelliklerinin öncelikle okul müdürlerinde olması beklenmektedir. Gelişmiş ülkelerdeki başarılı okul müdürlerinin öğretme ve öğrenmede kalitenin ve gelişimin olumlu göstergeleriyle ilgili uygulamaları, davranışları ve yetkinliklerinin araştırma konusu olarak ele alındığı dikkati çekmektedir. Genellikle, tutarlılık içerisinde hedef odaklı şekilde yürütüldüğünde okul müdürü etkililiğine ilişkin kilit liderlik uygulamalarında bir birleşme vardır (Louis ve diğerleri, 2010; Robinson ve diğerleri, 2009; Day ve Sammons, 2013). Okul liderliğinin alternatif modellerine ilişkin etkililik ile ilgili hala devam eden tartışmalar varken (dönüşümele karşın eğitimsel/pedagojik gibi), bu konudaki literatür öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde eğitimsel liderliğin daha etkili olduğunu desteklemektedir (Robinson ve diğerleri, 2009; Day ve Sammons, 2013). Fakat akademisyenler liderlik türlerinin birinin diğerinden ayrılmadığı ve genellikle okul başarısını sağlamak için yaklaşımların bir sentez oluşturduğu konusuna dikkat çekmektedir. Liderlik araştırmaları öğretmenlerin öğrenme ve öğretme koşullarını destekleyerek ve geliştirerek öğrencilerin öğrenmeleri üzerine liderlik etkilerini dolaylı olarak kullandığını vurgulamaktadır (Day ve Sammons, 2013; Robinson ve diğerleri, 2009). Bu bağlamda liderlik, öğrencilerin öğrenmelerinin gelişimi için doğrudan bir nedensel etki değil, değişimin dinamiği ve tezleyicisi (Bryk ve diğerleri, 2010) olarak değerlendirilir.

Gelişmekte olan ülkelerdeki okul liderliği ve kalitesi ile ilgili literatür aynı zamanda okul yönetimindeki, asli yürütme görevlerinin gerçekleştirilmesindeki temel zorluklar ile hükümetler ve hak sahibi kurumlar tarafından desteklenen harici reform hareketleri bağlamındaki eğitimsel liderlik için ihtiyaç olan rollerini de belirterek müdürlerin rollerine odaklanmaktadır. Gelişmekte olan ülkelerde, okul yönetimindeki sistemli değişiklikler müdürlerin ve yerel eğitim yetkililerinin rollerini ciddi şekilde

değiştirmiştir (Oduro ve diğerleri, 2007; Chapman ve diğerleri, 2010; Barrera-Osorio, 2009). Bu ülkelerdeki araştırmalar okul yönetimi bölümünde tartışılan okul temelli yönetimin farklı türlerinin yapısının özerkleştiğini ortaya koymaktadır. Okul müdürleri dikkate alındığında, ilgili literatür bu tür reformların müdürlerin sorumluluklarını ve yükümlülüklerini arttırdığını, emirleri yerine getiren bürokratik yönetici rolünden okul kalitesini geliştiren ve sürdüren bir liderlik rolüne geçiş olduğunu söylemektedir. Gelişmekte olan ülkelerde okul yönetimine ilişkin değişen politikalar otonomlukta ve sorumlulukta gerçekleşen değişimin yanı sıra, müdürlerin hala işlerini etkili şekilde gerçekleştirmelerini zorlaştıran uygulamalar ile karşı karşıya olduklarını belirtmektedir (Oplatka, 2004). Genel olarak, gelişmekte olan ülkelerde etkili okul liderlerinin uygulamaları ve özellikleri ile ilgili, müdürlerin nasıl eğitimsel liderlik ve okul gelişimi sağladıkları üzerine araştırmalar oldukça azdır (Oduro ve diğerleri, 2007).

Küresel olarak, etkili liderlik okulun yerel eğitim otoritesi düzeyinden daha öteye taşınmasıdır. Fakat bu düzeydeki etkili liderlik özellikleri ve yetenekleri ile ilgili okul düzeyine göre daha az bilgi vardır (Waters ve Marzano, 2006). Gelişmiş ülkelerdeki ilk bulgu okuldaki etkili liderliğin öğrenci başarısında orta derecede bir etkisinin olduğunu söylemektedir. Yerel eğitim otoritesi ya da okul düzeyinde başarılı liderliğin bazı ortak özellikleri üzerinde farklı paydaşlarla hedef belirlemede işbirliğini, başarı ve eğitim için hedefleri, bölgesel hedeflerle bölgesel desteğin işbirliğini, başarı ve öğretim için hedefleri gözlemeyi ve hedeflere bağlı başarı ve öğretimi destekleyici kaynak kullanımını içeren fikir birliği vardır (Waters ve Marzano, 2006; Anderson, 2006). Gelişmekte olan ülkelerde orta düzeyde liderlik, araştırmaların odağında değildir, bu sebeple etkililik, destek özellikleri ve yerel eğitim yetkililerinin ilerlemeyi arttırmak için okullarla kurduğu ilişkiler üzerindeki bulgular bu bağlamdaki eğitim liderliği ve yöneticiliği ile ilgili bilgide büyük bir boşluğu işaret etmektedir.

Etkili okul yöneticilerinin ve liderlerinin profesyonel gelişimi ile ilgili bulgular son on yılda artarak ilerleyen bir alandır. Etkili okul müdürü gelişim programları üzerindeki uluslararası araştırmaların (Mitgang, 2013; Mendels ve Mitgang, 2013) ortak sonuçları şunlardır: a) Müdürler hem yönetici hem de eğitimsel sorumluluklar için hizmet öncesi ve devam eden eğitime ihtiyaç duymaktadır; b) Etkili idareci programları idareci yetenek standartları ile bağlantılıdır ve okul başarısı ile ilişkili uygulamalar geliştirir (ortak vizyon geliştirilmesi, eğitimsel gelişime yönelmesi, örgütsel kapasite geliştirilmesi, ve idarenin değişmesi gibi); c) Üniversiteler tarafından verilen idareci

gelişim programları, yeni müdürlerin gözlemi ve yerel eğitim yetkililerinin sağladığı sürekli profesyonel eğitim ile birleştirildiğinde etkili hale gelir.

Daha az erişilebilir olmasına rağmen, gelişmekte olan ülkelerde okul liderliği gelişim programları ile ilgili araştırmalar programın etkililiğinden çok okul liderliği için genel hazırlığa odaklanmaktadır. Araştırma idarecilerin kendi çalışmalarının yanı sıra, konferanslara katılımı, hizmet içi eğitimlere katılımı, önceki liderlik rollerindeki performansları aracılığıyla dolaylı hazırlığını içeren farklı şekillerde gerçekleşen idareci eğitimi ve gelişimini tanımlamaktadır. Birçok gelişmekte olan ülkede (Kenya, Uganda, Gana, Güney Afrika gibi) idarecilerin başlangıç hazırlığı için sistem genelinde koşul ya da ödenek bulunmamakta ve kalitesi gözetildiğine çok az ve düzensiz hizmet içi eğitim dersi ve programı bulunmaktadır. Sonuç olarak, idarecilerin hazırlıklarının çoğu gayri resmidir, uygulamalıdır ve iş yerinde gerçekleşmektedir (Bush ve Oduro, 2006; DeJaeghere, Williams ve Kyeyune, 2009; Akt: İbrahim, 2011). Bu durum okul liderleri için hazırlığın sistematik olmadığı ve çoğunun kötü hazırlandığının göstergesidir, bu durum ortaokul idarecileri için de geçerlidir (Leu ve diğerleri, 2005).

İlgili uluslararası literatürde tanımlanan liderlik model ve türleri ülkeler genelinde bir dizi yeterlik ve yetenek önermektedir. Bunun sebebi uluslararası platformda araştırmacıların yerel bağlamla ilgisi olmayan yeni özellikleri tartışmadan uluslararası bulgulara dayalı aynı liderlik modellerini (eğitimsel, dönüşümsel, dağıtılmış) kullanıyor olmaları olabilir. Gelişmekte olan ülkelerdeki bazı araştırmacılar liderlik türlerinin tüm dünyada uygulanabilir olduğu ve genel yetenekleri tanımladığı çıkarımı ile ilgili uyarıda bulunmaktadır (Oduro ve diğerleri, 2007). Gelecek çalışmalar bağlamsal farklılıklara duyarlı olan etkili liderlik, inanç ve uygulamaların ve hatta politika ve uygulamaların yanı sıra teoriye de katkı sağlayabilir.

Gelişmekte olan ülkelerdeki okul müdürlerine ve yaptıkları işlere yönelik yapılan araştırmalar tipik olarak okul müdürlerinin kısıtlı otoriteleri, otokratik liderlik türlerini, öğretmen değerlendirmesi üzerindeki müdür rollerini, düşük liderlik gelişimlerini ve yönetimsel ya da eğitimsel liderlik işlevlerini ve kapasitelerinden yoksunluklarını dikkate alan konularla ilgilenmektedir (Oplatka, 2004; Oduro ve diğerleri, 2007). Çok az araştırma liderlerin kendi başlarına okullarında daha etkili uygulamalar yürütmesini ya da idari eğitim adımlarını engelleyen ya da arka plana atan durumlarla ilgilenmektedir. Daha önce de belirtildiği gibi, gelişmekte olan ülkelerde okul gelişimini

destekleyen ve yönlendiren yerel eğitim yetkililerinin etkililiği, davranışları, rolleri ve özellikleri ile ilgili sistemli bir bilgi bulunmamaktadır.

Okul lideri eğitimi ve gelişimi ile ilgili literatür, öğrenilecek farklı birçok imkan sağlayan etkili programlarla ilgili bir çerçeve çizmektedir, fakat en etkili modellerle ilgili hala belirsizlik devam etmektedir. Ayrıca ilgili literatür dolaylı olarak okullardaki öğretim ve öğrenme kalitesi, müdürlerin inançları ve uygulamaları üzerine farklı liderlik gelişimi programlarının etkisini en iyi nasıl değerlendirebileceği üzerine bir uzlaşa sağlayamamıştır.



BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, çalışma evreni, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi alt başlıklarına yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırma betimsel nitelikte olup problem ve alt alt problemlere uygunluğu nedeniyle “tarama” modelinden yararlanılarak gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin görüşleri anket uygulanarak(nicel) , şube müdürlerinin görüşleri ise görüşme formu kullanılarak(nitel) toplandığından araştırma aynı zamanda “karma” araştırma modeli niteliği de taşımaktadır.

Nicel araştırma yöntemi bir konuyla ilgili derin, zengin ve ayrıntılı bilgileri ortaya çıkarmak için daha uygundur (Creswell, 2003). Nitel araştırma, "insanların yaşam deneyimlerine dayalı, pratik ve yorumlayıcı" (Marshall ve Rossman, 2010, s.2) bir araştırma yöntemidir. Nitel araştırma çalışmaları özellikleri belirterek açıklanmıştır. Merriam (1998) ana özellikleri şu şekilde belirlemiştir: sürece, anlayışa ve anlama odaklanılır; veri toplama ve analizinin birincil aracı araştırmacıdır; bu süreç tümevarımsaldır ve sonuç açıklayıcıdır" nitel araştırmaların özelliklerini kapsamlı bir şekilde Tablo 1'deki gibi açıklamıştır.

Tablo1.

Nitel Araştırmaların Özellikleri

Doğalcı sorgulama	Gerçek dünyadaki durumları doğal olarak incelemek; yönetilmeyen ve kontrolsüz; sonuçlarda önceden belirlenmiş kısıtlamaların olmaması
Tümevarımsal Analiz	Önemli kategorileri, boyutları ve karşılıklı ilişkileri belirlemek için verilerin detaylarına ve özelliklerine bakılması; teorik olarak türetilmiş (tümdengelimli) hipotezleri test etmek yerine gerçekten açık olan soruları keşfetmek.
Bütünsel Bakış Açısı	Birkaç farklı değişkene ve doğrusal, sonuç-sonuç ilişkilerine anlamlı olarak indirgenmeyen karmaşık bağımlılıklar üzerinde odaklanılır.

Niteliksel Veri	Ayrıntılı açıklamalar; derinlemesine soruşturma; insanların kişisel bakış açılarını ve deneyimlerini ortaya çıkaran yöntem.
Kişisel İletişim ve İçgörü	Araştırmacı insanlar, durum ve olgular ile doğrudan temas kurmakta ve bunlara yaklaşmaktadır; araştırmacının kişisel deneyimleri ve görüşleri soruşturmanın önemli bir parçasıdır ve olguyu anlamak için önemlidir.
Dinamik Sistemler	Değişimin sabit olduğunu ve odaklanmanın bir bireyin mi yoksa bir bütün kültürün olup olmadığı üzerinde devam ettiğini varsayar.
Benzersiz Vaka Yönelimi	Her bir vakanın özel ve benzersiz olduğunu varsayar; araştırmanın birinci seviyesi, üzerinde çalışılan bireysel vakaların ayrıntılarına uymakta, bunlara saygı duymakta ve bunları yakalamaktadır; çapraz durum analizi, bireysel vaka incelemelerinin kalitesini izler ve kalitesine bağlıdır.
Bağlam Duyarlılığı	Bulguları sosyal, tarihsel ve zamansal bağlamda yerleştirir; Zaman ve mekan genellemelerinin olasılığı veya anlamlılığında kuşkuludur.
Empatik Tarafsızlık	Tam objektiflik imkansızdır; öznellik güvenilirliği zayıflatır; araştırmacı ilgili verilerin bir parçası olarak kişisel deneyim ve empatik içgörüyü içerirken, içeriği belirgin hale getirmek için tarafsız ve yargı dışı bir duruş sergilemektedir.
Tasarım Esnekliği	Yanıt vermeyi ortadan kaldıran tasarımlara odaklanmaktan kaçınır; ortaya çıktıklarında yeni keşfetme yolları arar.

Desen; araştırma sorularını, verilerini ve ulaşılan bulguları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan mantıksal bir kurgudur. Başka bir ifadeyle araştırmacıyı, araştırma sürecinin ilk aşamasından son aşamasına götüren bir eylem planıdır. İlk aşama, araştırmanın başında sorulan ve yanıtı aranacak soruları; son aşama ise başlangıçta sorulan sorulara ilişkin bulunan yanıtları veya sonuçları ifade eder. Bu ikisi arasında ilgili verinin toplanması ve analizi gibi bir dizi aşama daha vardır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s.316). Kvale (1996, s.88) mülakat yöntemi için yedi aşama belirlemiştir;

- Temalaştırma: Mülakatın amacını belirleyin ve mülakata başlamadan önce incelenecek konunun kavramını tanımlayın.
- Tasarlama: Mülakat başlamadan önce, araştırmanın yedi aşamasını göz önünde bulundurarak çalışmanın tasarımını planlayın.
- Mülakat: Mülakat rehberine dayanarak ve aranan bilgiye ve mülakatın kişiler arası ilişkisine yansıtıcı bir yaklaşımla mülakat gerçekleştirin.
- Yazıya Dökme: Mülakat materyalini, genellikle sözlü konuşmaları yazılı metne aktararak analiz için hazırlayın.

- Analiz: Mülakatın amacına ve konusuna dayanarak mülakat malzemesinin niteliğine ve hangi yöntemlerin mülakata uygun olduğuna karar verin.
- Doğrulama: Görüşme bulgularının genelleştirilebilirliğini, güvenilirliğini ve geçerliliğini belirleyin.

Raporlama: Araştırmanın bulgularını ve uygulanan yöntemleri bilimsel kriterlere uygun bir biçimde raporlayın, mülakatın etik yönlerini dikkate alın.

Yıldırım ve Şimşek'e (2013) göre mülakat yönteminin esneklik, cevaplama oranı, görüşülen kişilerin sözel olmayan davranışlarını gözlemleme fırsatı, görüşme ayarını kontrol etme, soruların sırası, soru sorma imkânı gibi bazı güçlü yönleri vardır. Zayıf yönleri ise maliyet, zaman, potansiyel önyargı, yazılı veya kaydedilmiş bilgileri kullanma becerisi, zaman dağılımındaki zorluklar, mahremiyetin kaybolması, soru standardizasyonu ve kişilere ulaşmada zorluğu. Bundan dolayı araştırma da ayrıca anket de uygulanarak veri toplanmış ve raporlanmıştır.

3.2. Evren ve Örneklem

Anketler, Menteşe İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü'ne bağlı Temel eğitim ve orta öğretim okullarında görevli 61 Okul Müdürüne uygulanmış olup, 49 okul müdüründen geri bildirim alınmıştır. Bu durumda anketlerin geri dönüş yüzdesi 80.3 olarak gerçekleşmiştir. Görüşmeler ise İl Milli Eğitim Müdürlüğünde görevli toplam 10 Şube Müdürü'nden gönüllü olan yedi kişi ile gerçekleştirilmiştir.

3.2.1. Katılımcılarının Demografik Özellikleri

Katılımcıların demografik özellikleri ile ilgili olarak cinsiyet, yaş, mesleki hizmet süresi ve katılım sağlanan hizmet içi eğitim sayısı soruları katılımcılara yöneltilmiştir. Elde edilen veriler frekans analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar Tablo 2'de özetlenmiştir.

