

51143

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ ANABİLİM DALI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN
HİZMET-İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ
ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN ALGILARI**

Hazırlayan
Yılmaz TONBUL

Danışman
Doç. Dr. Abdurrahman TANRIÖĞEN

İZMİR
1996

YÜKSEK ÖĞRETİM KURULU DÖKÜMANTASYON MERKEZİ	
TEZ VERİ GİRİŞ FORMU	
YAZARIN	Merkezimizce Doldurulacaktır
	Kayıt No:
Soyadı : TONBUL	
Adı : Yılmaz	
TEZİN ADI	
Türkçe : Eğitim Yöneticilerinin Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algıları	
Yabancı Dil: School Administrators' Perceptions about the Effectiveness of In-Service Training Programs	
TEZİN TÜRÜ: Yüksek Lisans Doktora Doçentlik Tıpta Uzmanlık Sanatta Yeterlik	
TEZİN KABUL EDİLDİĞİ	
Üniversite : Dokuz Eylül Üniversitesi	
Fakülte : Buca Eğitim Fakültesi	
Enstitü : Sosyal Bilimler Enstitüsü	
Diğer Kuruluşlar :	
Tarih :	
TEZ YAYINLANMIŞSA	
Yayınlayan :	
Basım Yeri :	
Basım Tarihi :	
İSBN	
TEZ YÖNETİCİSİNİN	
Soyadı : TANRIOĞEN	
Adı : Abdurrahman	
Ünvanı : Doç. Dr.	

TEZİN YAZILDIĞI DİL Türkçe	TEZİN SAYFA SAYISI
TEZİN KONUSU (KONULARI) 1.Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algıları. 2. Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani becerilerine ilişkin algıları. 3. Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik becerilerine ilişkin algıları. 4. Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal becerilerine ilişkin algıları.	
TÜRKÇE ANAHTAR KELİMELER 1. Hizmet-içi eğitim 2. Okul Müdürü 3. Müdür Yardımcısı 4. İnsana İlişkin Beceriler 5. Teknik Beceriler 6. Kavramsal Beceriler	
İNGİLİZCE ANAHTAR KELİMELER : 1. In-Service Training 2. Principal 3. Vice-Principal 4. Human Skills 5. Technical Skills 6. Conceptual Skills	
1. Tezimden fotokopi yapılmasına izin vermiyorum. 2. Tezimden dipnot gösterilmek şartıyla bir bölümünün fotokopisi alınabilir. 3. Kaynak gösterilmek şartıyla tezimin tamamının fotokopisi alınabilir. (X)	
Yazarın imzası: 	

ÖZET

Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet-içi Eğitim Dairesi tarafından eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin eğitim yöneticilerinin algılarını ortaya çıkarmak ve buradan hareketle öneriler geliştirmektir.

Araştırma ayrıca şu sorulara yanıt aramaktadır:

1. Hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler”, “teknik beceriler” ve “kavramsal beceriler” boyutuna ilişkin eğitim yöneticileri algıları nasıldır?

2. Bu algı, onların;

a) müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına,

b) kıdemlerine,

c) programlara katılım sayısına,

d) çalıştıkları okul türüne,

e) öğrenim düzeylerine,

f) programlara katılım biçimine göre farklılık göstermekte midir?

Araştırmada veri toplama aracı olarak “Eğitim Yöneticileri Algıları” anketi kullanılmıştır. Anket beş dereceli likert tipi bir ölçektir ve toplam 43 sorudan oluşmuştur.

Araştırmanın evrenini hizmet-içi eğitim programlarına katılmış ilköğretim ve ortaöğretim okullarında çalışan müdür ve müdür yardımcıları, örnekleme 1990-1995 yılları arasında en az bir kez eğitim yönetimi alanında hizmet-içi eğitim programına katılmış 101 müdür ve 79 müdür yardımcısından oluşmuştur.

Araştırmada elde edilen verilerin istatistiksel çözümler “SPSSWIN” programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Algılar arasındaki karşılaştırmalar, “ANOVA” (varyans analizi) ve “T testi” aracılığıyla yapılmıştır.

Araştırma sürecinde elde edilen bulgular şunlardır:

1. Eğitim yöneticileri hizmet-içi eğitim programlarının etkililiği hakkında ortanın biraz üstünde bir algıya sahip bulunmaktadır.

2. Müdür ve müdür yardımcıları arasında hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar çıkmıştır. Bu farklılık müdürlerin lehinedir.

3. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algıları onların;

a) müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına,

b) ğrenim düzeylerine,

c) programlara katılım sayılarına göre farklılıklar göstermektedir.

4. Eğitim yöneticilerinin “insana ilişkin beceriler” boyutuna ilişkin algıları “teknik beceriler” ve “kavramsal beceriler” e oranla daha olumlu bulunmuştur.



SUMMARY

The purpose of this study is to investigate the effectiveness level of in-service education programs organized for school administrator by the Ministry of National Education as perceived by administrators.

The study was designed to analyze the following sub-problems:

1. How do in-service education programs effect the “technical”, “human” and “conceptual” skills of school administrators as perceived by the administrators?

2. Do their perceptions about the effectiveness level of the programs on their “technical”, “human” and “conceptual” skills change due to (a) their status, (b) seniority, (c) frequency of participation, (d) type of school they work for, (e) type of teacher training institution in which they studied and (f) the way they are invited to training?

The Washington Principal Evaluation Inventory consisted of 43 statements that were designed to interpret the respondent’s perception of the programs’ effectiveness in terms of “technical”, “human” and “conceptual” skills of school administrators.

The instrument was administered to 189 administrators who participated in in-service training programs during the last five years. Of the 189 subjects in the study, 180 (95 %) returned completed instruments.

After the data was compiled in a manner that facilitated analysis, the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) computer program was used to determine the differences between the administrators’ perceptions scores. The comparison between perceptions were computed by ANOVA (Analysis of Variance) and “t” test formulas.

In this research, statistical analysis indicated that:

1. School administrators’ perceptions about the effectiveness of the in-service training programs organized for administrators were found to be mostly positive.

2. There are significant differences between principals’ and vice-principals’ perceptions about the effectiveness of the programs; principals think more positively than vice-principals.

3. School administrators’ perceptions about the effectiveness of in-service training programs differ due to (a) their status, (b) type of teacher training institutions in which they studied and (c) frequency of participation in the programs.

4. School administrators’ perceptions about the effectiveness of in-service training programs do not differ due to (a) seniority, (b) type of school they work for and (c) the way they are invited to the programs.

Yüksek Lisans tezi olarak sunduğum “Eğitim Yöneticilerinin Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algıları” adlı çalışmanın, tarafından, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin bibliyografyada gösterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

Tarih
.../.../1996

Adı Soyadı

— — *Alman S*



TUTANAK

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsünün 12/4/1996 tarih ve 7. sayılı toplantısında oluşturulan jüri, Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği'nin maddesine göre Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Yüksek Lisans öğrencisi Yılmaz Tonbul'un "Eğitim Yöneticilerinin Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algıları (İzmir ve Tokat Örneği)" konulu tezi incelenmiş ve aday 3/6/1996 tarihinde saat 10.'da jüri önünde tez savunmasına alınmıştır.

Adayın kişisel çalışmaya dayanan tezini savunmasından sonra 90 dakikalık süre içinde gerek tez konusu, gerekse tezin dayanağı olan anabilim dallarından jüri üyelerince sorulan sorulara verdiği cevaplar değerlendirilerek tezin başarılı olduğuna oy birliği ile karar verildi.

BAŞKAN

K. Özü
Prof. Dr. Kemal Açıkgöz

ÜYE

Prof. Dr.
Salih Karagözüoğlu
Karagözüoğlu

ÜYE

Doç. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen
A. Tanrıöğen

ÖNSÖZ

Ülkelerin, kurumların ve insanların çağın gereklerine uyum sağlamak için kıyasıya bir yarış içerisinde olduklarını görmekteyiz. Yeni diye öğrendiğimiz bilgiler kısa bir süre sonra yerini başka bilgilere bırakmaktadır. Ve bu durum sorgu devam etmektedir. Toplumsal yaşamın sağlıklı örgütlenebilmesi ve süreklilik kazanması, bu değişime uyum ile sağlanabilmektedir. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etkin ve temel aracı kuşkusuz eğitimidir. Okullar bu eğitim somutlandığı yerlerdir. Ancak onlar da gelişmelerden etkilenmekte, tıpkı diğer kurum ve kuruluşlarda olduğu gibi, kendilerini yenilemek zorunda kalmaktadırlar. Aynı sorunu okulu amaçlarına uygun olarak yaşatmak durumunda olan idareciler de yaşamaktadır. Türk Eğitim Sistemi'nde okul müdürü yetiştiren bir yapının olmayışı sorunu daha da canalcı kılmaktadır. Yönetim alanında deney-tecrübe sistemi içinde yetişen okul müdürünün ihtiyaç duyduğu bilgi ve becerileri elde etmenin geriye tek yolu kalıyor: *Hizmet-içi Eğitim*.

Türkiye'de yapılan hizmet-içi eğitim araştırmalarının büyük bir kısmının öğretmenlerle sınırlı olması - ki öğretmenlerin büyük bölümü en azından kendi alanıyla ilgili bir hizmet öncesi eğitim almaktadır- beni böyle bir araştırmaya yöneltmiştir. Amacım, kendilerinin yetiştirilmesinde ve geliştirilmesinde bu kadar büyük önemli bir yeri olan hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin idareci görüşlerini almaktır.

Araştırmanın başlaması ve sona ermesi sürecinde bir çok değerli insanın emeği bulunmaktadır.

Anketin uygulanma izniyle programlara katılan idarecilerin isim ve adreslerini aldığım Hizmet-içi Eğitim Dairesi yetkililerine ilgilerinden dolayı teşekkür etmek istiyorum.

Dağıttığım anketlerin geri dönme oranı %100'e yakındır. Bu özverili ve içten yaklaşımlarından dolayı anketi yanıtlayan eğitim yönetimi alanında görevli tüm hocalarıma teşekkür ederim.

Tezin bilgisayarda yazılması sırasında özverili çalışmalarını benden esirgemeyen Buca Tez Fotokopi Büro'su çalışanlarına ayrı ayrı teşekkür etmek istiyorum. Burada

adını anmadan geçemeyeceğim, tez yazımı süresince benden önerilerini ve yardımlarını esirgemeyen bölümümüz Doktora öğrencilerinden Yaşar Yavuz'a teşekkür etmek istiyorum.

İstatiksel analizlerin yapılmasını üstlenen bölümümüz araştırma görevlisi Abbas Tüknüklü'ye teşekkür etmek istiyorum.

İzmirdeki tüm olanaklarını bana sunarak, gerek anketin uygulanması, gerekse tezin yazımı aşamasında bana rahat bir çalışma ortamı sunan Erdal Turgut'a buradan teşekkür ederim.

Ev işlerinin tümünü sorumluluğunu üstüne alan ve çalışmalar boyunca beni güdüleyen sevgili eşim Canan'a, köy ortamındaki en yakın oyun arkadaşından yoksun kalma özverisini gösteren biricik yavrum Birtan Eren'i anmadan geçemeyeceğim.

Araştırmamda danışmanım olan benden en yakın içten yakınlığını esirgemeyen sabırlı davranışıyla her aşamada yardımcı olan sayın Hocam Doç. Dr. Abdurrahman Tanrıöğen'e emeklerinden dolayı sevgi ve saygılarımı sunarım.

İÇİNDEKİLER

Yüksek Öğretim Kurulu Dökümantasyon merkezi	
Tez Veri Giriş Formu.....	III
Türkçe özet.....	V
Summary.....	VI
Onay.....	VII
Tutanak.....	VIII
Önsöz.....	IX
Tablolar Listesi.....	XIII
ŞekillerListesi.....	XVII

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
Hizmet-içi Eğitimin Gerekliliği.....	2
Hizmet-içi Eğitimin Tanımı.....	6
Hizmet-içi Eğitimin Hedefleri	7
Hizmet-içi Eğitimin İlkeleri.....	8
Hizmet-içi Eğitimin Yararları.....	14
Hizmet-içi Eğitimin Türleri.....	16
İşbaşında Hizmet-içi Eğitim.....	19
İşbaşında Hizmet-içi Eğitim.....	19
Kurum İçinde Hizmet-içi Eğitim.....	20
Kurum Dışında Hizmet-içi Eğitim.....	20
Hizmet-içi Eğitimin Sınırlılıkları	21
Hizmet-içi Eğitimi Zorunlu Kılan Yasalar.....	23
Kalkınma Planlarında Hizmet-içi Eğitim.....	25
Hizmet-içi Eğitim Dairesi.....	29
Etkili Eğitim Yöneticisi.....	34
1. Teknik Beceriler.....	36
2. İnsana İlişkin Beceriler.....	36
3. Kavramsal Beceriler	36

Problem Cümlesi.....	38
Alt Problemler.....	38
Sayıtlar.....	39
Sınırlamalar.....	40
Amaç.....	40
Tanımlamalar.....	40
BÖLÜM II	
İlgili Araştırmalar.....	41
BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	1
Evren ve Örneklem.....	61
Veri Toplama Aracı.....	68
Anketin Geçerliliği ve Güvenirliliği.....	69
İstatistiksel Çözümleme Teknikleri.....	70
Anketin Uygulanması.....	70
BÖLÜM IV	
BULGULAR VE YORUM.....	72
Bulgular.....	72
Probleme İlişkin Yorum.....	75
Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	75
Birinci Alt Probleme İlişkin Yorum.....	81
İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	85
İkinci Alt Probleme İlişkin Yorum.....	87
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	87
Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorum.....	94
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	96
Dördüncü Alt Probleme İlişkin Yorum.....	102
Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	107
Beşinci Alt Probleme İlişkin Yorum.....	113
Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular.....	116
Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorum.....	117

BÖLÜM V

Sonuçlar ve Öneriler.....	118
Uygulayıcılar İçin Öneriler.....	121
Araştırmacılar İçin Öneriler.....	122
Kaynakça.....	123
Ekler	126



TABLÖLER LİSTESİ

1-1 Örneklem grubunun görev türüne göre dağılımı.....	62
1-2 Örneklem grubun kıdeme göre dağılımı.....	62
1-3 Örneklem grubunun yaşa göre dağılımı.....	63
1-4 Örneklem grubun hizmet-içi eğitim programlarına katılımlarına göre dağılımı.....	64
1-5 Örneklem grubun görev yaptığı okullara göre dağılımı.....	65
1-6 Örneklem grubun öğrenim düzeyine göre dağılımı.....	65
1-7 Örneklem grubunun hizmet-içi eğitim programlarına katılım biçimine göre dağılımı.....	66
1-8 Örneklem grubun birdaha katılmak isteyip istemeyeceğine ilişkin değerlendirme.....	67
2-1 Ölçme aracı maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi programların etkililiğine ilişkin algıları.....	72
3-1 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının görev türüne (Müdür-Müdür Yardımcısı) göre dağılımı.....	76
3-2 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının kıdeme göre dağılımı.....	76
3-3 Eğitim yöneticilerinin programlara katılım sayısına göre hizmet-içi eğitim programlarının varyans analizi.....	77
3-4 Eğitim yöneticilerinin programlara katılım sayısına göre, programların etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri.....	77
3-5 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre “Scheffe” anlamlılık testi.....	78
3-6 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre varyans analizi.....	78
3-7 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkinliğine ilişkin değerlendirme görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı.....	78
3-8 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının bitirdikleri okul türüne göre varyans analizi.....	79
3-9 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin mezun olduğu okul türüne göre dağılımı.....	79
3-10 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının bitirdikleri okula göre “Scheffe” anlamlılık testi.....	80

3-11. Eğitim yöneticilerinin Hizmet-İçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının programlara katılım biçimine göre varyans analizi.....	80
3-12. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım biçimine göre dağılımı.....	80
4-1.Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının “teknik”, “insana ilişkin beceriler” ve “kavramsal” boyutlarına ilişkin algıları arasındaki dağılımı.....	85
4-2. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsana ilişkin beceriler”, kavramsal beceriler” ve “teknik beceriler” boyutlarını değerlendirmelerine ilişkin algılarının varyans analizi.....	86
4-3. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsana ilişkin beceriler”, kavramsal beceriler” ve “teknik beceriler” boyutlarını değerlendirmelerine ilişkin algılarına göre “scheffe” anlamlılık testi.....	86
5-1. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsani Boyutun” a ilişkin algılarının görev türlerine göre dağılımı.....	87
5-2. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsani Boyutun” a ilişkin algılarının kıdemlerine göre dağılımı.....	88
5-3. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsani Boyutun” a ilişkin algılarının programlara katılım sayısına göre varyans analizi.....	88
5-4. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının değerlendirmelerinin katılım biçimine göre dağılımı.....	89
5-5. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım sayısına göre “Scheffe” anlamlılık testi.....	89
5-6. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının görev yaptığı okula göre varyans analizi.....	90
5-7. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin görev yaptığı okul türüne göre dağılımı.....	90
5-8. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre varyans analizi.....	91
5-9. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre dağılımı.....	91
5-10. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre “scheffe” anlamlılık testi.....	92

5-11. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım biçimine göre varyans analizi.....	92
5-12. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım biçimine göre dağılım.....	93
5-13. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım biçimine göre “Scheffe” anlamlılık testi.....	93
6-1 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin görev türüne dağılım.....	96
6-2 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin kıdeme göre dağılım.....	97
6-3 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım sayısına göre varyans analizi.....	98
6-4 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre dağılım.....	98
6-5 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre “Scheffe” anlamlılık testi.....	98
6-6 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre varyans analizi.....	99
6-7 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin çalıştıkları okula göre dağılım.....	99
6-8 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre varyans analizi.....	100
6-9 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin, öğrenim düzeylerine göre dağılım.....	100
6-10 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim düzeyine göre “Scheffe” anlamlılık testi.....	101
6-11 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre varyans analizi.....	96
6-12 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin, programlara katılım biçimlerine göre dağılım.....	101
6-13. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programa katılım biçimine göre “Scheffe” anlamlılık testi.....	102
7-1 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin görev türüne göre varyans analizi.....	107

7-2 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin kıdeme göre dağılımı.....	108
7-3 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım sayısına göre varyans analizi.....	108
7-4 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre dağılımı.....	109
7-5 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin algılarının çalıştığı okula göre varyans analizi.....	109
7-6 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara çalıştığı okula göre dağılım.....	110
7-7 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre varyans analiz.....	110
7-8 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim düzeylerine göre dağılımı.....	111
7-9 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerini, öğrenim düzeylerine göre “Scheffe” anlamlılık testi....	111
7-10 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarına kavramsal boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım biçimlerine göre varyans analizi.....	112
7-11 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım biçimlerine göre dağılımı.....	112
7-12 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programa katılım biçimlerine göre“Scheffe” anlamlılık testi.113	
8-1 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarına tekrar katılmak istemlerine ilişkin görüşleri.....	116

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1.	32
Şekil 2.	33



BÖLÜM I.

GİRİŞ

Bu bölümde çalışmanın temelini oluşturan problem durumu başlığı altında eğitim örgütlerinin toplumsal işlevi, eğitim yöneticilerinin bu örgütlerdeki rolü, etkili eğitim yöneticilerinde bulunması gereken nitelikler, hizmet-içi eğitimin kuramsal çerçevesi, hizmet-içi eğitimin dayandığı temel yasa ve tüzükler, hizmet-içi eğitimin kısa bir tarihçesi, kalkınma planlarındaki yeri, Bakanlığın ve eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitime yaklaşımı ele alınmakta; problem ve alt problemler verilmekte; çalışmada kullanılan terimler tanımlanmakta; problemin değişkenleri, evren ve örnekleme belirlenmekte; çalışmanın sınırları belirtilmekte ve temel sayıtlar açıklanmaktadır.

Problem Durumu

“Yönetimin görevi örgütü amaçlarına uygun olarak yaşatmaktır” (Bursahoğlu, 1994, s.6) Burada örgüt bir yapı, yönetim ise bu yapıyı belirlenen amaçlar doğrultusunda işleten süreçtir. Örgütler toplumsal sistemin birer parçasıdır. Bu parçalar sistemin diğer parçalarını etkileyen ve onlardan etkilenen bir yapı özelliği gösterirler. Toplumun politik ve ekonomik ve kültürel yapısında meydana gelen değişimler örgüt amaçlarının, ilkelerinin ve çalışma koşullarının yeniden düzenlenip adapte edilmesini gerektirmektedir. Teknolojinin baş döndürücü bir hızla geliştiği günümüzde önceden kazanılan bilgi ve beceriler kısa sürede işlevini yitirmektedir. Yüzyılımızdaki bu hızlı gelişmeler bir yandan varolan bilgilerin bir kısmını geçersiz hale getirirken, diğer yandan bilinmeyen pek çok şeyi açığa çıkarmaktadır. Otomasyon iletişim araçları bilgisayarlar, uluslararası ilişkiler, yeni buluşlar kişileri, kurum ve kuruluşları bu gelişmelere ayak uydurmaya zorlamaktadır. Bu hızlı gelişmelere uyum sağlamanın en etkin ve temel aracı kuşkusuz “eğitim”dir.

Günümüzde eğitim hiç bir toplumsal yapının vazgeçemeyeceği bir zorunluluk haline gelmiştir. Gelişmişliğin temel ölçütü artık hammadde kaynakları, ya da silahlanma düzeyinden çok eğitilmiş insan olduğu kabul edilmektedir. Eğitime yapılan yatırım, insana, topluma ve toplumsal yaşamın sürekliliğine yapılmıştır. Süreklilik kavramı kendi içerisinde bir yenilenmeyi, mevcut gelişmelere uyumu barındırmaktadır. Aksi halde

atadan gelme yöntemlerle, yaşamı düzenleyebilmemiz gerekirdi. “Sanayi Devrimi” öncesindeki toplumsal yaşam teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler, küreselleşme olgusunun gündemi belirlemesi ve tek tek her bireyin vazgeçilmez bir değer olduğu bilincinin yerleşmesi ile birlikte hızlı bir dönüşüm yaşamıştır. İşbölümü ve uzmanlaşma bir gereksinimden doğmuş, zamanla yaşamın dialektiğini belirleyen unsurlara dönüşmüşlerdir. Bilim, bilimsellik gibi kavramlar bir yandan toplumsal yaşamın her alanına nüfuz eder ve davranışlarımızın kıstası olurken, diğer yandan klasik doğruları sarsan ve sürekli bir yenilenmeyi de içeren bir işlev görmüşlerdir.

Bu gelişmelerin etkisi ile yönetsel, teknik ve diğer alanlarda izlenilmesi, öğrenilip benimsenmesi zorunlu öyle yeni yöntem ve kavramlar ortaya çıkmaktadır ki, bunların izlenilmediği, personelin söz konusu kavram ve yöntemlere ayak uydurabilmesi için çaba gösterilmediği durumlarda toplumsal kurumlar ve örgütler zamanla güçlerini kaybederek, verimsiz ya da zarar veren kurum ve kuruluşlar haline dönüşmektedir (Tanrıöğen, 1995 s. 2).

Hizmet-içi Eğitimin Gerekliliği

Toplumsal alandaki bu değişimlerden en çok etkilenen kurumlardan biri de kuşkusuz eğitim sistemi ve onun somutlanmış biçimi olan okullardır. Okulların da sosyal politik ve ekonomik alandaki değişimlere ivedilikle uyum sağlaması gerekmektedir. “Eğitim sisteminin temel işlevi bireylerin topluma uyumunu sağlamak, onları işe ve yaşamaya hazırlamak olduğuna göre, eğitim toplumun diğer sistemlerinden ne çok geri ne de çok ileri olamaz” (Taymaz, 1981, s.123). Teknik alanlardaki önemli gelişmeler, özellikle eğitimci ve okul yöneticilerinin görüşlerinde de aynı derecede zorunlu kılar. Yönetimin sadece tecrübeye dayandığı devirlerin çok geride kaldığı artık kabul gören bir gerçektir.”okul yönetiminin sınırlı bir alana uygulanmasıdır” (Bursalıoğlu, 1982, s.6). Okul toplumsal sistemin kendisi gibi “Dinamik ve sosyal bir yapı” (Rankın, 1985) özelliği gösterir. Bursalıoğlu (1966, s.60) konuya şöyle yaklaşmaktadır:

Bütün bu koşullar altında toplumların ve toplumsal kuruluşların yapı ve fonksiyonlarını sürdürebilmeleri ve üyelerini değişen koşullara adapte edebilmeleri için, eğitime olan gereksinim gittikçe artmaktadır. Toplumsal bir sistem olan eğitim, kişileri

bir yandan toplumdaki özel rolleri için hazırlayarak toplumun sürmesini sağlamakta, bir yandan da yeni bilgiler ve hüneler yaratmak yoluyla da toplumun değışen koşullara uymasını kolaylaştırmaktadır.

Eğitim Kuruluşları bir yandan bireyi yaşama hazırlarken gelişmenin doğasından kaynaklanan yeni problemlerin çözümünde de etkin rol oynamaktadırlar. Bireyin ortaya çıkan “yeni duruma” uyumu, onun eğitim- öğretim faaliyetinin sürekliliğı ile sağlanabilir.

Ancak hizmet öncesi eğitimin yürütüldüğü örgün eğitim kurumlarında verilen bilgilerin, kamu görevlilerinin hizmete yatkınlıklarını sağlamada, verimliliklerini artırmada ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirmede eksik ve yetersiz kalmaktadır. Hızla değışen bir toplumun ve mesleğın koşullarını evvelce görmüş olduğı öğrenim ile karşılamakta zorluk çeken bireylerin hizmet içinde yetiştirilmesinin zorunluluğı gün geçtikçe artmaktadır (Taymaz, 1981 s. 7).

Çağdaş eğitim yönetiminin amacı okuldaki eğitim öğretim sürecinin etkili bir biçimde yaşanmasını sağlamaktır. “Bu amacın gerçekleştirilmesi mevcut kaynakların en verimli şekilde kullanılmasını gerektirir” (Bursalıoğlu, 1994 s. 6). Yani söz konusu süreç içinde rol oynayan tüm öğelerin farklı bilgi, beceri ve tutumların eşgüdümlemesi gerekir.

“Okul yöneticisinin okul yönetim kavram ve süreçlerini iyi bilmesi gerekir. Bu kavram ve süreçleri davranışa çevirebilmek için akademik bir eğitim gerekir” (Bursalıoğlu, 1994 s. 7).

Milli Eğitim Bakanlığı Fakültelerin Eğitim Yönetimi ve Denetimi mezunlarını kendi alanında istihdam etmede net bir tutum içinde değildir. 1982’de toplanan 11. Milli Eğitim Şurası, eğitim yöneticisinin lisans düzeyinde bir öğrenimle yeterli düzeyde yetişemeyeceğini; lisans düzeyinde yetişen öğretmenlerde daha yüksek öğrenim görmesi, böylece yönetimde yüksek lisans öğrenimi yapması gerektiğini kararlaştırmıştır. Alınan bütün kararlara, değışik üniversitelerin bünyelerinde kurulan Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümlerine karşın, “Meslekte Esas Öğretmenliktir” ilkesi geçerliliğini hala korumaktadır.

Eğitim toplumsal gelişmenin motorudur. Eğitimin somut bir nitelik kazandığı okullar, her yönü ile bu gelişmenin içerisinde bulunmaktadır. Okulun amaçlarının gerçekleştirilmesinden birinci dereceden sorumlu olan okul müdürü ve yardımcıları ise ülkemizde bırakın bir lisans üstü eğitimi, yöneticilik alanında lisans düzeyinde bir eğitime

dahi sahip değiller. Müdür, müdür olarak atandıktan sonra ya alanı ile ilgili kaynakları kendisi okumak, ya da örgüt ve yönetimle ilgili bilgileri birlikte çalıştığı diğer yöneticilerden öğrenmektedir. Eğitim yöneticileri ile ilgili bu duruma Bursahoğlu şöyle yaklaşmaktadır:

“Örgütlerin yaşaması nasıl değişen koşullara bağlı ise, yöneticinininki de öyledir. O zaman yönetici eğitiminin yalnız değişmekte olan değil, değişecek koşullara da yönlendirilmesi gerekir. Bu yönelme yönetici eğitiminde, eskimiş bazı varsayımlardan vazgeçmekle olur. Yöneticilikte hizmet öncesi ve hizmet -içi eğitimden geçmemiş olan okul yöneticisi, problemi bilimsel yollardan ziyade, deneme, yanılma metodu ile çözmeye çalışır. Yani çözüm yolu olacağına inandığı bir yönde probleme hücum eder. Eğer çözmezse başka bir yönden harekete geçer. Böylece bir kaç defa deneyip yanıldıktan sonra problemi çözebilir. Fakat her deneme yanılma da madde ve insan kaynaklarından kaybeder. İşte yöneticilikte hizmet öncesi bir eğitimden geçmemiş okul müdürü, problemini bilime dayanan metodlar ile çözmeyi başaracak” (Bursahoğlu, 1981 s. 4) ve böylece madde ve insan kaynaklarından da verimli bir şekilde faydalanmış olacaktır

Okul müdürünün okuldaki diğer ögeler tarafından kabul edilip benimsenmesi, onun yöneticilik alanındaki bilgi ve becerisine bağlıdır. Bu yüzden yöneticilere örgüt ve yönetim alanında yeni kavram ve teknikleri kazandırmak, insan ilişkilerini bilen, etkili birer yönetici olarak yetişmelerini sağlamak amacı güden hizmet-içi eğitim programları uygulanmak zorundadır. Taymaz bu zorunluluğu şöyle ifade etmektedir. “Hızla değişen bir mesleğin ve toplumun koşullarını evvelce görmüş olduğu öğrenim ile karşılamakta zorluk çeken bireylerin, hizmet içinde yetiştirilmesinin zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır”(Taymaz 1981 s.7).

Yine Aydın hizmet öncesi eğitim kurumlarında kazanılan bilgi ve becerilerin, değişen koşullara uyamamasını şöyle vurgulamaktadır.

Üretim, tüketim, dağıtım usullerinin ve yönetimlerinin kısa zaman aralıklarıyla değişmesi; önceden kazanılan bilgi, beceri ve ihtisasları demode hale getirmesi, sosyal ilişkileri ve buna bağlı tutum ve davranışları kısa aralıklarla temelden değiştirmesi, artık önemli bir konu olarak, değişim üzerinde ciddiyetle durmayı gerektirmiştir. Personel yönetiminde de konu önemli oranda ele alınır olmuştur (Aydın, 1983, s.14).

Hizmet-içi eğitim ülkemizde zorunluluk haline gelmiştir. Bu zorunluluk maddeler halinde aşağıdaki gibi özetlenebilir.

1- Hizmet öncesinde verilen bilgiler eksik ve yetersizdir. Bu bilgiler daha çok genel kültür içerikli olup, kamusal bir hizmete yönelik değildir (Tutum, 1979. s.12). Yapılan bir inceleme İktisadi Devlet Teşekküllerinde işe yeni alınan üniversite mezunlarının “birey ve gruplararası ilişkileri sağlamada göreve ilgi duyma, sorumluluk duygulu taşıma, yetiştigi olan dışında bilgi sahibi olma ve uygulama bakımından yeterli olmadıklarını göstermiştir (Ertürk, 1966 s.122).

Okul öğretimi insan öğretiminin ancak bir kısmını sağlar. Hizmet-içi eğitimin uygulanmadığı yerlerde, personel, işi ile ilgili bilgi ve beceri ve tutumu kendi kendine, ya da mesai arkadaşlarına danışarak kazanmaktadır.

2- “Okul eğitimi bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkartıp yönlendirme yeterli değildir. (Taymaz, 1981,s.8). Hizmet-içi eğitim bir genel kültür değil branş ve uzmanlık eğitimi olduğu gözönünde bulundurulursa, alana ilişkin yeteneklerin bu tür bir eğitim etkinliği içerisinde yerleştirilerek geliştirilmesi mümkündür.

3- Örgütün etkinliği amaçların gerçekleştirilmesine bağlıdır. Örgütler toplumsal sistemin birer parçasıdır. Bu parçalar sistemin diğer parçaları etkileyen ve onlardan etkilenen bir yapı özelliği gösterirler. Toplumun politik, kültürel ve ekonomik yapısında meydana gelen değişimler, örgüt amaçlarının, ilkelerinin ve çalışma koşullarının yeniden düzenleyip, adapte edilmesini gerektirir. Bu gibi durumlarda örgüt çalışanlarının geçmişte edindikleri bilgileri yenilemeleri gerekir.

4- Teknolojik alandaki baş döndürücü gelişmeler, eğitim örgütlerini çok yakından ilgilendirmektedir. Program geliştirme, kayıt sistemi, iletişim sistemi, öğretimde farklı araç-gereç kullanımı gibi konularda teknik gelişmelerden yararlanmayan bir sistem, atadan kalma kurallarla örgütü bir süre yaratabilirse de, zamanla verimsiz hatta sürecin önünü tıkayan yapılara dönüşmeleri kaçınılmaz olacaktır. Hizmet-içi eğitim bu alandaki eksikliği doldurucu bir işlev görebilir.

5- Yeniliklerin takip edilmesi açısından gerekli olan araç-gereç, makina gibi öğretimi verimli kılan cihazların tümü, aynı anda devlet okullarında bulunmayabilir. Bir taraftan bilgisayar öğretimine geçen okullar, diğer yanda ya kullanması bilinmediği, ya da yıpranması istenmediği için kapalı kapılar arkasında bekletilen bilgisayarlı okullarda da hizmet-içi eğitim bu açığı kapatıcı bir işlev görebilir.

6- Mesleğe atıldıktan sonra alana ilişkin sorunların çözümünde hizmet-içi eğitim çok önemli bir işlev görebilir. Hiç bir eğitim fakültesinde Tokat'ın Yenisu beldesinde eğitim-öğretim etkinliklerinin özgün koşulları anlatılmaz. Buradaki halkın sosyo ekonomik bileşimi, eğitime yaklaşımı gibi konuların okul müdürü tarafından bilinmesi okulun etkililiğini artıracaktır.

Kısaca tekrar etmek gerekirse;

- a- Personelin hizmet öncesi eğitiminin yetersizliği
- b- Hizmette değişme ve gelişmelere uyma zorunluluğu
- c- Bireysel gelişme ve yükselme gereksinmesi
- d- Bazı bilgi, beceri ve alışkanlıkların görev başında kazandırılmasının gerekli olması hizmet-içi eğitimi gerekli kılan koşullardır (Tutum, 1976 s.1).

Hizmet -İçi Eğitimin Tanımı

Hizmet-içi eğitimin özel ve tüzel kişilere ait iş yerlerinde belirli bir maaş ve ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylere görevleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz,1981).

Türk Dil Kurumu sözlüğünde hizmet-içi eğitim şöyle tanımlanmaktadır:

Hizmet-içi eğitim kişilerin hizmetteki verim ve eksikliklerinin artırılmasını, gelişmeye yol açan bilgi, beceri ve tutumların zenginleştirilmesini amaç edinen ve kurumların genel çalışma düzenini sürekli olarak etkileyen eğitimidir (TDK sözlüğü,1983).

XI. Milli Eğitim Şurası'nda kabul edilen esaslar çerçevesinde hizmet-içi eğitim; maaş veya ücret karşılığı çalışan personele görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve

tutumları kazanmaları amacı ile yapılan eğitim olarak ele alınmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı, Tebliğler dergisi).

Yukarıdaki tanımlardan hizmet-içi eğitim temelde bir branş eğitimi olduğu, değişen bilgi birikimi içinde, personelin yeniden bilgilendirilmesi, yeni becerilerin kazandırılması, belirli bir ücret veya maaş karşılığında işe 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 dışında, iş başında ya da dışında başvuru planlı eğitim etkinlikleri biçimde yaklaşmak doğru olacaktır.

Hizmet-İçi Eğitimin Hedefleri

Hizmet-içi eğitim etkinlikleri, Hizmet-içi Eğitimin Dairesi 'nin kuruluş yılı 1960'tan beri belli yoğunluklarla düzenlenmektedir.

“Hizmet-içi Eğitim Dairesi 1960 yılında Öğretmeni İş Başında Yetiştirme Bürosu olarak kurulmuştur” (Bedük, 1953 s.9). 1975 yılında Daire Başkanlığı olarak teşkilatlandırılmış, 1981 yılında Genel Müdürlük olmuş; 1982 yılında tekrar Daire Başkanlığını dönüştürülmüştür. Dairenin görevi “Milli Eğitim personeli yurt içinde ve yurt dışında hizmet-içi eğitim yoluyla ve diğer usullerle yetiştirilmeleri ile ilgili bütün görev ve hizmetleri yürütmektedir” (M.E.B Tebliğler Dergisi, 1994, sayı.2417)

Her formal örgüt, belli bir amacı gerçekleştirmek için kurulur, bu doğrultuda hedefler saptar, bunlara ulaşmak için planlama yapar ve uygular. Örgütler toplumsal gereksinimleri bir kesimini karşılamak üzere önceden belirlenmiş amaçları olan ve bu amaçlara gerçekleştirme doğrultusunda güçlerini eşgüdümleyen insanlardan oluşan açık bir sistemdir. Diğer bir ifade ile “Örgüt insanları belli hedeflere ulaşmak için oluşturdukları etkileşim sürecinin bir yapısıdır” (Kicks, 1975). Planlı bir etkinlik olan hizmet-içi eğitimin de eğitim yoluyla kazandırılmak istenen davranışları tanımlaması ve ölçülebilecek nitelikte olması gereken hedeflere sahip olması beklenir.

Sergiovanni ve Carver hizmet-içi eğitimin temel hedeflerinden söz ederken üç nokta üzerinde durmaktadır.

- 1- Personelin yeni gelişmelerle aynı düzeyde kalmasını sağlayacak bilgileri vermek.
- 2- Mesleki yetenekleri geliştirici fırsatları sağlamak
- 3- Çalışanların tutumlarını, davranışları ve güdülerini değiştirmek (Başaran, 1989).

Taymaz (1981) hizmet-içi eğitim hedeflerinin kurumda karşılaşılan anlaşmazlıkların güvensizlik ve dengesizliklerin giderilmesi sağlayacak nitelikte olması gerektiğini vurgulayarak hizmet-içi eğitim hedeflerini şöyle sıralamaktadır.

- 1- Kurumda etkili haberleşme, insan ilişkileri işbirliği ve koordinasyonun sağlanması
- 2- Yeniliklere ve gelişmelere uyum sağlanması, iş usullerinin geliştirilmesi
- 3- Üretilen mal ve hizmetin nitelik, nicelik ve verimliliğinin artırılması
- 4- İş, hata ve kazalarının azaltılması, iş güvenliğinin sağlanması
- 5- Kurumda kontrol ve denetim yükünün azaltılması
- 6- Kurumun içinde bulunduğu çevrede saygınlığının artırılması (Taymaz, 1981).

Diğer taraftan, XI. Milli Eğitim Şurası'nda hizmet-içi eğitim türlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nda uygulanması ile personele Türk Milli Eğitiminin okulun derslerinin hedeflerini bir bütünlük içerisinde kavrama ve yorumlarda ortak görüş uygulamada birlik kazandırmak, eğitime ilişkin temel ilke ve teknikleri uygulama birliği sağlamak ve eğitim sisteminin geliştirilmesine katkıda bulunmak temelinden hareketle aşağıdaki hedefler belirtilmiştir.

Hedefler

Devlet memurları genel Planı ve Kalkınma Planlarının eğitim hedefleri doğrultusunda, Bakanlığın her kademesinde görevli personelin eğitimi amacıyla yapılan hizmet-içi eğitimin hedefleri aşağıdadır (MEB. Tebliğler Dergisi, 1994, s.2417)

- a- Hizmet öncesi eğitiminden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- b- Personele Türk Milli Eğitimi'nin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c- Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,

d-Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,

e- Personelin mesleki yeterlilik ve anlayışlarını geliştirmek,

f- İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,

g- Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,

h- Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,

ı- Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,

i- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak.

Görüldüğü gibi hizmet-içi eğitimin genel hedefleri personelin hizmet öncesinde getirdiği eksikleri tamamlamak, sistemi bir bütün olarak kavramak, personelin gerekli bilgi, beceri ve tutumlara donatılarak yeteneklerinin geliştirilmesi böylece kurumda çatışmaları en aza indirgeyip etkili kurumlar yaratılması ve verimliliğin artırması temelinde yoğunlaşmaktadır.

Hizmet-içi Eğitim Dairesinin hedefleri ve icraat alanı herne kadar Milli Eğitimin genel istekleri doğrultusunda olsa da, yine kendine özgü birtakım özellikler gösterir. Hizmet-içi eğitimin etkinliklerinin amacı, en genel anlamda, ilgili personelin eksik yanlarını tamamlamak ve yeni duruma intibakını kolaylaştırmaktır. Burada söz konusu personel bir iş yerinde halen çalışmakta olan kişidir. Eksik bilgi tamamlaması ya da yeni duruma uyum süreci örgün eğitimdeki kadar çoğu kez uzun vadeli değildir ve herşeyden önce gereksinim duyulduğu zaman planlanır. Bu eğitim, yapıldığı kuruma, alana, düzeye, kullanılan yönteme ve katılan bireylere göre isim alır. Hizmet-içi eğitim, kurumda ya da işbaşında uygulanır. Burada amaç bireylere kendi alana ile ilgili beceri kazandırma olduğundan, programın özellikle işbaşında yürütülmesi verimi artıracaktır.

Hizmet-içi eğitime yetişkin grubu adı altında yaş cinsiyet, deneyimleri ve öğrenim durumları farklı olan insanlar katılır. Katılanların yetişkin olması yetişkin psikolojisinin yanı sıra yetişkin eğitiminin özelliklerinin de bilinmesi gerektirir.

“Hizmet-içi eğitim meslek eğitimi niteliği taşır” (Taymaz,1981, s.14). Bu tür etkinlikleri düzenleyenlerin dersleri sunanların katılanlar nezdinde bırakmış oldukları

izlenim çok önemlidir. Etkinliğe katılanlar dersleri sunanların yeterliliklerine ilişkin algıları etkinliğin amaca ulaşmasında oldukça önem taşımaktadır. 1967 yılında yapılan hizmet-içi eğitim araştırması sonucunda müfettişlerin ve idarecilerin hizmet-içi eğitim programlarında yetiştirilmesini ancak bir deneyimle kendisini yetiştirecek olanların, bu işte bilgili ve becerili olmasını istemektedir

Öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarına ilişkin algıları ve beklentileri konulu bir çalışma yapan (Tanrıöğen, 1995) etkinliğe katılanların, katılacak olanların seçilmesinde uygulanacak yöntem, bu tür bir etkinliğe katılmakla elde edeceği faydaya olan inançlarının böylesi etkinliklerin amaca ulaşmasında etkili olduğu sonucu elde etmiştir.

“Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin uygulama süresi hakkında sabit mutlak bir yasa ya da yönetmelik olmasa da genellikle kısa zamanda tamamlanacak şekilde programlanır” (Taymaz, 1981, s.14)

Hizmet-içi eğitim dinamik bir yapıya sahiptir ve artık uzmanlaşma durumuna gelmiştir. Hizmet-içi eğitimi marjinal, isteğe bağlı, ikinci sınıf bir eğitim olarak kabul etmemek gerekir. Bu tür eğitim yalnızca yetersiz öğretmen, idareci için değil, eğitim alanında hizmet veren herkes için kendisini bir yenileme aracı olarak düşünölmek zorundadır.

Hizmet-içi Eğitimde İlkeler

Hizmet-içi eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması sonunda sağlanacak başarının derecesi, program varlığının belirli nedenlere dayanma durumu ile yakından ilişkilidir. Eğitsel çalışmalarda esas alınacak nedenler, sistemin amaçları ve ilgili bazı teorilerdir. Hizmet-içi eğitimin kendine özgü özellikleri vardır. Bu nedenle, ilkelerin ortaya konulması ve kriterlerin geliştirilmesi zorunludur. “İlke, teorinin bir parçası, sistemin işleyişine yön veren bir kavramdır. Belirli alanda yapılacak çalışmalara, değerlendirmelere ve gelişmelere rehberlik eden bir dayanak niteliğidir” (Alkan, 1973, s.83). Hizmet içi eğitim etkinliklerinde aşağıda maddeler halinde yazılan ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir.

1-Hizmet-içi eğitim programları hazırlanırken personelin yetenekleri ve yeterlikleri,öğrenim durumları, işteki özgeçmişleri göz önünde bulundurulur.

2- Hizmet-içi eğitim programları, katılan personelin psikolojik ve sosyolojik gereksinmelerine, sorunlarına ve beklentilerine uygun biçimde geliştirilir.

3- Kurumda her alan ve kademedede çalışan personelin yetiştirilmesi için öğretim programları birey ve birimler arası ilişki ve işbirliği sağlayacak şekilde hazırlanır.

4- Kısa sürede uygulamalı olarak yürütülecek öğretim programları, bireyleri hizmet-içi eğitimin gerekliliğine ve yararına inandıracak ve kanıtlayacak şekilde hazırlanır.

5- Hizmet-içi eğitimi programları iş veya hizmetin gerektirdiği davranış değişikliği veya yeni davranışlar kazandırabilecek nitelikte hazırlanır ve uygulanır.

6- Hizmet-içi eğitimi için öğretim yöntemi ve araçları personelin durumu ve kurumun olanakları göz önünde tutularak saptanır.

7- Hizmet-içi eğitimin amaçları saptanırken, plan hazırlanır ve uygulanırken kurumun amaç ve politikası göz önünde tutulur.

8- Hizmet-içi eğitim programlarının uygulanması esnasında ve sonunda ölçme ve değerlendirme yapılır, sonuçlar yorumlanır. Bu sonuçlar sistemin geliştirilmesi için kullanılır.

Tebliğler Dergisinde (1994,sayı. 2411) hizmet-içi eğitimin hedeflerine ulaşabilmek için uygulanacak ilkeler şöyle sıralanmaktadır.

- a- Eğitimin sürekli olması,
- b- Personelin eğitim ihtiyacına uygun programların düzenlenmesi,
- c- Her amirin, mahiyetinde çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yerleştirilmesinden sorumlu olması,
- d- Personelin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- e- Hizmet-içi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması,

f- Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,

g- Hizmet-içi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,

h- Kamu kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılması,

ı- Hizmet-içi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi,

Tanrıögen (1995) çevirerek uyarladığı bir çalışmada, hizmet-içi eğitim ilkelerini şöyle açıklıyor.

1- Hizmet-içi programları okulun ve çevrenin belirlenmiş, ortaya çıkmış gereksinimlerinden doğar:

Gereksinim duyulmayan alanlarda hizmet-içi eğitim programlarından planlanması ve uygulanması faydadan çok zarar getirir. Çünkü, öğretmene ya da personele hiç bir yararı dokunmayacak programlara ayrılan maddi olanaklar boşa gidecek ve sistemin diğer alt sistemlerinin gereksinim duyduğu etkinliklerin yapılmaması söz konusu olabilecektir. Söz gelimi, kendi okulunda bilgisayar olmayan ya da bilgisayar öğrenmeye istekli olmayan bir öğretmenin “bilgisayar eğitimi” konulu bir hizmet-içi eğitime çağırılması öncelik taşımaktadır.

2- Tüm okul personeli hizmet-içi eğitime gereksinim duyar:

Hizmet-içi eğitim sadece öğretmenlere sunulan bir hizmet değildir. Hizmet-içi eğitimin temelde okuldaki eğitim-öğretim sürecini geliştirmeyi ve etkili bir öğretime ulaşmak için personele rehberlik hizmeti sunmayı hedeflediği göz önünde tutulursa, sözkonusu süreçte bulunan tüm personelin hizmet-içi eğitime gereksinimlerinin bulunduğu ortaya çıkar. Çevrede yaşanan, teknolojik, ekonomik ve toplumsal değişimler sadece öğretmenleri ilgilendirmemekte, okul içindeki öğelerin tümünü etkilemektedir. Öyleyse, okul müdüründen hizmetlisine kadar tüm personelin gerek işbaşında gerekse de iş dışında eğitilmegereksinimi vardır.

3- Okul personelinin hizmet-içi mesleki gelişimlerinin hızlandırılması etkili bir “denetleme” ye bağlıdır:

Hizmet-içi eğitimin hedefi öğretmenlerin mesleki gelişme düzeylerini arttırmak olduğuna göre, öğretmenlerin mevcut mesleki düzeylerinin sürekli olarak denetlenmesine

gereksinim duyulur. Bu denetleme sadece süreci dışarıdan gözleyen bir yetkilinin yapması gereken bir işlem değildir. Öğretmenlerin de kendi kendilerini denetleyerek, gereksinim duydukları alanları ve konuları belirleyerek hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları arzu edilen bir durumdur. Ayrıca hizmet-içi eğitim programlarının yürütülmesi sırasında da denetim işlemine de gereksinim vardır. Öğretmenlerin program sürecince gelişim evrelerini yakından izlemek ve gerekli durumlarda müdahale etmekte programların amaçlarına ulaşmasında yani etkili olmasında önemli rol oynar.

4- Hizmet-içi eğitimin kısa ve uzun vadeli hedefi öğretimi geliştirmektir:

Hizmet-içi eğitimin her aşamasında amacın öğretimi geliştirmek olduğunu unutulmamalıdır. Bundan dolayı hizmet-içi eğitime katılmaları öngörülecek örgüt elemanlarının iyi seçilmesi, başka bir deyişle, öğretim sürecinin gelişmesinde katkıları yetersiz olan bireylerin hizmet-içi eğitim programlarına katılmaları gerekmektedir. Öğretmenlerin hiç işlerine yaramayan veya yaramayacak alanlarda hizmet-içi eğitim programlarına katılmalarını zorlamak bu amaca hizmet etmeyeceği gibi sürece zarar da verebilir.

5- Yöneticiler, öğretmenler de hizmet-içi eğitimle kendilerini geliştirme doğrultusunda arzu oluşturacak bir atmosfer oluşturmalıdır:

Okul yöneticilerinin bu konuda okul personeli ile sağlıklı bir iletişim kurması, öğretmenleri bilimsel alanda gerçekleştirilen yeni gelişmeler ve bunların mesleğe yaptığı etkiler konusunda aydınlatılması gerekmektedir. Öğretmenlerin bu değişikliğe ayak uydurmalarının, eğitimin amacına nasıl hizmet edeceği kendilerine gösterilerek, bilgilerini, becerilerini ve tutumlarını arttırmaları doğrultusunda güdülenmeleri okul yöneticilerinden beklenmektedir.

6- Hizmet-içi eğitim programları, personele eğitim alanında, yapılmış yeni araştırmalara ve yeniliklere ilişkin bilgiler sağlamalıdır:

Hizmet-içi eğitim programlarında, öğretmenlerin mesleklerini, öğretim tekniklerini etkileyebilecek yeni araştırma bulgularının sunulması gerekir. Yıllardan beri anlatılan, öğretmenlerin kendi kurumlarında da öğrenebileceği bilgilerin tekdüze bir

biçimde verilmesi yerine, yeni bulguların eğitim alanında ne gibi etkiler yapabileceği, grup tartışmaları şeklinde ya da amaca en iyi hizmet edebilecek bir öğretim tekniği ile öğretilmelidir.

7- En etkili hizmet-içi eğitim programı eşgüdünsel olarak planlanan ve uygulanandır:

Hizmet-içi eğitim programlarının olabilmesi, başka bir deyişle amaçlarına ulaşabilmesi, hizmet-içi eğitim sürecinin başından sonuna değin çok sayıda bireyin güçlerinin eşgüdümlenmesine bağlıdır. Öğretmenlerin geliştirilmesi gereken eksik yanlarının belirlenmesi, hizmet-içi eğitim programlarının planlanması, yürütülmesi ve sonunda değerlendirme yapılmasında görev alan bireylerin birbirlerinin eylemlerinden haberi olarak davranışta bulunmaları gerekir. Aksi takdirde çeşitli yetki ve sorumluluklara sahip bireylerin davranışlarının rastgele olması olasılığı yüksek olacak ve programlardan arzu edilen yararları sağlama tehlikeye girebilecektir.

Taymaz (1981), Tanrıöğen (1995) ve Hizmet-İçi Eğitim Dairesi, hizmet-içi eğitimin;

a- İşin gerektirdiği davranış kazanmak için yapılması gerektiği;

b- Bir gereksinim sonucu doğduğu, herkesin katılımının gerektiği;

c- Etkinlik sonunda ve devamında başlarının saptanması için değerlendirmenin gerekliliği konularında aynı ilkeleri benimserken, Hizmet-İçi Eğitim Dairesi gönüllü katılım, bireyleri etkinliğin gerekliliğine inanma ilkelerine değinmemektedir.

Hizmet-İçi Eğitimin Yararları

Eğitimin hammaddesi insandır. Eğitimle ilgili bütün girişimler uzun vadeli amaçlara hizmet eder. Eğitim girdilerini hesaplamak mümkünse de, çıktıları için aynı durum sözkonusu değildir. Hizmet-içi eğitim etkinliklerine katılan bireyler ve bunları düzenleyen kurumlar, bu etkinliklerin sonunda bir yarar elde etmeyi düşünürler. Bu yararlar, hizmet-içi eğitimin amaçları, ilkeleri ve hedeflerinden bağımsız değildir. Hizmet-

İçer eğitim yararlarını uygulama bazında maddelemek güçtür. Hizmet-içi eğitim etkinliğı sonucunda yapılan değeriendirmeler bu konuda tek başına veri oluşturmaya yetmez.

Hizmet-içi eğitime meslek eğitimi olarak yaklaşan Taymaz (1981) hizmet-içi eğitimin yararlarını kurumsal ve bireysel boyutu ile ele almakta ve şu şekilde maddeleştirmektedir.

Kurumsal Yararlar:

- 1- Üretilen mal veya hizmetin kalitesi artar.
- 2- Üretimde verimlilik artışı sağlanır.
- 3- Kusurlu üretim ve dolayısı ile zayıat azalır.
- 4- Kurumun kendisini yenilemesi kolaylaşır.
- 5- İş metotlarının geliştirilmesi kolay olur.
- 6- Yenilik ve geliştirmelere kolaylıkla uyulur.
- 7- İş güvenliğı sağlanır, iş kazaları azalır.
- 8- Amortisman, bakım ve onarım giderleri azalır.
- 9- Kurum hizmet ettiğı toplumda saygınlık kazanır.
- 10- Kurumda iletişim ve ilişkilerin sağlanması kolaylaşır.
- 11- Üst kademe veya alanlara personel hazırlanır.
- 12- Personel arası anlaşmazlıklar ve disiplin sorunları azalır.
- 13- Personelin işinden ve başkalarından şikayeti eksilir.
- 14- Personel devamlılığı ve hareketliliğinde azalma olur.
- 15- Kontrol ve nezaret işlem ve yükü hafifler.

Bireysel Yararlar:

- 1- Bireyin işinde güven duygusu gelişir, artar.
- 2- Bireyin morali yükselir, huzurlu çalışma sağlanır.
- 3- Hizmet-içinde kurumda yükselme olasılığı artar.
- 4- Bireyin işinde memnuniyetsizliğı azalır.
- 5- İşyerinde insan ilişkilerinde gelişme olur.
- 6- İş arkadaşları ile iletişim daha kolaylaşır.
- 7- Başka işleri de yapabilir, yeterlilik kazanılır.
- 8- Geleceğe daha güven ve ümitle bakılır.