Tablo 2.
Katılımcıların Demografik Özellikleri

		f	%
Cinsiyet	Kadın	5	10,2
	Erkek	44	89,8
	Toplam	49	100
	<hr/>		
Mesleki Hizmet Süresi	0-5 yıl	-	-
	6-10 yıl	3	6,1
	11-15 yıl	8	16,3
	16-20 yıl	10	20,4
	21-25 yıl	6	12,3
	26 ve üzeri yıl	22	44,9
	Toplam	49	100
<hr/>			
Yaş	22-35	6	12,2
	36-45	17	34,7
	46-55	18	36,7
	56 ve üzeri	8	16,3
	Toplam	49	100
	<hr/>		
Hizmet İçi Eğitim Sayısı	Hiç	-	-
	1 Kez	1	2,0
	2 Kez	6	12,3
	3 ve üzeri	42	85,7
	Toplam	49	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi katılımcıların % 89,8’i erkek, % 10,2’si kadındır. Yaş bağlamında ise en çok katılımcının % 36,7 ile “46-55” yaş grubunda olduğu ve en az katılımcının %12,2 ile “22-35” yaş grubunda yer aldığı belirlenmiştir. Katılımcıların % 44,9’u “26 ve üzeri yıl” mesleki hizmet süresine, %20,4’ü “16-20 yıl” mesleki hizmet süresine ve %16,3’ü ise “11-15 yıl” mesleki hizmet süresine sahiptir. Katılımcıların mesleki hizmet süresi fazla olduğundan dolayı, katılımcıların % 85,7’si 3 ve üzeri kez hizmet içi eğitime katılmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma verilerinin toplanmasında anket ve nitel araştırma yönteminde sıklıkla kullanılan bir veri toplama aracı olan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Anket ile toplanan verilerin güvenilirliği için test tekrar test tekniğinden yararlanılarak Croanbach Alpha katsayısı hesaplanmıştır. Yapılana analizler sonucunda Croanbach Alpha katsayısı (r: 97.4) olarak hesaplanmıştır.

Görüşme için güvenilirliği sağlamak amacıyla izlenen stratejiler ise şunlardır:

- *Katılımcıların görüşme formunu gözden geçirmesi:* Bütün görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşmelerle ilgili yazılanlar doğruluğunu kontrol etmek için katılımcılara gönderilerek cevaplar doğrulanmıştır.
- *Okuyucu denetlemesi:* Veri analizi süreci boyunca, araştırmanın danışmanı çalışmayı yönlendirmiştir. Tavsiyeleri, veri analizinin her aşamasında değerlendirilmiştir.
- *Sadece sunumu teyit etmekle kalmayıp aynı zamanda teyit etmemek:* Çalışmanın araştırmacısı, katılımcıların farklı perspektiflerini göz önüne alarak hem benzer hem de benzeri olmayan yanıtları çalışma boyunca açıklamıştır.

Nitel araştırmada veri toplama yollarından biri de görüşmedir. Görüşme yoluyla deneyimler, düşünceler, tutumlar, niyetler, yorumlar ve zihinsel algılar ve tepkiler gibi gözlenemeyeni anlamaya çalışırız (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek; iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2009). Bu araştırma da veriler açık uçlu sorulardan yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ve nicel olarak anket yöntemi kullanılarak elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler de görüşmeyi yapan kişi hem konuya ilişkin doyurucu bilgi edinme, hem de görüşmeyi belli bir düzende götürme şansına sahip olur. Ayrıca cevaplayana da kendisince önemli olan hususları vurgulama imkânı sağlar (Altunışık 2004).

Yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular literatür taraması ve araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2013)'e göre mülakat soruları hazırlarken dikkate alınması gereken ilkeler şunlardır:

- Birincisi, bilgilendirici tarafından kolay anlaşılmaya imkân tanıyan net, farklı ve somut soruların kullanılmasıdır. Ayrıca, katılımcıların özellikleri ve deneyimleri de göz önüne alınmalıdır.
- İkincisi, genel ve soyut sorular yöneltmektense odaklı ve spesifik sorular üretmek önemlidir.
- Üçüncüsü, konuyla ilgili yorum yapma ve konuşmayı teşvik eden açık uçlu sorular oluşturma önemlidir.
- Dördüncüsü, araştırmacı bilgilendiricilerin yönlendirilmesinden kaçınmak için, bilgilendiricilerin yanıtlarında önde gelen tepki ve tepkileri fark etmelidir.
- Beşincisi, cevap vermeyi zorlaştıran çok yönlü sorular kullanmaktan kaçınmak.
- Altıncısı, sorunun alternatif biçimini kullanarak bilgi sağlayanlara sorunun anlaşılmasını kolaylaştıran alternatif ve sorgulama sorularının kullanılması gerekmektedir.
- Yedincisi, aynı türde soruları kullanmak sıkıcı olacağından dolayı soruları ayrıntılı farklı türde yazmak önemlidir.
- Sekizincisi, başlangıç soruları mantıksal olarak yön verebilecek ve cevaplayıcının beceri veya deneyimine ilişkin sorular olmalıdır.
- Son olarak, pilot mülakat ve uzman incelemesi kullanarak soruların iyileştirilmesi önemli bir ilkedir.

Görüşme formundaki sorularının hazırlanması ve soruların sırası yukarıdaki ilkeler göz önünde bulundurularak yapılmıştır. Sonuç olarak toplam yedi adet soru geliştirilmiştir. Görüşme esnasında katılımcılara yöneltilen sorular şunlardır;

- i. Katıldığınız yönetici eğitim seminerlerini beklenti ve ihtiyaçlarınızı karşılama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ii. Yönetici eğitim seminerlerinin planlamasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
- iii. Yönetici eğitim seminerlerinin uygulamalarına yönelik program süresi, konuların kapsamı, uzmanların yeterliği, konuların işleniş ve yöntemi ve bununla birlikte fiziksel ortam olarak görüş ve önerileriniz nelerdir?

- iv. Yönetici eğitim seminerlerinin değerlendirilmesine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
- v. Yönetici eğitim seminerleri işlenen konulara eklemek istediğiniz konular var mı?
- vi. Yönetici olarak hangi konularda hizmet içi eğitime katılmak istersiniz?
- vii. Yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüklerine, meslektaşlarınıza, okul yönetimlerine ve öğretmenlere neler önerirsiniz?

Araştırmada okul müdürlerinin katılmış oldukları yönetici eğitim seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşlerini inceleme amacıyla kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde ankete katılan okul müdürlerinin cinsiyet, yaş, mesleki hizmet süresi ve katıldığı hizmet içi eğitim sayısı ile ilgili sorular yer almaktadır.

İkinci bölüm, eğitim seminerlerine ilişkin görüşler ile ilgili 14, seminer ortamına ilişkin görüşler ile ilgili 8, eğitim veren kişiye ilişkin görüşler ile ilgili 8, olmak üzere toplam 30 sorudan oluşmaktadır.

3.4. Veri Toplama Süreci

Görüşme aşaması, Kvale'nin (1996) mülakat ile ilgili üçüncü aşamasıdır. Görüşmeler gönüllü olarak Milli Eğitim Müdürlüğünde yönetici pozisyonunda olan toplam yedi yönetici ile gerçekleştirilmiştir. Anketler toplam 49 okul müdürüne uygulanmıştır. Görüşme gerçekleştirilenlerin listesi ise sırasıyla;

- (a) İl Milli Eğitim Şube Müdürü
- (b) İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı
- (c) İl Milli Eğitim Şube Müdürü
- (d) İl Milli Eğitim Şube Müdürü
- (e) İl Milli Eğitim Şube Müdürü
- (f) İl Milli Eğitim Şube Müdürü
- (g) İl Milli Eğitim Şube Müdürü

Görüşme başlamadan önce araştırmacı, katılımcılara araştırmanın amacı, görüşmenin yaklaşık süresi hakkında bilgi vermiştir ve katılımcıların ses kaydı için onay vermesi istenmiştir. Tüm yöneticiler görüşmenin ses kaydı alınması için izin

vermiştir. Görüşme sırasında konuşmaların akışına göre bazı soruların sırası değiştirilmiştir.

Bütün görüşmeler Türkçe yapılmıştır. Sorulara verilen cevaplar en az 6 dakika ve maksimum 15 dakika sürmüştür. En kısa görüşme, pozisyonu dolayısıyla idari işlerinin yoğun olması sebebiyle Milli Eğitim Müdür Yardımcısı ile yürütülmüştür. Görüşmenin demografik bilgileri içeren ilk bölümünün süresi kısadır. Görüşmeye katılan yöneticilerin özellikleri Tablo 3’de özetlenmiştir.

Tablo 3.
Katılımcı Yöneticilerin Özellikleri

No	Cinsiyeti	Pozisyonu	Görüşme Tarihi	Meslek Süresi	Katıldığı Seminer Sayısı
(a)	Erkek	İl Milli Eğitim Şube Müdürü	3.3.2017	37 yıl	40
(b)	Erkek	İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı	27.2.2017	28 yıl	10
(c)	Erkek	İl Milli Eğitim Şube Müdürü	2.3.2017	5 yıl	3
(d)	Erkek	İl Milli Eğitim Şube Müdürü	3.3.2017	27 yıl	2
(e)	Erkek	İl Milli Eğitim Şube Müdürü	2.2.2017	14 yıl	4
(f)	Erkek	İl Milli Eğitim Şube Müdürü	28.2.2017	14 yıl	5
(g)	Erkek	İl Milli Eğitim Şube Müdürü	27.2.2017	36 yıl	5

Tablo 3’de görüldüğü gibi 1 İl Milli Eğitim Müdür Yardımcısı ve 6 İl Milli Eğitim Şube Müdürü ile görüşme gerçekleştirilmiştir.

3. 5. Verilerin Analizi

Araştırmada anket ile elde edilen nicel verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi, Anova (tukey) ve Mann Whitney U gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. IBM-SPSS 20.0 istatistik programı verilerin analizinde kullanılmıştır.

Veri analizi, bulguları ortaya koymak için niteliksel verilerin sistematik olarak araştırılması ve düzenlenmesi sürecidir (Miles ve Huberman, 1994). Bu süreçte, araştırmacıların kalitatif literatürde verilen temel adımları izlemesi önerilmektedir.

Örneğin, Creswell (2003, s.191) nicel araştırmada genel veri analizi süreçlerini şu şekilde sağlamıştır;

- Analiz için verileri organize edin ve hazırlayın,
- Tüm verileri okuyun,
- Bir kodlama işlemi ile detaylı analiz başlatın,
- Kişilerin tanımı için kodlama yapınızı kullanın,
- Açıklama ve temaların nitel olarak neyi nasıl temsil edileceğini önceden açıklayın veya yorumlayın,
- Verilerin tanımı yapın.

Veri analizinde yukarıdaki genel süreçler veriden anlam çıkarma aşamaları olarak değerlendirilmiştir. İlk önce, Kvale'nın (1996) mülakat aşamalarında belirtildiği gibi, görüşmeden hemen sonra Microsoft Word kullanarak ses kayıtları yazıya dönüştürülmüştür. Yazıya dönüştürme sonrasında kayıtlar tekrar dinlenilmiş ve eksik kelimelerin olup olmadığı kontrol edilmiştir. İkincisi, verilerin genel anlamını ortaya çıkarmak için görüşme metni okunmuş ve daha sonra veri analizlerinde kullanılacak bazı notlar alınmıştır. Üçüncüsü, yazılı metin tekrar okunmuş ve bu sefer yazılı metindeki paragraflar ve cümleler etiketlenmiştir. Dördüncüsü, ilk kodlar ve ilgili parçalar elektronik tabloya aktarılmıştır. Mülakatların nasıl analiz edileceğine karar vermek, mülakatların çözümlenmesi için atılan adımlardan biridir (Kvale, 1996). Veri analizini kolaylaştırmak için, elektronik tablolar görüntü formatında oluşturulmuştur. Bu format, verilerin bilgi içeriğine göre düzenlenmesini kapsamaktadır (Miles ve Huberman, 1994). Daha sonra her soru ve katılımcıların cevapları incelenmiş ve benzer kodlar yeniden adlandırılmıştır. Benzer temalar kategorilere ayrılmıştır ve kod listesi oluşturulmuştur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde; anket ve görüşme formu ile elde edilen verilere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Anket İle Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Yönetici eğitim seminerlerine ilişkin katılımcıların görüşleri Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4.
Yönetici Eğitim Seminerlerine İlişkin Görüşlerin Dağılımı

İfade		1	2	3	4	5	\bar{X}
Yönetici eğitim seminerleri, yaşadığım mesleki sorunları çözmemde yardımcı olmaktadır.	f	0	3	2	34	10	4,04
	%	0	6,12	4,08	69,39	20,41	
Yönetici eğitim seminerlerinde edindiğim bilgiler mesleki başarıma olumlu yönde etkilemektedir.	f	0	1	3	32	13	4,16
	%	0	2,04	6,12	65,31	26,53	
Yönetici eğitim seminerlerinde öğrendiğim bilgilerin birçoğunu görevimi yaparken kullanabilmekteyim.	f	0	3	5	26	15	4,08
	%	0	6,12	10,20	53,06	30,61	
Yönetici eğitim seminerleri, öğrenme konuları üzerine odaklanmaktadır.	f	0	7	9	25	8	3,69
	%	0	14,29	18,37	51,02	16,33	
Yönetici eğitim seminerleri bilimsel yaklaşımlarla sürekli geliştirilmektedir.	f	0	7	10	25	7	3,65
	%	0	14,29	20,41	51,02	14,29	
Yönetici eğitim seminerlerinde uygulanan eğitim programlarının gözlenebilir ve ölçülebilir eğitsel hedefleri bulunmaktadır.	f	0	1	14	24	10	3,88
	%	0	2,04	28,57	48,98	20,41	
Yönetici eğitim seminerlerinde yeni bilgiler, beceriler ve tutumlar meslek yaşamında uygulanabilecek şekilde sunulmaktadır.	f	0	5	15	22	7	3,63
	%	0	10,20	30,61	44,90	14,29	

İfade		1	2	3	4	5	\bar{X}
Yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır.	f	0	2	10	28	9	3,90
	%	0	4,08	20,41	57,14	18,37	
Seminerlerdeki eğitim programlarında yeni öğrenme konuları, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek işlenmektedir.	f	1	7	11	19	11	3,65
	%	2,04	14,29	22,45	38,78	22,45	
Yönetici eğitim seminerleri genellikle sıkıcı geçmektedir.	f	0	13	17	12	6	3,23
	%	0	26,53	34,69	24,49	12,24	
Seminerlerde verilen eğitimler işe olan ilgiyi artırmaktadır.	f	1	11	13	20	4	3,31
	%	2,04	22,45	26,53	40,82	8,16	
Seminerlerdeki eğitim konuları belirlenirken eğitime katılan personelin fikir ve görüşlerine önem verilmektedir.	f	0	6	11	25	7	3,67
	%	0	12,24	22,45	51,02	14,29	
Seminerlerdeki eğitimlerde verilen dersler açık, anlaşılır ve düzenli bir şekilde anlatılmaktadır.	f	4	17	12	13	3	2,88
	%	8,16	34,69	24,49	26,53	6,12	
Seminer programları uygun tarihlerde yapılmaktadır.	f	0	9	13	23	4	3,45
	%	0	18,37	26,53	46,94	8,16	
Eğitim faaliyetleri için ayrılan süreler yeterli düzeydedir.	f	0	8	11	25	5	3,55
	%	0	16,33	22,45	51,02	10,20	

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların eğitim seminerlerine ilişkin görüşleri ile ilgili olarak en düşük algıya sahip ilk üç ifade “seminerlerdeki eğitimlerde verilen dersler açık, anlaşılır ve düzenli bir şekilde anlatılmaktadır” ($\bar{X}= 2,88$), “yönetici eğitim seminerleri genellikle sıkıcı geçmektedir” ($\bar{X}=3,23$) ve “seminerlerde verilen eğitimler işe olan ilgiyi artırmaktadır” ($\bar{X}=3,31$) ifadeleridir. En yüksek algıya sahip ilk üç ifade ise “yönetici eğitim seminerlerinde edindiğim bilgiler mesleki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir” ($\bar{X}=4,16$), “yönetici eğitim seminerlerinde öğrendiğim bilgilerin birçoğunu görevimi yaparken kullanabilmekteyim” ($\bar{X}=4,08$) ve “yönetici eğitim seminerleri, yaşadığım mesleki sorunları çözmemde yardımcı olmaktadır” ($\bar{X}=4,04$) ifadeleridir.

Yönetici eğitim seminerlerinin ortamına ilişkin görüşler ile ilgili katılımcıların görüşleri Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.*Yönetici Eğitim Seminerlerinin Ortamına İlişkin Görüşler*

İfade		1	2	3	4	5	\bar{X}
Seminerler teknik ve donanımlı salonlarda verilmektedir	f	0	16	14	15	4	3,14
	%	0	32,65	28,57	30,61	8,16	
Etkili bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır	f	0	13	15	18	3	3,22
	%	0	26,53	30,61	36,73	6,12	
Seminerlerin verildiği salonlar ferah bir ortama sahiptir	f	0	17	14	15	3	3,08
	%	0	34,69	28,57	30,61	6,12	
Seminerlerin verildiği salonların kapasitesi yeterlidir.	f	0	18	13	14	4	3,08
	%	0	36,73	26,53	28,57	8,16	
Seminerlerin verildiği salonlar verilen eğitimin içeriğine göre düzenlenmektedir.	f	0	16	13	16	4	3,16
	%	0	32,65	26,53	32,65	8,16	
Seminerlerin verildiği salonlar sıcaklık, aydınlatma ve havalandırma açısından yeterli düzeydedir.	f	0	10	8	29	2	3,47
	%	0	20,41	16,33	59,18	4,08	
Seminerin verildiği alanların sosyal imkânları yeterli düzeydedir.	f	0	7	14	23	5	3,53
	%	0	14,29	28,57	46,94	10,20	
Seminerlerin verildiği salonların temizliği yeterli düzeydedir.	f	0	4	9	29	7	3,80
	%	0	8,16	18,37	59,18	14,29	
Seminerlerin verildiği salonlar teknolojik donanım açısından yeterli düzeydedir.	f	0	5	8	30	6	3,76
	%	0	10,20	16,33	61,22	12,24	

Tablo 5 incelendiğinde yönetici eğitim seminerlerinin ortamı ile ilgili bütün ifadelerin ortalamasının $\bar{X}=3,00$ üzeri olduğu görülmektedir. Yönetici eğitim seminerlerini veren kişiye ilişkin görüşler ile ilgili katılımcıların görüşleri ise Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.*Yönetici Eğitim Seminerlerini Veren Kişilere İlişkin Görüşler*

İfade		1	2	3	4	5	\bar{X}
Eğitimi veren kişiler alanında uzmandır.	F	0	3	11	27	8	3,82
	%	0	6,12	22,45	55,10	16,33	
Eğitimi veren kişilerin mesleki bilgisi yeterli düzeydedir.	F	0	2	9	31	7	3,88
	%	0	4,08	18,37	63,27	14,29	
Eğitimi veren kişiler, konusuna hâkim kişilerdir.	F	0	4	7	31	7	3,84
	%	0	8,16	14,29	63,27	14,29	
Eğitimi veren kişiler, eğitimi destekleyici görsel ve işitsel araç-gereçlerden faydalanmaktadırlar.	F	0	2	7	33	7	3,92
	%	0	4,08	14,29	67,35	14,29	

İfade		1	2	3	4	5	\bar{X}
Eğitimi veren kişiler, zamanı verimli biçimde kullanmaktadırlar.	F	0	8	15	22	4	3,45
	%	0	16,33	30,61	44,90	8,16	
Eğitimi veren kişiler, gerekli iletişim becerilerine sahiptir.	F	0	6	11	22	10	3,73
	%	0	12,24	22,45	44,90	20,41	

Tablo 6’da görüldüğü gibi katılımcıların semineri veren kişilere yönelik algıları genel olarak yüksektir. En düşük görüşe sahip olan ifade “eğitimi veren kişiler, zamanı verimli biçimde kullanmaktadırlar” ($\bar{X}=3,45$) iken, en büyük görüşe sahip olan ifade “eğitimi veren kişiler, eğitimi destekleyici görsel ve işitsel araç-gereçlerden faydalanmaktadırlar” ($\bar{X}=3,92$) ifadesidir. Dolayısıyla katılımcıların görüşlerine göre yönetici eğitimi seminerlerini veren kişiler ile ilgili herhangi bir sorun bulunmamaktadır.