- 9- Kurum içinde ve dışında saygınlık kazanılır.
- 10- Öğrenme yolu ile bireysel doyum sağlanır.
- 11- İşinde sinama- yanılma süresi kısalır.
- 12- İş arkadaşları arasında uyuşmazlıklar azalır.
- 13- Birey işinde isteklenir ve güdülenir.
- 14- Rahat ve emin iş yapma olanağı sağlanır.
- 15- İş kazalarının nedenlerini bilir, kendisini koruyabilir.

Hizmet-içi eğitimde kurumun ve bireyin elde ettiği yararlar belli noktalarda çakışmaktadır. Üretimin artması, kişinin kendisini işine vermesi ile sağlanırken; kurumun saygınlığı bireyin kendisini işiyle bütünleştirmeye; çatışmaların, şikayet ve dedikodunun azalması yine insan ilişkilerinin iyiliği, kişinin yeterliği vs. ile ilgilidir.

Hizmet-İçi Eğitim Türleri

Milli Eğitim Sisteminin ana modelinin boyutlarından birini oluşturan hizmet-içi eğitimin hedefleri, bireye verilecek olan eğitimin türünü de belirler. Ayrıca, bireyin yetenekleri, personelin çalışacağı alan, örgütün personel gereksinmesi de söz konusu belirlemenin etkenlerindendir. Hizmet-içi eğitim programları, “uygulama evrelerine”, “uygulama zamanına” ve “uygulama yerlerine” göre sınıflandırılabilir.

Hizmet-içi eğitim “uygulama evrelerine” göre dört grupta toplanabilir:

1- Hizmete Yeni Giren Personel için Düzenlenen Eğitim (Stajyerlik Eğitimi):

Bu eğitim türünde hedef, mesleğe yeni başlayan ya da örgüte yeni katılmış bireye çalışacağı kurumu, kurumun politikalarını, iş ve uğraş alanını, ürünlerini, birlikte çalışacağı personeli, görev yetki ve sorumluluklarını ve varsa görevine ilişkin hizmet öncesi yetiştirme eksikliklerini gidermektedir. Bu tür eğitim süresinin sınırları genellikle belirlenmiştir. Adaylık veya stajyerlik olarak adlandırılan bu sürede bireyin ve kurumun yükümlülükleri yönetmeliklerde belirlenmiştir. Temel veya hazırlık eğitimi sonunda birey, kurumun amaçlarını tanır, kurum içindeki yerini, görevlerini ve haklarını bilir. Kendi yetenekleri ile kurumdaki görevleri arasında ilişki kurar. Kuramsal bilgilerini uygulayabileceği bir ortam bulur. Kuramsal tutum ve davranışlar kazanır, çalışma ilkelerini öğrenir ve bunlara uyum sağlar.

Adaylık eğitimi süresince ilgili olduğu her tür kurumsal etkinliğe katılır. Kontrollü sorumluluklar alır, özellikle gezi, gözlem, küme çalışması, uygulama ve mesleki toplantılara etkin olarak katılır (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1983, Sayı: 2145,).

2- Çalışmakta Olan Personel için Yapılan Eğitim (Geliştirme Eğitimi):

Bu hizmet-içi eğitim programının amacı, mesleğe asaleten atanmış kişiye, işi ile ilgili yenilikleri öğretmek ve çevredeki gelişmelere bağlı olarak iş ortamına yansıyan bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktır. Böylelikle kişi, hizmet öncesi eğitimde almış olduğu bilgileri tazeleme, etkililiğini yitirenlerin yerine yenilerini kazanma, yeteneklerini geliştirme olanağı bulurken, verimini artırır ve çevredeki gelişmelerin gerisinde kalmaktan da kurtulur.

Özellikle, kurumda yapılması düşünülen değişikliklerin öncesinde ya da yeni uygulamaları gerektiren kararların arkasından bu tür bir eğitimle, gerekli koordinasyon sağlanarak personelin değişikliklere karşı direnmelerinin önüne geçilebilir ve örgütte denge sağlanır.

Geliştirme eğitimi, her düzeyde, birey ya da gruplara yönelik olabilir. Ancak bu eğitim kapsamına alınacak personelin girişte seçilmesi, eğitim süresi içinde ve sonunda değerlendirilerek başarı düzeyinin belirlenmesi zorunludur. Eğitimin değerlendirilmesi sonucunda programın, türüne ve süresine göre kredi, başarı veya katılma belgesi verilir.

3-Kurumda Görevi Değiştirilecek Personel için Yapılan Eğitim (Yükseltme Eğitimi):

Bu eğitim türü kurum içinde üst kademelere hazırlanacak personel için düzenlenir. Kurumun iş alanı veya üretim sistemindeki zorunlu değişiklik, çalışmakta olan personelin görevinin değiştirilmesini gerektirir. Personelin yeni görevinin gerektirdiği yeterlikleri kazanması ve kadrolamanın kolay yapılabilmesi için eğitim programı uygulanır (Taymaz, 1981,).

Bu tür hizmet-içi eğitimde, kurumda çalışan personelin belirli bir süreye ilişkin değerlendirmeleri sonunda, (a) öngörülen başarı ölçütlerine ulaşması, (b) bir üst görevin

gerektirdiği yetenekleri kazanabileceği kanısını vermesi, (c) yükselmeye istekli olması önşarttır (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1983, Sayı: 2145,).

Yükselme eğitimi, kurumun ihtiyaç duyduğu üst düzey kadroları için akademik nitelikli ve incel boşlukları dolduracak yeterli personeli sağlama hedefleri hizmet eder. Aynı zamanda personelin yükselme isteklerini uyandırır.

Yükseltme eğitimi sonunda başarılı olanlara diploma, kredi belgesi ya da sertifika verilir. Böylece hizmet-içi eğitim etkinliklerinin verimliliği artırılmış olur.

4- Üst kademelere Yükseltilecek Personel için Yapılan Eğitim (Alan Değiştirme Eğitimi):

Tamamlayıcı türde olan bu hizmet-içi eğitimin hedefleri kurumun değişik alanlarındaki uzman personel gereksinimini kurum içinden kısa sürede sağlamak, bireyin değişik alanlardaki yeteneklerini geliştirmek ve işten sağladığı maddi ve manevi doyumunu yükseltmektir (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 1983, Sayı:2145,).Öğretmenlerin okul danışmanı, işyeri ilişkileri uzmanı gibi diğer uzmanlık alanları için yetiştirilmeleri bu tür bir eğitime örnek olarak gösterilebilir.

Taylor'a göre kurumda personeli üst kademelere hazırlamak için yapılacak hizmet-içi eğitim gereksinmesi belirlenirken statik ve dinamik durumlar analiz edilir. Statik durumda sadece kurumun hangi alan ve kademelerde elemene gereksinmesi olduğu saptanır. Dinamik durumda kurumun gelişmesi göz önünde tutulur ve gelecekte alacağı örgüt modeli ve organizasyonunun gereksinme duyacağı elemene saptanır. Bu alan ve kademelerin görevlerine göre hazırlanan hizmet-içi eğitim programları ile personel yetiştirilir (Taymaz, s.62).

Alan değiştirme eğitimine girişte zorunlu seçme süresinin olması, diploma ya da sertifika ile sonuçlanması ve personelin yetiştirildiği uzmanlık alanında istihdam edilmesi temel ilkeler olmalıdır (M.E.B. Tebliğler Dergisi, 15 Ağustos 1983, Sayı: 2145, s.324).

Hizmet-içi eğitimi “uygulama evrelerine” göre sıraladıktan sonra bir de “uygulama zamanına” göre gruplayabiliriz. Tutum (1979, s.127) hizmet-içi eğitimi

“uygulama zamanına” göre, 1- İş başında, 2- iş dışında olmak üzere sınıflandırırken şu noktalar üzerinde durmaktadır:

1- İş Başında Hizmet-içi Eğitim:

Temel olarak personelin görevlerini yerine getirirken yetiştirilmesini hedefleyen iş başında hizmet-içi eğitim, genellikle kuruma yeni giren personelin yetiştirilmesinde uygulanır. Kişi bir yandan işini yapar, bir yandan da öğrenir. Kişiyi geliştirme yönünden iş başında uygulanan eğitimin iş dışında verilecek eğitime oranla üstün yanları çoktur.

Öğrenme, her şeyden önce kişinin kendi isteğine bağlı bir süreçtir. İş çevresi öğrenme arzusunun uyandırılmasında iyi bir ortam oluşturacağından, personelin öğrenme isteği, iş başında daha kolay uyandırılabilir. Ayrıca iş başında gerçekleştirilen eğitim programlarında öğretilen şeylerin hemen uygulanma olanağı ve fırsatı vardır. İş başında bir amirin varlığı öğrenme sürecini hızlandırır. Amirin etkisini, iş dışında sürdürmek ya da yaratmak olanaklı değildir. İş başında yapılan eğitimde ilgilinin güçlü ve zayıf yanlarını görüp derhal düzeltme kolaylığı vardır.

2- İş Dışında Hizmet-içi Eğitim:

İş dışında hizmet-içi eğitim denilince kurumun dışında düzenlenen eğitim çalışmaları düşünülmelidir. Gerçekte iş dışında deneyimi yalnız kurumun dışında değil, kurumun içinde uygulanan hizmet-içi eğitimin çalışmaları da kapsar. Bu çalışmaların günlük işlerin dışında yapılması, iş dışı denilmesine neden olmuştur. temel hedefi, kişiye görevinin gerektirdiği ölçüde deneyim kazandırmak olan bu tür eğitim türünün çeşitli yararları vardır.

Bir kavramı tam olarak anlayabilmek için bilinenden bilinmeyene, yalından karmaşığa doğru gitmek gerekir. Oysa iş başında yapılan eğitimin bu ussal sırayı izleme olanağı vermesi beklentiye ters düşer. Bundan dolayı iş dışında uygulanan eğitim zamandan kazandırır. Olayların önemi, iş başındaki rastlantılara göre göreceli olarak değişir. Böylece kişi çoğu kez “ivedi” görünen problemlerle uğraşmak zorunluluğunu duyar ve az “ivedili” , fakat daha uzun süreli sorunlarla ilgilenmek fırsatını bulamaz. Ayrıca kişi, uyguladığı yöntemlerin çoğu sadece karşılaştığı olayların çözümü için geçerli

olduğuna, iş başında karşılaştığı olaylara bakarak bir genelleme yapamaz ve daha geniş uygulama olanağı olan ilkeleri geliştiremez. Bu ilkeler iş başında daha kolay geliştirilebilir. İş dışında düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinliğı duruma göre ayarlanabilir bir özellik taşımasından dolayı, öğrenimi rastlantılardan kurtarır. Öte yandan bazı bilgi ve becerilerin, iş başında verilmesi güç ya da olanaksız olabilir. Herşeyden önce iş başında yetiştirici amir bulma güçlüğü vardır. Bulunsa bile güç ve karmaşık bilgi ve becerilerin iş başında öğretilme olanağı sınırlıdır (Tutum, 1979,).

Hizmet-içi etkinliklerinin bir başka sınıflandırılması da “kurum içinde” ve “kurum dışında” olmak üzere “uygulama yerine” göre yapılabilir.

1- Kurum İçinde Hizmet-içi Eğitim:

Genellikle kuruma özgü bazı sorunların tartışıldığı ve personelin bu sorunların çözümü doğrultusunda yetiştirildiğı, iş dışında düzenlenen bu tür eğitim çalışmalarının kurum içinde ya da kurum dışında yapılmasının yarar ve sakıncaları öteden beri tartışılmaktadır.

Tutum (1979), Bu tür etkinliklerin yararlarından söz ederken iki önemli nokta üzerinde görüşlerini belirtmektedir. Bunlardan birincisi, kurumun problemleri konusunda en çok bilgi sahibi olan kimselerin yine o kurumun üyeleri olduğı ve bundan dolayı dışarıda düzenlenecek bir etkinlikte bu sorunları yeterlilikle tartışacak kimseleri bulmanın güç olmasıdır. İkinci nokta ise böyle bir etkinliğe katılacakların genellikle o kurumun mensupları olmasından dolayı “çok türden” bir grup yerine “türdeş” bir grubun varlığının söz konusu olması ve bunun eğiticiler için önemli kolaylıklar sağlayacağıdır.

Öte yandan eğitilen kişilerin iş yerlerinden uzun süre uzaklaşmış olmaları, etkinliklere iş saatlerinden günde bir-iki saat ayırmak suretiyle katılmaları nedeniyle eğitimin daha ucuz elde edilmesi de bu tür hizmet-içi eğitim çalışmalarının yararları arasında sayılabilir.

2- Kurum Dışında Hizmet-içi Eğitim:

Kurum içinde yapılan hizmet-içi eğitim çalışmalarının yararlarının yanısıra, kurum dışında yapılan hizmet-içi eğitim çalışmalarının da bir takım yararları vardır. Kurum

dışında yapılan çalışmalarda kurum içindekinin tersine çeşitli kurumlardan gelen bireylerin oluşturduğu “çok türden” gruplar söz konusudur. Böyle gruplarda bilgi, görgü ve tecrübeleri karşılıklı olarak tartışma olanağını bulan memurlar görüş ufuklarını genişletmek fırsatına kavuşurlar (Tutum, 1979, s.129).

Ayrıca kurum dışında düzenlenen hizmet-içi eğitim çalışmalarında bireyler her an işi ile ilgilenmek durumunda kalmayacağından ve günlük iş yaşantılarının etkisinden sıyrılıp nesnel düşünmek ve tartışmak ve genel ilkeler üzerinde kafa yormak olanağını bulacaklarından, öğrenim kurum içi çalışmalara oranla daha verimli olacaktır.

Hizmet-içi Eğitimin Sınırlılıkları

Hizmet-içi eğitim yarar sağlama amaçlı yapılır. Değişik hedefleri olmakla birlikte, temel amaç insan gücünün etkinliğinden azami ölçüde yararlanmaktır. “Ancak bir kurumda karşılaşılan tüm sorunların hizmet-içi eğitim yoluyla çözümlenebileceğini, bireyde meydana gelen davranış değişikliğinin her yerde devam edebileceğini düşünmek veya beklemek bir bakıma gerçek ile bağdaşmaz” (Tutum, 1976).

Hizmet-içi eğitim ne bütün eksikleri tamamlayan ya da yeniliklere uyumu bütünüyle gerçekleştiren sihirli bir değnektir, ne de örgütlenme hatasından kaynaklı sorunları giderebilecek bir mekanizmadır. Hizmet-içi eğitim, eğitim sisteminin bir alt sistemidir, sistem yaklaşımı nedeniyle, genel yapıdaki hatalardan ve yetersizliklerden etkilenme durumundadır. “Amacın hayal ürünü olmasını engellemek, ölçülebilirlik ve gerçekleştirilebilirlik ilkesine uygun olmasını sağlamak üzere aşağıdaki sınırlılıkların gözönünde bulundurulmasında yarar vardır” (Tutum,1976).

1- Eğitim ihtiyacı ve amacı saptanmadan yapılırsa yarar sağlanamaz. Hizmet-içi eğitim ihtiyacı personelin yeterliği ile beklenen yeterlilik arasında farkı ortadan kaldırmak üzere planlanır. İhtiyaç duyulmadan ve amacı belirlenmeden yapılan eğitimin değerlendirilmesi olanak dışıdır. Böyle bir durumda değerlendirme yapılamayacağına göre, eğitimin yararlılık ve etkinlik derecesi saptanamaz ve hakkında bir yargıya varılamaz.

2- Bireylerin amaç ve ihtiyaçları göz önünde bulundurulmadan yapılan eēitimden olumlu sonuç alınamaz. Yapılan eēitimde temel amaç kurumsal verimi artırmaya yönelik olabilir. Ancak eēitilen birey isteklendirilmeden, ekonomik, sosyal ve duygusal ihtiyaçları karşılanmasını saēlayamayan veya kolaylaştırmayan bir eēitim programının diēer boyutları çok iyi olsa da başarı saēlanamaz. Hizmet-içi eēitim programına katılacak olan bireyin “benim bu çalışma sonunda kazancım ne olacaktır?” sorusuna, kendini az da olsa doyurabilecek bir yanıt verebilmesi gerekir.

3- Hizmet-içi eēitim programı, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun deēilse başarı saēlanmaz. Eēitim programına katılacak yetişkinlerin ērenim dereceleri, işteki özgeçmişleri, yaş grupları ve eēitim ihtiyaçları göz önünde tutulmadan hazırlanan programın uygulanması olanaksızdır. Aslında ērenim kademeli olarak basitten zora, yalından karmařıēa doēru yapılmalıdır. Bu kural dikkate alınmadan yapılan eēitim yararlı olmaz.

4- Bir kurumdaki organizasyon bozukluēundan doēan sorunlar hizmet-içi eēitim ile çözümlenemez. Bir kurumda örgüt yapısı hatalı oluşturulmuştur ve bu nedenle iletişim, iş birliēi ve koordinasyonda bilgi ve becerinin uygulanmasına olanak saēlanmıyorsa, beklenen derece yararlanılması düşünülemez.

5- Hatalı personel politikası, hizmet-içi eēitimin yararlılık derecesini azaltır. Kurum içinde çeşitli kademelere personel atanırken, kurum içinde yetiştirilme başarı ve yeterli durumları göz önünde bulundurulmuyorsa, personelin isteklendirilmesi ve güven duygusunun geliştirilmesi güçleşir. Personel ērenimi görmesinin kendine bir yarar saēlayacaēını kuşku ile bakar ve önemsemeyebilir.

6- Gerekli potansiyele sahip olmayan bireylere yapılan eēitim ile başarı saēlanamaz. Hizmet-içi eēitim personelinin gizli kalmış yeteneklerini ve potansiyelini geliştirir, ancak yeni bir potansiyel yaratamaz. Bir bakıma personel politikasının yapısal eksikliēi ile ilişkin olan başarı ve iş verimi saēlanamaz.

7- Hizmet-içi eēitim kurumunda yalnız yalnız bir kademeye yapılmış ise beklenen yarar saēlanamaz. Hizmet-içi eēitim çeşitli kademelerde bulunan personelin yapacaēı iş veya görevi ile ilgili bilgi ve beceri yanısıra iletişim, iřbirliēi ve koordinasyon tekniklerinin

de geliştirilmesi beklenir. Bir alan veya kademede çalışanların yetiştirilmesi iletişim sağlanması olanak veremez ve bu nedenle de beklenen sonuç alınamaz.

8- Hizmet-içi eğitimde görevin gerektirdiği nitelikte elemanlar görevlendirilmemiş ise başarılı öğretim yapılamaz. Eğitim programına katılan yetişkin zamanın değerlendirilmesi sarfettiği çabanın karşılığını almak ister. Öğretici eleman gerekli yeterlilikleri kazanmamamış ise yetişkin öğrenme ihtiyaç ve arzusunu karşılayamayacak ve öğrenim istenilen düzeyde olamayacaktır.

9- Birey hizmet-içi eğitimin gerekliliğine inanmıyor ve benimsemiyorsa başarılı bir öğretim yapılamaz. Bireyin eğitime karşı istek duyması ve yararına inanması için somut örneklerle, başkalarının ilerlemesine nasıl katkıda bulunduğu, iş güvenliği ve gelir sağladığı görmesi gerekir.

10- Hizmet-içi eğitim programları değerlendirilmemiş ise yararlılık derecesinden bahsedilemez. Hizmet-içi eğitim programlarının etkinlik derecesi ile katılanların başarı derecesi çeşitli yöntemlerde ölçülür ve sonuçlar yorumlanarak bir hükme varılır. Değerlendirme yapılmaksızın başarı ve amaçları gerçekleştirme derecesi hakkında objektif bir karar değil, sadece görüş ve kanaat belirtilebilir.

Hizmet-içi eğitimin sorunları onun sınırlılıklarını da belirlemektedir. “Hizmet-içi eğitime ayrılan ödenecek ve olanakların yetersizliği, barınma, beslenme gibi sorunların katılımcıya havale edilmesi, terfi olanağının olmayışı , programların her zaman bilimsel gerekçelere dayandırılmayışı (Başaran, 1993) gibi sorunlar bu sınırlılık içerisinde ele alınmalıdır.

Hizmet-içi Eğitimi Zorunlu Kılan Yasalar

Kamu personelinin hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerden geçmelerini yasalarımız da zorunlu kılmaktadır.

657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu’nun 1327 sayılı kanunla değiştirilen 214. maddesi “Devlet memurlarının yetişmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileriki görevlere hazırlamak amacıyla uygulanacak hizmet-içi eğitim Devlet Personel

Dairesi tarafından ilgili kurumlarla birlikte hazırlanacak yönetmelikler dahilinde yürütülür” şeklinde ifade edilmektedir.

Yürütme ile ilgili açıklamalar Devlet Memurları Kanunun 215., 216. ve 218. maddelerinde belirtilmiştir.

Madde 215- Her kurumda yetiştirme faaliyetlerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmekle görevli bir Eğitim Birimi kurulur.

Birden çok birim kurulan kurumlarda bunlardan biri “Merkez Eğitim Birimi” adını alır.

Madde 216- Kurumlar kendi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim merkezleri açabilirler, kurumlararası eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere, Başbakanlık Devlet Personel Dairesinin teklifi ve Bakanlar Kurulu Kararnamesi ile, kurumlararası eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere, Başbakanlık Devlet Personel Dairesini teklifi ve Bakanlar Kurulu Kararnamamesi ile, kurumlararası eğitim merkezleri de açılabilir.

Madde 218- “Devlet Memurları, yabancı memleketlerin hizmet ile ilgili kurumlarından veya yetiştirme-eğitim merkezlerinde de yetiştirilebilirler. Bunlardan sınıflarını kapsadığı hizmetlerin niteliği bakımından aynı zamanda belirli bir dalda öğrenim ve ihtisas yapması gerektiği, kurumları ve Başbakanlık Devlet Personel Dairesince kararlaştırılmış olanlara öğrenim veya ihtisas yapma müsaadesi verilebilir” denmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 45. maddesinde, yüksek öğrenimleri sırasında pedagojik formasyon kazanmamış olanların öğretmenliğe atanmaları halinde bu formasyonu kazanmaları için Milli Eğitim Bakanlığı gerekli önlemleri alır, denilmektedir.

Aynı Kanunun 48. maddesi; öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılır veya hizmet içinde yetiştirilmeleri amacıyla kurslar ve seminerler düzenlenir demektir.

Yurt içinde yurt dışında üst öğrenim yapmak veya bilgi, görgü ve ihtisaslarını artırmak isteyen öğretmenlerin belli şartlarda, aylıklı veya aylıksız izinli sayılmaları

sağlanır; bu şartlar Milli Eğitimin ihtiyaçları göz önünde tutularak hazırlanacak yönetmelikle belirtilir, hükmü 49. maddede yer almaktadır.

Ayrıca 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 1327 sayılı kanunla değiştirilen 54 ve 55. maddelerine göre adaylık süresi 6 ay ile 2 yıl arasında belirlenmekte, yetiştirmeleri ise kanunun 214. maddesinde gösterilen hizmet-içi eğitim yönetmelikleri çerçevesinde olmaktadır.

Kalkınma Planlarında Hizmet-içi Eğitim

1- Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) (1963-1967)

I. BYKP hedef ve stratejiler bölümünde “kalkınma hızını artırma ve planın başarısını sağlama bakımından sıhhatli ve bilgili iş gücünün sistemli bir şekilde yeteri kadar yetiştirilmesi özel bir önem arz etmektedir” denilmektedir.

I. BYKP istihdam bakımından hedefleri belirlerken, “çalışanların mesleki seviyelerini yükseltmek” hedefini saymaktadır. Diğer yandan sanayi içinde eğitime yönelik mesleki eğitim merkezlerinde, işletmelerde ve çeşitli üretim kollarında iş gücü niteliğini yükseltmek üzere teknik ve mesleki nitelikleri olanları öncelikle ele alarak monitör ve ustabaşı yetiştirileceğini belirtmiştir. Tedbirler bölümünde mesleki eğitim merkezleri ana başlığı altında “monitör ve ustabaşı yetiştirmek üzere mesleki eğitim merkezleri kurulacaktır” denilmektedir.

İşletmelerde açılacak kurslar ana başlığı altında şu tedbirler sayılmaktadır:

Sanayinin çeşitli dallarında en elverişli işletmelerde iş başında eğitim kursları açılmalı, iş başında eğitim programları yürütülen işletmelerdeki programlar incelenerek daha geniş ölçüde birleştirilip teşkilatlandırılmalı, kursların sanayinin her dalında Türkiye ölçüsünde standart olmasına özellikle dikkat edilmelidir.

I. BYKP (Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı), bugünkü anlamda geniş kapsamlı bir hizmet-içi eğitim kavramı ve sisteminden, özellikle öğretmenlerin hizmet-içi eğitim yoluyla yetiştirilmelerinden söz etmemektedir. Daha çok endüstride verimliliği yükseltmeye yönelik hizmet-içi eğitim etkinliklerinin gerçekleştirilmesi amaçlanmıştır.

2- İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) (1968-1972)

II. BYKP, ilk defa öğretmenlerle hizmet-içi eğitimden sözетmekte ve hizmet-içi eğitimi ayrı bir başlık altında değerlendirmektedir.

Eğitimdeki ilkeler bölümünde sayılan hususların öğretmen yetiştirmede ve hizmet-içi eğitimde gözetileceğı vurgulanmaktadır.

Hizmet-içi eğitim başlığı altında hizmet-içi eğitim, “iş veriminin artırılması, üretilen mal ve hizmetlerin niteliklerinin yükseltilmesi için gerekliliğı belirtilerek, çalışanlara okul süresi içinde kazanamadıkları, işleri ile ilgili bilgi, beceri ve tutumları vermek ve geliştirmek, iş gücünün kademeler arasındaki dikey hareketliliğini sağlamak, teknolojik gelişmelere göre çalışanları bilgi sahibi kılmak amacı ile bütün sektörlerde ve her kademede ‘ hizmet-içi eğitim’ verilecektir”denilmektedir.

Durum değerlendirmesi yapılırken de, hizmet-içi eğitim konusunda uzun süredir devam eden uygulamalara rağmen, etkili bir sistem kurulmadığı kamu kuruluşları ve iş verenlerin çoğunluğunun, yöntemli ve programlı hizmet-içi eğitim zorunluluğunu benimsemediğı sonucuna varılmıştır.

Ancak I. BYKP’ nda olduğu gibi, hizmet-içi eğitim konusu büyük ölçüde sanayi sektörüne yöneliktir.

3- Üçüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) (1973-1977)

III. BYKP’nda, yüksek öğretimin, kalkınmanın gerektirdiğı elemanları yetiştirecek eğitim kurumlarının, eğitim programlarının, değişen ihtiyaçlara zamanında cevap vermeyi sağlayacak metotları ile donatılmadığı, yetiştirilen elemanların ekonomik ve sosyal kalkınmanın gereklerine uygun nitelikte olmadığı saptanarak insan gücünün yetiştirilmesinde en önemli unsurun öğretmenlerin sayı ve nitelik açısından yeterli bir düzeyde bulunması gerektiğı belirtilmektedir.

Buna rağmen öğretmenlerin yeni gereksinimlerine yanıt verecek hizmet-içi eğitimlerinin sağlanamadığı belirtilmiştir.

Belirtilen eksikliklerin giderilmesi için, eğitim teşkilatında yapılacak yeni düzenlemelerin araştırma-geliştirme temeline dayandırılması, devamlı olarak yeniliklerin izlenmesi ve ülke şartlarına uyanların seçilip uygulamaya geçirilmesi gerektiği genel ilke olarak belirlenmiştir.