Çalışmanın alt amaçları kapsamında, katılımcıların demografik özelliklerine göre yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri açısından ifadelere olan görüş farklarını ortaya çıkarmak için t testi, Anova (tukey) ve Mann Whitney U gibi istatistiksel tekniklerden yararlanılmıştır. Bu kapsamda cinsiyete göre bir, yaşa göre üç, hizmet süresine göre dört ifadede fark bulunmuşken seminer sayısına göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Cinsiyete göre görüş farkını belirlemek için yapılan t-testi ve Mann Whitney U testi analizinin sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Cinsiyete Göre Yönetici Eğitim Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Farklar

İfade	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	p
Yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır.	Kadın	6	4,60	13,70	-2,317	,025*
	Erkek	43	3,81	14,56		

*Anlamlılık 0,05 düzeyindedir

Tablo 7’de görüldüğü gibi erkek katılımcıların “yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır” ifadesine olan görüş ($\bar{X}=3,81$) kadın katılımcıların görüşlerinden ($\bar{X}=4,60$) daha düşüktür. Dolayısıyla erkek katılımcılar kadın katılımcılara göre yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır görüşüne daha az katılmaktadır.

Katılımcıları yaşları ile ifadelere olan görüşleri arasında herhangi bir farklılık olup

olmadığını ortaya çıkarmak için ANOVA analizi ve ortaya çıkan görüş farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise Tukey analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 8’de özetlenmiştir.

Tablo 8.

Yaşa Göre Yönetici Eğitim Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Farklar

İfade	F	Tukey	Ortalama			Anlamlılık
			25-35	36-45	46-55	
Yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır.	3,132	“25-35” ile “46-55”	3,3 3	-	4,0 0	0,035*
Yönetici eğitim seminerlerinde edindiğim bilgiler mesleki başarıma olumlu yönde etkilemektedir.	4,396	“25-35” ile “36-45”	3,6 7	4,5 0	-	0,009*
Yönetici eğitim seminerlerinde öğrendiğim bilgilerin birçoğunu görevimi yaparken kullanabilmekteyim.	3,135	Tukey anlamsız	-	-	-	0,035*

*Anlamlılık 0,05 düzeyindedir

Tablo 8’de görüldüğü gibi ANOVA analizi sonucu yaşa göre üç ifadede 0,05 düzeyinde görüş farkı olduğu belirlenmiştir. Farkların hangi yaş grubunda anlamlı olduğunu belirlemek için ise Tukey değerlerine bakılmıştır. Sonuçlara göre “yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır” ifadesine “25-35” yaş grubu katılımcıların görüşleri “46-55” yaş grubu katılımcıların görüşlerine oranla daha düşüktür. “Yönetici eğitim seminerlerinde edindiğim bilgiler mesleki başarıma olumlu yönde etkilemektedir” ifadesine ise “25-35” yaş grubu katılımcıların görüşleri “36-45” yaş grubu katılımcıların görüşlerine oranla daha düşüktür. “Yönetici eğitim seminerlerinde öğrendiğim bilgilerin birçoğunu görevimi yaparken kullanabilmekteyim” ifadesinde ANOVA analizine göre fark bulunmuş olmasına rağmen Tukey değerine bakıldığında bu farkın anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Katılımcıları hizmet süreleri ile ifadelere olan görüşleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için ANOVA analizi ve ortaya çıkan görüş

farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise Tukey analizi gerçekleştirilmiştir ve sonuçlar Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9.
Hizmet Süresine Göre Yönetici Eğitim Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Farklar

İfade	F	Tukey	Ortalama				Anlamlılık
			6-10 yıl	16-20 yıl	21-25 yıl	26 ve üzeri yıl	
Yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır.	6,255	“6-10” ile “16-20”, “21-25” ve “26 ve üzeri”	2,6 7	4,3 0	4,3 3	4,18	0,000*
Yönetici eğitim seminerlerinde edindiğim bilgiler mesleki başarıma olumlu yönde etkilemektedir.	3,509	“6-10” ile “16-20”	3,3 3	4,4 0	-	-	0,014*
Yönetici eğitim seminerlerinde öğrendiğim bilgilerin birçoğunu görevimi yaparken kullanabilmekteyim.	3,106	“6-10” ile “26 ve üzeri”	3,0 0	-	-	4,36	0,025*
Yönetici eğitim seminerleri bilimsel yaklaşımlarla sürekli geliştirilmektedir.	3,354	“6-10” ile “21-25”	2,6 7	-	4,3 3	-	0,018*

*Anlamlılık 0,05 düzeyindedir

Tablo 9’da görüldüğü gibi ANOVA analizi sonucu hizmet süresine göre dört ifadede 0,05 düzeyinde algı farkı olduğu belirlenmiştir. Farkların hangi gruplar arasında anlamlı olduğunu belirlemek için ise Tukey değerlerine bakılmıştır. “Yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır” ifadesine “6-10 yıl” hizmet süresi olan katılımcıların görüşlerinin “16-20 yıl”, “21-25 yıl” ve “26 ve üzeri yıl” hizmet süresi olan katılımcılara göre az olduğu bulunmuştur. Dolayısıyla “6-10 yıl” hizmet süresi olan yöneticilere seminerlerde ele alınan konuların öğrenilmesi için fırsat tanınmalıdır. “Yönetici eğitim seminerlerinde edindiğim bilgiler mesleki başarıma olumlu yönde etkilemektedir” ifadesine “6-10 yıl” hizmet süresi olan katılımcıların görüşlerinin “16-20 yıl” hizmet süresi olan katılımcılara göre az olduğu bulunmuştur. “Yönetici eğitim seminerlerinde öğrendiğim bilgilerin birçoğunu görevimi yaparken kullanabilmekteyim” ifadesine “6-10 yıl” hizmet süresi olan katılımcıların görüşlerinin “26 ve üzeri yıl” hizmet süresi olan katılımcılara göre az olduğu belirlenmiştir. “Yönetici eğitim seminerleri bilimsel yaklaşımlarla sürekli geliştirilmektedir” ifadesine de diğer ifadelerde olduğu gibi “6-10 yıl” hizmet süresi olan katılımcıların görüşlerinin “21-25 yıl” hizmet süresi olan katılımcılara göre daha az olduğu bulunmuştur. Katılımcıların katıldığı yönetici eğitimi semineri sayısına göre

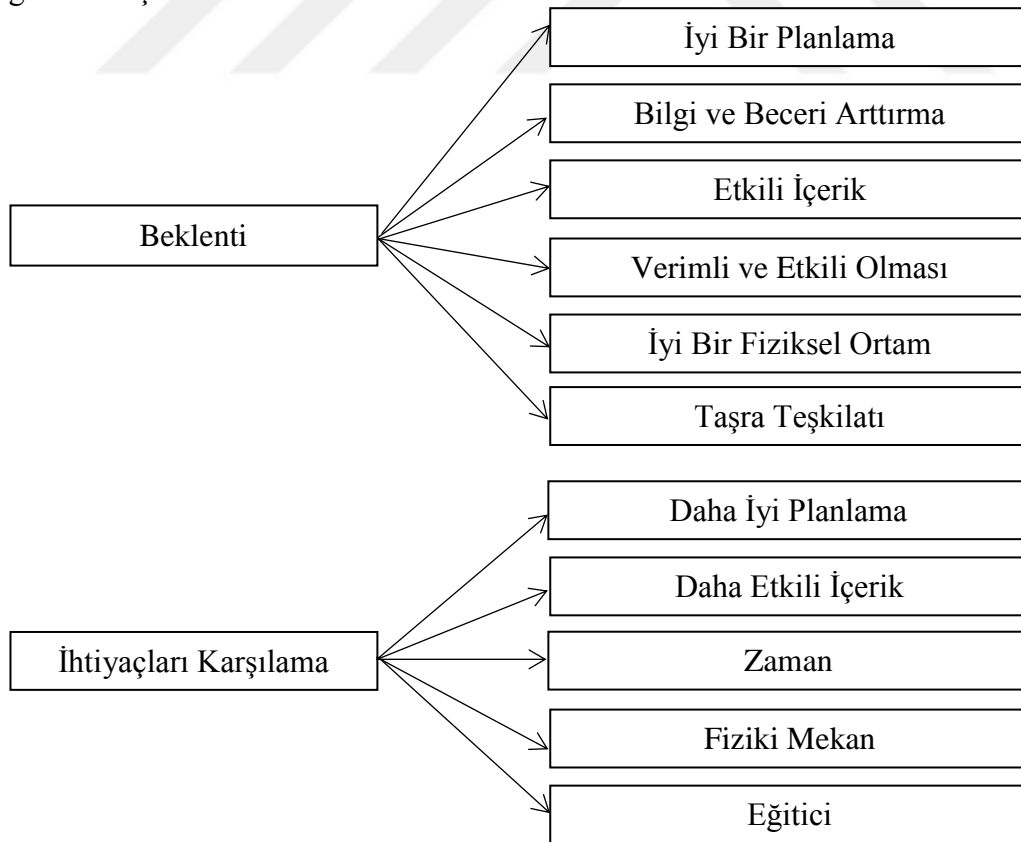
ifadelere olan görüşleri arasında herhangi bir farklılık olup olmadığını ortaya çıkarmak için ANOVA analizi ve ortaya çıkan görüş farklılıklarının anlamlı olup olmadığını belirlemek için ise Tukey analizi gerçekleştirilmiştir. Analiz sonucunda katılımcıların katıldığı yönetici eğitimi semineri sayısına göre ifadelere olan görüşleri arasında herhangi bir anlamlı algı farklılığı bulunmamıştır.

4.2.Görüşme Formu İle Elde Edilen Verilere İlişkin Bulgular

Bu bölümde yönetici eğitimi seminerlerine katılan yöneticiler ile gerçekleştirilen görüşme sonunda elde edilen verilerin içerik analizi sonuçları verilmiştir.

4.2.1.Birinci Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin seminerden beklenti ve beklenti karşılama ile ilgili düşünceleri ile ilgili veri elde etmek amacıyla yöneltilen “katıldığımız yönetici eğitim seminerlerini beklenti ve ihtiyaçlarınızı karşılama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1: Yöneticilerin Beklenti ve İhtiyaçları

Tablo 10’da birinci soruya verilen cevaplardan elde edilen bulguların f ve % değerleri verilmiştir.

Tablo 10.
Birinci Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı

Beklenti ve İhtiyaç Karşılama	Temalar	(f)	%
Beklenti	İyi Bir Planlama	1	16,67
	Bilgi ve Beceriye Arttırma	1	16,67
	Etkili İçerik	1	16,67
	Verimli ve Etkili Olması	2	33,32
	İyi Bir Fiziksel Ortam	1	16,67
	İhtiyaçları Karşılama	Taşra Teşkilatı	1
İhtiyaçları Karşılama	İyi Planlama	1	10,00
	Daha Etkili İçerik	3	30,00
	Zaman	2	20,00
	Fiziki Mekân	2	20,00
	Eğitici	1	10,00

Tablo 10’da verilen beklentiler ile ilgili temalara ait görüşmeye katılan yöneticilerin görüşleri detaylı olarak şu şekildedir;

İyi Bir Planlama: (a) kodlu katılımcı “*hizmet içi eğitimler iyi bir planlama çerçevesinde yapılmalıdır*” yönünde bir beklenti olduğunu belirtmiştir. Katılımcının bu görüşü deneyimlerinden elde ettiği düşünülmektedir.

Bilgi ve Beceriye Arttırma: (b) kodlu katılımcı “*seminerler ayrıca bilgi ve becerilerimizi arttırmalı*” yönünde bir beklentisi olduğunu belirtmiştir.

Etkili İçerik: (c) kodlu katılımcı “*içerik biraz daha etkili olabilir*” ifadesiyle içerik yönünde beklentisinin olduğunu dile getirmiştir. Katılımcı katıldığı yönetici eğitimi seminerlerinin içeriği kapsamındaki deneyimlerinden etkilenecek böyle bir beklentinin olduğu kanaatine varmıştır.

Verimli ve Etkili Olması: (e) kodlu katılımcı “*zaman, fiziki mekân ve içerik açısından bazı eksiklikler olmasına rağmen...*” şeklinde başlayan ifadesinde ve (f) kodlu katılımcı “*taşra teşkilatında bilimsel uzmanlaşmaya gidilirse hizmet içi eğitim seminerlerinin daha verimli olacağını düşünmekteyim*” ifadesinde yönetici eğitim seminerlerinin daha verimli ve etkili olmasını beklediklerini belirtmişlerdir.

İyi Bir Fiziki Ortam: (c) kodlu katılımcı “*şuana kadar katıldığım yönetici eğitim seminerlerinde maalesef yeterli bir fiziki ortam olmadı, fiziki ortamın sağlanması*

gerekmektedir” ifadesiyle iyi bir fiziksel ortam beklentisini dile getirmiştir.

Taşra Teşkilatı: (f) kodlu katılımcı *“taşra teşkilatında bilimsel uzmanlaşmaya gidilirse hizmet içi eğitim seminerlerinin daha verimli olacağını düşünmekteyim”* cümlesiyle taşra teşkilatlarında bulunan yöneticilerin sık değiştirilmesinin yönetici eğitimi seminerlerinin amacına ulaşmasına engel olduğunu belirtmiştir.

Tablo 10’da verilen ihtiyaçları karşılama ile ilgili temalara ait görüşmeye katılan yöneticilerin görüşleri detaylı olarak şu şekildedir;

İyi Planlama: (a) kodlu katılımcı *“son yıllarda MEB’nin yapmış olduğu çalışmalar neticesinde gerek çalıştaylar gerekse hizmet içi eğitimler iyi bir planlama çerçevesinde yapılmaktadır. Bakanlığımız bu konuda uzmanlaştı ve kurumsallaştı”* ifadesiyle yönetici eğitim seminerlerinin planlanma konusunda beklentilerini karşıladığını söylemiştir.

Daha Etkili İçerik: (b) kodlu katılımcı *“seminerler ayrıca bilgi ve becerilerimi arttırdı”*, (d) kodlu katılımcı *“seminerler alanımla ilgili olduğu için faydalı olacak konular ile ilgili bilgiler sağlandı”*, (e) kodlu katılımcı *“seminerler yeterliydi”* ifadeleriyle katıldıkları eğitim seminerlerinden etkili içerik konusunda ihtiyaçlarının karşılandığını belirtmiştir.

Zaman: (a) kodlu katılımcı *“son yıllarda katıldığım seminerlerde bir problem gözlemedim”*, (e) kodlu katılımcı ise *“zaman, fiziki mekan ve içerik açısından bazı eksiklikler olmasına rağmen yönetici eğitimi semineri adına katıldığım seminerlerinden kısmen faydalandım”* cümleleriyle sunmuş oldukları bilgiler ışığında yönetici eğitim seminerlerinin zaman konusunda beklentileri karşılayabildiği söylenebilir. Yönetici eğitim seminerlerinin zaman ve süresi için yöneltilen soruda zaman konusu ile ilgili sonuçlar daha detaylı olarak verilmiştir.

Fiziki Mekân: Fiziki mekân ile ilgili (e) kodlu katılımcı *“zaman, fiziki mekân ve içerik açısından bazı eksiklikler olmasına rağmen yönetici eğitimi semineri adına katıldığım seminerlerinden kısmen faydalandım”* ifadesiyle fiziki mekânın kısmen ihtiyaçları karşıladığını belirtmişken, (d) kodlu katılımcı ise *“tüm ülke genelinde aynı görevleri yöneten şube müdürleri katıldığı için mekânda birbirimizden faydalı bilgi alışverişi sağlama imkânımız oldu”* cümleleriyle fiziki mekândan memnun kaldıklarını dile getirmişlerdir.

Eğitici: (g) kodlu katılımcı *“akademisyenler tarafından verilen seminerler daha*

olumlu, daha doyurucu ve daha akademik bilgi ile dolu olduğu için daha çok faydalandım” ifadesiyle bazı eğitimcilerin ihtiyaçları tam anlamıyla karşılayamadığını belirtmiştir.

Birinci soru ile ilgili;

(a) kodlu katılımcının: *“Bakanlığımız bu konuda uzmanlaştı ve kurumsallaştı. Bu bakımdan son yıllarda katıldığım seminerlerde bir problem gözlemlemedim.”*

(b) kodlu katılımcının: *“Bugüne kadar katıldığım yönetici eğitim seminerlerinin beklentilerime yeterince karşılık verdiği kanaatindeyim.”*

(c) kodlu katılımcının: *“Tam olarak beklentilerimin karşılandığını düşünmüyorum. İçerik biraz daha etkili olabilir.”*

(d) kodlu katılımcının: *“Seminerler alanımla ilgili olduğu için faydalı olacak konular ile ilgili bilgiler sağlandı. Seminerde ortak kararlar alındı ve ilgili mevzuatlar incelendi. Bu kapsamda verimli ve etkili seminer oldu.”*

(e) kodlu katılımcının: *“Seminerler yeterliydi.”*

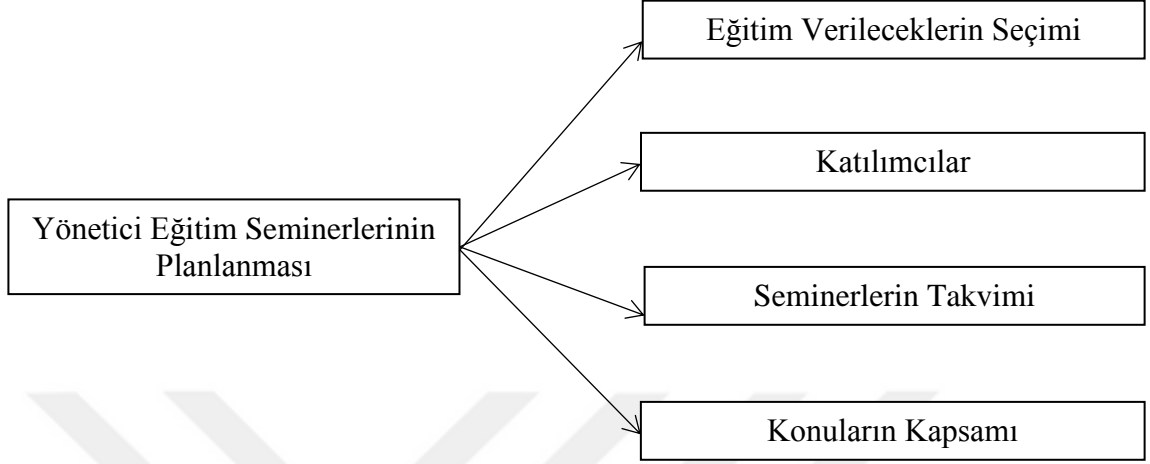
(f) kodlu katılımcının: *“Örneğin herhangi bir kurumda alınan hizmet içi eğitimden kısa bir süre sonra kişinin sorumlu olduğu birimin veya bölümün değişmesi alınan hizmet içi eğitimin faydalarını bulunmuş olduğu teşkilata aktarması zorlaşmaktadır. Bu doğrultuda ilgili yöneticilerin bulunduğu birimlerin çok fazla değiştirilmemesi alınan hizmet içi eğitimin kalitesini ve verimliliğini daha da arttıracaktır.”*

(g) kodlu katılımcının: *“Katıldığım 3 yönetici eğitim semineri üniversitede akademik unvana sahip personel tarafından verilmişti, diğerleri İl Milli Eğitim Müdürlüğüne getirdiği elemanlar tarafından verilmişti. Akademisyenler tarafından verilen seminerler daha olumlu, daha doyurucu ve daha akademik bilgi ile dolu olduğu için daha çok faydalandım.”* ifadeleri göz önünde bulundurularak yönetici eğitim seminerlerinin kısmen beklentileri ve ihtiyaçları karşıladığı sonucuna ulaşılabılır. Bu kapsamda içerik, fiziki mekan, eğitici ve zaman konusunda bazı geliştirmeler yapılabilir.

4.2.2.İkinci Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Yönetici eğitim seminerlerine katılanlara, seminerin planlanmasına yönelik düşünceleriyle ilgili veri elde etmek amacıyla yöneltilen “yönetici eğitim seminerlerinin

planlamasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Şekil 2’de gösterilmiştir.



Şekil 2: İkinci Soru İle İlgili Sonuçlar

Tablo 11’de ikinci soruya verilen cevaplardan elde edilen bulguların f ve % değerleri verilmiştir.

Tablo 11.
İkinci Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı

	Temalar	(f)	%
Planlama	Eğitim Verileceklerin Seçimi	4	36,36
	Katılımcılar	2	18,18
	Seminerlerin Takvimi	4	36,36
	Konuların Kapsamı	1	9,09

Tablo 11’de verilen yönetici eğitim seminerlerinin planlanması ile ilgili temalara ait mülakata katılan yöneticilerin görüşleri detaylı olarak şu şekildedir;

Eğitim Verileceklerin Seçimi: (b) kodlu katılımcı “bu eğitimlerin alanında uzman ve yeterli yöneticilere verilmesine dikkat edilmelidir. Dayatma değil, eğitimlerin hayata geçirilmesine yönelik olmalıdır” ifadesiyle eğitim verilecek yöneticilerin seçilmesini ve bu kişilere yönetici eğitimi seminerlerinin tüm yöneticilere dayatma ile verilmemesi gerektiğini ifade etmiştir. (d) kodlu katılımcı ise yönetici eğitimi seminerlerine eğitim verileceklerin seçimi için “tüm İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve İlçe Milli Eğitim Şube

Müdürlerinin bu tür seminerlere katılması gerekmektedir” ifadesini dile getirmiştir. (e) kodlu katılımcı “katılımcı kitleyi toplarken önce talep toplanmalıdır” cümlesiyle (b) kodlu katılımcıya benzer bir şekilde dayatma olmaması fikrindedir. (f) kodlu katılımcı ise “içerik konusunda yönetici eğitim seminerlerinin planlanmasında taşra birim sorumlularından dönüt alınırse seminerler daha verimli olabilir” ifadesiyle taşra birim yöneticilerinin katıldığı yönetici eğitim seminerlerinin içeriğinin belirlenmesinde bu birim yöneticilerinin katılmak istedikleri konuların belirlenmesi gerektiğini dile getirmiştir.

Katılımcılar: (b) kodlu katılımcı *“her yöneticinin yönetsel gücünü arttırması gereken programı kapsamalıdır. Planlamadan önce yönetici ne tür bir yönetim stiline sahip olduğunu görebilmelidir. Yönetici bu seminerlerde kendini görebilme şansını yakalayabilmelidir”* cümlesi ile katılımcıların yönetici eğitimi almadan önce yapması gerekenleri dile getirmiştir. (e) kodlu katılımcı ise *“eğitim yöneticilerin yönetici eğitimi semineri konusunda öncelikle isteğinin alınması, böyle bir eğitime ihtiyaç duyup duymadığının belirlenmesi”* gerektiğini dile getirerek katılımcılardan konular ve eğitimler ile bilgiler alınması ve bu doğrultuda katılımcılara yönelik eğitim verilmesinin önemine vurgu yapmıştır.

Seminerlerin Takvimi: (c) kodlu katılımcı yönetici eğitimi seminerlerinin takvimi ile ilgili *“seminerler eğitim-öğretim dönemine denk geldiği için kurumdaki bazı işler aksayabilmektedir. Bunu planlama olarak bir hata olduğunu düşünüyorum”* fikir sunmuştur. (e) kodlu katılımcı ise *“yönetici eğitimi semineri almak isteyen bu kitlenin planlamış olduğu bir zamana göre takvim planlaması yapılmalıdır”* demiştir. (f) kodlu katılımcı *“zamanlama açısından iş yoğunluğunun az olduğu tarihlerde seminerlerin planlanması gerekmektedir. Yönetici eğitim seminerleri program süresi biraz daha kısaltılabilir”* cümlesiyle seminer takvimi hakkında görüş öneri belirtmişken, (g) kodlu katılımcı ise *“yönetici eğitim seminerlerinin planlanmasında İl Milli Eğitim Müdürlükleri yönetici olarak atadığı yöneticileri ilk etapta seminere almalı ve yetiştirmelidir. Daha sonraki seminerler iki yılda bir periyodik olarak yapılarak dünyadaki gelişmeler göz önüne alınarak yenilenmelidir”* ifadesiyle zamanlama takvimi ilgili olarak ilk kez atanan yöneticilerin ilk etapta hemen yönetici eğitim semineri programlarına alınması gerektiğini belirtmiştir. Mülakatta ifade edilenler kapsamında yönetici eğitimi seminerlerinin eğitim-öğretim dönemine denk gelmemesi ve yönetici eğitimi semineri takvimi için katılımcılardan da fikir alınması gerektiğini söyleyebiliriz.

Konuların Kapsamı: (f) kodlu katılımcı “konuların kapsamı ile ilgili olarak genelde yönetici eğitim seminerlerinde ilk iki üç konular anlatılmakta, diğer günler ise sosyal aktiviteler olarak değerlendirilmektedir. Konuların kapsamı biraz daha daraltılırsa hem zaman hem de katılım açısından daha faydalı olabilir” görüşü ile zamanlamanın daha verimli olabilmesi için konularının kapsamının gözden geçirilmesinin faydalı olacağını düşünmektedir.

İkinci soru ile ilgili;

(a) kodlu katılımcının: “Bakanlığımızın Hizmet İçi Eğitim Daire Başkanlığı tarafından, gördüğümüz ve duyduğumuz kadarıyla bize gelen bilgilerden ve katılımlarımızdan anlıyoruz ki Bakanlığımızın yapmış olduğu planlama yerinde bir planlamadır.”

(b) kodlu katılımcının: “Bu eğitimlerin alanında uzman ve yeterli yöneticilere verilmesine dikkat edilmelidir. Dayatma değil, eğitimlerin hayata geçirilmesine yönelik olmalıdır. Her yöneticinin yönetsel gücünü arttırması gereken program kapsamalıdır”.

(c) kodlu katılımcının: “Seminerler eğitim-öğretim dönemine denk geldiği için kurumdaki bazı işler aksayabilmektedir. Bunu planlama olarak bir hata olduğunu düşünüyorum. Hem okul idarecileri noktasında da eğitim-öğretim döneminde değil de dışında olması işleyişin sağlıklı bir şekilde yürümesini sağlayacaktır.”

(d) kodlu katılımcının: “Mevzuat konularında bilgi alışverişinin yapılması, mevzuattaki değişikliklerin bizlere bildirilmesi, illerden ve ilçelerden beklentilerin bildirilmesi mevzuatta birlik açısından önemlidir. Tüm İl Milli Eğitim Müdürlükleri ve İlçe Milli Eğitim Şube Müdürlerinin bu tür seminerlere katılması gerekmektedir.”

(e) kodlu katılımcının: “Katılımcı kitleyi toplarken önce talep toplanmalıdır. Eğitim yöneticilerin bu konuda isteğinin alınması, böyle bir eğitime ihtiyaç duyup duymadığının belirlenmesi, belirlenen bu kitlenin planlamış olduğu bir zaman göre takvim planlaması yapılmalıdır.”

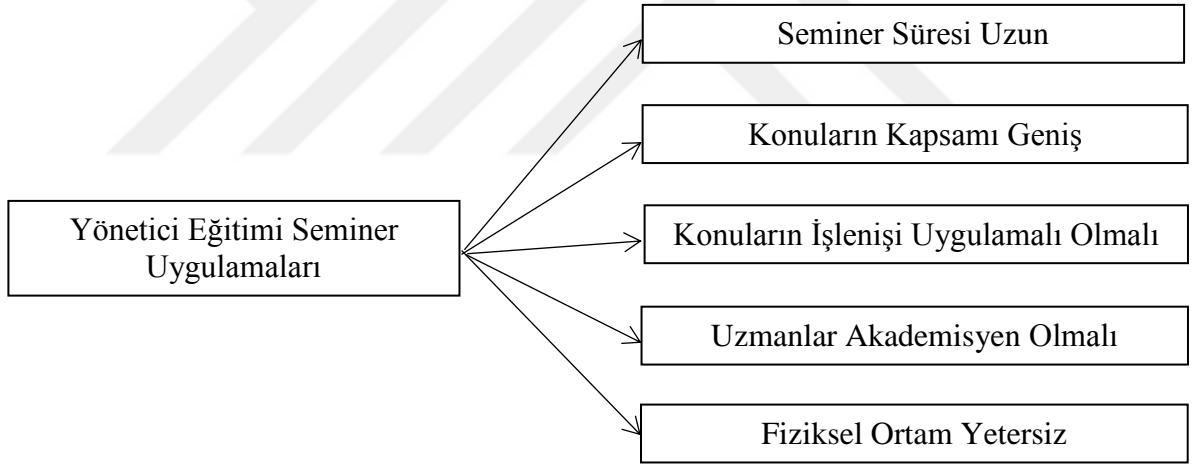
(f) kodlu katılımcının: “Zamanlama açısından iş yoğunluğunun az olduğu tarihlerde seminerlerin planlanması gerekmektedir. Yönetici eğitim seminerleri program süresi biraz daha kısaltılabilir. Çünkü ilgili yöneticiler görev yerine döndüklerinde iş yoğunlukları çok fazla olmaktadır.”

(g) kodlu katılımcının: “Yönetici eğitim seminerlerinin planlanmasında İl Milli Eğitim Müdürlükleri yönetici olarak atadığı yöneticileri ilk etapta seminere almalı ve yetiştirmelidir. Daha sonraki seminerler iki yılda bir periyodik olarak yapılarak

dünyadaki gelişmeler göz önüne alınarak yenilenmelidir” ifadeleri göz önünde bulundurularak yönetici eğitim seminerlerinin içerik olarak tatmin edici fakat katılımcı kitle ve tarihler açısından kısmen sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Bu kapsamda katılımcılarında ifade ettiği gibi yönetici eğitim seminerlerinin katılımcıları önceden belirlenmeli, bu kitle ile hem içerik hem de seminer tarihleri ile ilgili fikir ve görüş alınması önerilmektedir.

4.2.3.Üçüncü Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin seminer süresi, kapsamı ve işlenişi gibi konulardaki düşünceleri ile ilgili veri elde etmek amacıyla yöneltilen “yönetici eğitim seminerlerinin uygulamalarına yönelik program süresi, konuların kapsamı, uzmanların yeterliği, konuların işleniş ve yöntemi ve bununla birlikte fiziksel ortam olarak görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Şekil 3’te gösterilmiştir.



Şekil 3: Yönetici Eğitim Seminer Görüşleri

Tablo 12’de üçüncü soruya verilen cevaplardan elde edilen bulguların f ve % değerleri verilmiştir.

Tablo 12.*Üçüncü Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı*

Temalar		(f)	%
	Seminer Süresi Uzun	2	15,38
Yönetici Eğitimi	Konuların Kapsamı Geniş	1	7,69
Seminer	Konuların İşlenişi Uygulamalı Olmalı	4	30,77
Uygulamaları	Uzmanlar Akademisyen Olmalı	3	23,08
	Fiziksel Ortam Yetersiz	3	23,08

Tablo 12’de verilen yönetici eğitim seminerlerinin uygulanması ile ilgili temalara ait görüşmeye katılan yöneticilerin görüşleri detaylı olarak şu şekildedir;

Seminer Süresi Uzun: (c) kodlu katılımcı *“program süresi uzun olduğu için verim düşmektedir. Bence daha kısa sürelerde ve farklı zamanlarda yapılabilir”* fikri ile seminer süresinin uzun olduğunu, (b) kodlu katılımcı *“belirttiğim gibi programın süresi konulara göre belirlenmelidir”* ifadesiyle seminer sürelerinin tam olarak planlanmadığını düşünmektedir.

Konuların Kapsamı Geniş: (b) kodlu katılımcı *“konuların kapsamı çok geniş tutulmamalıdır”* cümlesi ile seminer konularının çok geniş tutulmamasını ve böylelikle verimliliğin artacağını düşünmektedir.

Konuların İşlenişi Uygulamalı Olmalı: (b) kodlu katılımcı *“konuların işleyiş yöntemi uygulamaya dönük olmalıdır”*, (e) kodlu katılımcı *“fakat 30 saatlik sürede genelde teorik bilgiler yer alıyor. Uygulamaya dönüştürme ayrı bir uzmanlık gerektiriyor. Eğitim yöneticisi için hazırlanan seminerlerde eğitimcilerin uygulamaya yönelik içerik geliştirmesinde fayda var”*, (f) kodlu katılımcı *“konuların işleyiş yöntemi uygulamaya yönelik olmalıdır”* ve (g) kodlu katılımcı *“bu konular uygulama alanlarında, kurumların olduğu yerlerde personel ile iç içe bir yerde işlenirse daha iyi olacaktır”* görüşleriyle seminerlerde işlenen konuların sadece teori olarak verilmesinin yeterli olmadığını, bunun yanı sıra bu teorik bilgiler uygulamalı da işlenmelidir fikrini savunmaktadır.

Uzmanlar Akademisyen Olmalı: (c) kodlu katılımcı *“örneğin, bir öğretmenin karşısında anlatan uzmanın öğretmen olması bizim algımızı kapatmakta. Dolayısıyla bu tarz eğitimleri veren uzmanların akademisyen olması veya isimlerinin önünde ayrıca bir*

unvan olması iletişimi ve verimliliği arttıracaktır” fikrini savunmaktadır. (f) kodlu katılımcı ise “bu zamana kadar ki uzmanlarımızın vermiş olduğu kurslar faydalı oldu, fakat Milli Eğitim Bakanlığı personeli dışındaki akademisyen gibi uzmanların da bu seminerleri vermesi daha da faydalı olmasını sağlayabilir” önerisinde bulunmuştur. Benzer şekilde (g) kodlu katılımcı da “uzmanların yeterliği konusunda bu konularda akademik bilgiye sahip, üniversitelerde bu konuları sürekli takip eden, dünyadaki gelişmeleri bilen akademisyenler tarafından verilmesi daha iyi olur” görüşündedir.