Planlı dönemde, eğitimde niteliği geliştirecek çalışmalara yönelinmesine rağmen gereken ağırlığın verilememesi Türk Yüksek Sisteminin ekonomik, toplumsal ve kültürel kalkınmayı yeteri derecede destekleyici bir nitelikte olmaması, buna bağlı olarak öğretmenlerin sayı ve nitelik yönünden yetersizliğinin, okullarda başarı oranının düşürdüğü, III. BYKP'nın saptamaları arasındadır.

Bu saptamalardan sonra ilkeler ve tedbirler bölümünde, “kamu kesiminde her kademedeki insan gücünün mesleki bilgi ve becerilerinin artırılmasını sağlayacak, özellikle her kademe sevk ve idarecilere nitelik kazandıracak hizmet-içi eğitim programları geliştirilip uygulayacaktır” denilmektedir.

4- Dördüncü Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) (1979-1983)

IV. BYKP'nda öğretmen sayısındaki yetersizliğin yanısıra öğretmen yetiştiren kurumların niteliğinin de giderek düştüğü, öğretim kadrosu ve donatımla gerekli nitelik ve nicelik gelişmes sağlanmaksızın yaratılan kapasitenin, eğitimin niteliğini olumsuz yönde etkilediği, 3. planda öngörülen gelişmelerin gerçekleşmediği saptaması yapılarak genel olarak yetişkinler için yurdun her yöresinde sürekli meslek eğitimi sağlanacağı ve iş başında eğitim ve çıraklık eğitiminin, örgün eğitimle bağlantılı olarak devlet gözetimi altında düzenlenip yaygınlaştırılacağı hedef olarak belirlenmiştir.

IV. BYKP'nda, bütün öğretmenlerin yüksek öğrenim kurumlarında yetiştirilmesi ve öğretmenlerin eğitim sürecine daha verimli bir biçimde katkıda bulunabilmeleri sağlamak amacıyla, özellikle mesleki birikimlerini sürekli olarak yenileyebilmelerinin sağlanacağı belirtilmiştir.

5- Beşinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) (1985-1989)

V. BYKP'nın Eğitim bölümü'nde, Genel İlkeler başlığı altında, bütün eğitim kademelerinde niteliğin yükseltilmesi esas olarak benimsenerek, bunun için mesleki ve

teknik alanda hizmet-içi eğitim programlarının kamu ve özel bütün iş yerlerinde verimliliği artırtıcı ilkeler gözetilerek yürütüleceği ve teşvik edileceği, eğitimin temel taşı olan öğretmenlerin iş başında yetiştirilmesine dönük programların günün şartlarına uygun hale getirileceği, öğretmenlerin eğitim için TV'den faydalanacağı belirtilmektedir.

Diğer yandan “örgün eğitimin her kademesinde yabancı dil’le eğitime geçmeli, kademeli olarak ağırlık kazandıracak bunun için gerekli olan programların hazırlanması ve öğretmen ihtiyacının karşılanması için gereken tedbirler alınacaktır” denilmektedir. V. BYKP’nda eğitim beşikten mezara kadar sürekli bir süreç olarak kabul edilmektedir (M.E.G.S.B, 1988, s.40)

6- Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (BYKP) (11990-1995)

VI. BYKP’da eğitime son yıllarda sağlanan kaynakların artırılması ve çeşitlendirilmesine rağmen, henüz nitelik ve nicelik bakımından istenilen düzeye erişilememesinden sözedilmektedir. Eğitim yönetiminin etkinleştirilmesindeki yetersizlikler, eğitim teknolojisi ve programlarının günün ihtiyaçları doğrultusunda yenilenmesindeki gecikmeler, imkan ve fırsat eşitliği yanında, eğitimin temel sorunu olan kaliteyi olumsuz yönde etkilemiştir denilmektedir.

Eğitim sisteminin bütününe kapsayan bir insangücü planlamasının yapılacağı, bu doğrultuda öğretmenlerin eğitim ihtiyaçları belirlenerek, bunlara uygun hizmet-öncesi ve hizmet-içi eğitim ve öğretim programlarının uygulanacağından sözedilmektedir. VI: BYKP’da hizmet-içi eğitime, programları artırıcı bir araç olarak yaklaşılmakta ve bu tür eğitimin ücret terfi sistemi ile ilişkilendirilmesine yönelik çalışmalar başlatılacaktır denmektedir. Daha önceki Kalkınma Planları’nda böylesi bir yaklaşımın olmayışı, Bakanlık’ın hizmet-içi eğitime ilişkin düşüncelerinde olumlu bir gelişme olarak görülebilir. Yine ilkeler ve politikalar kısmında şöyle demektedir.

“İş analizlerine dayalı meslek standartları hazırlanarak mesleklere uygun vasıflar, işgücü piyasasının ihtiyaçlarının ihtiyaçlarına göre belirlenecektir. Meslek kazandırıcı özgün ve yaygın eğitim programları, gerekli bilgi ve becerileri verebilecek şekilde modüler bir yapıda düzenlenecektir” (T.C. MEB, Devlet Planlamada Eğitim, Ocak 1994).

Hizmet-içi Eğitim Dairesi

Mili Eğitim Bakanlığı'na bağlı personelin hizmet-içi eğitimini sağlamakla görevli Hizmet-içi Eğitim dairesi Başkanlığı'nın bugünkü durumunu daha iyi değerlendirebilmek için tarihsel gelişimini vermek gerekmektedir.

a- Hizmet-içi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın Tarihsel Gelişimi:

Hizmet-içi eğitim etkinliklerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmek görevi, 1960 yılında Amerikan ICA teşkilatının teknik yardımı ile Öğretmen Okulları Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak kurulan “Öğretmeni İşbaşında Yetiştirme Bürosu”na verilmiştir. Bu büro 657 sayılı Devlet Personel Kanunu'nun yürürlüğe girmesinden dolayı, 1.7.1966 tarih ve 40698 sayılı Bakanlık onayı ile bağımsız “Eğitim Birimi Müdürlüğü” haline getirilmiştir.

Hizmet çeşitliliği ve genişliği dikkate alınarak eğitim birimi 1974 yılında Başkanlığın da olumlu girişimiyle “ Personel ve Organizasyon Geliştirme Genel Müdürlüğü” olarak Bütçe Kanununa girmişse de gerekli kadro sağlanamadığından, yeter derece kanuni desteği bulunmasına karşın sonuç alınmamış ve genel müdürlük haline dönüşmemiştir. Bu süre içerisinde hizmet-içi eğitim kapsamına alınmasına karşın sonuç alınamamış ve genel müdürlük haline dönüşmemiştir. Bu süre içerisinde hizmet-içi eğitim kapsamına giren yetiştirme etkinliklerinden sadece yurt içi kurs ve seminerler Eğitim Birimi tarafından düzenlenmiş, yurt dışı bilgi ve görgü artırma ve üst öğretim görmeye dayalı burslu yetiştirme etkinlikleri Yüksek Öğretim Genel Müdürlüğü ile Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü tarafından yürütölegelmiştir.

Ancak bu durumda, personelin hizmet-içi yetiştirme işlerinin çeşitli dairelerce yapılması 657 sayılı kanunun 215. maddesinde istenen bütönlüğün sağlanmasına engel olmuştur. Böylece, Bakanlık Makamına 27 Kasım 1975 gün ve 203.1/43088 sayılı kanunun 78,79 ve218. maddeleri kapsamına giren, yetiştirilmek için yurt dışına gönderilecek elemanların işleri Eğitim Birimine verilmiştir.

Ayrıca; Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 49. maddesinde öngörülen “Yurtiçinde Üst Öğrenim Sağlanması” ile ilgili yönetmeliğin yürürlüğe girmesi ile hizmet-içi personel yetiştirme görevleri daha fazla bir bütünlük ve genişlik kazanmıştır.

Bakanlığın ilgili Genel Müdürlüklerin, kurum ve kuruluşları ile üniversite ve yüksek okullarla yakın işbirliği yapmak suretiyle, Eğitim Biriminin kanunen yapmakla yükümlü olduğu hizmetleri hedefe uygun, yeterli ve sürekli bir biçimde yürütebilmesi için sorumluluğuna denk bir yetki, örgüt ve statüye kavuşturulması gerekli görülmüştür.

Böylece Bakanlık Makamı'nın 26 Aralık 1975 gün ve 5-209/2166 sayılı onaylarıyla “Eğitim Birimi Müdürlüğü”, “Hizmet-içi Eğitim Dairesi Başkanlığı” adıyla yasal gerekçelere uygun olarak Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde bugünkü yerini almıştır.

28.2.1982 gün ve 0001.84-315 sayılı Bakanlık onayı ile Hizmet-içi Eğitim Genel Müdürlüğü haline getirilmiştir.

28.2.1982 gün ve 17169 sayılı Resmi Gazete’de yayınlanan Bakanlar Kurulu Kararı ile tekrar “Hizmet-içi Eğitim Dairesi Başkanlığı” olarak örgütlenmiştir.

b- Hizmet-içi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın Görev, Yetki ve Sorumlulukları:

M.E.B Hizmet-içi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın görev, yetki ve sorumlulukları, 14.11.1977 tarih ve 16113 sayılı resmi gazetede yayınlanan “Hizmet-içi Eğitim Dairesi Başkanlığı Kuruluş ve İşleyişi Hakkındaki Yönetmelik” te aşağıdaki gibi belirtilmiştir.

Düzenleme

1- Personelin hizmet-içi eğitim gereksinimlerini ve alanlarını ilgili dairelerle birlikte araştırarak saptamak.

2- Bu gereksinim ve alanlara göre Devlet Memurları Eğitimi Genel Planının Bakanlık görüşü ve personeline ait kısmını hazırlamak ve ilgili makamlara sunmak.

3- Milli Eğitim Bakanlığı'nda bulunan sınıfların eğitim yönetmeliklerine göre hangi alanlarda eğitim görececeklerini saptamak.

4- Devlet Memurları Eğitim Genel Planının esasları içinde Hizmet-içi Eğitim Yıllık Programını hazırlamak.

5- Hizmet-içi eğitim yıllık programının uygulanması için, gerekli daire ve kurumlar arasında eşgüdümü sağlamak ve onlarla işbirliği yapmak.

Yürütme:

1- Devlet Memurları Eğitim Genel Planına göre Milli Eğitim Bakanlığı' na düşen görevleri yapmak.

2 - Hizmet-içi Eğitim Yıllık Planını uygulamak.

3- İlgili daire ve kuruluşlarla üniversitelerin işbirliğini sağlayıp, yapılacak etkinliklerin programlarını hazırlamak.

4- Yıllık programın uygulanmasında, gerektiğinde eğitim merkezleri, öğretim üyeleri, kaynak kişiler, araç-gereç ve diğer gereksinimleri, mevcut parasal kaynaklar içinde ilgili genel müdürlükler, daireler ve üniversitelerle işbirliği yaparak sağlamak.

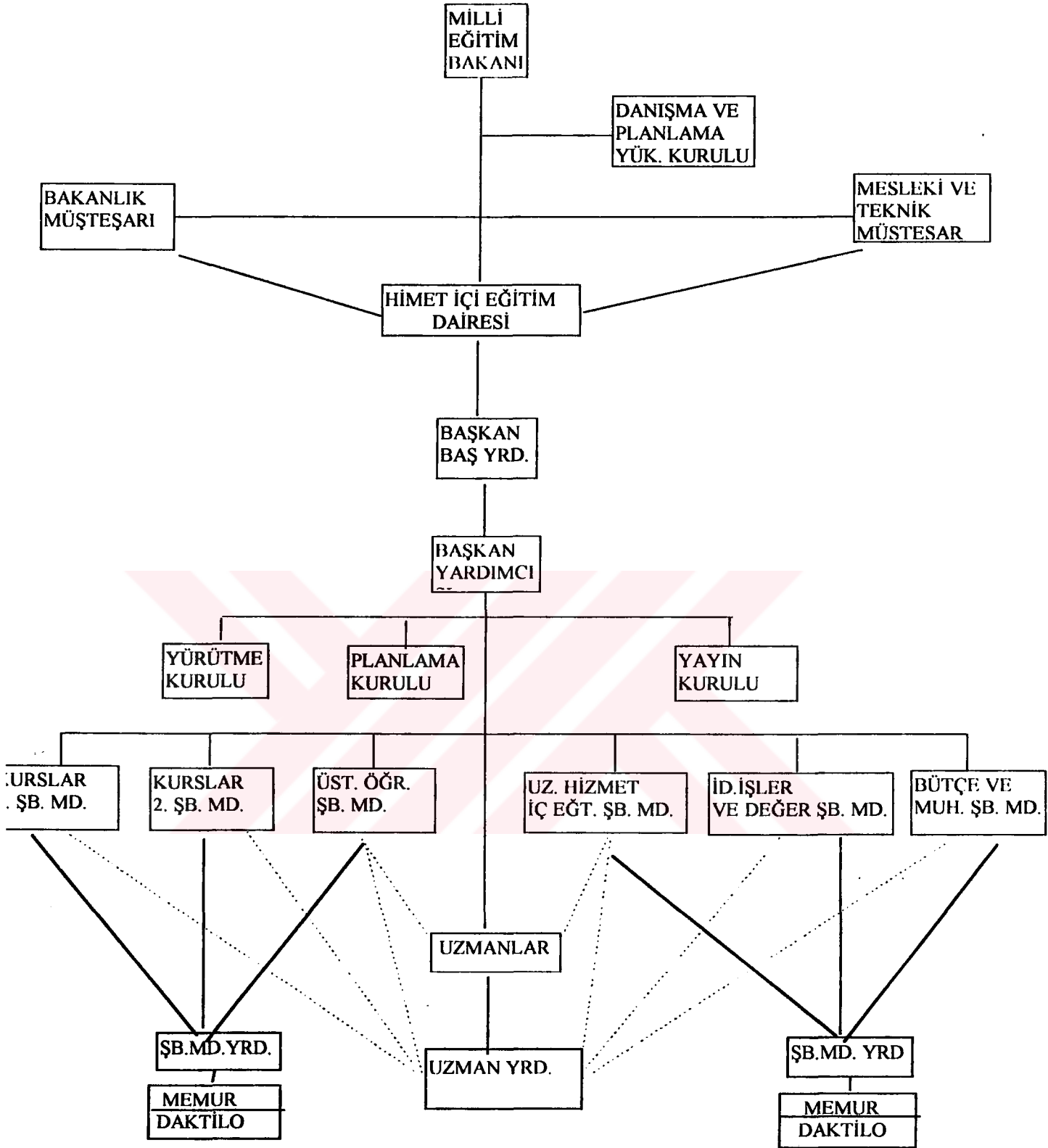
5- Diğer bakanlıklar veya kurumların hizmet-içi eğitim kuruluşları ile işbirliği yaparak, onların başvuruları durumunda, etkinliklerin yapılmasını kolaylaştırmak ve bu konuda yardımcı olmak.

6- Hizmet-içi eğitim bütçesini hazırlamak ve verilen ödenekleri hazırlanan plana göre dağıtmak ya da harcamak.

7- Hizmet-içi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nın üst öğrenim görevlerini yurt içinde ve yurt dışında mevcut eğitim kurumlarından yararlanarak yürütmek.

8- Yurt içinde Milli Eğitim Bakanlığı Personelini yetiştirmek için bağımsız Eğitim Merkezleri açmak.

9- Milli Eğitim Bakanlığı merkez ve taşra örgütlerinde görev alan memur ve öğretmenlerin bilgi, görgü ve stajlarını yapmaları için kısa sürelerle dış ülkelere gönderilmelerine olanak hazırlamak.



* Özyürek, Leyla, 1981

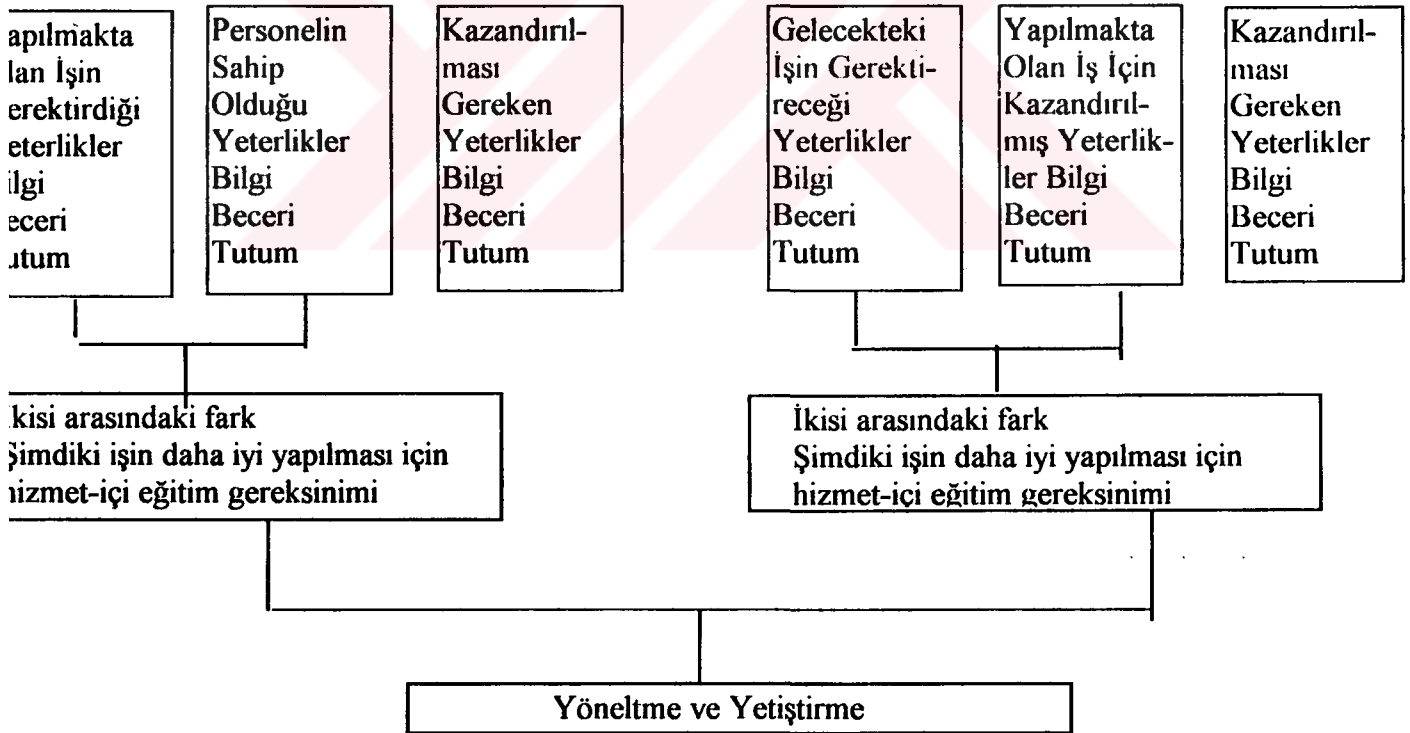
Şekil 1.

Eğitim İhtiyaçlarının Saptanması

Hizmet-içi eğitim etkinliğine katılacak kümenin (öğretmen, idareci, memur v.b.) eğitim ihtiyacının saptanması uygulanacak programın niteliğini belirleyecektir. Böylesi bir saptama, gelecekte yapılan eğitim etkinliklerinin planlanabilmesi için gerekli bilgilerin toplanması için yapılan bir araştırmadır (Kalkandere, 1976).

Hizmet-içi eğitim ihtiyacının tesbit edilmesi için eğitim yöneticisi aşağıdaki hususları gözönünde bulundurmalıdır (Taymaz, 1981).

- 1- Kurum amaçlarının belirlenmesi.
 - 2- Kurum örgütünün tanınması.
 - 3- Görev gereklerinin yapılması.
 - 4- Personelde aranacak niteliklerin belirlenmesi.
 - 5- Görevde çalışan personelin niteliklerinin saptanması.
 - 6- Hizmet-içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi.
- Bunu aşağıdaki tabloyla göstermek mümkündür.



Şekil 2.

Etkililik Kavramı

Hizmet-içi eğitime ilişkin yukarıda yer alan açıklamaların “etkililik” kavramı ile ilişkilendirilmesi için “etkililik “ kavramının da açıklığa kavuşturulmasına gereksinim vardır. Aşağıda etkililik kavramına açıklık getirilmeye çalışılmaktadır.

Etkililik kavramı, yönetim bilimcileri tarafından önemle ele alınıp incelenen bir olgudur. Etkililiğin pek çok tanımı olmasına rağmen, bu tanımlar birbirlerinden çok farklı değildir.

Etkililik kavramını ilk tanımlayan yazarlardan biri Chester I. Barnard olmuştur. Barnard’a göre etkililik ortak amacın gerçekleştirilmesiyle ilgilidir. Amacın gerçekleştirilme derecesi, etkililiğin ölçütüdür (Aydın, 1994).

Getzels ve Guba’ya göre, bir görevin yerine getirilmesi sırasında ortaya çıkan yönetsel davranış, bu konuma ilişkin rol beklentileri ile tutarlılık gösteriyorsa etkili olarak kabul edilir (Tanrıöğen, 1988). Görüldüğü gibi amaçlar ile sıkı bir biçimde ilişkilidir. Bir örgüt amaçlarına ne kadar ulaşıyorsa o kadar etkilidir. Etkililik sadece örgüt açısından ele alınmamakta, bireysel açıdan da incelenmektedir. Örgütünü daha önceden belirlenmiş amaçlarına ulaştıran yöneticiler de etkili olarak kabul edilebilirler. Aşağıda etkili yöneticilerin özellikleri verilmektedir.

Etkili Eğitim Yöneticisi

Eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim etkinlikleri amaca uygun olmak zorundadır. Eğitim yöneticisinin okuldaki eğitim-öğretim sürecini etkili olarak işletmesi, onun birinci görevidir. “Herhangi belli bir yöneticilik rolündeki etkililik derecesini doğru olarak kestiren bireysel özelliklerin bir bileşimi yoktur. Bununla birlikte etkili bir yönetici olmak isteyen bir bireye üstünlük sağlayabilecek çeşitli kişilik özellikleri ve yetenekler grubu vardır” (Aydın, 1991). Okul yönetimi için önemli olduğu kadar karmaşık bir niteliği de olan, etkililik kavramının çok çeşitli tanımları yapılmıştır. Ancak bu tanımlar nitelik olarak birbirinden farklı değildir. Genel olarak etkili eğitim yöneticisi davranışları şöyle sıralanabilir.

- 1- Yüksek düzeyde enerjiye sahiptirler (Greenfield, 1982,s.13).
- 2- İnsan ilişkilerinde olumlu bir grafik çizerler.
- 3- Personel arasında hedefe yönelik bir düşünce birliği sağlama konusunda başarılıdır (Manasse, 1985).
- 4- Öğretimsel ve yönetsel liderlik gösterirler.
- 5- Öncelikleri güçlüdür (Blumberg ve Greenfield, 1980, s.201).
- 6- Girişkendirler.
- 7- Sorunlardan kaçmaz; problem çözme yöntemlerini bilir ve uygular.
- 8- Sağlıklı bir örgüt ikliminin oluşumunda önemli bir rol oynarlar.
- 9- Başkalarının görüşlerine saygı gösterir. Yararlanabileceği fikirleri dışlamaz.
- 10- Doğruluk, dürüstlük ve güvenilirlik sergilerler. Açık sözlüdürler.
- 11- Karar sürecinde cesaretli davranır.
- 12- Öğretimi geliştirme çabalarına katılır.
- 13- Okul çevresini eğitim-öğretim sürecine katar.
- 14- Yenilikleri benimser, uygulama konusunda teşvik unsuru olur.
- 15- Rolünü benimser, kendisini yenileme ve geliştirme çabasıdadır.
- 16- Okulda etkili bir iletişim ağı geliştirir.
- 17- Yetki aktarımından çekinmez.
- 18- Tarafsız bir tutum içerisindedir.
- 19- Toplumdaki gelişmelere karşı duyarlıdır.
- 20- Meslek ahlakına sahiptir.

Etkili bir okul müdürü özellikleri kuşkusuz bunlara sınırlı değildir. Bu konuda özellikle ABD’de yapılmış onlarca araştırma vardır. Başlı başına ayrı bir çalışma konusu olabilecek bu nitelikler, bu çalışmanın sınırlarını aşmaktadır. Burada amaç etkili eğitim yöneticilerinde olması gereken özellikler kısaca bir göz atmaktır. Eğitim yöneticileri katıldıkları bu programlara ilişkin algılarını ifade ederken, kıstasımız, etkili eğitim yöneticilerinde bulunması gereken beceri grupları olacaktır. Katz etkili bir yöneticide olması gereken becerileri üçlü beceri yaklaşımı ile açıklamıştır. Katz’a göre etkili bir yönetici üç beceri grubuna sahip olmalıdır.

(1) Teknik , (2) *İnsana* ilişkin, (3) kavramsal (Katz, 1955)

1- Teknik Beceriler:

“Teknik beceriler, yöntemleri, süreçleri işlemleri ve teknikleri içeren belirli bir alanda yeterlilik ve uzmanlık anlamı içermektedir. Teknik beceriler bir müdür için öğrenim personelinin uzmanlık gerektiren eylemler için eğitmek ve yönlendirmek için gereklidir” (Katz, 1995).

Okulun etkili bir yönetimi için veli, öğretmen, personel ve öğrencilerin sürece katılımının önünü açıcı olanaklar sağlanarak; okuldaki araç-gereç ve donanımın etkili bir şekilde kullanımını sağlamak, kaynakların yönetimi, program geliştirme, kayıt sistemi gibi konularda yeterlik, teknik beceri alanı içerisinde ele alınmaktadır.

2- İnsana İlişkin Beceriler

İnsana ilişkin beceriler yöneticinin bir grup üyesi olarak etkili bir biçimde çalışma ve yönettiği grup içinde eşgüdümse bir çaba kurma yeteneği anlamını ifade eder. Bu beceriler astlarla, üstlerle ve örgüt dışındaki insanlarla, okuldaki yönetimi olumlu yönde etkileyebilecek ilişkiler kurmak için gereklidir. Burada örgüt iklimi, iletişim, yardımlaşma, dayanışma gibi kavramlar ortaya çıkmaktadır.

Öğretmenleri mesleklerinde geliştirme, sorumluluğu paylaşırma; okulun işleyişi ile ilgili günlük faaliyetlerde onlara en az yük getirici düzenlemeler yapma; okulda arkadaş ve dostluğa dayalı bir hava oluşturma türü beceriler bu boyuta girmektedir.

3- Kavramsal Beceriler:

“Kavramsal beceriler, örgütü bir bütün olarak görebilme, örgütteki çeşitli parçaların birbiriyle ilişkisini ve bir parçada meydana gelecek değişikliğin, diğerlerine nasıl yansıtacağını görebilme yeteneği anlamını verir” (Katz, 1955). Bu beceriler etkili bir planlama, örgütlenme, problem çözme, değişiklik yapma ve karar verme için gereklidir.

Kavramsal beceriler okulun sistem içindeki yerini ve önemini kavramayı, okul hedeflerinin gerçekleşmesinde kendi rolünü anlama, bu amaçların gerçekleştirilmesi için atılması gereken adımları önceden görebilmeyi, öğretmeni bir ast olarak değil, hedeflerin gerçekleştirilmesinde birinci derecede sorumlu çalışma arkadaşı olarak görmeyi, edilgen

değil, etkin bir yönetici olma anlayışını geliştirmeyi, bütün bunları bilince çıkarma ve uygulamayı gerektiren davranış grubu bu boyutu meydana getirmektedir.