Fiziksel Ortam Yetersiz: (c) kodlu katılımcı *“fiziksel ortam olarak bizim Muğla bölgesinde yeterli bir fiziksel ortam maalesef hiçbir seminerde olmadı. Hep bodrum katında yapıldı”* cümlesiyle katıldığı yönetici eğitim seminerlerinin fiziki mekânlarından memnun olmadığını dile getirmiştir. (b) kodlu katılımcı *“fiziksel ortam ve araç gerecin yeterli olması gerekmektedir”* ve (g) kodlu katılımcı *“bu konular uygulama alanlarında, kurumların olduğu yerlerde personel ile iç içe bir yerde işlenirse daha iyi olacaktır”* görüşleriyle fiziki mekânların konular kapsamında seçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Üçüncü soru ile ilgili;

(a) kodlu katılımcının: *“Olumlu”*

(b) kodlu katılımcının: *“Programın süresi konulara göre belirlenmelidir. Konuların kapsamı çok geniş tutulmamalıdır. Uzmanlar yeterli olmalıdır. Konuların işleyiş yöntemi uygulamaya dönük olmalıdır. Fiziksel ortam ve araç gerecin yeterli olması gerekmektedir.”*

(c) kodlu katılımcının: *“Program süresi uzun olduğu için verim düşmektedir. Bence daha kısa sürelerde ve farklı zamanlarda yapılabilir. Konuların kapsamı genelde beklenen konular ama özellikle uzmanların yeterliği noktasında sıkıntılar var. Dolayısıyla bu tarz eğitimleri veren uzmanların akademisyen olması veya isimlerinin önünde ayrıca bir unvan olması iletişimi ve verimliliği arttıracaktır. Zaten konuların işleyiş yöntemi kişi akademisyense o noktada hem yetenekli hem de deneyimli olduğu için yöntemini de ona göre belirleyecek ve daha iyi verim alınacaktır. Fiziksel ortam olarak bizim Muğla bölgesinde yeterli bir fiziksel ortam maalesef hiçbir seminerde olmadı.”*

(d) kodlu katılımcının: *“Seminerler genelde beş gün süreler olarak Bakanlık düzeyinde yapılmaktadır. Mevzuat açısından konunun uzmanları bize ders veriyor. Ulusal çapta*

mutlaka bizim yeterliliklerimiz ölçülmeli ve bu yeterliliklerimiz mutlaka geliştirilmelidir.”

(e) kodlu katılımcının: *“Katıldığım seminerlerin süresi 30 saat üzerinden planlanmıştı. 30 saatlik sürede genelde teorik bilgiler yer alıyor. Uygulamaya dönüştürme ayrı bir uzmanlık gerektiriyor. Eğitim yöneticisi için hazırlanan seminerlerde eğitimcilerin uygulamaya yönelik içerik geliştirmesinde fayda var. Konuların kapsamı yeterli, bu alanda kapsamı genişletmeye gerek yok. Yönetici eğitimini verecek uzman bulmak zor olabilir ama genelde ülke çapında bu alanda yeterli uzmanlar mevcut. Zaman ve takvimi eğitimi verecek uzmana uydurmak zor olabilir. Fiziksel ortam olarak herhangi bir sorun mevcut değil.”*

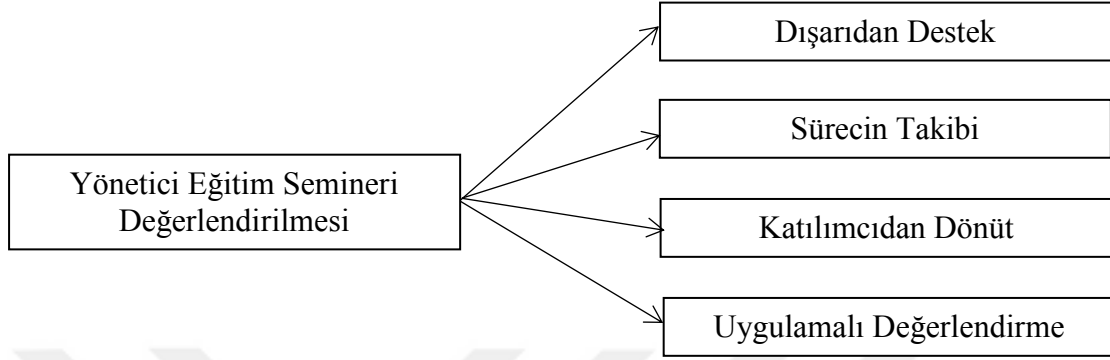
(f) kodlu katılımcının: *“Bu zamana kadar ki uzmanlarımızın vermiş olduğu kurslar faydalı oldu, fakat Milli Eğitim Bakanlığı personeli dışındaki akademisyen gibi uzmanların da bu seminerleri vermesi daha da faydalı olmasını sağlayabilir. Konuların işleyiş yöntemi uygulamaya yönelik olmalıdır. Fiziksel ortam açısından hiçbir eksik yok.”*

(g) kodlu katılımcının: *“Uzmanların yeterliği konusunda bu konularda akademik bilgiye sahip, üniversitelerde bu konuları sürekli takip eden, dünyadaki gelişmeleri bilen akademisyenler tarafından verilmesi daha iyi olur. Bu konular uygulama alanlarında, kurumların olduğu yerlerde personel ile iç içe bir yerde işlenirse daha iyi olacaktır”* ifadeleri göz önünde bulundurularak yönetici eğitim seminerlerinin program sürelerinin genelde uzun olduğu ve bunun verimliliği düşürdüğü söylenebilir. Uzmanlar açısından ise seminerleri veren uzmanların akademisyen olması gerektiği hakkında fikir birliği olduğu görülmektedir. Akademisyenler tarafından sağlanan yönetici eğitimi seminerleri katılımcılar için daha verimli olacağı kanısı vardır. Fiziksel ortam konusunda ise sadece bir katılımcı fiziksel ortamın uygun olmadığını bir katılımcı ise fiziksel ortam olarak uygulama alanlarının seçilmesi gerektiğini belirtmiştir. Konuların işleniş bağlamında da sadece teori değil aynı zamanda uygulamalı eğitimin de olması gerektiği hakkında genel bir öneri yapıldığı görülmektedir.

4.2.4.Dördüncü Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Yönetici eğitim seminerlerine katılanların semineri değerlendirmesine yönelik

düşünceleri ile ilgili veri elde etmek amacıyla yöneltilen “Yönetici eğitim seminerlerinin değerlendirilmesine yönelik görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4: Yönetici Eğitim Semineri Değerlendirilmesi

Tablo 13’te dördüncü soruya verilen cevaplardan elde edilen bulguların f ve % değerleri verilmiştir.

Tablo 13.
Dördüncü Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı

	Temalar	(f)	%
Yönetici Eğitimi Seminer Değerlendirilmesi	Dışarıdan Destek	1	20,00
	Sürecin Takibi	1	20,00
	Katılımcıdan Dönüt	1	20,00
	Uygulamalı Değerlendirme	2	40,00

Tablo 13’te verilen yönetici eğitim seminerlerinin değerlendirilmesi ile ilgili temalara ait mülakata katılan yöneticilerin görüşleri detaylı olarak şu şekildedir;

Dışarıdan Destek: (c) kodlu katılımcı *“öncelikle değerlendirme için akademisyen ve üniversitelerden yardım alınabilir. Profesyonel şirketlerden yardım alınabilir”* önerisi ile yönetici eğitimi seminerine katılan yöneticilerin değerlendirilme aşamasının dışarıdan destek alınarak yapılması gerektiğini önermektedir.

Sürecin Takibi: (e) kodlu katılımcı *“seminerin faydalı veya faydasız oldu diye bir değerlendirme yapılması yanlış olur. Seminerin sonradan değerlendirilmesi, yani sürecin değerlendirilmesi doğru olur. Seminer alan kişinin bunu sürece aktarması değerlendirilmelidir. Yönetici seminerleri değerlendiriliyor ama yöneticiler değerlendirilmiyor”* cümlesiyle sadece eğitimin seminerde değerlendirilmesi yapılmamalı, sonradan sürece nasıl etkisi olduğunun da değerlendirilmesinin gerekli olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıdan Dönüt Alma: (e) kodlu katılımcı *“eğitimi alan yöneticilerin sonrasında ne tür uygulamalara gittiği, almış olduğu eğitimin hayatında neler değiştirdiği veya yöneticilik sisteminde nasıl bir bakış açısı geliştirdiğini bu kişilerden dönüt alınarak yapılmasını”* önermektedir. Sonuç olarak katılımcı yönetici eğitimi seminerlerine katılan yöneticilerin takip edilip izlenmesi gerektiğini savunmaktadır.

Uygulamalı Değerlendirme: (f) kodlu katılımcı *“tüm kursiyerler değerlendirilmeye mutlaka tabi tutulmalıdır. Bu değerlendirme kesinlikle uygulamalı olmalıdır”* ve (g) kodlu katılımcı *“seminerlerin değerlendirilmesi uygulamalar ile yapılmalıdır”* gözlemleri ile yönetici eğitimi seminerlerine katılan yöneticilerin uygulamalı olarak değerlendirmeye tabi tutulması gerektiğini belirtmektedir.

Dördüncü soru ile ilgili;

(a) kodlu katılımcının: *“Bir problem yok”*

(b) kodlu katılımcının: *“Sonuçta seminere katılanların bir sınava tabi tutulmasını uygun görüyorum”*

(c) kodlu katılımcının: *“Öncelikle değerlendirme için akademisyen ve üniversitelerden yardım alınabilir. Profesyonel şirketlerden yardım alınabilir”*

(d) kodlu katılımcının: *“Seminerler iki şekilde ya üniversiteler ya da Bakanlığımız aracılığıyla yapılıyor. İlk günler verimli geçiyor ama diğer günler birazcık zaman doldurma gibi oluyor. Seminer yapılmadan önce yöneticilere hangi konularda seminer yapılacağı önceden bildirilirse, bizde hazırlıklı gideriz”*

(e) kodlu katılımcının: *“Seminerin faydalı veya faydasız oldu diye bir değerlendirme yapılması yanlış olur. Seminarin sonradan değerlendirilmesi, yani sürecin değerlendirilmesi doğru olur. Eğitimi alan kişilerin sonrasında ne tür uygulamalara gittiği, almış olduğu eğitimin hayatında neler değiştirdiği veya yöneticilik sisteminde nasıl bir bakış açısı geliştirdiğini ve süreç içerisinde bu kişilerden dönüt alınmalıdır. Seminar alan kişinin bunu sürece aktarması değerlendirilmelidir. Yönetici seminerleri değerlendiriliyor ama yöneticiler değerlendirilmiyor”*

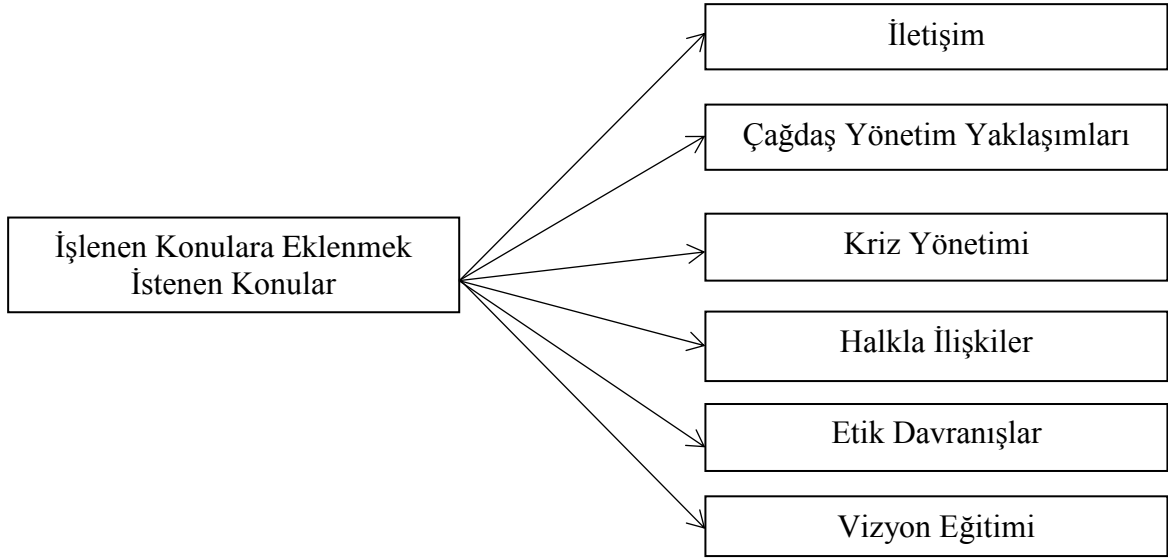
(f) kodlu katılımcının: *“Tüm kursiyerler değerlendirilmeye mutlaka tabi tutulmalıdır. Bu değerlendirme kesinlikle uygulamalı olmalıdır. Açıkçası bu değerlendirme sonrası yeterli başarıyı gösteremeyen kursiyerler tekrar eğitime alınmalıdır”*

(g) kodlu katılımcının: *“Seminerlerin değerlendirilmesi uygulamalar ile yapılmalıdır. Herhangi bir konunun örneğin, protokol veya kurum kültürü ile ilgili uygulamalar bir kurumun içinde somut bir uygulama ile yapılarak yönetici değerlendirilmelidir.”*

ifadeleri göz önünde bulundurularak yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin mutlaka bir değerlendirme sürecine tabi tutulması ile ilgili mülakat katılımcılarının bir fikir birliğine sahip olduğu görülmektedir. Bu değerlendirme eğitimi alan yöneticinin bu eğitimi kendi yöneticiliğine nasıl yansıttığı ile ilgili dönütler alınarak yapılabilir. Ancak, uygulamalı bir değerlendirilmenin yapılması yönetici eğitimi seminere katılan yöneticileri değerlendirmek için daha uygun olacağı kanısı vardır. Uygulamalı eğitimde bazı yetersizlikleri olduğu tespit edilen yöneticiler tekrar eğitime alınarak eksiklikleri giderilebilir. Ayrıca, seminerden önce konular ile ilgili katılımcılara bilgilendirme yapılarak katılımcıların bu konular ile ilgili hazırlık yapmasının sağlanması önerilmektedir.

4.2.5. Beşinci Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin seminerde işlenen konular ile ilgili görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla yöneltilen “yönetici eğitim seminerlerinde işlenen konulara eklemek istediğiniz konular var mı?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular Şekil 5’te gösterilmiştir.



Şekil 5:Beşinci Soru İle İlgili Sonuçlar

Tablo 14’te beşinci soruya verilen cevaplardan elde edilen bulguların f ve % değerleri verilmiştir.

Tablo 14.

Beşinci Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı

	Temalar	(f)	%
İşlenen Konulara Eklenmek İstenen Konular	İletişim	3	33,34
	Çağdaş Yönetim Yaklaşımları	2	22,22
	Kriz Yönetimi	1	11,11
	Halkla İlişkiler	1	11,11
	Etik Davranışlar	1	11,11
	Vizyon Eğitimi	1	11,11

Tablo 14’te verilen yönetici eğitim seminerlerinde işlenen konulara eklenmek istenen konular ile ilgili temalara ait görüşmeye katılan yöneticilerin görüşleri detaylı olarak şu şekildedir;

(a) kodlu katılımcının: “Yeterli”

(b) kodlu katılımcının: “Konular yeterli”

(c) kodlu katılımcının: “Öncelikle iletişim becerileri eğitimi eksik. Makama gelen yöneticilerde personeli çalıştırma becerisi eksik. Makam sahibi kişiler ile personel

arasında iletişim kurulması için iletişim becerisi eğitimi gerekmektedir.”

(d) kodlu katılımcının: *“Çağdaş gelişmelere yönelik fazla ders yok. Eğitim ile ilgili dünyada önde gelen ülkelerin eğitim sistemleri direk alınmaktan ziyade bizim ülkemize uyarlanarak ülkemizin sosyo kültürel ve fiziki yapısına uygun hale getirilip seminerlerde yöneticilere aktarılmalıdır.”*

(e) kodlu katılımcının: *“En büyük eksik eğitim modellerinde örnek olmuş diğer ülkelerin yöneticilik bakış açılarının bizim Milli Eğitim Bakanlığındaki yöneticilere aktarılamamasıdır. Bu vizyonun aşılıp bir yöneticiden neler bekleniyor anlatılmıyor. Genelde mevzuata yönelik seminerler veriliyor. Fakat iyi bir yönetici vizyon sahibi, kendini geliştirmeye açık, söyleneni değil söylenmeyeni yapabilecek gücü hissetmelidir. Bu seminerlerde gelişmiş eğitim modellerine sahip ülkelerin yönetici vizyonları da aktarılmalıdır.”*

(f) kodlu katılımcının: *“Yeni yönetim teknikleri, iletişim teknikleri ve kriz yönetimleri gibi konuların eklenmesi uygun olacaktır.”*

(g) kodlu katılımcının: *“Halkla ilişkiler, iletişim ve etik davranışlar yönetici eğitimi seminerleri konularına dâhil edilmelidir.”*

Katılımcıların mülakatta vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda en çok iletişim konusunun yönetici eğitimi seminerlerine eklenmesi gerektiği ile ilgili öneri olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak, çağdaş yönetim yaklaşımları konusu kapsamında eğitim modeli olarak iyi bir modele sahip ülkelerin modellerinin incelenmesinin ve bu ülkelerdeki yönetici vizyonlarının yönetici eğitimi semineri alan yöneticilere aktarılmasının faydalı olacağı görüşü vardır. Bunun dışında kriz yönetimi, halka ilişkiler ve etik davranışlar konularının da yönetici eğitimi semineri alan yöneticilere verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

4.2.6. Altıncı Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin hangi konularda hizmet içi eğitim almak istediklerini belirlemek amacıyla yöneltilen “yönetici olarak hangi konularda hizmet içi eğitime katılmak istersiniz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen bulgular Tablo 15’te özetlemiştir.