Sonuç olarak, okulun yönetilmesinden sorumlu olan müdürlerin, yönetim sürecini işletip, okulun hedeflerine ulaşabilmeleri, bir takım becerileri edinmelerine bağlıdır denilebilir. Etkili müdürlerin, okulun amacına önem verdikleri, okullarında iyi bir iletişim sistemi oluşturdukları, gücü, yetkiyi ve sorumluluğu okulun her kademesine yaydıkları, okulun kaynaklarını etkili ve yeterli bir şekilde kullandıkları, personelin moralini yükselttikleri, problem çözme kapasitelerine sahip oldukları konusunda görüş birliğinin olduğu ortaya çıkmaktadır.

Hizmet-içi eğitim Türk Milli Eğitim içinde önemli bir yere sahiptir. Bu durum eğitim yönetimi açısından daha belirgindir. Sayısı onbinlerle ifade edilen eğitim yöneticilerinin hemen hiçbiri mesleğe başlarken, “ben idareci olacağım” biçiminde bir düşünceyle yola çıkmadığı ileri sürülebilir. Dolayısıyla bir çoğu böylesi bir eğitimden geçmediği için ne psikolojik açıdan ne de görevin gerektirdiği beceriler bakımından donatılmadığı düşünülmektedir.

Hizmet-içi eğitim kısa vadede bu alana ilişkin sorunların çözümünde yararlı olacaktır. Böylesi bir misyon yüklenen hizmet-içi eğitim acaba hayata geçirdiği kurs, seminer, konferans gibi etkinliklere, etkilemek durumunda olduğu kitle (eğitim yöneticileri) üzerinde nasıl bir izlenim bırakmaktadır. Çünkü bu izlenim artı ve eksiklikleri programların önemli bir yanını ortaya çıkaracaktır.

Görüldüğü gibi okul örgütünün önemli bir ögesi olan ve okulun amaçlarına ulaşmasında anahtar bir rol oynayan okul müdürlerinin sözkonusu sorumluluklarını yerine getirmeleri, kendilerini okulun ve çevrenin değişen koşullarına adapte etmeleri ile yakından ilişkilidir. Bundan dolayı hizmet-içi eğitim önem kazanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerine yönelik olarak düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin bilimsel araştırmaların, sözkonusu programların etkililik düzeylerinin gelecekte daha yüksek olmasında katkıda bulunabileceği düşünülmektedir. Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından okul yöneticilerine yönelik

düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının okul yöneticilerinin “teknik”, “insana ilişkin” ve “kavramsal” düzeylerdeki becerilerinin üzerindeki etkilerini sınamaktır.

Problem Cümlesi

Bu çalışmanın problemi şöyle oluşturulmuştur.

Eğitim yöneticilerinin, Mili Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algıları nasıldır?

Alt Problemler

1- Eğitim yöneticilerinin , Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algıları,

a- Görevlerine

b- Kıdemlilerine

c- Öğrenim durumlarına

d- Çalışmakta oldukları okula

e- Hizmet-içi eğitim programına kaç kez katıldığına

f- Programlara katılım biçimine göre değişmekte midir?

2- Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının müdür etkililiğinin “teknik”, “insana ilişkin” ve “kavramsal” boyutları üzerindeki etkisine ilişkin algıları arasında fark var mıdır?

3-Eğitim yöneticilerinin M.E.B. tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler” boyutundaki etkililiklerine ilişkin algıları

a- Görevlerine

b- Kıdemlerine

c- Öğrenim durumlarına

d- Çalışmakta oldukları okula

e- Hizmet-içi eğitim programına kaç kez katıldığına

f- Programlara katılım biçimine göre değişiklik göstermekte midir?

4- Eğitim yöneticilerinin MEB tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının “teknik” boyuttaki etkililiklerine ilişkin algıları,

a- Görevlerine

b- Kıdemlerine

c- Öğrenim durumlarına

d- Çalışmakta oldukları okula

e- Hizmet-içi eğitim programına kaç kez katıldığına

f- Programlara katılım biçimine göre değişiklik göstermekte midir?

5-Eğitim yöneticilerinin M.E.B. tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının “kavramsal beceriler” boyutundaki etkililiklerine ilişkin algıları

a- Görevlerine

b- Kıdemlerine

c- Öğrenim durumlarına

d- Çalışmakta oldukları okula

e- Hizmet-içi eğitim programına kaç kez katıldığına

f- Programlara katılım biçimine göre farklılık göstermekte midir?

6 Eğitim yöneticileri bu programlara tekrar katılmak istemekte midir?

Sayıtlılar

1- Örneklem grubu evreni temsil etmektedir.

2-Araştırmaya katılan müdür ve müdür yardımcıları sorulara içtenlikle yanıt vermişlerdir.

Sınırlamalar

Araştırma son beş yıl içerisinde, M.E.B. tarafından düzenlenen eğitim yöneticileri ile ilgili hizmet-içi eğitim programlarına katılan ve halen İzmir ve Tokat illerinde çalışan okul müdür ve müdür yardımcılarını sınırlıdır.

Araştırma örneklemini ilköğretim ve ortaöğretimdeki okul müdürleri ve yardımcılardan oluşmuştur. Bakanlık ve taşra teşkilatlarında görev yapan eğitim yöneticileri kapsam dışı bırakılmıştır.

Amaç

Araştırmanın amacı ilköğretim ve ortaöğretimdeki müdür ve müdür yardımcılarının eğitim yöneticilerine yönelik olarak M.E.B. tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarında;

- a- Teknik becerilere ilişkin,
- b- İnsana ilişkin becerilere ilişkin
- c- Kavramsal becerilere ilişkin algılarını saptamaktır.

Tanımlamalar

Hizmet-içi Eğitim Programı: “Hizmet-içi eğitimin gerçekleşmesine yönelik tüm etkinlikleri kapsamına alan programdır” (Taymaz, 1981).

Okul Müdürü: “ Her dereceli okulun başında bulunan, o okulun yönetme işini üzerine alan eğitimcidir” (Gelen, 1966).

Eğitim ihtiyacının saptanması: “Hizmetlerin yerine getirilmesinde eğitime duyulan ihtiyacın bulunup, ortaya konulması anlamını taşımaktadır” (Kalkandelen, 1979).

Kurs : Bilgi tazelemek, bilgi yenilemek ve üst kadrolara eleman yetiştirmek ve onların yeni durumlara uymalarını sağlamak hedefi ile yapılan etkinliktir.

BÖLÜM II.

İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde Türk Eğitim Sisteminde hizmet-içi eğitim etkinliklerini konu edinen araştırmalardan bazıları yer almıştır. Araştırmalar yapıldıkları tarih sıralarına göre özetler halinde verilmişlerdir.

Tanrıöğen'in (1995) "İzmir İl Merkezlerinde Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin Hizmet-içi Eğitimin Programlarına İlişkin Algı ve Beklentileri Üzerinde Bir Araştırma" adlı çalışmasında hizmet-içi eğitim kuramsal çerçevesi çizilmekte; hizmet-içi eğitimi zorunlu kılan yasalar belirtilmekte, Hizmet-içi Eğitim Dairesi'nin tarihsel gelişimi görev, yetki ve sorumlulukları gözden geçirilmekte; örneklem kümesi içinde yer alan Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde lisans ve yüksek lisans yapan ilkokul öğretmenleri ile bu öğrencilerin okullarında çalışan toplam 288 öğretmenin oluşturduğu gruba uygulanan ankette kısaca şu sorulara yanıt aranmaktadır:

- 1- İlkokul öğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının;
 - a- Amaçlarına ilişkin algıları nasıldır? Beklentileri nelerdir?
 - b- Öğretici kadrosunun yeterliğine ilişkin algıları nasıldır? Beklentileri nelerdir?
 - c- Yapıldığı yer ve zaman özelliklerine ilişkin algıları nasıldır? Beklentileri nelerdir?
 - d- Yararlarına ilişkin algıları nasıldır? Beklentileri nelerdir?
- 2- İlkokul öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim programında uygulanan öğretim yöntemlerine ilişkin algıları nasıldır? Beklentileri nelerdir?
- 3- İlkokul öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim programında uygulanan öğretim yöntemlerine ilişkin algıları nasıldır? Beklentileri nelerdir?
- 4- İlkokul öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim programlarında kullanılan görsel-işitsel öğretim metaryallerine ilişkin algıları nasıldır? Beklentileri nelerdir?
- 5- İlkokul öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim kurslarındaki başarının değerlendirilmesine ilişkin algıları nasıldır? Beklentileri nelerdir?

6- İlkokul öğretmenlerinin hizmet-içi eğitim etkinlikleri istekli olarak katılıp katılmadıklarına ilişkin algıları nasıldır? beklentileri nelerdir?

Araştırmanın sonuçları kısaca şöyle özetlenebilir:

1- Araştırmaya katılan öğretmenlerin hizmet-içi eğitim kurslarının amaçlarına ilişkin algıları iki grupta toplanmaktadır. I. Grup amaçlar olarak adlandırılan ilk grupta hizmet-içi eğitimin amaçlarının;

- a- Öğretmenleri bilgi beceri ve tutumlarını geliştirmek,
 - b- Öğretmeni yenilemek,
 - c- Yetersiz öğretmeni geliştirmek,
 - d- Öğretmenin kalitesi arttırmak,
 - e- Öğretmenlerinin sosyo-kültürel gereksinimlerini karşılamak,
 - f- Eğitim sistemine yönelik yeni gelişmeleri öğretmenlere aktarmak,
 - h- Öğretmenleri bir üst göreve hazırlamak,
- şeklinde olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlerin %24'i yukarıdaki amaçlara ulaşıldığını %61'i ulaşamadığını, %15'i ise kısmen ulaşıldığı ifade etmişlerdir.

II. Grup amaçlar olarak adlandırılan amaçlar içerisinde de aşağıdaki amaçlar belirlenmiştir.

- a- Hizmet-içi eğitim programlarının amacı tanıdıklara çıkar sağlamak ve onlara tatil yapma olanağı sağlamaktır.
- b- Amaçlardan biri, bekar öğretmenlerin birbiriyle tanışarak evlenmelerini sağlamaktadır.
- c- Amaç öğretmenleri cezalandırmaktır.
- d- Programların hiçbir amacı yoktur.

II. Grup amaçların bulunduğu iddia eden öğretmenlere göre bu amaçlara ulaşma derecesi %100 dür.

2- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %74'i programa davet edilen öğretmenlerin, hiç bir ihtiyaç saptama yöntemi kullanmaksızın tamamen "rastgele" geçildiği görüşünü paylaşmaktadır.

3- Örneklem %89'unu oluşturan öğretmenlerin yöntem ve tekniklerin genellikle düz anlatım tekniği kullanılması nedeni ile öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt vermekte yetersiz buldukları belirlenmiştir.

4- Araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir bölümü görsel işitsel öğretim materyallerinin yetersiz olduğu ve hiç kullanılmadığı doğrultusunda görüş belirtmişlerdir.

5- Öğretmenlerin %73'ü hizmet-içi eğitim programlarında görev alan öğretim kadrosunu yetersiz, %20'si kısmen yeterli, %7'si ise öğretim kadrosunun “ yeterli” olarak algıladıkları belirlenmiştir.

6- Örneklemde bulunan öğretmenlerin %85'i başarının objektif ve ciddi olarak değerlendirilmediği yolunda algıya sahiptir.

7- Araştırmaya katılan öğretmenlerin %39'u bu programları yararsız, %23'ü az yararlı olarak algıırken, %38'i “herşeye rağmen” yararlı olarak algılamaktadır.

Türkler'in (1995) “Türk Eğitim Sisteminde Kız Meslek Lisesi Müdürleri ve Endüstrü Meslek Lisesi Müdürlerinin Hizmet-içi Eğitimle İle Yetiştirilmeleri” konulu araştırmasının evrenini 1991-1993 öğretim yıllarında kız ve endüstrü meslek lisesi müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini 1991-1993 yılları arasında Muğla, Alanya ve Balıkesir'de düzenlenen eğitim yönetimi seminerlerini katılan 65 Kız Meslek Lisesi Müdürü ile, 56 Endüstrü Meslek Lisesi Müdürü oluşturmaktadır.

Araştırma bulgularına dayalı olarak varılan sonuçlar şöyle özetlenebilir;

1- Endüstrü Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi Müdürleri'nin Eğitim Yönetimi Seminerlerinde kazandıkları bilgilerden yararlanma dereceleri:

a- Endüstrü Meslek Lisesi Müdürleri, personel hizmetleri, öğrenci işleri ve okul işletmesine ilişkin konulardan yararlanma dereceleri bakımından, Kız Meslek Lisesi Müdürlerine göre daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Her iki grup da iyiye yakın görüş belirtmiştir.

b- Endüstrü Meslek Lisesi Müdürleri ile Kız Meslek Lisesi Müdürleri arasında eğitim -öğretim hizmetlerine ilişkin bilgilerden yararlanma dereceleri bakımından anlamlı bir fark bulunamamıştır. Her iki grupta iyiye yakın görüş belirtmiştir.

2- Endüstrü Meslek Lisesi ve Kız Meslek Lisesi Müdürleri'nin eğitim yönetimi seminerindeki becerileri uygulama bakımından (personel hizmetleri, öğrenci işleri, eğitim-öğretim işleri, okul işletmesi) anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bilgilerden yararlanma derecesinde Endüstrü Meslek Lisesi Müdürlerinin lehine olan fark burada ortadan kalkmıştır.

3-Endüstrü Meslek ve Kız Meslek Lisesi Yöneticilerinin eğitim yönetimi seminerinde kazandıkları tutum, iş alışkanlıkları ile ilgili davranışları gösterme dereceleri arasındaki farkın anlamlı olmadığı saptanmıştır. Her iki grup da iyi derecede ($X= 4,19$) puan almıştır.

Araştırma örneklerindeki eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi semineri ile ilgili görüşleri aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

a- Kız Meslek ve Endüstrü Meslek Lisesi Müdürleri katıldıkları eğitim yönetimi seminerlerini faydalı bulmuşlardır.

b- Müdürlerin eğitim yönetimi semineri programlarının fazla teorik, uygulamaya ağırlık vermeyen kısa süreli olduklarını belirtmişlerdir.

c- Müdürlerin eğitim yönetimi seminerlerini ihtiyaçlarını saptarken, programı planlar ve uygularken katılımcı olmalarının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

d- Müdürler, katıldıkları eğitim yönetimi seminerlerinin yenilikçi ve uygulanabilir olmadığını belirtmişlerdir.

e- Müdürler, eğitim yönetimi seminerlerinin programlarında bölgesel farklılıklar ve yöneticinin kıdemine göre gruplandırılmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir.

f- Müdürler, eğitim yönetimi seminerini eğitimci olarak katılan yöneticilerin yetersiz olduklarını belirtmişlerdir.

g- Müdürler katıldıkları hizmet-içi eğitim programlarını değerlendirmelerinin daha titiz bir şekilde yapılmasının yarar sağlayacağını saptamışlardır.

h- Müdürler, bütün eğitim yöneticilerinin bu programlara katılması gerektiğini belirtmişlerdir.

ı- Bu tür programların Avrupa'daki örnekleri ile karşılaştırılmasını isteyen müdürler, programların araştırmaya yönelik olmadığını saptamışlardır.

Babadoğan (1989) "Kamu Kesimindeki Hizmet-içi Eğitim Programlarının Etkinliğinin Değerlendirmesi" adlı araştırmasının evrenin Türk kamu kesimini oluşturan kamu kurum ve kuruluşlardan bünyelerinde eğitim birimi bulunduranlar oluşturmaktadır.

Yüksek Öğretim Kurulu ve buna bağlı üniversiteler, Milli eğitim Bakanlığı, Milli Savunma Bakanlığı ve yerel yönetimler kapsam dışı bırakmıştır. Araştırmanın örneklemi bu şekilde belirlenen 89 kurumundan oluşmaktadır.

Araştırma şu sorulara yanıt aramaktadır:

1- Hizmet-içi eğitim programları amaçları ve içerik düzenine oluşturan boyutlar açısından değerlendirildiğinde, nasıl bir durumla karşılaştırılmaktadır?

2- Kamu kesiminde izlenen yöntem, teknik ve süreçler ne dereceye kadar hizmet-içi eğitim programlarını etkilemektedir?

3- Yönetici ve uzman personelin, hizmet-içi eğitim programlarının temel boyutları üzerindeki düşünceleri nelerdir?

Araştırma bulguları ışığında özetle şu sonuçlara ulaşılmaktadır:

1- Kamu kesiminde gerek eğitici personel, gerekse eğitim uzmanı ihtiyacı yükseköğretim kurumlarından çok, kurum içinden karşılamaktadır. Eğitici personelin nitelik ve nicelik yönlerinden yetersizliği ise, hizmet-içi eğitim programlarının yürütülmesinde karşılaşılan en önemli sorun olarak bulunmuştur.

2- Kamu kesimindeki eğitim birimlerinde genel bütçeden ayrılan miktarın hizmet-içi eğitim programlarının yürütülmesi için oldukça yetersiz kaldığı görülmüştür.

3- Eğitim birimlerinde çalışan personel sayısı, kurumdaki personel sayısına oranlandığında yetersiz bulunmuştur.

4- Programlarda teorik ağırlığın fazla olmasından dolayı, uygulamadan kopukluğun söz konusu olduğu belirtilmiştir.

5- Eğitim ihtiyacının saptanıp, içeriğin belirlenmesinde eğitim biriminin görüşlerinden çok, üst yönetim kademesinin görüşünün alındığı belirtilmektedir.

6- Programlarda en çok kullanılan öğretim metodunun düz anlatım en az kullanılan ise tekrar ve uygulamadan yararlanma olduğu anlaşılmaktadır.

7- Hizmet-içi eğitim programlarında en önemli özendirme aracı olarak yöneticiler iş ortamını yaşanılmaya değer ve çekici bir duruma getirmeyi, uzmanlar ise gelir ve yükselme olanaklarını sağlamayı göstermişlerdir.

Balcı'nın (1988) "Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi" konulu araştırması 1987 Ağustos ayında Ankara'da Hizmet-içi eğitim kursuna katılan 64 ilköğretim okulu yöneticisi ile, 1987 Temmuz ayında hizmet-içi eğitim kursuna katılan 45 anadolu lisesi yöneticisi ile sınırlıdır. Bu araştırmanın problem cümlesi şudur: "Türkiye'de ilk ve ortadereceli okul yöneticilerinin, yönetim görevlerine hazırlanmaları amacı ile model bir yetiştirme programı nasıl geliştirilebilir?" Araştırma ayrıca şu sorulara da yanıt aramaktadır:

1- Türkiye'deki ilköğretim okulu yöneticileri ile lise yöneticilerinin algılanmalarına göre, okul yöneticilerinin yönetim görevlerine hazırlanması amacı ile geliştirilen yetiştirme programlarında hangi konular bulunmalıdır?

2- Türkiye'deki ilköğretim okulu yöneticileri ile lise yöneticileri, kendilerini yönetim görevlerine hazırlamak amac ile geliştirilen program konularını ne derecede önemli bulmaktadırlar

3- Türkiye'deki ilköğretim okulu yöneticileri ile lise yöneticilerini yönetim görevlerine hazırlamak amacı ile bir eğitim yönetimi yetiştirme programı nasıl geliştirilebilir.

Literatür taraması Türkiye'de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili şu sonuçları ortaya koymuştur:

1- Türkiye'de Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin doğrudan bir araştırma yapılmamış bulunmaktadır. Ancak eğitim yöneticilerinin hazırlanması programlarının geliştirilmesine temel olabilecek yönetici yeterlilikleri, rol ve işlevleri araştırılmış bulunmaktadır.

2- Eğitim yöneticisinin yetiştirilmesiyle ilgili araştırmaya dayalı model programlar geliştirilmemiştir. Henüz eğitim yönetimi hazırlama programlarına temel olabilecek, herkesin üzerinde anlaştığı bir eğitim yönetimi kuramı geliştirilmiş değildir.

Aşağıdaki çizelgelerde araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programında yer almasını istedikleri konuların önem sırasına göre dağılımı verilmektedir.

**TOPLAM GRUBUN PROGRAM KONULARINA VERDİĞİ ÖNEM
DÜZEYLERİNİN ÖNCELİK SIRALAMASI**

Öncelik Sırası	KONU	X
1	Okulda personel yönetimi	4.36
2	Eğitim planlanması ve sistem analizi	4.24
3	Eğitim politikası	4.24
4	Öğrenci kişilik hizmetlerinin yönetimi	4.22
5	Öğretim liderliği	4.21
6	Etkili öğretim liderliği	4.21
7	Okulda iş yönetimi	4.21
8	Okul-toplum ilişkileri	4.21
9	İnsan ilişkileri	4.19
10	Zaman yönetimi	4.18

11	Okulda yapıcı bir iklim yaratma	4.16
12	Okulda düzen ve disiplinin sürdürülmesi	4.15
13	Türk eğitim sisteminin örgüt ve yönetimi	4.15
14	Okul bütçe ve finansman yönetimi	4.14
15	Değerler ve amaçlar yönetimi	4.07
16	Türk Eğitim sisteminin eğitim sorunları	4.07
17	Eğitim Hukuku	4.06
18	Alan tecrübesi	4.01
19	Eğitim Programları ve program geliştirme	3.96
20	Öğretim geliştirmesi	3.96
21	Eğitimin temelleri	3.93
22	Sınıf yönetimi	3.92
23	Okulda kaynakların yönetimi	3.86
24	Gelişim psikolojisi	3.86
25	Örgütlenme becerileri	3.83
26	Yönetim kuram ve uygulamaları	3.83
27	İletişim becereleri teknik yönetim becerileri	3.81
28	Karar Süreci	3.79
29	Temel istatistik ve eğitimde araştırma	3.78
30	Planlı değişme	3.77
31	Öğrenme kuram ve yöntemleri	3.73
32	Başlıca yönetim teknikleri	3.71
33	Grup süreçleri	3.69
34	Okulda çatışmanın yönetimi	3.64
35	Sosyal bilimlere ilişkin temel kavramlar	3.63
36	Öğrenci kabul ve transferiprosedürleri	3.61
37	Örgütlerde sosyalleşme	3.50
38	Örgüt kuramları	3.46
39	Örgüt kuramları	3.27
40	Eğitim örgütleri	3.15
41	Okulda politik davranış ve güç ilişkileri	2.97

Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir.

1- Araştırma kapsamına giren denekler, araştırmanın anketinde yer alan tüm konuları eğitim yöneticilerinin eğitim yöneticiliği görevlerine hazırlanması için gerekli olduğunu işaret etmektedir.

2- İlköğretim okulu yöneticileri ve Anadolu Lisesi yöneticileri, eğitim yöneticisi yetiştirilmesi programının konularını iyiye yakın olarak değerlendirmiştir. Bunların verdikleri öneme göre ilk beş sıraya giren konuları şunlardır.

- a- Okulda personel yönetimi
- b- Öğrenci kişilik hizmetlerinin yönetimi
- c- Eğitim planlaması ve sistem analizi okulda disiplin ve düzenin sürdürülmesi
- d- Okul bütçe ve finansman yönetimi
- e- Okul-toplum ilişkileri.

3- Araştırma kapsamına giren denekler, araştırmanın anketinde yer alan tüm konuların, eğitim yöneticilerinin eğitim yöneticiliği görevlerine hazırlanması için gerekli olduğuna işaret etmektedir.

Seher (1986) tarafından yapılan “Ankara Merkez İlkokul Müdürlerinin Hizmet-içi Eğitimi” adlı araştırmada 65 okul müdürü örneklem olarak alınmış, okul öncesi kurumlar, özel okullar ve benzeri kurumlar araştırmanın kapsamına alınmamıştır.

Yapılan araştırmada Ankara Merkez İlkokul Müdürlerinin planlama ve değerlendirme görevlerine ilişkin rolleri oynamalarında bir hizmet-içi eğitim programından geçirilmesinin zorunlu olduğu ortaya çıkmaktadır. Okul müdürleri için hazırlanacak bir hizmet-içi eğitim programında aşağıdaki konulara yer verilebileceği belirtilmektedir:

A: Planlama Görevi ile İlgili Olanlar

- 1- Okulun eğitim, öğretim çalışmalarını Türk Milli Eğitiminin ve ilköğretimin amaçlarını gerçekleştirecek şekilde ve gerektiğinde ilgililerle temas kurarak planlama.
- 2- Ders araç-gereçlerini zamanında sağlama veya yapma.
- 3- Planlama ile ilgili çalışmaları bir deftere işleme.

4- Yangından koruma, araçların bakımlı tutulmasını sağlama, alarm yönergesini hazırlama, uygulatma.

B. Uygulama Görevi ile İlgili Olanlar

1- Müdür yardımcılarının ilgilerine ve belli alanlarına göre aralarında işbölümü yapma.

2- İşlerin hangisinin kimler tarafından yapılacağını tespit etme, ilgililere duyurma.

3- Nöbet çizelgelerini hazırlayıp uygulama.

4- Okulun yazı işlerini düzenli yürütme.

5- İstatistik ve raporları zamanında düzenleme, gönderme.

6- Öğretmen ve diğer personelin görev ve sorumluluklarını tanımlama, ilgililere açıklama ve dengeli olarak dağıtma.

C. Değerlendirme Görevi ile İlgili Olanlar

1- Öğretmenlerin derslerini ve çalışmalarını, hizmetlilerin işlerini yakından izleme.

2- Planları, ders yoklama defterini inceleme, öğrencilerin okula devam durumlarını izleme.

3- Okul topluluğunun bütün üyelerinin eğitim-öğretim işleyişine etkin bir şekilde katılmalarını sağlama.

4- Görevlilerden, görevini gerektiği gibi yapmayanlar hakkında kanuni yetkisini kullanma.

Seher (1986) öneriler kısmında ise su maddelere yer vermektedir.

1- İlkokul müdürleri yönetici olduktan sonra alanıyla ilgili bir hizmet-içi eğitim programından geçirilmelidir.

2- Yönetmelikte okul müdürlerine verilen denetleme ve değerlendirme görevlerini daha objektif yapabilmeleri için bu konuda bilgilendirebilmeleri gerekir.

3- Planlama ve uygulama görevlerine ilişkin rolleri istenilen düzeyde oynamalarını sağlamak için hazırlanacak programda bu konulara geniş yer verilmelidir.

Özyürek'in (19981) ülkemizde öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının mevcut durumunu saptamaya ve önerilerde bulunmayı hedeflediği

araştırmanın evreni 1977 yılında açılan programlara çağrılan öğretmenler oluşturmaktadır.

Özyürek'in (1981) çalışması bir alan araştırmasıdır. 1966 yılından başlamak üzere, 1981'e kadarki MEB. Hizmet-içi Eğitim Dairesi'nin düzenlediği hizmet-içi eğitim programlarını taramıştır.

Ülkemizde öğretmenlere yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğini saptamaya ve bu konularda geliştirici önerilerde bulunmayı amaçlayan bu araştırmanın verilerinden öğretmenlerin mevcut uygulamayı yeterince etkin bulmadıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin görüşlerinden bu yetersizliğin programın hemen hemen her düzeyinde programlara katılma biçiminde, öğretici kadrosunun seçiminde, yatacak,yiyecek, dinlenecek fiziki olanakların sağlanmasında, yöneticinin davranışlarında, içeriğin saptanmasında, öğretim süreçlerinde ve değerlendirme yöntemlerinde ortaya çıktığı görülmektedir.

Özyürek (1981) hizmet-içi eğitim etkinliklerinin planlaması ve programların hazırlanması esasında, öğretmenlerin de ortaya koyduğu önerileri şöyle özetlemektedir.

1- Amaç tatilleri ve boş zamanları daha iyi ve ucuza geçirtmekten ziyade, bilim ve teknolojiadaki gelişimleri öğretmenlere aktararak, öğretmenin verimliliğini artırmak olmalıdır.

2- Programlara katılmayı sağlamak için özendiri önlemler alınmalıdır. Bu önlemlerin başında parasal sorunlara çözüm getirme yanında programların üniversite düzeyinde belli bir sertifika programına göre hazırlanıp uygulanması gelmektedir.

3- Programlar "üniversite yaz okullarında" uygulamalı öğretici kadrosu üniveresite öğretim üyelerinden oluşmalıdır.

4- Programlar kuramsal bilginin aktarılması biçiminde değil, uygulamada karşılaşılan sorunların çözümü ve teoriuygulama arasındaki kopukluğun giderilmesine yönelik olmalıdır.

5- Programlar öğretmeni dinleyici olmaktan çok, tartışan, öneri sunan bir çizgide hazırlanmalıdır.

6- Program süresince değişik (mesleki toplantılar, kültürel etkinlikler) etkinliklere yer verilmelidir.

7- Değerlendirme süreçleri üzerinde daha titizlikle durmalı, başarı ödüllendirilmelidir. Ancak başarılı olanlara verilecek haklar önceden belirtilmelidir.

Araştırmadan çıkan diğer önemli sonuç da, öğretmenlerin hizmet-içi eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması sürecine her aşamada Bakanlık ve üniversite işbirliğini programın etkinliği açısından zorunlu görülmektedir. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerinde üniversite ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın işlevlerini Özyürek (1981) şu şekilde tabloşturmuştur.

Şekil: 3 Öğretmenlerin Hizmet-içi Eğitimlerinde Üniversite ve MEB'nin İşlevleri

ÜNİVERSİTE	MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
i) Akademik programların hazırlanması ve geliştirilmesi a- Kısa süreli program - Kısa yaz semineri -Günlük program b- Uzun süreli program -Sertifika programı -Lisans tamamlama programı -Lisans programı - Lisans-üstü program	i)Hizmet-içi eğitim gereksinimlerini saptama ii)Hizmet-içi eğitim yönelgeleri hazırlama iii) Objektif seçim ölçütleri geliştirme ve uygulama iv) Mali planlama v) Mekan sağlama (Gerekirse) vi) Ödüllendirme vii) Öğretmen yetiştiren yüksek okullarda hizmet-içi eğitim merkezlerikurma

ii) Yardımcı Hizmetler a- Araştırma geliştirme işlevleri b- Danışmanlık hizmetleri	
ÜNİVERSİTE + BAKANLIK i) Ulusal hizmet-içi eğitim stratejisinin hazırlama ii) Hizmet-içi eğitim ve gereksinimler konularında yapılan araştırma bulgularına dayalı yürütme planı geliştirme iii) Hizmet-içi eğitimde a. Seçme, b. Zamanlama işlemlerini yürütme	

Taymaz (1981) Hizmet-İçi Eğitim Kavramlar, İlkeler, Yöntemler adlı kitabında hizmet-içi eğitimin kavramsal temellerini böylesi bir eğitim ihtiyacının saptanması, planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi konularını ele almakta ve model sunulmaktadır.

Taymaz (1981) Hizmet-içi eğitim kavramı başlığı altında hizmet-içi eğitimin tanımı, amaçları, ilkeleri ve sınırlılıklarına değinmekte kuruma ve bireye sağladığı yararlarından söz etmektedir.

Hizmet-içi eğitim ihtiyacının saptanmasında kullanılabilecek başlıca teknikleri (kayıt-rapor inceleme, grup toplantıları düzenleme, görüşme-mülakat yapma, anket uygulama vb.) açıklamakta, bunların yararlı ve sakıncalı yönlerine değinmelidir.

Hizmet-içi eğitimin planlaması ve öğretim programının hazırlanmasında değişik planlama yaklaşımlarına yer verirken, program hazırlama aşamaların ve analiz ile program hazırlama tekniklerini de ayrı incelemekte, iş ve amaç analizlerine örnek verilmektedir.

Hizmet-içi eğitimin uygulanması aşamasında yetiştirilecek ve öğretecek personelin, öğretim ortamının ve tekniklerin seçiminde alınmakta, öğretim yöntemi türleri (anlatım, tartışma, gösteri, sistemli gözetim yöntemi, yazışmalı eğitim metodu, evrak sepeti kullanma) ayrıca hizmet-içi eğitimde kullanılan araçlar incelenmektedir.

Taymaz (1981) kitabın sonunda hizmet-içi eğitim de başarının değerlendirilmesi adlı bölümde, değerlendirme türlerini incelemiş ve sözlü-yazılı testler gibi testlerin yanı sıra gelişim gözlem formu ve bunların kullanılmasına ilişkin açıklamalar da getirmiştir.

Ergen'in (1978) "Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Hizmet-içi Eğitimi" adlı araştırması bir arşiv araştırması niteliğinde olup 1973-1977 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet-içi Eğitim Dairesince düzenlenen eğitim yönetimi seminerlerini ve bu seminerlere katılan 768 eğitim yöneticisini kapsamaktadır. Araştırmanın yanı sıra soruların bazıları şunlardır:

1- Hizmet-içi eğitim programları, okul müdürlerini kendilerinden beklenen yönetim rollerine hazırlayabilmekte midir?

2- Okul yöneticilerine uygulanan hizmet -içi eğitim programları "kavramsal" , "teknik" ve "insana ilişkin" becerilere ne oranda yer vermektedir. Bu konuda "olması gereken" ile "olan" arasında nasıl bir orantı bulunmaktadır?

3- Hizmet-içi eğitim programların da okul tiplerine göre düzenlenmiş bir içerik bulunmakta mıdır?

Araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir:

1- Yöneticilere uygulanan hizmet-içi eğitim programlarının amaç-içerik, amaç-yönetim, amaç-gereç, amaç-değerlendirme yönlerinin yeterince ele alınmadığı, değerlendirilmediği anlaşılmaktadır.

2- 1973-1977 yılları arasında eğitim yönetimi seminerlerine katılan okul müdürü sayısının yalnızca 768 (mevcut müdür sayısının 1/10'u dahil değil) olduğu düşünülürse, eğitim yöneticilerinin çoğunun böylesi bir hizmetten yararlanmadığı ortaya çıkacaktır.

3- Uygulanan programlar da eğitim yöneticilerinin okul tiplerine göre bir ayrım söz konusu değildir. Örneğin Kız Meslek Lisesi Müdürü ile Lise müdürleri aynı programa tabi tutulabilmektedir.

4-Hizmet-içi eğitim programlarında ağırlık (%80) teknik becerilere verilmektedir. Teknik becerileri, kavramsal beceriler (%16) ve insana ilişkin beceriler (%4) izlemektedir.

5- Araştırmacı değişik kaynaklara göre uygulanması gereken programlarda teknik becerileri %45, insana ilişkin becerileri %40, kavramsal becerileri ise %5 olarak tesbit etmektedir. Çünkü:

a-) Teknik beceriler, Okul müdürünün 1. planla kazanacağı becerilerdir. Müdürün yöneticilikteki uzmanlığı, bu tür becerinin kazanılmasıyla ortaya çıkacaktır;

b-) İnsan ilişkileri becerileri her düzeydeki yönetici için zorunlu sayılabilir. Bu becerilerin kazanılması gerekir;

c-) Kavramsal konularda az becerikli olmaları, ortaöğretim yöneticilerinin üstlendiği görevleri büyük bir engel olarak görülmeyebilir. Kavramsal beceriler daha üst yöneticilere yerine getirilerek, okul müdürlerinin bu beceri eksikliğinin dolayı güç durumda kalmaları önlenabilir, denilmektedir.

Kaya'nın (1978) "Türk Eğitim Yöntemi ve Türkiye'de Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi" adlı araştırmanın örneklemini 1976 yazında Ayvalık, Erenköy ve Buca'da Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet-içi Eğitim Dairesi'nce düzenlenen eğitim yönetimi seminerlerine katılan eğitim yöneticileri oluşturmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir.

1- Türk Milli Eğitimi'nin amaçlarını gerçekleştirmek yönünden, eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek yönünden, eğitim yöneticileri memnun değildir. Eğitim düzenimiz, " az" ile "orta" derecede amaca dönük çalışmaktadır.

2- Karar yetkisinin üst düzeylerde toplandığı, öteki yöneticilerinin alamayan sekreterler durumuna getirdiğini belirtmektedir.

3- Eğitim yöneticilerimiz, eğitim yönetimine ilişkin ve yasalardan memnun değildir.

4- Eğitim yöneticileri kendilerini, “hiç” ile “az” derecede yöneticilik bilgilerine sahip görüyorlar.

5- Yöneticilik görevlerine atamalarda ve yükselmelerde yöneticilik eğitiminin önemli bir etken olmadığı anlaşılmaktadır.

6- Eğitim yöneticileri, yöneticiliği bir meslek olarak görmemektedirler. Meslek bilincinin gelişmediği anlaşılmaktadır.

7- Eğitim yöneticileri, hizmet öncesi yöneticilik eğitiminden, dolayısı ile, bir gün eğitim alanına ilişkin yeterli bilgilerden yoksundur.

8- Eğitim yöneticileri 10 günlük seminer süresinin, “hiç” ile “az” derecede yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu durum, yöneticilerin, eğitim yönetimini bir bilim alanı olarak önemini algıladıklarını göstermektedir.

Taymaz (1975) “Eğitim Personelinin Hizmet-İçi Eğitimi” adlı makalesinde, memleketimiz de eğitim yöneticilerinin yeterliği konusundaki araştırma ve sonuçları ile, yapılan hizmet öncesi ve hizmet-içi yetiştirme programları karşılaştırıldığında her iki boyutu da kapsamına alan araştırmaların çok az olduğunu ifade etmektedir. İlköğretmen okul müdürünün yüksek derece de göstermesi gereken ve yüksek derecede göstermekte olduğu yeterliklerin hizmet öncesi yetiştirme programlarının hazırlanmasında ön planda yer alması, bunların ayrıca iş analizi ve tanımlamalarında, seçim ve değerlendirme ölçülerinin saptanmasında kullanılması gereği belirtilmiştir. Aynı yöneticilerin yüksek derecede göstermesi gereken, fakat düşük derecede göstermekte olduğu yeterliklerin, hizmet-içi yetiştirme programlarının düzenlenmesinde ağırlık taşıması ön görülmüştür. Taymaz (1975), yöneticilerin göstermekte oldukları yöneticilik davranışlarını öğrenme de, sıra ile, yöneticilik tecrübesi, hizmet-içi eğitim, mesleki yayınları izlemek, amirleri dinlemek ve gözlemek, öğretmen davranışları, hizmet öncesi eğitim, müfettiş davranışları, öğrenci davranışları, kitle iletişim araçları ve veli davranışlarından yararlandıklarını belirtmektedir. Yazar, bugün için artık, deneme ve yanılma yoluyla

kazanılan tecrübelerin okul, öğretmen ve yöneticilerin sosyal ve teknik değerlendirilmesine yetmeyeceğini ifade etmektedir. Taymaz (1975) hizmet-içi eğitimde, eğitim gereksiniminin, personelden beklenen veya istenilen davranışlar ile sahip olduğu davranışlar arasındaki fark ile saptanabileceğini, bu farkın “Ne olmalıdır? Ne beklenmektedir? Ne istenmektedir? Durumu nedir? Fark nedir?” sorularına yanıtlar aranarak bulunabileceğini açıklamaktadır.

İ. Ethem Başaran'ın (1966) “İlk ve Ortaokul Derecede 9852 Öğretmenin katıldığı Hizmet-içi Eğitim Araştırması” şu sorulara cevap aramaktadır.

- 1- Hizmet-içi eğitim konuları neler olmalıdır?
- 2- Hizmet-içi eğitimin düzenlenmesinde ne gibi tedbirler alınmalıdır?
- 3 - Hizmet-içi eğitim başarısını zorlaştıran engeller nelerdir?
- 4- Hangi hizmet-içi eğitim teknikleri benimsenmektedir?
- 5- İyi uygulanmayan hizmet-içi eğitim teknikleri nelerdir?

Hizmet-içi eğitim çalışmasında alınacak tedbirler aşağıdaki gibi özetlenebilir (Başaran, 1966):

- 1- Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%71), kendilerini kontrol edilme korkusu olmaktan başvurabilecekleri, hizmet-içi eğitim yardımı alabileceklerini “eğitim danışmanlarının” atanmasını;
- 2- Müdür ve müfettişlerinde tıpkı kendileri gibi birer üye olarak katılmalarını;
- 3- Hizmet-içi eğitim proramlarının yapılmasında aktif görevler almalarını;
- 4- Hizmet-içi eğitimin çok çeşitli konular üzerinde bilgi vermekten çok somut bir, iki konu üzerinde yoğunlaşmasını;
- 5- Hizmet-içi eğitimdeki başarının terfii ve teftiş raporlarında göz önünde bulundurulmasını istemektedirler.

Yine öğretmenler hizmet- içi eğitim esnasında yemek, yatacak yer, kültürel ihtiyaçlar gibi ihtiyaçların yeterince sağlanmamasından; araç-gereçlerin yetersizliğinden; hizmet-içi eğitim çalışmalarında yeteri kadar uzman olmamasından yakınmaktadırlar.

Öğretmenlerin en çok istediği çalışma yolları başarılı öğretmenlerin deneme ve ders uygulamalarını ziyaret, bilgi ve görgü artıracak mesleksi geziler ve birlikte yaparak araştırma metodu olmaktadır.

Böylece hizmet-içi eğitimin öğretmenlerce beğenilen veya istenen konularını görülen veya kalkması istenen engellerini, başarılı olması için alınacak tedbirlerini ve genişliğine bilgi edinilmesine ihtiyaç duyulan tekniklerini çıkarmak araştırmanın amacı olmaktadır.

Bu araştırma problem çözmeye yöneltmiş bir araştırma olarak daha ziyade işlevsel (fonksiyonel) bir niteliğe sahiptir. Öğretmenlerin hizmet-içi eğitimde öğrenmek istedikleri konular aşağıdaki gibi özetlenebilir:

- 1- Sınıfta ve okulda disiplin problemlerini çözecek yolları öğrenmek;
- 2- Eğitim araçlarını kullanmasını öğrenmek ve bunlardan daha çok yararlanmak;
- 3- Öğrencilerini daha iyi tanımak için çocuk ve gençlik psikolojisinin kendilerine sunduğu bilgileri edinmek;
- 4- Eğitim biliminin yeni bulgu ve bilgilerini tanımak;
- 5- Sınıf içinde bilimsel yollara dayanan bir yöntemin sağlanması için neler yapılacağını bilmek;
- 6- Okulda iyi bir eğitim ortamının hazırlanması için öğretmen-yönetici-müfettiş ilişkilerini düzenleme yollarını araştırarak çalışmalar yapmak;
- 7- Demokratik bir yaşamaya hazırlanması bakımından büyük bir önemi olan çalışma yollarını ve tekniklerinin tanımak;

Yukarıda sayılan maddelerden görüldüğü gibi öğretmen, öğretmenlik mesleğini ilgilendiren her alanda bilgi sahibi olma bakımından hizmet-içi eğitimden bir beklenti içerisine girmiştir. Ancak öğretmenlerin, 1964 yılında 222 sayılı ilköğretim kanununa göre yapılan kurs ve seminerlere ilişkin algıları pek olumluluk arz etmemektedir. Rapor sonuçlarına göre öğretmenler (Başaran, 1966):

- 1- Mesleki yaz çalışmalarına karşı ilgileri azaltmaktır.
- 2- Ele alınan konuların kendilerinden ziyade öğretmenlerden geldiğini düşünmekte.

3- Yaş çalışmalarının faydasız olduğuna, formaliteleri yerine getirmek bakımından yapıldığını düşünmekte.

Onaran'ın (1965) "Yönetici Sınıfı Eğitimi" adlı araştırması 3 batı ülkesinde yönetici sınıfın eğitimi konusunda mevcut çalışmaları ve yapılmak istenenleri tesbit etmek, buradan ülkemiz için bazı yararlı sonuçlar çıkarabilmek amacıyla yapılmıştır. Yazar kitabı yazmadan önce, konuyu yerinde incelemek amacıyla Belçika, Fransa ve İngiltere'ye gitmiştir. Buralardaki yönetici eğitimi sistemleri karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiş, sorunlar karşısında alınan tutum, davranış ve çözüm yolları, ülkemizdeki duruma da değinerek kaleme alınmıştır.

Onaran (1965) adı geçen ülkeler de yönetici eğitiminin

a- Hizmet öncesi

b- Hizmete hazırlık eğitimi

c- Hizmet-içi eğitimi olmak üzere üç aşamada incelendiğini açıklamaktadır. Söz konusu ülkelerin sanayi alanında gelişmiş olmaları, yönetici sınıfın kendisini sürekli yenilemeye zorladığını, bu bakımdan yönetici eğitiminde, hizmet-içi eğitim programlarının önemli bir yer tuttuğu belirtilmektedir.

Bu eğitimin Fransa'da Yüksek Yöneticilik okuluna bağlı Yüksek Yönetim İncelemeleri Merkezinde yapıldığını, İngiltere'de ise hizmet-içi eğitim için ayrı bir kuruluş olmadığı, ancak kendisini geliştirmek, araştırma yapmak isteyenlere izin, burs gibi kolaylıklar sağlandığını açıklamaktadır.

Onaran'ın (1965) araştırma sonuçları şöyle özetlenebilir.

1- Yönetici sınıfın işe giriş sınavları, bu sınıf içinde mümkün olduğu kadar çeşitli öğrenim görmüş kimselerin bulunmasını sağlayacak biçimde düzenlenmelidir.

2- Bu sınıfın yapısı o ülkenin yönetim geleneğine aykırı olmamalıdır.

3- Yönetici sınıfın içinde toplumun her tabakasından insanlar bulunmalıdır.

4- Yönetici sınıfın hazırlık eğitimi konusunda öğretim yapacak bir merkezi kuruluşa ihtiyaç vardır. Bu eğitimin en önemli öğelerinden biri de taşrada yapılacak stajlar olacaktır.

5- Yöneticilerin eğitimi aralıksız bir süreçtir. Yöneticilerin kendi uzmanlık alanlarında zaman zaman tazeleme yapması gerekmektedir.



BÖLÜM III.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın evreni, örnekleme, araştırma için geliştirilen ölçme aracı (anket), aracın uygulaması, geçerlik ve güvenilirlik hesaplarının yapılması ve elde edilen verilerin istatistiksel çözümlemelerinde kullanılan teknikler ile ilgili bilgiler bulunmaktadır.

Araştırma Yöntemi

Eğitim Yöneticileri Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim yöneticilerine yönelik düzenlediği hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının analiz edildiği bu araştırmanın yöntemi anket-survey yöntemidir.

Evren

Bu araştırmanın evreni Milli Eğitim Bakanlığı'nın eğitim yöneticilerine yönelik düzenlediği hizmet-içi eğitim programlarına son beş yılda (1990-1995) katılmış ilk ve orta öğretimde görev yapan müdür ve müdür yardımcıları oluşturmaktadır. Araştırma evreni kapsamı içinde 369'u müdür, 412'si müdür yardımcısı olmak üzere toplam 781 yönetici bulunmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklemini, son beş yıl içerisinde (1990-1995) MEB. tarafından eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarına katılmış ilk ve orta öğretimdeki müdür ve müdür yardımcıları arasından şans yöntemi ile seçilen 189 (% 24) okul yöneticisi tarafından oluşturulmaktadır.

Araştırma evreninde yer alan müdür ve müdür yardımcılarının hizmet-içi eğitim programına katıldığı anki adresleri tarafına gönderilmiştir. Okul değişikliği, emekliliğe ayrılma, kendilerine ulaşmama gibi nedenlerden ötürü örneklem kümesi 189 (%24) eğitim yöneticisine indirgenmiştir.

Örneklem grubunda yer alınması düşünülen okulların müdürleri ile telefon görüşmesi yapılmış, Hizmet-içi Eğitim Dairesi’den alınan isim ve adresler doğrulanmış ve anketin uygulanması için izin istenmiştir.

Bu veriler adresleriyle birlikte, yapılan başvuru üzerinde MEB Hizmet-İçi Eğitim Dairesi tarafından gönderilmiştir. Örnekleme alınan eğitim yöneticileri ile ilgili veriler tablolarda gösterilmiştir.

Tablo 1-1 Örneklem grubunun görev türüne göre dağılımı

GÖREV TÜRÜ	N	%	GEÇERLİ ANKET	%
Müdür	104	52.2	101	56.1
Müdür Yardımcısı	85	44.9	79	43.9
TOPLAM	189	100.00	180	100.00

Tablo 1-1’de görüldüğü gibi örneklem grubunda 104’ü müdür (%55,2) müdür yardımcısı olmak üzere toplam 189 idareci bulunmaktadır. Anketler elden ve dağıtmadan önce de bir öngörüşme yapıldığı için, anketlerin geri dönme oranı % 100 olmuştur. Ancak 9 anket eksik ve hatalı doldurmadan dolayı iptal edilmiştir. Bundan sonraki her tablo ve istatistiksel veriler geçerli anket sayısı olan 180 sayısı ölçüt alınarak yapılmıştır.

Tablo 1-2 Örneklem grubun kıdeme göre dağılımı

Meslekteki Kıdem	Müdür		Müdür Yrd.		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
10-15 yıl arası	12	11.8	36	45.5	49	27.2
15 yıl- ...yıl arası	89	88.2	43	54.5	131	72.8
TOPLAM	101	100.00	79	100.00	180	100.00

Tablo 1-2’de görüldüğü gibi idareciler kıdem olarak 2 grupta toplanmaktadır. Eğitim yöneticilerinin büyük çoğunluğu (%78) 15 yıl ve üstünde bir kıdeme sahipken, 49 idarecide (% 27,2) ve üstünde 10-15 yıl arasında bir kıdeme sahip bulunmaktadır. Örneklem grubundaki 101 müdürün 12’si (%11.8) 10-15 yıl arası bir kıdeme sahipken 89 müdür (% 88.2) 15 yıl ve üstünde hizmet vermişlerdir. Müdür yardımcılarının 36’sı (%45,5) 10-15 yıl arası bir kıdeme, 43’ü (% 45,5) de 15 yıl ve üstü bir kıdeme sahiptir. tablodan görüldüğü gibi müdürler müdür yardımcılara oranla daha uzun bir çalışma hayatına sahiptir.

Tablo 1-3 Örneklem grubunun yaşa göre dağılımı

Meslekteki Kıdem	Müdür		Müdür Yrd.		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
30-35	2	1.9	25	31.6	27	15
36-40	10	9.9	22	22.2	32	17.8
41-45	59	58.4	13	16.4	72	40
45-....	30	29.8	10	29.8	49	27.2
TOPLAM	101	100.00	79	100.00	180	100.00

Tablo 1-3’de görüldüğü gibi 41-45 yaş arası idareciler 72 kişiyle %40 gibi çoğunluğu oluşturmaktadırlar. 45 yaş üstü idarecilerin sayısı 49 (%27,2), onları takip eden 36-40 yaş grubunun sayısı 32 (%17,8) ve 30-35 yaş grubundaki de 27’dir (%15).

Müdürlerin 59’u %58,4 gibi bir yüzdeyle 41-45 yaş grubunda onları 45 yaş ve fazlası 30 kişiyle (%29,8), 36-40 yaş arası 10 müdür (%9,9) ve 30-35 yaş arası 2 (%1,9) müdür takip etmektedir.

Müdür yardımcıları 32 kişiyle %40 gibi bir oranla 36-40 yaş gurubunda yoğunlaşmaktadır. 30-35 yaş grubunda 25 (%33,3), 41-45 yaş arasında 12 (%15,1), 45 yaş üstü grupta da 10 (%12,5) müdür yardımcısı bulunmaktadır.

Tablodan da görüleceği gibi idareciler %85'i 36 yaşından büyük olmasından dolayı örneklem grubunun yaşlı olduğu söylenebilir. Müdür ve müdür yardımcıları arasında da yaşça bir fark görülmektedir. Müdürler %88 gibi oranla 41 yaş üstü yaş gruplarına dahil olurken, müdür yardımcıları da %73,3'lük bir oranla 30-41 yaş gruplarına girmektedirler

Tablo 1-4 Örneklem grubun hizmet-içi eğitim programlarına katılımlarına göre dağılımı

Meslekteki Kıdem	Müdür		Müdür Yrd.		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
1 kere	56	55	68	86.0	123	68.3
2 kere	35	34	9	11.3	44	24.4
3 kere	10	11	2	2.7	13	7.2
TOPLAM	101	100.00	79	100.00	180	100.00

Tablo 1-4'te görüldüğü gibi araştıma örneklemine oluşturan idareci grubu 3 ayrı kategoride hizmet-içi eğitim programlarına katılmıştır. Eğitim yöneticilerinin 123'ü (%68,3) programlara 1 kez katılırken, 44'ü (%24,4) 2 kez, 13'ü de (%7,2) üç kez katılmıştır.

56 Müdür (%55,5) programlara 1 kez, 35 müdür (%34,6) 2 kez, 7 müdür de (%8,9) sözkonusu hizmet-içi eğitim programlarına 3 kez katıldığını belirtmiştir.

68 (%86) müdür yardımcısı programlar bir kez, 9'u (%11,3) 2 kez, 2'si (%2,7) de 3 kez katıldıklarını açıklamışlardır.

Örneklem gruptaki hizmet-içi eğitime katılım konusundaki dağılım göz önüne alındığında müdürlerin bu programlara daha fazla katıldıkları söylenebilir.

Tablo1-5 Örneklem grubun görev yaptığı okullara göre dağılımı

Meslekteki Kıdem	Müdür		Müdür Yrd.		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
İlkokul	20	19.8	8	10.1	28	15.6
İlköğretim	25	24.7	29	36.7	54	30
Ortaokul	14	13.8	8	10.1	22	12.2
Lise	42	41.7	34	43.1	76	42
TOPLAM	101	100.00	79	100.00		100.00

Örneklem grubu Tablo 1-5'ten de görüleceği gibi 4 ayrı okul kategorisinde incelenmektedir. İlkokullarda çalışan idareci sayısı 28'dir. (% 15,6). Bu oran ilköğretim de 54 (%30), ortaokullarda 22 (%12,2) ve liselerde 76'dır. (%42).

İlkokullarda görevli müdür sayısı %19,8'lik bir oranla 20 iken, ilköğretimde bu sayı 25 (%24,7), ortaokul da 14 (%13,8) ve lisede 42 (%41,7) olmaktadır.

İlkokullarda çalışan müdür yardımcısı sayısı 8 (%19,1) ilköğretimde 29 (%36,9), ortaokulda 8 (%10,1) ve liselerde 34'tür (%43,1). Tablo da görüleceği gibi örneklem grubu gerek müdürlerde, gerekse müdür yardımcılarında liselerde (%42) yoğunlaşmaktadır. Liseler %30'luk bir oranla ilköğretim okulları izlemektedir. Son yıllarda temel eğitimin 8 yıla çıkarılması, liselerde kredili sisteme geçmeden dolayı, daha çok bu okullardan hizmet-içi eğitimde talep gelmesi doğaldır.

Tablo 1-6 Örneklem grubun öğrenim düzeyine göre dağılımı

Meslekteki Kıdem	Müdür		Müdür Yrd.		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Öğretmen okulu	20	19.8	10	12.6	30	16.7
Eğitim enstitüsü	27	26.7	34	43.0	61	33.9
Eğitim fakültesi	15	14.8	30	37.9	45	25
Yüksek öğretmen okulu	39	38.7	5	6.5	44	24.4
TOPLAM	101	100.00	79		180	100.00

Örneklem grubundaki yöneticilerin hepsi en azından ön lisans düzeyinde bir öğrenim düzeyine sahiptir. Yine de yöneticilerin mesleğe atıldığı anki öğrenim düzeyini belirlemek amacıyla, ön lisans maddesi eklenmemiş, “Öğretmen Okulu” maddesi adı geçen amaç doğrultusunda ankete konmuştur. Tablo 1-6’den de görüleceği gibi öğretmen okulu mezunu yönetici sayısı 30 (%16,7), Eğitim Enstitüsü mezunu 61(%33.9), Eğitim Fakültesi mezunu 45 (%25), Yüksek Öğretmen Okulu mezunu sayısı ise 44 (%24.4)tür.