Tablo 15.*Altıncı Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı*

	Konular	(f)	%
Katılmak İstenilen Hizmet İçi Eğitim Konuları	İletişim	3	18,75
	İnovasyon	2	12,50
	Liderlik	2	12,50
	Yöneticilik	1	6,25
	Takım kurma ve yönetimi	1	6,25
	Stratejik Yönetim	1	6,25
	Karar Verme	1	6,25
	Mevzuat	1	6,25
	Enformasyon	1	6,25
	Yabancı Dil	1	6,25
	Kurumsallaşma	1	6,25
	Kurum Kültürü Oluşturma	1	6,25

Katılımcıların görüşmede vermiş oldukları cevaplar doğrultusunda Tablo 15'te görüldüğü gibi yöneticilerin en çok iletişim, inovasyon ve liderlik konularında hizmet içi eğitim almak istediği tespit edilmiştir. Katılımcılar kurum içinde iletişimin çok önemli olduğunu ve değişimine yöneticilerin ayak uydurması gerektiğini savunarak iletişim ve inovasyon konularına ağırlık vermiştir. Bunların dışında yöneticilik, takım kurma ve yönetimi, stratejik yönetim, karar verme, mevzuat, enformasyon, kurumsallaşma ve kurum kültürü oluşturma konuları da mülakata katılan yöneticiler tarafından katılmak istenilen hizmet içi eğitim konularıdır. Yabancı dil her yöneticinin başarılı olmasında bir etken olmasından dolayı hizmet içi eğitimlerde yabancı dil eğitiminin verilmesi de önerilmiştir.

4.2.7.Yedinci Soru İle Elde Edilen Verilerin İçerik Analizi

Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin önerilerini belirlemek için yöneltilen “yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüklerine, meslektaşlarınıza, okul yönetimlerine ve öğretmenlere neler önerirsiniz?” sorusuna verilen cevaplardan elde edilen sonuçlar Tablo 16’da f ve % değerleri ile beraber verilmiştir.

Tablo 16:
Yedinci Soruya Verilen Cevapların Tekrarlanma Sıklığı

	Öneriler	(f)	%
Milli Eğitim Müdürlüklerine Öneriler	Yönetim ile iletişim	1	12,50
	Uzmanların iyi seçimi	1	12,50
	Mevzuatın sürekli değiştirilmemesi	1	12,50
	İyi bir eğitim felsefesinin olması	1	12,50
	İyi okul müdürü seçimi	2	25,00
	Seminerlerin değerlendirilmesi	1	12,50
	Seminerlerin planlanması	1	12,50
Meslektaşlara Öneriler	Hizmet içi eğitim seminerine katılma	3	50,00
	Yeniliğe açık olma	2	33,33
	Hizmet içi eğitim seminerine katkı sağlama	1	16,67
Okul Yönetimlerine Öneriler	Hizmet içi eğitim seminerine katılma	3	42,81
	Çalışanlar ile iletişim	1	14,30
	Yeniliğe açık olma	1	14,30
	Öğretmenleri seminere teşvik etme	2	28,59
Öğretmenlere Öneriler	Hizmet içi eğitim seminerine katılma	3	42,86
	Kendini geliştirme	2	28,57
	Kendini yenileme	2	28,57

Tablo 16’ da verilen yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için Milli Eğitim Müdürlüklerine görüşme katılan yöneticiler tarafından önerilenler detaylı olarak şu şekildedir;

Yönetim ile iletişim: (b) kodlu katılımcı “*Milli Eğitim Müdürlüğü çalışanları yönetim ile iletişim halinde olmalıdır*” görüşü ile kurum içi iletişimin önemi vurgu yapmıştır.

Uzmanların iyi seçimi: (c) kodlu katılımcı “*işi ehline teslim etmek gerekmektedir. Semineri anlatan kişilerin işin ehli olması gereklidir*” öneri ile Milli Eğitim Müdürlüklerinin eğitim sağlayan uzmanları seçme konusuna önem vermesi gerektiğini belirtmiştir.

Mevzuatın sürekli değiştirilmemesi: (d) kodlu katılımcı “*mevzuat çok değişiyor, çok değişmesini istemiyoruz. Her siyasi görüş ve her yeni yönetim kendi istekleri doğrultusunda mevzuatı değiştirmemelidir*” cümlesiyle mevzuatın çok değiştirilmesinin hizmet içi eğitimlerin faydasını azalttığını düşünmektedir.

İyi bir eğitim felsefesinin olması: (d) kodlu katılımcı “*iyi bir eğitim felsefemiz olmalıdır. Kendi eğitim felsefemiz çerçevesinde değişim yapmalıyız*” önerisi ile Milli Eğitim Müdürlüklerinin eğitim felsefesi oluşturmasının faydalı olacağı kanaatindedir.

İyi okul müdürü seçimi: (d) kodlu katılımcı “*okullarda iyi yöneticiler olmalı. Okul*

müdürleri lider olmalı, kendini geliştirmeli, en azından bir yüksek lisans yapmalıdır” ve (g) kodlu katılımcı “Milli Eğitim Müdürlükleri ilk defa atanan yöneticileri hemen eğitime alıp yetiştirmelidir. Bu sayede bu yöneticiler kuruma hâkim olabilir ve personeli motive edebilir” yargıları ile okul müdürü seçimi ve eğitimine gerekli özenin gösterilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Seminerlerin değerlendirilmesi: (e) kodlu katılımcı ise *“Milli Eğitim Müdürlükleri yaptıkları seminerlerin sürecini değerlendirmelidir”* ifadesiyle gerçekleştirilen eğitimlerin takip edilip izlenmesini önermektedir.

Seminerlerin planlanması: (f) kodlu katılımcı *“Milli Eğitim Müdürlükleri öncelikle eksiklikleri belirledikten sonra seminerleri planlarsa daha verimli ve başarılı olacağını düşünmekteyim”* görüşü ile seminer planlamasının yapılmasında yöneticilerin eksikliklerin belirlenmesinin faydalı olacağına vurgu yapmaktadır.

Tablo 16’ da verilen yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için mülakata katılan yöneticiler tarafından meslektaşlarına önerilenler detaylı olarak şu şekildedir;

Hizmet içi eğitim seminerine katılma: (a) kodlu katılımcı *“Bakanlığımızın göndermiş olduğu hizmet içi eğitim kitapçığını iyi bir şekilde incelemelerini ve bu seminerlere katılmalarını öneriyorum.”* (b) kodlu katılımcı *“meslektaşlarımın mutlaka hizmet içi seminerlere katılmalarını öneriyorum”* ve (g) kodlu katılımcı *“meslektaşlarım bu seminerlere olumlu bakmalı ve katılmalıdır”* cümleleriyle meslektaşlarının hizmet içi eğitim seminerlerine katılım sağlamasını istemektedir.

Yeniliğe açık olma: (c) kodlu katılımcı *“insan doğduğu andan itibaren sürekli olarak eğitime devam etmelidir. Fakat bazı meslektaşlarımız maalesef eğitim-öğretime değil de yeni bilgilere ve yeniliğe hep kapalı. Bir insan kaç yaşına gelirse gelsin hala öğreneceği bir şeyler vardır. Bundan dolayı meslektaşlarım yeniliğe açık olmalı”* ve (e) kodlu katılımcı *“meslektaşlarım öğrendikleri bilgilerin eski bilgi olduğunu, yarın öğrenecekleri bilginin de eskiyeceğini göz önünde bulundurarak yönetici alanındaki gelişmeleri takip etmelidir. Bu alandaki araştırmaları ve basılı yayınları takip etmelidirler”* ifadeleriyle meslektaşlarına yeniliğe açık olmayı önermektedir.

Hizmet içi eğitim seminerine katkı sağlama: (f) kodlu katılımcı *“meslektaşlarım mutlaka hizmet içi eğitim seminerleri içeriklerinin belirlenmesinde katkı sağlamalıdır. Çünkü birim sorumluları olarak onların vermiş oldukları dönütler çok önemlidir”* yargısıyla meslektaşlarında hizmet içi seminerler için görüş ve öneri sağlanmasını

beklemektedir. Yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için mülakata katılan yöneticiler tarafından okul yönetimlerine önerilenler detaylı olarak şu şekildedir;

Hizmet içi eğitim seminerine katılma: (a) kodlu katılımcı *“Bakanlığımızın göndermiş olduğu hizmet içi eğitim kitapçığını iyi bir şekilde incelemelerini ve bu seminerlere katılmalarını öneriyorum.”* (e) kodlu katılımcı *“okul müdürleri eksikliklerini hizmet içi eğitimlere katılarak gidermelidir”* ve (g) kodlu katılımcı *“okul yöneticileri en azından iki yılda bir bu seminerlere katılıp kendini yenilemelidir. Çünkü tecrübem var demek ile yenilenen konuları ve uygulamaları takip etmekte zorlanabilirler”* ifadeleriyle okul yönetimlerinin hizmet içi eğitim seminerlerine katılmalarını önermektedir.

Çalışanlar ile iletişim: (b) kodlu katılımcı *“okul yönetimleri çalışanlar ile iletişim halinde olmalıdır”* önerisiyle iletişimin önemli olduğunu belirtmektedir.

Yeniliğe açık olma: (c) kodlu katılımcı ise *“okul yönetimleri de kendi kurumları, öğretmenleri ve öğrencilerine dışarıdan bir kurum gözü ile bakıp kendinden üstün olan kurumları örnek alarak kendilerini yenilemelidir”* yargısı ile okul yönetimlerinin yeniliğe açık olmasını önermektedir.

Öğretmenleri seminere teşvik etme: (b) kodlu katılımcı *“okul yönetimleri öğretmenlere seminerler için ortamlar hazırlamalıdır”* ve (f) kodlu katılımcı *“okul yönetimleri öğretmenlerini hizmet içi eğitim seminerleri konusunda farkındalık sahibi yapmalı ve öğretmenleri bu seminerlere yönlendirmelidir”* ifadeleriyle okul yönetimlerinin öğretmenlerin seminerlere teşvik edilmesinde önemli rolü olduğunu dile getirmiştir. Yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için mülakata katılan yöneticiler tarafından öğretmenlere önerilenler detaylı olarak şu şekildedir;

Hizmet içi eğitim seminerine katılma: (a) kodlu katılımcı *“Bakanlığımızın göndermiş olduğu hizmet içi eğitim kitapçığını iyi bir şekilde incelemelerini ve bu seminerlere katılmalarını öneriyorum”.* (e) kodlu katılımcı *“öğretmenler bir gün yönetici olmak istiyorsa öncelikle yöneticinin ne demek olduğunu onlara seminerlerde aktarmak lazım”* ve (g) kodlu katılımcı *“öğretmenlerimiz iletişim ve motivasyon konusundaki seminerlere katılmalıdır”* ifadeleriyle öğretmenlere hizmet içi eğitim seminerlerine katılmalarını tavsiye etmektedirler.

Kendini geliştirme: (b) kodlu katılımcı *“öğretmenler ise kendilerini geliştirmeli ve eğitim-öğretimin önemi kavramalıdır. Öğretmenler sınıfta bir yönetici olduklarını unutmamalı ve nasıl bir yönetici olunur öğrenmelidir”* ve (f) kodlu katılımcı *“Milli*

Eğitim Bakanlığının en önemli unsuru öğretmendir. Öğretmenler ise kendilerini geliştirmeli ve yenilemelidir” önerileriyle öğretmenlerin kendini geliştirmesinin faydalı olacağı kanaatindedirler.

Kendini yenileme: (c) kodlu katılımcı “*öğretmenler de üniversiteyi bitirdikten sonra tekrar bir eğitime gerek yok anlayışını bırakmalıdır. Öğretmenler sürekli kendini yenilemeli, yeniliğe ve eleştiriye açık olmalıdır. Öğretmenler hem öğrenen hem öğreten olmalıdır”* ve (f) kodlu katılımcı “*öğretmenler ise kendilerini geliştirmeli ve yenilemelidir”* ifadeleriyle öğretmenlerin kendileri sürekli yenilemesini önermektedir.



BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde; araştırma bulguları doğrultusunda, tartışma, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

5.1.Tartışma ve Sonuç

Okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri amacı ile gerçekleştirilmiş olan bu araştırmada öncelikle okul müdürlerine anket uygulanmış ve ardından İl Milli Eğitim Müdürlüğü şube müdürleri ile görüşmeler yapılmıştır. Anket ile elde edilen bulguların sonuçlarına göre; seminerlerdeki eğitimlerde verilen dersler açık, anlaşılır ve düzenli bir şekilde anlatılmamakta, seminerler genellikle sıkıcı geçmekte ve seminerlerde verilen eğitimler işe olan ilgiyi artırmamaktadır. Derslerin sıkıcı geçmesi, öğretmenlerin öğretmen merkezli bir yöntem olan anlatım yöntemine bağlı kalarak dersleri işlemeleri ve yöntem tekniklerde öğrenci merkezli yaklaşımlara başvuramamalarından kaynaklanmış olabilir. Oysa ilgili literatürde yöneticilik eğitiminde yararlanılması önerilen birtakım etkili öğrenme yöntemlerinin (Deneyim Odaklı Öğrenme (Meter, 1999);Örnek Olay İncelemesi (Hort ve Pounder, 1999) ve Sorun Temelli Öğrenme (Bridges ve Hallinger, 1999) yer aldığı görülmektedir. Deneyim Odaklı Öğrenmede amaç, katılımcılarla görüşerek öğrenme deneyimini yoğunlaştırmak, kişisel engellerin üstesinden gelerek katılımcılar arasındaki ilişkiyi güçlendirmektir. Örnek olay çalışmasında, mesleki sorunlar giderilmeye çalışılmaktadır. Eğitim yöneticilerinin gelecekle ilgili alacakları kararlar üzerinde etkili olmaktadır. Sorun yollu öğrenmede amaç; bir bilgiyi öğrenmek ve bu öğrenilen bilgiyi uygulamak, yaşam boyu öğrenme becerilerini geliştirmek ve liderliğe yönelik duygusal bir bakış açısı kazanmaktır. Sorun temelli öğrenmenin başlıca özellikleri sorun çıkış noktası, bilgiyi sorunun içinde bulmaya çalışmak, öğrenme ve öğretim konusunda öğrenciler birey ve grup olarak en büyük sorumluluğa sahip olmak ve öğrenmenin küçük gruplarla gerçekleşmesidir (Tanner ve Keedy, 1995). (Balcı ve Çınkır, 2002) ise eğitim yöneticilerin yetiştirilmesi sorusuna cevap olarak okul yöneticilerinin yönetim

görevlerine hazırlanma programlarının genelde performansa dayalı, uygulamayı esas alan, sosyal bilimler, insan bilimleri ve davranış bilimleri kavram, ilke ve kuramlarına dayalı disiplinler arası bir nitelik arz etmeleri gerekliliğini savunmaktadırlar.

Okul liderliği gelişimine yönelik farklı yaklaşımlar vardır. Etkili programların bulguları problem temelli öğrenme, eylem araştırması, alan temelli projeler, günlük yazımı, dönütlere ve kişisel, akran ve aile değerlendirmesine dayalı portfolyolar, ve yönetilen stajlar, sınıf analizi, iş başında gözlem, diğer idarecilerle eş öğrenme ağının kurulması, danışmanlık ve akran koçluğu gibi yetenekleri geliştirecek etkinlikleri içeren uygulamaya gömülü öğrenmeler için bir imkanlar bütünü sunmayı önermektedir (Mendels ve Mitgang, 2013).

Araştırma sonuçlarına göre; yönetici eğitim seminerlerinde edinilen bilgiler mesleki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir, yönetici eğitim seminerlerinde öğrenilen bilgilerin birçoğu görevi yapılırken kullanılmaktadır ve yönetici eğitim seminerleri yaşanan mesleki sorunları çözmede yardımcı olmaktadır.

İlgili literatürde (Çevikbaş, 2002; İshakoğlu, 2007; Kılıçoğlu, 2007; Taymaz, 1981; Tortop ve diğerleri, 2006; Yıldırım, 2007; Yıldız, 2006) hizmet içi eğitimin çalışan personelin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının geliştirilmesinde oldukça önemli rol oynadığına ilişkin görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Her ne kadar okul müdürleri derslerin anlatım yöntemi ile ilgili olarak olumlu görüş bildirmemiş olsalar da, okullardaki oldukça önemli rol, görev ve pozisyonları açısından bakıldığında, okul müdürlerinin yönetici eğitim seminerlerinde edinilen bilgilerin mesleki başarılarını olumlu yönde etkilediğini, öğrendikleri bilgilerin birçoğunu görev sırasında kullandıklarını ve yönetici eğitim seminerlerinin yaşanan mesleki sorunları çözmede yardımcı olduğunu belirtmeleri sevindiricidir. Okul yöneticisinin okulun başarısındaki yadsınamaz rolü artık herkes tarafından kabul edilmektedir. Anderson'a (2006) göre "80'li yıllarda yapılan etkili okul araştırmaları okul müdürünün önemini ortaya çıkarmıştır. Pratikte, tüm etkili okul literatürü okul müdürünün okul başarısında oynadığı kritik rolü işaret etmektedir". Araştırmamızın bulgularına göre yönetici eğitim seminerlerinin katılımcılara fayda sağladığı, ancak eğitimlerin içerik olarak ilgi çekici olmadığı söylenebilir.

Yine seminerlerin verildiği salonların ferahlığı ve kapasitesi ile ilgili ifadelere, diğer ifadelere göre daha az olumlu görüş bildirmiş olmalarına rağmen, yönetici eğitim

seminerlerinin ortamı ile ilgili genel olarak olumlu bir görüşün var olduğu söylenebilir.

5.1.1.Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Okul müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşleri arasında; Cinsiyet, Kıdem ve Yöneticilik hizmet süresi gibi değişkenler açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. Araştırma bulgu ve sonuçlarına göre; “25-35” yaş grubu katılımcıların yönetici eğitimi seminerlerinin konuları ve bu seminerlerin mesleki başarıya olan katkısı açısından diğer yaş gruplarına göre düşük katılım oranına sahip olduğu söylenebilir. “Yönetici eğitim seminerleri bilimsel yaklaşımlarla sürekli geliştirilmektedir” ifadesine de diğer ifadelerde olduğu gibi “6-10 yıl” hizmet süresi olan katılımcıların algısının “21-25 yıl” hizmet süresi olan katılımcılara göre daha az olduğu bulunmuştur. Hizmet süresi diğer katılımcılara göre daha az olmasından dolayı “6-10 yıl” hizmet süresi olan katılımcıların bu ifadelere olan katılım oranının düşük olduğu söylenebilir.