Öğretmen Okulu mezunu müdür sayısı (%19.8) iken, Eğitim Enstitüsü mezunlarında bu rakam 27 (%26,7), Eğitim Fakültesi mezunlarında 15 (%14,8), Yüksek öğretmen okulu mezunlarında ise 39 (%38,7) şeklinde olmaktadır.

Müdür yardımcılarının %43 gibi bir oranı Eğitim Enstitüsü çıkışlı olup % 6-5 gibi bir kesimi de Yüksek Öğretmen Okulu mezunu bulunmaktadır. Müdür yardımcılarında Öğretmen Okulu mezunu 10 (%12,6), Eğitim Fakültesi mezunu ise 30’dur (%37).

Tablodan da görüleceği gibi müdür ve müdür yardımcıları arasında mezun oldukları okul itibariyle bir farklılık bulunmaktadır. Örneklem grubundaki müdür yardımcılarının %45,5’inin 10-15 yıl arası bir kıdeme sahip olduğunu, dolayısıyla bu insanların 1980 sonrasında mesleğe atıldıklarını görmekteyiz. Bu dönem öğretmen okullarının Eğitim Enstitülerine çevrildiği bir zamana tekabül eder. Bu durum örneklem grubun öğrenim düzeyleri arasındaki farklılıkta etken olmuş olabilir.

Tablo 1-7 Örneklem grubunun hizmet-içi eğitim programlarına katılım biçimine göre dağılımı

Meslekteki Kıdem	Müdür		Müdür Yrd.		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Kendi isteğiyle	64	63.6	32	40.5	96	53.3
Bakanlık veya Müdürlükten atamayla	37	36.4	14	17.8	51	28.4
Okul Müdürünün görevlendirmesiyle	-	-	33	41.7	33	18.3
TOPLAM	101	100.00	79	100.00	180	100.00

Tablo 1-7’den de görüldüğü gibi örneklem kümesinin 96’sı (%53) programlara kendi başvurusu ile katılırken, 51’i (%28,3) MEB’nin ya da Müdürlüğü’nün görevlendirilmesiyle katılmıştır.

Müdürlerin 84’ü (%63,6) kendi isteğiyle katıldığını açıklarken bu oran 32 (%40,5) kişiyle müdür yardımcılarında daha düşüktür. Müdürlerin 37’si (%36,4) doğrudan yetkili kurumlar tarafından belirlenirken bu oran müdür yardımcılarında 14 kişiyle %7.8 dolayında olmaktadır. Bir de doğrudan müdürlerin görevlendirdiği müdür yardımcıları bulunmaktadır. Onların sayısı da 33’tür (%44,4).

Tablo 1-8 Örneklem grubun bir daha katılmak isteyip istemeyeceğine ilişkin değerlendirme

Meslekteki Kıdem	Müdür		Müdür Yrd.		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evet	94	93.7	61	77.2	155	86.1
Hayır	4	3.9	7	8.8	11	6.1
Kararsızım	3	2.4	11	14	14	7.8
TOPLAM	101	100.00	79	100.00	180	100.00

Tablo 1-8’den de görüleceği gibi örneklem kümesinin %86,1 (155 idareci) gibi bir çoğunluğu hizmet-içi eğitim programlarına tekrar katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Katılmak isteyenler içindeki müdür oranı %93,7 (94’dür) iken, müdür yardımcılarında bu oran daha düşüktür (%77.2)

Programlara birkez daha katılmak istemiyorum diyen 11 (%6,1) idareciden 4’ü (%3,4) müdür, 11’i (6,1 müdür yardımcısıdır).

Kararsızların oranı %7,8 (14) dir. 3 müdür (%2,4) ve 11 müdür yardımcısı (%14) katılıp katılmamakta kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada, eğitim yöneticilerinin, eğitim yöneticilerine yönelik hizmet-içi eğitim programlarının etkinliğine yönelik algılarını belirlemek amacıyla bu anket kullanılmıştır.

Anket Rober L. Katz'ın (1955) yönetici etkililiğinin boyutları olarak ileri sürdüğü “teknik”, “insana ilişkin” ve “kavramsal” becerilere dayalı olarak Richard L. Andrews tarafından okul müdürlerinin etkililiğini ölçmek amacıyla geliştirilen “Washington Principal Evaluation Inventory” dir. Bu anket Tanrıöğen (1988) tarafından Türkçe’ye çevrilerek uyarlanmıştır. Orijinali 64 madde olan anket çalışmayan maddeler atıldıktan sonra 58 maddelik bir araç haline gelmiştir.

Anket daha sonra araştırmacı tarafından tekrar gözden geçirilerek bu araştırmanın veri toplama aracı olarak kullanılmıştır.

Ankette yer alan yargıların herbirinin bütünlüğü içinde geçerliliğin tesbiti için uzman görüşü alınmıştır. Hizmet-içi Eğitimin planlamaları bakımından, hizmet-içi eğitimin önemli bir ayağını oluşturan Hizmet-içi Eğitim Dairesi yetkilerinin de görüşlerine başvurulmuştur.

Anketin anlaşılabilirliği ve Türk dil kurallarına uygunluğu Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi Türk Dili öğretmenlerine inceletirilerek belirlenmiştir.

Son aşamada ilgili öğretmen ve uzmanların görüşleri doğrultusunda anket 54 maddeye indirilerek uygulanmıştır.

Anket alt problemlere bağlı olarak üç bölümden oluşmaktadır. 1’den 17’ye kadar “insana ilişkin” boyuta, 18-36 arası “teknik” boyuta, 37-54 arası ise “kavramsal” boyuta ilişkin soruları içermektedir.

Anketin Geçerliliği ve Güvenilirliği

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkinliğine ilişkin algıları anketin geçerliliğini saptamak üzere konu alanı uzmanları ile görüşmeler yapılmıştır. Anketin son biçimini alma sürecinde her aşamada uzman görüşü alınmış, alan yazınında yer alan bilgiler ışığında değerlendirmeler yapılmıştır.

Anketin güvenilirliği bölünmüş test çözümleri yöntemi kullanılarak hesaplanmıştır. Bu yöntemde ölçü aracında bulunan maddelere iki eşit gruba ayrılır ve her gruptaki toplam puanlar testin uygulandığı herkes için ayrı ayrı bulunur. Bölünmüş test puanlarındaki ilişki (Koralesyon katsayısı) hesaplanır. Bu yol ile bulunan güvenilirlik testin yarısı için geçerlidir. Bütün testin güvenilirliğini bulmak için “The Spearman. Brown” formülü kullanılır (Karasar, 1984).

Yapılan istatistiksel çözümlemelerde “Hizmet-içi Eğitimin Etkililiğine İlişkin Eğitim Yöneticileri Algısı” anketinin alpha (güvenilirlik) katsayısı 0,6567 bulunmuştur. İstatistiksel çözümlemeler sonucunda testin güvenilirliğini olumsuz yönde etkileyen maddeler bulunmuştur. - Bu maddeler testten çıkarıldığında anketin güvenilirliği yükselmiştir (0.7076). Bu nedenle çözümlemelerde bu maddeler değerlendirme dışı tutulmuştur, değerlendirme dışı tutulan maddeler ve ilgili boyutlar şunlardır:

Madde 2: Öğretmenler, hizmetliler ve çevre ile daha etkin iletişim kurmada beni teşvik etmiştir (İnsani boyut).

Madde 6: Okulda görev yapan herkese yeteneklerine ilişkin görevler vermemde beni yönlendirmiştir (İnsani boyut).

Madde 8: Okul çevresine bilgi verme çalışmalarına katılmaları için öğretmen ve öğrencileri özendirme gerekliliğine olan inancın oluşmasında yardımcı bulunmuştur (İnsani boyut).

Madde 9: Öğretmenlerle hem resmi, hem de resmi olmayan ortamlarda iyi ilişkiler kurmanın yararlarına olan fikrin oluşmasında rol oynamıştır (Teknik boyut).

Madde 43: Okul yerleşiminin planlanması ve birimler arası eşgüdümün sağlanması hususunda bir fikir edinmemi sağlamıştır (Kavramsal boyut).

Madde 46: Öğrencilerin okul etkinliklerine katılımının, iyi bir öğrenme ortamının geliştirilmesi için yararlı olduğu görüşünü edinmemde etken olmuştur (Kavramsal boyut).

Madde 52: Personele bir görev verirken onların okula ve okulun amaçlarına yaklaşım biçimlerine dikkat etmem gerektiği konusunda beni aydınlatmamıştır (Kavramsal boyut).

İstatistiksel çözümleme teknikleri

Bu araştırmada ana probleme ilişkin elde edilen verilerin çözümlenmesinde, aritmetik ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analiz yöntemleri ile öğretmenler arasındaki farklı görüş ayrılıklarının kaynağının belirlenmesi için "Scheffe" anlamlılık testi kullanılmıştır.

Alt problemlerde, birbirleri ile olan ilişkilerin ve farklılıkların belirlenmesinde de "Scheffe" anlamlılık testi kullanılmıştır. Elde edilen değerler bilimsel çerçevede yorumlanarak yorumlanmıştır. İstatistiksel çözümlemelerden elde edilen bulgular, problem ve alt problemlerde belirtilen soruların yanıtlanmasında kullanılmıştır. Bulgular ışığında varılan sonuç araştırmanın amacına uygun olarak yorumlanmış ve okuyuculara,araştırmacılara-eğitimcilere denetim konusunda ışık tutulmaya çalışılmıştır.

Anketin Uygulanması

Anketin geliştirilme ve çoğaltma işlemleri bittikten sonra örnekler grubundaki müdür ve müdür yardımcılara uygulamaya başlanmıştır. MEB Hizmet-içi Eğitim Dairesi'nin gönderdiği isim ve derslerin dışında, İzmir ve Yocat Milli Eğitim Müdürlüğü Hizmet-içi Eğitim birimlerinden alınan telefon numaraları doğrultusunda okul müdürleriyle görüşülmüş, anketi uygulamak için izin istenmiştir. Anketi uygulama izni gerek Milli Eğitim Bakanlığı, Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı tarafından gerekse İzmir Valiliğinden alınmıştır. Bu durum müdürlerin ankete yaklaşımında resmiyet kazandırmış, verilen her anketin yanıtlanmasını sağlamıştır.

Anketler bütün okullar tek tek dolaşarak dağıtılmış ve gerekli açıklamalar yapılmıştır. Birkaç istisna dışında müdürler olumlu yaklaşmış, müdür yardımcıları ise biraz saha tedbirli davranarak müdüre, çok azı da Milli Eğitim Müdürlüğü'ne danışmıştır. Eğitim yöneticilerinden geri dönen anketler, araştırmacı tarafından kontrol edilerek, hatalı ve eksik doldurulan anketler ayıklanmıştır. Anketin gidiş dönüş oranı tablo 1-1'de gösterilmiştir.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan “Eğitim Yöneticilerinin Hizmet-içi Eğitim Programlarının Etkililiğine İlişkin Algıları” anketinde elde edilen veriler, araştırmanın istatistiksel çözümlemeler bölümünde belirtilen tekniklerle analiz edilerek, bulunan bulgular tablolar biçiminde verilmiştir. Probleme ve alt probleme ilişkin bulgular sırasıyla ele alınmakta ve herbiri ile ilgili yorumlara yer verilmektedir.

Bulgular

Araştırma problemi şöyle tanımlanmıştır: Eğitim yöneticileri, MEB tarafından eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algıları nasıldır? Araştırmanın alt problemleri insani, teknik ve kavramsal boyut olarak üç kısımda incelenmekte ve 6 değişken alt problemlerle ilişkisini araştırmaktadır.

Aşağıda probleme ilişkin verilerin istatistiksel çözümlemeleri sonucunda verilere ait tablolar verilmektedir. Tablolarda eğitim yöneticilerinin değişkenlere göre hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğini nasıl algıladıkları ile ilgili çözümlemelerin sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 2-1 *Ölçme aracı maddelerinin aritmetik ortalamaları ve standart sapmaları (Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi programların etkililiğine ilişkin algıları)*

<i>Madde No</i>	$\bar{X}$	<i>SS</i>
1	3.93	.87
3	3.61	.91
4	3.96	.61
5	3.70	.85
7	3.72	.84
11	3.65	1.01

Tablo 2-1'in devamı

12	3.73	.93
13	3.63	1.02
14	3.77	.68
15	3.61	.84
16	3.23	1.25
17	3.35	1.23
8	62.63	1.05
19	2.95	1.06
20	3.41	0.98
21	3.72	0.66
22	3.75	0.85
23	3.77	0.73
24	3.36	1.00
25	3.80	0.68
27	3.53	0.95
28	2.82	1.01
29	3.20	1.05
30	3.85	0.80
31	3.61	0.93
32	3.61	0.84
33	3.12	1.10
34	3.22	1.06
35	3.85	0.68
36	3.90	0.60

Tablo 2-1'in devamı

37	3.96	0.97
38	3.83	0.95
39	3.79	0.94
40	2.70	1.09
41	3.15	1.07
42	3.68	0.92
44	3.90	0.61
45	3.60	0.87
47	3.06	1.05
48	3.98	0.47
50	3.28	0.94
51	3.64	0.72
53	4.32	0.69

Tablo 2-1'de araştırmada kullanılan ölçekte yöneticilerinin, hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin sorulara katılma derecesi verilmektedir. Araştırmada çıkarılan maddelerin dışında 43 madde istatistiksel analizlere dahil edilmiştir. Eğitim yöneticilerinin bu yargı maddelerinden en yüksek ortalama puanı 53 (4.32) nolu yargıdan, en düşük ortalama puanı 26 (2.0167) nolu yargıdan almışlardır.

PROBLEME İLİŞKİN YORUM

Araştırma sürecinde eğitim yöneticilerinin hizmet-içi programların etkililiğine ilişkin algıların nasıl olduğu, değişik beceri grupları değişkenlerle olan bağlantısı temelinde ortaya konmak istenmiştir.

Araştırmacının bulguların yorumlanması sürecinde yararlandığı, atıfta bulunduğu araştırmaların konusu her ne kadar programların eğitim yöneticilerince değerlendirilmesi değilse de, araştırma amaç ve süreçlerindeki yaklaşımların benzerliğinden dolayı bu araştırmanın bulguları ile ilişkilendirilmiştir.

Araştırmada kullanılan anketten elde edilen verilerin gerekli istatistiksel çözümlmeleri yapılmış ve 354'lük bir ortalama puan elde edilmiştir. Bulunan bu ortalama, eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğini ortanın biraz üstünde bir puanla iyiye yakın olarak değerlendirdiklerini ortaya koymuştur. Bu durum Ergen'in (1978) "Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Hizmet-içi Eğitimi", Balcı'nın (1988) "Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi" ve Türker'in (1995) "Türk Eğitim Sisteminde Kız Meslek Lisesi Müdürleri ile Endüstrü Meslek Lisesi Müdürlerinin Hizmet-içi Eğitim ile Yetiştirilmesi araştırmalarında, araştırmacılar tarafından elde edilen bulgular ve buna dayanılarak elde edilen yorumlar ile uygunluk içerisinde.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt problem "Eğitim yöneticilerinin Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yöneticilere yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algıları arasında a- görev türlerine, b- öğrenim durumlarına c- kıdemlerine, d- çalışmakta oldukları okullara, e- programlara katılma sayılarına, f- katılım biçimine göre farklılık göstermekte midir?" biçiminde düzenlenmişti. Aşağıda bu probleme ilişkin bulgular tablolar kullanılarak verilmektedir.

Tablo 3-1 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının görev türüne (Müdür-Müdür Yardımcısı) göre dağılımı

GÖREV	N	$\bar{X}$	SS	Önem Denetimi
Müdür	101	3.69	.157	
Müdür Yrd.	79	3.38	.245	
TOPLAM	180	3.54	.201	

T= 10.11

P= 002

Tablo 3-1’de görüldüğü gibi örneklem grubundaki 101 müdürün aritmetik ortalaması 3.69, standart sapması ise .157’dir.

Müdür yardımcılarında (79 kişi) aritmetik ortalama 3,38, standart sapma .245’tir. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde “t” değeri 10.11 (t = 10.11) olarak bulunmuştur. Bu değer, $P < .05$ olduğundan müdür ve müdür yardımcıları arasında, hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirmelerde $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir. Başka bir deyişle müdürlerin programların etkililiğine algıları ile müdür yardımcılarının algıları arasında anlamlı farklılık vardır.

Tablo 3-2 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının kıdeme göre dağılımı

KIDEM	N	$\bar{X}$	SS	Önem denetimi
10-15 yıl arası	49	3.44	.253	
15 yıl yıl arası	131	3.60	.235	
TOPLAM	180	3.52	.244	Fark Önemsiz

T= -4.12

P= .673

Tablo incelendiğinde 10-15 yıl arası kıdemi bulunan idarecilerin aritmetik ortalaması 3.43, standart sapması, 253, 15 yılın üstünde kıdeme sahip idarecilerde aritmetik ortalama 3.60, standart sapma ise .235’tir. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde

“t” değeri -4.12 (t = 4.12) olarak bulunmuştur. P= .673 olduğundan (P>.05) .05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmektedir.

Tablo 3-3 Eğitim yöneticilerinin programlara katılım sayısına göre hizmet-içi eğitim programlarının varyans analizi

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Gruplararası	2	.7128	.3564	5.98	
Gruplar içi	177	10.53	10.595		
TOPLAM	179	11.25			Fark Önemli

P= .003

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde, programlara katılım sayısına göre P<.05 düzeyinde anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 3-4 Eğitim yöneticilerinin programlara katılım sayısına göre, programların etkililiğine ilişkin değerlendirmeleri

Katılım Sayısı	N	$\bar{X}$	SS
1	123	3.51	.27
2	44	3.65	.18
3	13	3.64	.13
TOPLAM	180	3.36	.25

Tablo incelendiğinde programlara ilk kez katılanlarda, programların etkinliliğine ilişkin görüşlerin $\bar{X}$ = 3.5 iken 2. kez katılanlarda ise çok az bir düşme kaydettiği anlaşılmaktadır.

Tablo 3-5 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre “Scheffe” anlamlılık testi

$\bar{X}$	Katılım Sayısı	1	3	2
3.51	1 kere			
3.65	3 kere			
3.64	2 kere	*		

Gruplar arası farklılık hizmet-içi eğitim programlarına 1 kez katılan grup ile 2 kez katılan grup arasındadır. Programlara bir kez katılan yöneticilerin algı puanları ortalaması ($\bar{X} = 3.51$) ile 2 kez katılan yöneticilerin algı puanları ortalaması ($\bar{X} = 3.64$) arasındaki fark anlamlıdır.

Tablo 3-6 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının görev yaptıkları okula göre varyans analizi

KAYNAK	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Gruplararası	3	.1714	.0571	.9079	
Gruplar içi	176	11.07	.629		
TOPLAM	179	11.25			Fark Önemsiz

P= .4314

Eğitim yöneticilerinin görev yaptıkları okul türü itibarıyla hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarında $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 3-7 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkinliğine ilişkin algılarına görev yaptıkları okul türüne göre dağılımı

Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS
İlkokul	28	3.60	.2187
İlköğretim	54	3.58	.2191
Ortaokul	22	3.51	.2131
Lise	76	3.57	.2915
TOPLAM	180	3.57	.2356

Tablo 3-7’de de görüldüğü gibi idarecilerin çalıştıkları hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algıları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Tablo 3-8. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının bitirdikleri okul türüne göre varyans analizi

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	3	1.29	.4160	7.32	
Gruplar İçi	176	9.99	.568		
TOPLAM	179	11.24			Fark Önemli

$P = .0001$

Eğitim yöneticilerinin bitirdikleri okullar itibarıyla, hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarında $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Tablo 3-9. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin mezun olduğu okul türüne göre dağılımı

Öğrenim Durumu	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Okulu	30	3.62	.1937
Eğitim Enstitüsü	61	3.48	.2829
Eğitim Fakültesi	45	3.50	.2416
Yüksek Öğretmen Okulu	44	3.67	.1892
TOPLAM	180	3.56	.2507

3-9’da eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin “Öğrenim Düzeylerine” göre görüşlerinin standart sapma ve ortalama puanlarının dağılımları verilmektedir. Buna göre idareciler bütün gruplarda ortalama puanın biraz üstünde puan almışlardır. Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu idarecilerin aritmetik ortalaması diğer iki gruba göre biraz daha yüksek çıkmaktadır.

Tablo 3-10. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının bitirdikleri okula göre “Şcheffe” anlamlılık testi*

$\bar{X}$	Öğrenim Durumu	Eğitim enstitüsü	Eğitim Fakültesi	Öğrt Okulu	Yük. Öğ. Okl.
3.62	Eğitim Enstitüsü				
3.48	Eğitim Fakültesi				
3.5	Öğretmen Okulu				
3.67	Yüksek Öğrt. Okulu	*	*		

Tablo incelendiğinde öğretmen ve yüksek öğretmen okulu mezunları ile eğitim enstitüsü ve eğitim fakültesi mezunları arasında bir farklılaşma görülmektedir. Öğretmen ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunlarının, hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının ortalama puanları diğer gruptakilere göre daha yüksektir.

Tablo 3-11. *Eğitim yöneticilerinin Hizmet-İçi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının programlara katılım biçimine göre varyans analizi*

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	2	.18	.09	1.46	
Gruplar İçi	177	11.06	.62		
TOPLAM	179	11.25			Fark Önemsiz

P = .23

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarına katılım biçimleri itibarıyla, programların etkililiğine ilişkin görüşlerinde $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 3-12. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım biçimine göre dağılımı*

Katılım Biçimi	N	$\bar{X}$	SS
Kendi İsteği İle	155	3.57	.25
Bakanlık Ataması	11	3.52	.26
Okul Müdürü görevlendirmesi	14	3.46	.24
TOPLAM	180	3.56	.25

Tablo 3-12' de eğitim yöneticilerinin, programların etkililiğine ilişkin görüşlerinin programlara Katılım Biçimlerine göre görüşlerinin standart sapması ve aritmetik ortalamaları verilmektedir. İdareciler bütün gruplarda ortalama puanın biraz üstünde bir puan almışlardır. Programlara bizzat başvurarak kendi isteği ile katılmış olanların aritmetik ortalamaları ($X=3,57$) diğerlerine göre yüksektir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Araştırma bulguları hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin görüşlerde müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Müdürler programları iyiye yakın olarak ($X = 3.69$) değerlendirirken, müdür yardımcıları ($X = 3.38$) ortaya yakın bir görüş bildirmişlerdir. Aradaki görüş farklılıklarının çok çeşitli nedenleri olabilir. Müdür yardımcılarının bu yükseltme eğitimden beklentileri yüksek olabilir. Başlı başına ayrı bir araştırma problemi olabilecek bu konu, araştırmanın sınırlarını aşacağından burada ancak bir yorumda bulunmak mümkün olacaktır. Eğitim yöneticileri arasındaki bu farkın müdür ve müdür yardımcılarının rol ve statüleri ile bu durum hizmet-içi programları düzenleyen eğitim ihtiyacını saptayan , kimlerin programlara çağrılacağına karar veren yetkililerin yaklaşımından kaynaklanıyor olması muhtemeldir. Müdür tüm okuldan, müdür yardımcıları ise okul yönetimi ile ilgili işlerin bir bölümünden sorumludur. Kaya (1978) "Eğitim Yönetimi ve Türkiye'de Eğitim Yöneticisi Yetiştirilmesi" adlı araştırmasında, eğitim yönetiminde yetkililerin üst düzeyde toplandığını, buna karşılık sorumlulukların, alt kademelere doğru. Müdür yardımcılarının konumu bu bulgularla benzerlik göstermektedir kaydırıldığına dikkat çekmektedir. Ayrıca karar yetkisinin üst düzeylerde toplandığına,öteki yöneticilerin karar alamayan sekreterler durumuna getirildiğini belirlemektedir. Müdür yardımcıları konumlarına ilişkin bu türden bir benlik tasarımı içerisinde iseler, hizmet-içi eğitim programlarının mevcut statükoyu pek değiştirmeyeceğini düşünüyor olabilirler. Diğer bir husus da müdür yardımcılarının programlara katılım biçimlerine ilişkindir. Anketi yanıtlayan 79 müdür yardımcısından yalnızca 29'u programlara kendi başvurusu ile katıldığını belirtirken, bu sayı örneklem kümesini oluşturan 101 müdürde 64'tür. Müdür yardımcılarının büyük bir kısmı programlara ya doğrudan Bakanlık veya ilgili Milli eğitim Müdürlüklerince, ya da okul

müdürünün kendilerinin “uygun görmesi” ile çağrıldıklarını açıklamışlardır. Programlara katılma isteğinin doğrudan programlara ilişkin olumlu bir yargıyı beraberinde getirdiği düşünülecek olursa, müdür ile müdür yardımcıları arasında burada da bir farklılık olduğu görülecektir. Müdürlerin büyük çoğunluğu, programlara (%91) tekrar katılmak istediklerini belirtirken, bu oran müdür yardımcılarında %78’de kalmaktadır. Hizmet-içi Eğitim Dairesi de düzenlediği eğitim yönetimi seminerlerine daha çok müdürlere seslenmektedir. Okul yöneticilerinin on binlerce ifade edildiği günümüzde, 1993-1995 yılları arasında düzenlenen eğitim yönetimi seminerlerinde en fazla etkinlik 1995 yılında gösterilmiş olup (101 etkinlik), bu etkinliklere çağrılan müdür yardımcıları sayısı ise 525’tir! (Hizmet-içi Eğitim Planı, 1995). Bu rakamlar müdür yardımcılarının hizmet-içi eğitimde müdürlere göre biraz ihmal edildiği izlenimini doğurmaktadır. Sonuç olarak şu söylenebilir: Eğitim yöneticileri programları genel olarak iyiye yakın ($X = 3.54$) değerlendirmektedirler. Bu bulgu Balcı’nın (1988) “Eğitim yöneticileri, hizmet-içi eğitim programlarını iyiye yakın olarak değerlendirmişlerdir” bulgusu ile benzerlik göstermektedir. Müdür ve müdür yardımcıları arasındaki farkın müdürler lehine olması, programı düzenleyenlerin, müdür yardımcılarının psikolojisini ve eğitim ihtiyacını gözönünde bulundurmasını, programlara çağrılan müdür yardımcılarında da müdürler de olduğu gibi gönüllülüğün esas alınmasını gerektirmektedir.