5.1.2.Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

İl Milli Eğitim Müdürlüğü Şube Müdürleri ile gerçekleştirilen görüşmeler sonucu elde edilen bulgular doğrultusunda ulaşılan sonuçlar şunlardır:

- Yönetici eğitim seminerlerinden beklenenler verimli ve etkili olması, iyi bir planlama ile yapılması, içeriğinin etkili olması ve fiziksel ortamın iyi olmasıdır. Bu bağlamda en büyük sorunun yönetici eğitim seminerlerinin zamanlaması ile ilgili olduğu söylenebilir. Yönetici eğitim seminerlerinin içerik olarak tatmin edici, fakat katılımcı kitle ve tarihler açısından kısmen sorunlar olduğu tespit edilmiştir.
- Yönetici eğitim seminerlerinin program sürelerinin genelde uzun olduğu ve bunun verimliliği düşürmektedir. Uzmanlar açısından ise seminerleri veren bazı uzmanların akademisyen olmalıdır. Çünkü Akademisyenler tarafından sağlanan yönetici eğitimi seminerleri katılımcılar için daha verimli olacağı kanısı vardır.
- İletişim konusunun yönetici eğitimi seminerlerine eklenmesi gerektiği ile ilgili öneri olduğu tespit edilmiştir. İkinci olarak, çağdaş yönetim yaklaşımları konusu kapsamında eğitim modeli olarak iyi bir modele sahip ülkelerin modellerinin

incelenmesinin ve bu ülkelerdeki yönetici vizyonlarının yönetici eğitimi semineri alan yöneticilere aktarılmasının faydalı olacağı görüşü vardır. Bunun dışında kriz yönetimi, halka ilişkiler ve etik davranışlar konularının da yönetici eğitimi semineri alan yöneticilere verilmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Sınıflardaki yüksek kaliteli eğitim, öğrencilerin başarısını öncelikli hedefleri olarak gören, öğretimde sürekli gelişme peşinde koşan ve okulun tüm personeli arasında birbirine bağımlı, enerji dolu bir ilişki, yani iletişimi kurabilmek için çaba sarf eden okul yöneticileri sayesinde elde edilebilir. Amerikan Okul Yöneticileri Birliği (AASA)'ne göre; okul yöneticilerinin tüm öğretim süreci hakkında geniş ve detaylı bilgi sahibi olmaları, farklı kültürlerle, okul ve toplum içinde farklı pozisyonlara sahip insanlarla iletişim ve işbirliği becerilerinin gelişmiş olması gerekmektedir. Ulusal İlkokul Müdürleri Birliğine göre geleceğin okul müdürleri patrandan çok mesai arkadaşı rolünü üstlenecekler ve öğretmenleri geliştirmek, desteklemek ve onlara yardım etmek amacını güdeceklerdir (Aykut,2006). Şube müdürlerinin çağdaş yönetim yaklaşımları konusu kapsamında eğitim modeli olarak iyi bir modele sahip ülke modelinin incelenmesi görüşleri doğrultusunda, okul yöneticiliğinin hizmet öncesi yetiştirme gerektiren profesyonel bir meslek olarak kabul edildiği ABD'ndeki yönetici vizyonuna açıklık getirmesi açısından Amerikan Okul Müdürleri Birliği (American Association of School Administrators [[AASA]])’nın 1981 yılında eğitim yöneticilerinin etik yemini adıyla hem idealist hem de uygulanabilir olarak kabul ettiği 10 etik prensip şunlardır:

Eğitim Yöneticisi; 1. Tüm karar ve uygulamalarının merkezine öğrencilerin göreceği faydayı koyar. 2. Mesleki sorumluluklarını dürüstlük ve sadakat ile yerine getirir. 3. Kanunların uygulanmasını ve bireylerin haklarının korunmasını destekler. 4. Yerel, eyalet ve ulusal kanunlara uyar ve bilerek doğrudan ya da dolaylı şekilde hükümetin aleyhine çalışan örgütlere üye olmaz ya da desteklemez. 5. Eğitim kurumunun politikasını, idari kurallarını ve yönetmeliklerini uygular. 6. Eğitimsel hedeflerle bağdaşmayan kanun, politika ve yönetmeliklerin düzeltilmesi için uygun davranışları gösterir. 7. Politik, sosyal, dini, ekonomik ya da diğer etkilerle kişisel fayda sağlamaktan kaçınır. 8. Yalnızca akredite olmuş kurumların verdiği akademik derece ve profesyonel sertifikaları kabul eder. 9. Standartları korur, araştırma ve sürekli profesyonel gelişim vasıtasıyla mesleğin etkinliğini geliştirme yollarını arar. 10. Tüm anlaşmalara, sonuçlanıncaya, ya da iki taraftan biri karşılıklı olarak anlaşıp çekilinceye

kadar sadık kalır (Aykut, 2006).

5.1.3. Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuçlar

Okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliği konusunda benzer ve farklı görüşleri nelerdir?

* “Eğitimi veren kişiler, gerekli iletişim becerilerine sahiptir” ifadesine katılma açısından okul müdürlerinin aritmetik ortalama değerinin ($\bar{X}=3,73$) düşük olduğu dikkati çekmektedir. Şube müdürleri de iletişim konusunun yönetici eğitimi seminerlerine eklenmesi gerektiği ile ilgili görüş ve öneri ortaya koymuşlardır.

*Seminerlerin verildiği salonların ferahlığı ve kapasitesi ile ilgili ifadeler, diğer ifadelere göre daha az katılım oranına sahip olmasına rağmen, okul müdürlerinde yönetici eğitim seminerlerinin ortamı ile ilgili genel olarak olumlu bir görüşün var olduğu söylenebilir. Şube müdürleri de yönetici eğitim seminerlerinde fiziksel ortamın iyi olmasının önemine değinmişlerdir.

*Şube müdürleri açısından en önemli sorun yönetici eğitim seminerlerinin zamanlaması olarak görülmüştür. Yine benzer biçimde okul müdürlerinin de “seminer programları uygun tarihlerde yapılmaktadır” ifadesine fazla yüksek sayılamayacak bir aritmetik ortalama ($\bar{X}=3,45$) ile katıldıkları tespit edilmiştir.

* Şube müdürleri yönetici eğitim seminerlerinin program sürelerinin genelde uzun olduğu biçiminde görüş bildirmişlerdir. Yine benzer biçimde okul müdürlerinin de “eğitim faaliyetleri için ayrılan süreler yeterli düzeydedir” ifadesine fazla yüksek sayılamayacak bir aritmetik ortalama ($\bar{X}=3,55$) ile katıldıkları tespit edilmiştir.

* Araştırma sonuçlarına göre okul müdürleri yönetici eğitim seminerlerinin katılımcılara fayda sağlayıcı, ancak içerik olarak ilgi çekici olmadığını belirtmişken, şube müdürleri yönetici eğitim seminerlerinin içerik olarak tatmin edici olduğunu belirtmişlerdir.

Yukarıdaki sonuçlar, okul müdürü ve şube müdürlerinin yönetici eğitimi seminerlerinin yeterliği konusunda birbirine oldukça benzer görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuştur. Eğitimi veren kişilerin gerekli iletişim becerilerine sahip olup olmama durumları, yönetici eğitim seminerlerinde fiziksel ortamın nasıl olması gerektiği, yönetici eğitim seminerlerinin ortamı, zamanlaması ve program süreleri gibi konularda

okul müdürü ve şube müdürlerinin görüşlerinin birbirine oldukça benzer olduğu, yönetici eğitim seminerlerinin içeriği konusunda ise farklı düşündükleri görülmektedir. Bu konuda şube müdürleri içeriği tatmin edici bulmuşken, okul müdürleri ise içeriği ilgi çekici bulmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sonuç, Okul Müdürlerinin katıldıkları seminerlerde verilen eğitimin okullarındaki eğitim öğretim süreçlerindeki liderlik davranışlarında ve yaşamış oldukları sorunların çözümü noktasında yeterli katkıyı sağlamadığını düşünmüş olabilecekleri biçiminde yorumlanabilir.

5.2. Öneriler

- 1) Araştırma sonuçları doğrultusunda, yönetici eğitimi seminerlerinin yöneticiler için mesleki hayatta fayda sağladığı söylenebilir. Bu nedenle yönetici eğitim seminerlerini veren kişilerin ders konularını daha anlaşılır ve düzenli bir eğitim durumu oluşturarak anlatması önerilmektedir. Bu şekilde yönetici eğitimi seminerleri hem sıkıcı geçmemiş olabilir hem de seminerlere olan ilgiyi arttırabilir.
- 2) Seminerlerin eğitim-öğretim dönemine denk gelmesi yöneticilerin işlerini aksatmaktadır. Bundan dolayı yönetici eğitim seminerlerinin zamanı ile ilgili yöneticilerden dönüt alınması önerilmektedir. Ayrıca bazı seminerlerin akademisyenler tarafından verilmesi seminerlerin daha verimli ve etkili olmasını sağlayabilir.
- 3) Fiziksel ortam olarak bazı konular için uygulama alanlarının seçilmesi gerekmektedir. Konuların işlenişi bağlamında da sadece teori değil aynı zamanda uygulamalı eğitimin de olması önerilebilir.
- 4) Yönetici eğitim seminerlerine katılan yöneticilerin mutlaka bir değerlendirme sürecine tabi tutulması gerekmektedir. Bu değerlendirme eğitimi alan yöneticinin bu eğitimi kendi yöneticiliğine nasıl yansıttığı ile ilgili dönütler alınarak yapılabilir. Ancak, uygulamalı bir değerlendirilmenin yapılması yönetici eğitimi seminere katılan yöneticileri değerlendirmek için daha uygun olabilir. Uygulamalı eğitimde bazı yetersizlikleri olduğu tespit edilen yöneticiler tekrar hizmet içi eğitime alınarak eksiklikleri giderilebilir. Ayrıca, seminerden

önce konular ile ilgili katılımcılara bilgilendirme yapılarak katılımcıların bu konular ile ilgili hazırlık yapmasının sağlanması önerilmektedir.

- 5) Katılımcıların da ifade ettiği gibi yönetici eğitim seminerlerinin katılımcıları önceden belirlenmeli, bu kitleden içerik ile ilgili fikir ve görüş alınması önerilmektedir.
- 6) Milli Eğitim Bakanlığı yöneticilerden dönütler olarak seminer konularını gözden geçirmesi önerilmektedir. Seminerlere iletişim, inovasyon ve liderlik gibi konuların eklenmesi yöneticiler için faydalı olabilir.
- 7) Milli Eğitim Müdürlüklerinin yöneticiler ile iletişim halinde olması, seminer uzmanlarını iyi seçmesi ve seminer planlamasını yöneticilerin dönütler olarak yapması gereklidir.
- 8) Okul yönetimleri çalışanlar ve öğretmenler ile iletişim halinde olmalı, yeniliğe açık olmalı ve öğretmenleri seminerlere teşvik etmelidir.
- 9) Yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim seminerlerine katılımları teşvik edilerek, kendilerini geliştirme ve yenilemelerine fırsat tanınmalıdır.
- 10) Araştırma, yönetici eğitimi seminerlerine katılan okul müdürü ve şube müdürlerinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda, ilerideki çalışmalarda yönetici eğitim seminerlerine katılarak gözlem yapılabilir. Eğitim alanlar ve eğitim verenlerle mülakatlar gerçekleştirilerek, yönetici eğitimi seminerleri daha verimli ve etkili hale getirilebilir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O., & Pektaş, H. M. (2011). The effects of using an interactive whiteboard on the academic achievement of university students. *In Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 12(2), 1-19.
- Akgün, N. (2001). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderliği*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S. ve Yıldırım, E. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamaları*. Sakarya: Sakarya Kitapevi.
- Anderson, S. (2006). The school district's role in educational change. *International Journal of Educational Reform* 15(1), 13-37.
- Aydın, M., ve Çepni, S. (2011). Fen ve teknoloji öğretmenleri için geliştirilen proje tabanlı öğretim yöntemi (PTÖY) konulu bir destek programının öğretmenlerin ihtiyaçlarını giderme durumlarının incelenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(4), 55-68.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. (6. Baskı) Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2005). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2007). *Eğitim yönetimi*. (Genişletilmiş 8. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Basım ve Yayım Tic. Ltd. şti.
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar, *Milli Eğitim Dergisi*, 147, 66-69.
- Aytaç, T. (2000a). *Eğitim yönetiminde yeni paradigmlar okul merkezli yönetim*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, A. Özcan, K. ve Hacıfazlıoğlu, Ö. (2002). Okul yöneticilerinin mentor yoluyla yetiştirilme ihtiyaçı. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, 16-17 Mayıs 2002. Ankara.
- Baksan, H. (2001). *İlköğretim okullarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının etkinliğine ilişkin algı ve beklentileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Denizli.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme: kuram, uygulama ve araştırma* (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2005). *Eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Ankara: Tek Ağaç Yayınları.

- Balcı A. ve Çinkır, Ş. (2002). İngiltere'de okul müdürlerinin yetiştirilmesi: Okul müdürleri için ulusal mesleki standartlar programı. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 211-236. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 66(1), 3-13.
- Barrera-Osorio, F., Fasih, T, Patrinos, H.A. & Santibáñez, L. (2009). *Directions in development: decentralized decision-making in schools the theory and evidence on school-based management*. Washington D.C.: The World Bank.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitim yönetimi*. (5. Baskı). Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Baydaş, Ö. Esgice, M. Kalafat, Ö. ve Göktaş, Y. (2011). Etkileşimli tahtaların öğretim süreçlerine katkıları, *5th International Computer & Instructional Technologies Symposium*. Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Binbaşıoğlu, C. (1983). *Eğitim yöneticiliği*, Ankara: Binbaşıoğlu Yayıncılık.
- Bridges, E. M. Hallinger, P. (1999). The use of cases in problem based learning, *The Journal of Cases in Educational Leadership*, 2(2), 4-13.
- Bryk, A., Sebring, P.B. Allenworth, E., Luppescu, S. & Easton, J.Q. (2010). *Organizing schools from improvement. lesson from Chicago*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bursalıoğlu, Z. (1991). *Eğitim yönetiminde teori ve uygulama*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2002). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış* (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Bush, T & Oduro, G. K.T. (2006). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, 44 (4), 359-375.
- Can, H. Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, H. Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (2001). *Kamu ve özel kesimlerde insan kaynakları yönetimi*. (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. ve Çelikten, M. (2000). Eğitim yöneticilerini hizmet içinde yetiştirme programının ve yönetiminin değerlendirilmesi. *Erciyes Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*.1(9), 257-271
- Canman, D. (1995). *Çağdaş personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

- Chapman, D.W. Burton, L. & Werner, J. (2010). Universal secondary education in Uganda: The head teachers' dilemma. *International Journal of Educational Development*, 30, 77-82.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd Ed.)* Sage, Thousand Oaks.
- Conlow, R. (1999). *Yönetimde mükemmellik*, 1. Bs., Alfa Yayınları, Yönetim Dizisi. No: 007 (Orijinal: Conlow, R. (1991). Excellence in management, Crisp Publication).
- Çağiltay, K. ve Göktaş, Y. (2013.). *Öğretim teknolojilerinin temelleri: teoriler, araştırmalar, eğilimler*. (1. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çağiltay, K., Çakıroğlu, J., Çağiltay, N., ve Çakıroğlu, E. (2001). Öğretimde bilgisayar kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 19-28.
- Çelik D. (2000). *Okullarda ölçme değerlendirme nasıl olmalı?* İstanbul: Milli Eğitim Basım Evi.
- Çelik, V. (2002). Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına yön veren temel eğilimler. *21.YY Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu Bildiriler Kitabı*, s. 3-12. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Çiftçi, E. (2008). *Türkiye'de millî eğitim bakanlığı tarafından müzik öğretmenlerine verilen hizmet içi eğitimin incelenmesi ve müzik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi.) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Çiftçi, F., Eruçar, İ. O., ve Yamen, T. Ç. (2008). *Eğitimde hür disiplin ve akran arabuluculuğu*. Ankara: Bizbize Basın Yayın Eğitim Hiz. San. Tic. Ltd. Şti.
- Day, C & Sammons, P. (2013). *Successful leadership: a review of the international literature*. CfBT Education Trust.
- Day, C. (1999). *Developing teachers: the challenges of lifelong learning*. London: Falmer Press.
- DeJaeghere, J.G., Williams, R.&, Kyeyune, R. (2009). Ugandan secondary school headteachers' efficacy: What kind of training for whom? *International Journal of Educational Development*, 29, 312-320.
- Delil, Y. (2005). *Yönetici asistanları ve büro çalışanlarının hizmet içi eğitimleri için bir web tabanlı uzaktan eğitim programı önerisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. (10. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirel, Ö., Seferoğlu, S. S., ve Yağcı, E. (2002). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- DPT. (1963). *Birinci beş yıllık kalkınma planı (1963-1967)*. Ankara: DPT Yayını.
- DPT. (1968). *İkinci beş yıllık kalkınma planı (1968-1972)*. Ankara: DPT Yayını.
- DPT. (1973). *Üçüncü beş yıllık kalkınma planı (1973-1977)*. Ankara: DPT Yayını.
- DPT. (1979). *Dördüncü beş yıllık kalkınma planı (1979-1983)*. Ankara: DPT Yayını.
- DPT. (1990). *Altıncı beş yıllık kalkınma planı (1990-1994)*. Ankara: DPT Yayını.
- DPT. (1996). *Yedinci beş yıllık kalkınma planı (1996-2000)*. Ankara: DPT Yayını.
- DPT. (2000). *Sekizinci beş yıllık kalkınma planı (2001-2005)*. Ankara: DPT Yayını.
- Durmuş, E. (2003). *Sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri (Ankara ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul yönetimi ve öğretim liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Erişen, Y. (1998). *Öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim programları geliştirmede eğitim ihtiyacı belirleme süreci*. *Milli Eğitim*, 140, 39-43.
- Ersoy, Y. ve Bulut, S. (1994). Matematik öğretiminde kritik değişkenler ve öğretmenlerin hizmetiçi eğitimi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 18 (91), 3-11.
- Eryılmaz, B. (2002). *Kamu yönetimi*. İstanbul: Der Yayınları.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Gürsel, M. (2003). *Okul yönetimi*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Hall, I. & Higgins, S. (2005). Primary school students' perceptions of interactive whiteboards. *Journal of Computer Assisted Learning*, 21(2), 102-117.
- Hesapçıoğlu, M. (1998). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Hizmet içi eğitim yönetmeliği, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/51.html> erişim tarihi 09/10/2018

- İshakoğlu, T. (2007). *Selçuk Üniversitesi Yabancı Diller Yüksek Okulu'nda görev yapmakta olan yabancı dil okutmanlarının hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya.
- Kalkandelen, H. (1979). Eğitim ihtiyaçları tespitinin eğitimdeki yeri ve önemi. *Eğitim İhtiyacının Tespiti Semineri, Raporlar*, s.14, Ankara.
- Kara, Ö.T. (2009). Türkçe derslerini yaşamla buluşturan bir yöntem: 'Drama'. *Milli Eğitim Bakanlığı. Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 111, 16-19.
- Karacaoğlu, Ö.C. (2009). İhtiyaç analizi ve Delphi tekniği; öğretmenlerin eğitim ihtiyacını belirleme örneği. *Eğitim Araştırmaları Birliği Türkiye 1. Eğitim Araştırmaları Kongre Kitabı*, s: 264-304.
- Karadeniz, Ş. (2008). *Türkiye'de halk kütüphanecilerinin hizmet içi eğitim gereksinimleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara.
- Karagöz, B. K. (2006). *Okul yöneticilerinin yönetim süreçleri açısından karşılaştıkları problemler*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Edirne.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri (9. baskı)*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Karip, E. (2004). *Yönetim biliminin alanı ve kapsamı*. Özden, Y. (Ed.) Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kaya, A. (2003). *Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına yönelik bir laboratuvar programı geliştirme ve model önerme*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kaya, Y. K. (1993). *Eğitim yönetimi; kuram ve Türkiye'deki uygulamalar*. Ankara: Set Ofset.
- Kaya, Y. K. (1996). *Eğitim yönetimi kuram ve Türkiye' deki uygulama*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Kayıkçı, K. (2001). Yönetici yetiştirme sorunu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150, 28-32.
- Kılıçoğlu, O. (2007). *Hizmet içi eğitimde kullanımı artan web tabanlı eğitim yönetimi ve bir uygulama*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İşletme Anabilim Dalı, İnsan Kaynakları Yönetimi Bilim Dalı.
- Kirkpatrick, D. L. (1975). *Evaluating training programs*. Madison, WI: American Society for Training and Development.

- Kvale, S. (1996). *InterViews: An introduction to qualitative research interviewing*. Sage, Thousand Oaks.
- Leu, E., Mulkeen, A., Chapman, D., & Dejaeghere, J. (2005). Recruiting, retaining, and retraining secondary school teachers and principals in Sub-Saharan Africa. Secondary Education in Africa (SEIA) Thematic Study 4. Working Papers Series. Irish Trust Fund.
- Louis, K.S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the link to improved student learning. Final report of research findings. Wallace Foundation.
- Marshall, K., & Rossman, G.B. (1999). *Designing qualitative research (3rd ed.)*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Memduhoğlu, H. B. (2007). Türk eğitim sisteminde okulların yönetimi ve okul yöneticilerinin yetiştirilmesi sorunsalı. *Milli Eğitim Dergisi*, 176, 86-97.
- Mendels, P. & Mitgang, L. (2013). *Creating strong principals*. *Educational Leadership*, 70(7), 22-29
- Merriam, S.B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education (2. edition)*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Meter, E. J. (1999). The persistent saga: *Changing instruction and curriculum to better prepare school leader, Educational administration, a decade of reform, edit*. Joseph Murphy & Patrick B. Forsyth, Corvvin Press Inc.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (p. 338)*. Sage, Thousand Oaks.
- Mitgang, L. (2012). *The making of the principal: Five lessons in leadership training*. New York, NY: The Wallace Foundation.
- Oduro, G. Dachi, H. Fertig & M. Raviera, J. (2007). *Examining educational leadership and quality in developing countries*. EdQual working paper no.9
- Oplatka I. (2004) The principalship in developing countries: context, characteristics and reality'. *Comparative Education*, 40(3), 427-448.
- Owen, J. M. & Rogers, P. J. (1999). *Program evaluation: forms and approaches*. Sydney: Allen & Unwin.
- Özdemir, S. (1997). Her organizasyon hizmet içi eğitim yapmak zorundadır. *Milli Eğitim*, 133, 17-19.
- Özdemir, S. (2000). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. (5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özden, Y. (2005). *Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Özpuolat, F. (2006). *Sağlık Bakanlığı Ankara Dışkapı Eğitim ve Araştırma Hastanesinde çalışmakta olan sağlık personelinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin saptanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Eğitimi Programı.
- Öztürk, A., (2009), *Kalite yönetimi ve planlaması*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Quast, L. N. & Hazucha, J.F. (1992). The relationship between leaders' management skills and their group effectiveness. pp. 203-207, In D.P.
- Robinson, V., Hohepa, M & Lloyd C. (2009) School leadership and student outcomes: Identifying what works and why. Best Evidence Synthesis Iteration. Wellington: *The University of Auckland and New Zealand Ministry of Education*.
- Saban, A., (2000). *Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar*. *Milli Eğitim*, 145, 25-30.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmenlerin hizmet içi eğitiminde yeni yaklaşımlar. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 1, 83-95.
- Seferoğlu, S. S., (2005). Sınıf öğretmenlerinin kendi meslekî gelişimleriyle ilgili görüşleri, beklentiler ve önerileri. İnternette 30.09.2018'de http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/149/seferoglu.htm adresinden indirilmiştir.
- Şimşek, A. (2013). Öğretim tasarımı ve modelleri, (Ed: Çağıltay, K. ve Göktaş, Y.), Öğretim teknolojilerinin temelleri: *teoriler, araştırmalar, eğilimler*. (Birinci Baskı) içinde, 99-116. Ankara. Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2002). *Eğitimde toplam kalite yönetimi*. (2. Baskı.) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Eğitim ve okul yönetimi. Y. Özden (Ed.), *Eğitim ve okul yöneticiliği*, 99-146. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Taşdemir, İ. (2008). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tanner, C. & Keedy, J. (1995). *Problem-based learning: Relating the real word to principalship preperation*. *Clearing House*, 68(3), 154-157.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim kavramlar ilkeler yöntemler*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmet içi eğitim*. (3. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi eğitim*. Ankara Üniversitesi, Eğitim Fakültesi. Yayın No: 94. Ankara: Sevme Matb.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim okul müdürleri için okul yönetimi*. (7. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.

- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1946). *Üçüncü milli eğitim şûrası*; https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29164646_3_sura.pdf; İnternette 08.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1991). *Yedinci milli eğitim şûrası: Çalışma esasları, konular ve kararları, (2. Baskı)*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1981). *Onuncu milli eğitim şûrası*; https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165120_10_sura.pdf; İnternette 08.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). *On birinci milli eğitim şûrası; Öneriler, konuşmalar, kararlar*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1989). *On ikinci milli eğitim şûrası*; İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). *On üçüncü milli eğitim Şûrası*; https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165326_13_sura.pdf; İnternette 08.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). *On dördüncü milli eğitim şûrası*; https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165401_14_sura.pdf; İnternette 08.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1996). *On beşinci milli eğitim şûrası*; https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165430_15_sura.pdf; İnternette 08.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *On altıncı milli eğitim şûrası*; https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_09/29165513_16_sura.pdf; İnternette 08.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2007). *On yedinci milli eğitim şûrası, Türk milli eğitim sisteminde kademeler arası geçişler, yönlendirme ve sınav sistemi, küreselleşme ve AB sürecinde Türk eğitim sistemi: Raporlar, görüşmeler ve kararlar*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2011). *On sekizinci milli eğitim şûrası, Eğitimde 2023 vizyonu: Görüşmeler, raporlar ve kararlar* [PDF dosyası]. Ankara.
- TC Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *On dokuzuncu milli eğitim şûrası*; http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/35/27/719973/dosyalar/2015_02/02_041116_19.millieitmuraskararlar.pdf; İnternette 08.10.2018 tarihinde erişilmiştir.
- Tekin, S. ve Yaman, S. (2008). Hizmet-içi eğitim programlarını değerlendirme ölçeği: Öğretmen Formunun Geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9(3), 15-26.

Türkiye Büyük Millet Meclisi (TBMM). Hükümet programları. 08.10.2018 tarihinde https://www.tbmm.gov.tr/kutuphane/e_kaynaklar_kutuphane_hukumetler.html erişilmiştir.

- Tortop, N. ve Aykaç B. (2006). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Töremen, F. ve Kolay Y. (2003). İlköğretim okulu yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikler. *Milli Eğitim Dergisi*, 160, 341-350.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van İli Örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.
- Ulus, O. (2009). *Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. (Konya İli Uygulaması). (Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Uşun, S. (2012). *Eğitimde program değerlendirme: Süreçler, yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ünal, S. ve Ada, S. (1999). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Yayını No: 646.
- Üzgül, A. (2006). *Sağlık Bakanlığı'nın hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin bir değerlendirme*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Sağlık Yönetimi Anabilim Dalı.
- Waters, T. & Marzano, R. (2006). School district leadership that works: The effect of superintendent leadership on student achievement. A Working Paper. Denver, CO: McREL (Mid-continent Research for Education and Learning).
- Werner, I. (1991). *Liderlik ve yönetim*. (Çev. Vedat Üner). (1. Baskı). İstanbul: Rota yayın yapım tanıtım Tic. Ltd. Şti.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, (9 Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, Ö., Kurşun, E., ve Göktaş, Y. (2015). *The factors affecting the quality of inservice training on information and communication technologies*. *Education & Science/Eğitim ve Bilim*, 40(178), 163-182.
- Yıldırım, F. (2007). *Öğretmenlerin hizmet içi eğitimine yönelik uzaktan eğitim platformu tasarımı*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Elektronik Bilgisayar Eğitimi Anabilim Dalı.
- Yıldırım, Ö. (2013). *Bilişim teknolojileri konusunda yapılmış hizmet içi eğitimlerin niteliğini etkileyen faktörler: Bir içerik analiz çalışması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi.) Atatürk Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum.

Yıldız, C. (2006). *Endüstri meslek liselerinde görevli atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yedi Tepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Yüksek Lisans Programı.

Yılmaz, N. P. (2011). Evaluation of the technology integration process in the turkish education system. *Contemporary Educational Technology*, 2(1), 37-54.



EKLER

EK 1: Okul Müdürlerinin Katılmış Oldukları Yönetici Eğitim Seminerlerinin Yeterliğine İlişkin Görüşleri

Sayın Katılımcı,

Bu çalışma okul müdürlerinin katılmış oldukları yönetici eğitim seminerlerinin yeterliğine ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Yanıtlarınız gizli tutulacak, sadece araştırma amacıyla kullanılacaktır. Her soruyu yanıtlamanız ve her soru için yalnızca bir seçenek işaretlemeniz gerekmektedir. Ayıracağınız zaman için şimdiden teşekkür ederiz.

Önder UÇAK

1	Cinsiyetiniz? a) Erkek b) Kadın
2	Yaşınız? a) 25-35 b) 36-45 c) 46-55 d) 56 ve üzeri
3	Meslekteki hizmet süreniz? a) 0-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e) 21-25 yıl f) 26 yıl ve üzeri
4	Görevli olduğunuz kurum? a) Okul Öncesi b) İlkokul c) Ortaokul d) Genel Lise e) Meslek Lisesi f) Diğer (Lütfen Belirtiniz)
5	Bugüne kadar katıldığınız yönetici eğitimi semineri sayısı? a) Hiç b) 1 kez c) 2 kez d) 3 ve üzeri

<i>Aşağıda almış olduğunuz yönetici eğitim seminerleri ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen bu ifadelerden her birine ne ölçüde katıldığınızı belirtiniz.</i>		Kesinlikle Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum
Eğitim Seminerlerine İlişkin Görüşler	1	Yönetici eğitim seminerleri, yaşadığım mesleki sorunları çözmemde yardımcı olmaktadır.				
	2	Yönetici eğitim seminerlerinde edindiğim bilgiler mesleki başarıyı olumlu yönde etkilemektedir.				
	3	Yönetici eğitim seminerlerinde öğrendiğim bilgilerin birçoğunu görevimi yaparken kullanabilmekteyim.				
	4	Yönetici eğitim seminerleri bilimsel yaklaşımlarla sürekli geliştirilmektedir.				
	5	Yönetici eğitim seminerlerinde uygulanan eğitim programlarının gözlenebilir ve ölçülebilir eğitsel hedefleri bulunmaktadır.				
	6	Yönetici eğitim seminerlerinde yeni bilgiler, beceriler ve tutumlar meslek yaşamında uygulanabilecek şekilde sunulmaktadır.				
	7	Yönetici eğitim seminerlerinde ele alınan konunun öğrenilmesi için yeterli fırsat tanınmaktadır.				
	8	Seminerlerdeki eğitim programlarında yeni öğrenme konuları, önceki öğrenilenlerle ilişkilendirilerek işlenmektedir.				
	9	Yönetici eğitim seminerleri genellikle keyifli geçmektedir.				
	10	Seminerlerde verilen eğitimler yöneticiliğe olan ilgiyi artırmaktadır.				
	11	Seminerlerdeki eğitim konuları belirlenirken eğitime katılan personelin fikir ve görüşlerine önem verilmektedir.				
	12	Seminerlerdeki eğitimlerde verilen dersler açık, anlaşılır ve düzenli bir şekilde anlatılmaktadır.				
	13	Seminer programları yöneticilere uygun tarihlerde yapılmaktadır.				
	14	Eğitim faaliyetleri için ayrılan süreler yeterli düzeydedir.				
Seminer Ortamına İlişkin Görüşler	15	Etkili bir öğrenme ortamı sağlanmaktadır				
	16	Seminerlerin verildiği salonlar ferah bir ortama sahiptir				
	17	Seminerlerin verildiği salonların kapasitesi yeterlidir.				
	18	Seminerlerin verildiği salonlar verilen eğitimin içeriğine				

		göre düzenlenmektedir.					
	19	Seminerlerin verildiği salonlar fiziksel açıdan yeterli düzeydedir.					
	20	Seminerin verildiği alanların sosyal imkânları yeterli düzeydedir.					
	21	Seminerlerin verildiği salonların temizliği yeterli düzeydedir.					
	22	Seminerlerin verildiği salonlar teknolojik donanım açısından yeterli düzeydedir.					
Eğitim Veren Kişiy İlişkin Görüşler	23	Eğitimi veren kişiler alanında uzmandır.					
	24	Eğitimi veren kişilerin mesleki bilgisi yeterli düzeydedir.					
	25	Eğitimi veren kişiler, konusuna hâkim kişilerdir.					
	26	Eğitimi veren kişiler, eğitimi destekleyici görsel / işitsel araç-gereç ve teknolojilerden faydalanmaktadırlar.					
	27	Eğitimi veren kişiler, zamanı verimli biçimde kullanmaktadırlar.					
	28	Eğitimi veren kişiler, gerekli iletişim becerilerine sahiptir.					
	29	Eğitimi veren kişiler, idarecilik geçmişine sahip kişilerdir.					
	30	Eğitimi veren kişiler, katılımcıların seminerin içeriği ile ilgili görüş ve önerilerini dikkate almaktadırlar.					

Ek 2: Görüşme Formu

GÖRÜŞME FORMU

Görüşme Tarihi:

Cinsiyetiniz:

Yaşınız:

Mesleki Hizmet Süreniz:

Bugüne Kadar Katılmış Olduğunuz Yönetici Eğitimi Semineri Sayısı:

Görüşme Soruları

- 1.Katıldığınız yönetici eğitim seminerlerini beklenti ve ihtiyaçlarınızı karşılama açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- 2.Yönetici eğitim seminerlerinin planlanmasına ilişkin görüş ve önerileriniz nelerdir?
- 3.Yönetici eğitim seminerlerinin uygulamalarına yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
 - a) Programın Süresi;
 - b) Konuların kapsamı;
 - c) Uzmanların yeterliği;
 - d) Konuların işleniş yöntemi;
 - e) Fiziksel Ortam(Araç-Gereç, Teknoloji):
- 4.Yönetici eğitim seminerlerinin değerlendirilmesine yönelik görüş ve önerileriniz nelerdir?
- 5.Yönetici eğitim seminerlerinde işlenen konulara eklemek istediğiniz konular var mı? Varsa lütfen belirtiniz.
- 6.Yönetici olarak hangi konularda hizmet içi eğitim programlarına katılmak istersiniz? Neden?
- 7.Yönetici eğitim seminerlerinin başarılı olabilmesi için neler önerirsiniz?
 - a) Milli eğitim müdürlüklerine;
 - b) Meslektaşlarınıza;
 - c) Okul yönetimlerine;
 - d) Öğretmenlere;

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Soyad, Ad: UÇAK, Önder

Doğum Yeri ve Tarihi: Çifteler/15.07.1974

Eposta: onderucak@gmail.com

Telefon: 0 553 628 52 97

EĞİTİM BİLGİLERİ

Derece	Kurum	Yıl
Lisans	Gazi Üniversitesi	1998

İŞ TECRÜBESİ

Görev	Kurum	Yıl
Şube Müdürü	Milli Eğitim Bakanlığı	2012 -
Okul Müdürü	Milli Eğitim Bakanlığı	2006 - 2012
Öğretmen	Milli Eğitim Bakanlığı	1998 - 2006