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin görüşlerinde kıdem, programlara katılım sayısı ve öğrenim düzeyleri bakımından anlamlı farklılıklar ortaya çıktığını görmekteyiz. Görev yapılan okul ve programlara katılım biçimi bakımından eğitim yöneticilerinin algılarında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kıdem ve bakımından fazla olan eğitim yöneticileri programları, kıdemce genç olanlara göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Türker’in (1995) araştırmasında eğitim yöneticileri eğitim yönetimi seminerlerini fazla teorik, uygulamaya ağırlık vermeyen programlar olarak değerlendir

mişlerdir. Diğer yandan eğitim yöneticileri hizmet-içi eğitim programlarını, okul yönetim sürecinde yaşanan sorunlara somut çözüm önerileri getirmesini istemektedirler (Ergen, 1978). Gerek Ergen’in (1978), gerekse Türker’in (1995) araştırmalarında ortaya çıkan bu sonuç, hizmet-içi eğitim programlarında uygulamadan ziyade kuramsal yanına ağırlık

verildiğini gösterilmektedir. Eğitim yöneticilerinin henüz hizmet öncesi bir yöneticilik formasyonu olmadığı için, kıdemce düşük olan eğitim yöneticilerinin okul yönetimi süreci ile ilgili genel klasik, kuramsal bilgilerden çok, uygulamaya yönelik, sorun çözücü bilgilere, meslekteki kıdemi fazla olan eğitim yöneticilerine oranla daha fazla gereksinim duyacağı düşünülebilir. Müdür yardımcılarının programlardan beklenti düzeyleri yani programlara ilişkin beklentileri programların olumsuz algılanmasına neden olmuş olabilir. Burada hizmet-içi eğitim programlarını hazırlayanların ve uygulayanların, bu durumu gözönünde bulundurması gerekir. Babadoğan (1989) Hizmet-içi Eğitim Dairesi'nin, eğitim ihtiyacını saptarken kurumdaki ünvanının, mesleki kıdem ve öğrenim durumuna oranla daha sık ele aldığı açıklamaktadır. Müdür yardımcılarının kıdemce daha genç olduğu düşünülürse, meslekteki bilgi ve deney tecrübe birikiminin, kıdemce fazla olan meslektaşlarına oranla daha az olacağı, bu durumun da hizmet-içi eğitim programlarından beklentiyi arttıracığı düşünülebilir.

Eğitim yöneticileri programlara katılım sayısına göre, programların etkililiğine ilişkin görüşlerinde iyiye yakın ($X = 3.60$) bir yaklaşım içerisinde olduğunu görmekteyiz. Eğitim yöneticileri arasında programlara katılım sayısına göre anlamlı farklılıkların ortaya çıktığı anlaşılmaktadır. Programlara bir kez katılanlar, programların etkililiğine ilişkin 3.51'lik ($X = 3.51$) bir ortalama görüş belirtirken 2 kez katılanlar ise 3.64'lik bir ortalama görüş belirtmişlerdir. Programlara iki kez katılanlarda ortalamanın yükselmesi Hernekadar üçüncü kez katılanlarda kısmi bir düşme görülse de eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını gerekli gördükleri ve programlara bir kez katılımın yetersiz olduğuna inandıkları şeklinde yorumlanabilir. Ancak hizmet-içi eğitim programının buna yanıt veremediğini görmekteyiz. Bursalıoğlu (1976), 1972-1976 yılları arasında açılan eğitim yönetimi seminerlerine ortalama her yıl 800 eğitim yöneticisinin katıldığını açıklamaktadır. Bu gün için bu sayı artmıştır. 1993-1995 yılları arasında Hizmet-içi Eğitim Dairesi'nin düzenlediği eğitim yönetimi seminerlerine her yıl için ortalama 1700 kadar okul yöneticisi çağırılmıştır(Hizmet-içi eğitim Planı, 1993,1994,1995). Ancak son 20 yılda eğitim görmek isteyen nüfusta meydana gelen artış gözönünde tutulursa, eğitim yönetimi seminerlerine katılan okul yöneticisi sayısındaki artışın görece olduğu fark edilecektir. Hizmet-içi eğitim dairesi daha fazla eğitim

yönetimi programları düzenleme yoluna giderek, daha fazla yöneticisini, daha çok sayıda bu tür programlardan geçirmelidir.

Örneklem kümesinde yer alan ilkokul, ilköğretim ortaokul ve lise yöneticileri programların etkililiğine ilişkin değerlendirmelerinde birbirine yakın görüşler içerisindeyler. İdareciler çalıştıkları okul bakımından programları iyiye yakın olarak değerlendirmişlerdir. ($X = 3,57$). Eğitim yöneticileri arasında genel anlamda programları değerlendirmeye ilişkin anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Başka bir deyişle eğitim yöneticileri görev yaptıkları okullar bakımından hizmet-içi eğitim programlarını, genelde olumlu değerlendirmişlerdir.

Eğitim yöneticileri, öğrenim durumları bakımından programların etkililiğine ilişkin görüşlerinde farklılık göstermektedirler. Yüksek öğretmen okulu ($X=3,67$) ve öğretmen okulu ($X=3,62$) mezunlarından daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Ülkemizde son 7-8 yıldır uygulanan ön lisans tamamlama programı ile öğretmen okulu mezunları da en az ön lisans düzeyinde bir “eğitim” almışlardır.. Örneklem kümesindeki enstitü ve fakülte mezunu müdür oranı %41 müdür yardımcısı oranı %59’dur. Müdür yardımcılarını programları müdürlere göre daha düşük bir ortalama ile değerlendirdikleri bulgusundan hareketle bu değişkene ilişkin değerlendirme biraz daha anlam kazanmaktadır. Eğitim yönetimi seminerlerine okul yöneticileri bitirdikleri okullar bakımından bir kategoride katılmadıklarına göre, farklı değerlendirmenin kaynağını önce hizmet öncesi eğitimde, sonra da bu durumu gözönünü bulundurmak durumunda olan Hizmet-içi Eğitim Dairesi’nde aramak gerekir. Burada dikkat edilirse öğrenim düzeyindeki artış ile programları değerlendirme arasında bir karşıtlık görülmektedir. Başlı başına bir araştırma konusu olabilecek böylesi bir çalışma hizmet-içi eğitim ihtiyacının saptanması ve buna uygun programların düzenlenmesine katkıda bulunabilir. dolaylı olarak, ön lisans tamamlama programlarının etkililiği üzerine de bir tartışma başlatabilir.

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algılarının programlara katılım biçimlerine göre genel anlamda bir farklılık görülmemektedir. Eğitim yöneticileri bu değişkeni iyiye yakın ($X= 3,56$) bir görüşle değerlendirmişlerdir. Bu yargıya ilişkin farklılık alt problemlerde daha belirgindir. Örneklem kümesindeki eğitim yöneticilerli, programlara %80 oranında kendi istekleri ile

katıldıklarını ifade etmişlerdir. Burada okul müdürünün “uygun görmesi” ile katılanların ortalamasının düşüklüğü ($\bar{X}=3,46$) dikkat çekicidir. Bu yöntemle programlara katılan, ya da katılma durumunda olan müdür yardımcılarının bu benzerliği, öğretmenlere yapılan bir araştırma ile benzerlik göstermekteydi Tanrıoğlu, (1995)’in “İzmir İl Merkezinde Çalışan İlkokul Öğretmenlerinin Hizmet-içi Eğitim Programlarına İlişkin Algı ve Beklentileri Üzerine Bir Araştırma” çalışmasında , söz konusu araştırmaya katılan öğretmenlerin %34’ü, programa davet edilen öğretmenlerin “rastgele” seçildiği görüşünü paylaşmaktadır. Eğitim yöneticilerinin programlarına katılım biçimine ilişkin algılarında hernekadar, programlara kendi işiyle katılanların, programlar hakkında programlara görevlendirme ile katılanlara göre daha olumlu bir algıya sahip oldukları anlaşılmaktadır

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt problem “Milli Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim yöneticilerine yönelik düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının müdür etkililiğinin “teknik”, insana ilişkin” ve “kavramsal” boyutları üzerindeki etkisine ilişkin algıları arasında fark var mıdır?” biçiminde düzenlenmişti. Bu alt probleme yanıt aramak için tek yönlü varyans analizi uygulanmış ve Okul Yöneticilerinin “teknik”, “insana ilişkin” ve “kavramsal” boyuta ilişkin algı ortalamaları arasında fark olup olmadığına bakılmıştır.

Aşağıda bu probleme ilişkin bulgular tablo kullanılarak verilmiştir.

Tablo 4-1.Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının “teknik”, “insana ilişkin beceriler” ve “kavramsal” boyutlarına ilişkin algıları arasındaki dağılımı

Boyutlar	N	$\bar{X}$	SS
Teknik	180	3.46	.3556
İnsana İlişkin Beceriler	180	3.64	.3097
Kavramsal	180	3.60	.3033
Toplam	180	3.57	.3228

Tablo 4-3’de görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarına ilişkin algılarında en düşük puan “teknik beceriler” boyutunda ($X= 3.17$), enyüksek puan ise “insana ilişkin beceriler” boyutunda olmuştur.

Tablo 4-2. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsana ilişkin beceriler”, kavramsal beceriler” ve “teknik beceriler” boyutlarını değerlendirmelerine ilişkin algılarının varyans analizi*

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	2	.73	.36	5.54	$P < .05$
Gruplar İçi	177	11.64	.06		
TOPLAM	179	12.37			Fark Önemli

$P = .0046$

$P < .05$ olduğundan eğitim yöneticilerinin programları değerlendirmelerine ilişkin algıları arasında .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır.

Tablo 4-3. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsana ilişkin beceriler”, kavramsal beceriler” ve “teknik beceriler” boyutlarını değerlendirmelerine ilişkin algılarına göre “scheffe” anlamlılık testi*

X	Boyutlar	Teknik Beceriler	İnsana İlişkin Beceriler	Kavramsal Beceriler
3.17	Teknik Beceriler			
3.63	İnsana İlişkin Beceriler	*		
3.78	Kavramsal Beceriler	*		

Tablo 4-3 incelendiğinde, yöneticilerin hizmet-içi eğitim programlarını değerlendirmelerinden elde ettikleri puanlara göre, programların “teknik beceriler” boyutuna ilişkin algıları ile “insana ilişkin beceriler” ve “kavramsal beceriler” boyutu arasında bir fark görülecektir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu:

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler”, “teknik beceriler” ve “kavramsal beceriler” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Farklılık “insana ilişkin beceriler” ve “kavramsal beceriler” ile “teknik beceriler” boyutları arasında bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin programların “teknik beceriler” boyutuna ilişkin algılarındaki puanlarının düşüklüğü hizmet-içi eğitim programlarının okul yönetimi sürecine yönelik sorunlara teknik olarak çözümler getiremediği biçiminde bir düşüncede olabilirler. Bu nedenle bu boyutta diğer boyutlara göre daha olumsuz bir görüş içinde olabilirler. Bu durum, Türker’in (1995) araştırmasında ulaştığı “müdürler eğitim yönetimi seminerlerini fazla teorik, uygulamaya ağırlık vermeyen, kısa süreli programlar olarak değerlendirmektedirler” bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Öte yandan, eğitim yöneticilerinin programlara ilişkin algılarında en yüksek ortalama puanı “insana ilişkin beceriler” boyutundan almış olmaları onların sözkopnusu programaların uygulamalarında bu boyuta daha fazla önem verildiği ya da kendi aralarındaki iletişim yoğunluğuna bağlanabilir.

3. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Üçüncü alt problem “Eğitim yöneticilerinin, MEB tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler” boyutuna ilişkin algıları, onların görevlerine, kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, hizmet-içi eğitim programlarına katılma sayılarına, katılım biçimlerine ve öğrenim düzeylerine göre farklılık göstermekte midir? biçiminde belirlenmişti. Buna göre elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir

Tablo 5-1. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının “İnsana İlişkin” boyuta ilişkin algılarının görev türlerine göre dağılımı

Görev Türü	N	X	Ss	Önem Denetimi
Müdür	101	3.79	.311	P > .05
Müdür Yrd.	79	3.49	.339	
TOPLAM	180	3.64	.325	Fark Önemsiz

Tablo 5-1’de görüldüğü gibi örneklem grubundaki 101 müdürün aritmetik ortalaması 3.79, standart sapması .311’dir.

Müdür yardımcılarında (79 kişi) aritmetik ortalama 3.49, standart sapma, 325’dir. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde “t” değeri ($t = 6.15$) olarak bulunmuştur. Müdür ve müdür yardımcıları arasında hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarında $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 5-2. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsani Boyutun” a ilişkin algılarının kıdemlerine göre dağılımı*

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Önem Denetimi
10-15 Yıl	49	3.56	0.45	
15 Yıl daha fazla	131	3.69	0.32	
	180	3.63	0.38	Fark Önemsiz

$$T = 2.16 \quad P = .369$$

Tablo incelendiğinde 10-15 yıl kıdemi olan idarecilerin aritmetik ortalamasının 3.56, standart sapmasının .045, 15 yılın üstünde kıdemi bulunan idarecilerin aritmetik ortalamasının 3.69, standart sapmasının .038 olduğu anlaşılabacaktır. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde “t” değeri-2.16 ($t = - 2.16$) olarak hesaplanmıştır. Farklı kıdem grupları arasında hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerde $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo 5-3. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını “İnsani Boyutun” a ilişkin algılarının programlara katılım sayısına göre varyans analizi*

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem Denetimi
Gruplar Arası	3	1.08	.3619	2.95	
Gruplar İçi	176	21.54	.1224		
TOPLAM	179	22.62			Fark Önemli

$$P = .0339$$

Eğitim yöneticilerinin programa katılma sayıları itibariyle, hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin görüşlerinde $P < .05$ düzeyinde farklılıklar görülmektedir.

Tablo 5-4. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının değerlendirmelerinin katılım biçimine göre dağılımı

Katılım	N	$\bar{X}$	SS
1 kere	123	3.61	13651
2 kere	44	3.77	13287
3 kere	13	3.75	12488
TOPLAM	180	3.66	13556

Tablo 4-6'da görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin, programlara katılım sayısına göre aritmetik ortalaması (3.66) ve standart sapma (.3556) değerleri verilmektedir. 1. derecedeler bu değerlendirmede ortalamanın biraz üstünde bir puan almışlardır.

Tablo 5-5. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım sayısına göre "Scheffe" anlamlılık testi

$\bar{X}$	Katılım sayısı	1kez	3 kez	2 kez
3,61	1 kere			
3,75	3 kere			
3,77	2 kere	$\bar{X}$		

Gruplar arasındaki farklılık hizmet-içi eğitim programlarına 1 kez katılan ile 2 kez katılan grup arasındadır. Programlara bir kez katılan eğitim yöneticilerinin, insani boyutuna ilişkin görüşlerinin aritmetik ortalaması diğer gruplara göre düşüktür.

Tablo 5-6. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının görev yaptığı okula göre varyans analizi

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplararası	3	.2148	.716	.5621	
Gruplarıçi	176	22.41	.1274		
TOPLAM	179	22.62			Fark önemsiz

P= .7894

Eğitim yöneticilerin çalıştığı okul türü itibarı ile, hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin görüşlerinde $P>.05$ anlamlılık düzeyinde anlamlı bir farklılık yoktur.

Tablo 5-7. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin görev yaptığı okul türüne göre dağılımı

Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS
İlkokul	28	3.67	.3225
İlköğretim	54	3.61	.3656
Ortaokul	22	3.66	.3139
Lise	76	3.68	.3733
TOPLAM	180	3.66	.3556

Tablodan da görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin programların “insana ilişkin” boyutundaki etkililiğini değerlendirmelerinde görev yaptıkları okul türleri bakımından alan puanları ortalamaları birbirine yakın görülmektedir. Farklı okullarda çalışan yöneticileri algı puanlarının arasındaki farkın anlamlı olup olmadığını anlamak için yönlü varyans analizi yapılmıştır. Analiz sonucu Tablo4-9’da verilmektedir.

Tablo 5-8. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre varyans analizi

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplararası	3	1.21	.4041	3.32	
Gruplar içi	176	21.41	.1217		
TOPLAM	179	17.17			Fark önemli

P = .0311

Eğitim yöneticilerinin öğrenim düzeylerine göre hizmet-içi eğitim programlarının “insani beceriler” boyutuna ilişkin algıları $P < .05$ düzeyinde anlamlı bir fark göstermektedir.

Tablo 5-9. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre dağılımı

Öğretmen düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Okulu	30	3.77	.3810
Eğitim Enstitüsü	61	3.57	.3289
Eğitim Fakültesi	45	3.62	.3622
Yüksek Öğretmen Okulu	44	3.74	.3391
TOPLAM	180	3.66	.3556

Tablo 5-9’da eğitim yöneticilerinin, programların etkililiğine ilişkin, “Öğrenim Düzeyleri” ne göre görüşlerinin standart sapma ve ortalama puanlarının dağılımlarını verilmektedir. Tablo’ dan da anlaşılabileceği gibi enstitü ve fakülte mezunlarının aritmetik ortalaması diğer iki gruba göre düşük çıkmaktadır.

Tablo 5-10. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler” boyutuna ilişkin algılarının bitirdikleri okula göre “Şcheffe” anlamlılık testi*

$\bar{X}$	Öğrenim Durumu	Eğitim enstitüsü	Eğitim Fakültesi	Yük. Okl.	Öğ. Öğrt Okulu
3.57	Eğitim Enstitüsü				
3.62	Eğitim Fakültesi				
3.74	Yüksek Öğrt. Okulu				
3.77	Öğretmen Okulu	*			

Tablo incelendiğinde, eğitim yöneticilerinin programların “insana ilişkin beceriler” boyutuna ilişkin algılarının bitirdikleri okullara göre farklılıkların, öğretmen okulu mezunları ile enstitü mezunları arasında olduğu görülecektir.

Tablo 5-11. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım biçimine göre varyans analizi*

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplar Arası	2	1.23	.6055	5.003	P< 0.5
Grup İçi	177	21.41	.1210	.0077	
TOPLAM	179	22.62			Fark Önemli

P = .0077

Eğitim yöneticileri programlara katılım biçimleri bakımından, programların insani boyutuna ilişkin görüşlerinde P<.05 düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmüştür.

Tablo 5-12. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım biçimine göre dağılım*

Katılım Biçimi	N	$\bar{X}$	SS
Kendi İsteğiyle	96	3.71	.3418
Bakanlık Görevlendirmesi	51	3.70	.3517
Okul Müdürünün Görevlendirmesi	33	3.48	.3595
TOPLAM	180	3.66	.3556

Tablo 5-12’de de görüldüğü gibi eğitim yöneticilerinin programların, insani boyutuna ilişkin “Katılım Biçimleri” ne göre görüşlerinin standart sapma (SS=.3556) ve aritmetik ortalamalarının ($\bar{X}= 3.66$) dağılımları verilmektedir. Tablo’dan da anlaşılabileceği gibi okul müdürünün görevlendirilmesi ile programlara katılan müdür yardımcılarının aritmetik ortalaması ($\bar{X}=3.48$) diğer gruplara göre daha düşüktür.

Tablo 5-13. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım biçimine göre “Scheffe” anlamlılık testi*

$\bar{X}$	Gruplar	Okul Müd. Görevlendirmesi	Kendi İsteğiyle	Bakanlık Görevlendirmesi
3.48	Okul Müdürünün Görevlendirmesi			
3.71	Kendi İsteğiyle	*		
3.70	Bakanlık Görevlendirmesi	*		

Gruplar arasındaki farklılık hizmet-içi eğitim programlarına “Kendi İsteği” ve “Bakanlık Görevlendirmesi” şeklinde katılanlar arasındadır.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Yorum

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin görüşleri, araştırmanın değişkenleriyle ilişkilendirilerek ele alınacaktır.

İnsan ilişkileri becerileri, örgüt içinden veya dışından ilgili insanlarla ve küme üyeleri ile etkili çalışma, işbirliği, eşgüdümün sağlama, bir önder gibi davranabilme yeteneklerini kapsar.

“İnsan ilişkileri becerileri her düzeydeki yönetici için zorunlu sayılabilir.” (Ergen, 1978). Eğitim yönetiminde bu zorunluluk kendisini daha fazla hissettirmektedir. Ergen’in (1978) “ Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Hizmet-içi Eğitimi” adlı araştırma bulguları, hizmet-içi eğitim programlarında insana ilişkin beceri grubunun %3,1 gibi bir oranda ele alındığı açıklamaktadır. Ergen (1978) bu bulgulardan hareketle Hizmet-içi Eğitim Dairesi’nin, insana ilişkin becerileri önemsemediğini ya da bu tür becerilerin, eğitim yöneticilerince bilindiği şeklinde bir düşünce geliştirdiğini öne sürmektedir.

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının insani boyutuna ilişkin görüşlerinde müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına göre önemli bir farklılık çıkmamıştır. Eğitim yöneticileri programların insani boyutunu iyiye yakın değerlendirmişlerdir. ($X= 3,64$). Müdürler programların insani boyutuna müdür yardımcılara göre daha olumlu değerlendirmişlerdir. Eğitim yöneticileri alt problemler içinde en yüksek ortalamayı insan ilişkileri boyutundan almışlardır. Bu durum ilk bakışta Ergen’in (1978) araştırma bulgularıyla çelişiyor görülebilir. Çelişki, insan ilişkileri becerilerinin kazanılma biçiminden kaynaklanıyor olabilir. İnsan ilişkileri becerileri, teknik ya da kavramsal beceriler gibi belli bir dönemde okumayla ya da araştırmayla öğrenmenin ötesinde özellikler gösterir. Eğitim yöneticileri katıldıkları hizmet-içi eğitim programlarında, gerek derste, gerekse ders dışında dostça ortamlar, ilişkiler geliştirmiş olabilirler. Bu durum, insana ilişkin beceriler, programlarda sistemli bir biçimde yer almasa bile, bu boyuta ilişkin algının olumlu olmasını sağlamış olabilir. Anketi yanıtlayan eğitim yöneticileri insani boyuta ilişkin en düşük ortalama puanı “katıldığım hizmet-içi eğitim programı; öğretmenleri mesleklerinde geliştirmek (Hizmet-içi eğitim, yüksek lisans vb.) ve ilerletmek hususunda beni yönlendirici bir işlev görmüştür” yargısından

almışlardır. Açıkalın'ın (1991) "Hizmet-içi Eğitim Engelleri ve Üst Kademe Yöneticilerinin Hizmet-içi Eğitime İlişkin Tutumları" araştırması, hizmet-içi eğitim kurumlarında bazı yetkililerin eğitimin faydasına inanmadıklarını, eğitime katılacaklara güçlük çıkardıklarını ortaya koymuştur. Bu yaklaşım ile programa katılan idarecilerin, öğretmenlerin mesleklerinde geliştirilmelerinin gerekliliği hususunda yeterince güdülenmedikleri bulgusu benzerlik göstermektedir.

Eğitim yöneticileri programları kıdem bakımından değerlendirirken, insana ilişkin beceri grubuna ilişkin görüşlerinde anlamlı bir farklılık çıkmaktadır. Eğitim yöneticileri 3.63'lük bir ortalama ile programların bu boyutunu iyiye yakın değerlendirmişlerdir. Kıdemi 15 yıldan fazla olan yöneticiler, kıdemi 10-15 yıl arasında olanlara göre, programlar hakkında daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Başka bir deyişle hizmet-içi eğitim programları kıdemi fazla olan eğitim yöneticileri üzerinde daha olumlu bir etki bırakmıştır. Kıdemce az olan eğitim yöneticilerine programlardan beklentileri böylesi bir algıya neden olmuş olabilir.

Eğitim yöneticileri programların insani boyutunu, programlara katılım sayıları bakımından değerlendirmelerinde farklılık göstermektedirler. Programlara iki kez katılanlar ($X = 3.77$)

1 kez ($X = 3.61$) katılanlardan daha olumlu görüş belirtmişlerdir. Programlara üç ve üçten fazla katılanlarda ortalama puanda az da olsa (%2) bir düşüş görülmektedir. Burada, eğitim yöneticilerinin, bu boyuta ilişkin görüşlerinde -3. kez katılımı kısmi bir düşüş görülse de programlara tekrar katılmayı istedikleri sonucu çıkmaktadır. Programlara ikinci kez katılan eğitim yöneticilerindeki olumlu algının nedeni, programların artan oranda gereksinimlere yanıt verici bir içerikte olması şeklinde yorumlanabilir.

Eğitim yöneticilerinin, programların insani boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde, çalıştıkları okullar bakımından farklılık göstermektedirler. Eğitim sisteminin temel malzemesi insandır. Okul yöneticileri, değişik yaş grubunu oluşturan öğrencilerin eğitim-öğretim etkinliklerinin tümünden sorumludur. Eğitim yöneticilerinin çalıştıkları okullar bakımından ile insani becerilere ilişkin algılarında ilköğretim yöneticilerinin diğer gruplara göre daha olumlu bir yaklaşım içinde olduğunu görmekteyiz. İlköğretimin Milli

Eğitim Sistemi içinde henüz yeni sayılacak bir okul türü olduğu düşünülürse, hizmet-içi eğitim programlarının ilköğretim okulları yöneticilerinin eğitimine ağırlık vermesi, bu okullara ilkokuldan ya da ortaokuldan geçen eğitim yöneticilerinin adaptasyonunu kolaylaştırıcı bir işlev görebilir.

Eğitim yöneticilerinin programların insani boyutunu programlara katılım biçimleri bakımında değerlendirirken, gönüllü katılanların programların etkililiği hakkında daha olumlu bir algıya sahip olduğunu görmekteyiz. Okul müdürünün görevlendirmesi sonucu programa katılanlar, programları ortaya yakın değerlendirmişlerdir ($\bar{X}= 3,26$) Kendi isteği ile programlara başvurarak katılanların ortalamasının yüksekliği ($\bar{X}= 3,71$), “uygun görülerek” katılanların bu yönetime karşı kısmi bir itirazların olduğu şeklinde yorumlanabilir. Yetkililerin bu konuyu eğitim ihtiyacını saptarken ve katılımcıları belirlerken dikkate almaları, müdür yardımcılarını sürece olumlu bakan yöneticiler haline gelmelerine katkıda bulunabilir.

4. Alt Probleme İlişkin Bulgular

Dördüncü alt problem Eğitim yöneticilerinin, MEB tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının “teknik becerilerine” ilişkin algıları onların görevlerine, kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, hizmet-içi eğitim programlarına katılma sayılarına, katılım biçimi ve öğrenim düzeylerine göre aralarında farklılıkları göstermekte midir? ” biçiminde belirlenmişti. Buna göre elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 6-1 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin görev türüne dağılımı

GÖREV	N	$\bar{X}$	SS	Önem Denetimi
Müdür	101	3.59	.235	
Müdür Yrd.	79	3.26	.296	
TOPLAM	180	3.42	2.65	Fark Önemsiz

$T = 8.36$ $P = .078$

Tablo 6-1’de eğitim yöneticilerinin, hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin görüşlerini müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına göre standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Yapılan istatistiksel çözümlemelerde “t” değeri 8,36 ($t= 8.36$) $P=.78$ olarak bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin görev türü bakımından teknik boyuta ilişkin algılarında $P<.05$ düzeyinde anlamlı bir farklılık görülmemektedir.

Tablo’dan da görüleceği gibi idarecilerin her iki görev grubunda programların teknik boyutlarına ilişkin görüşlerinde genel ortalamanın biraz üstünde bir görüşe sahip oldukları anlaşılmaktadır.

Tablo 6-2 Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin kıdeme göre dağılımı

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Önem denetimi
10-15 yıl arası	49	3.32	.304	
15- yıl sonrası	131	3.49	.300	
TOPLAM	180	3.41	.302	Fark önemli

$T= 3.36$

$P= .001$

Tablo 6-2’de de idarecilerin, hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin görüşlerinin meslekteki kıdemlerin esas alınarak standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir. Yapılan istatistiksel çözümlemelerde “t” değeri -3.36 ($t= - 3.36$) olarak bulunmuştur. $P< .05$ olduğundan idarecilerin meslekteki kıdemleri bakımından teknik boyuta ilişkin görüşlerin de $P<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir. 15 yılın üstünde bir kıdeme sahip idareciler 3.49’luk ($\bar{X}=3.49$) bir aritmetik ortalamayla, 3.32’lik ($X=3.32$) bir aritmetik ortalamaya sahip 10-15 yıl arası hizmeti bulunan idarecilere göre daha olumlu görüş belirtmektedirler.

Tablo 6-3. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım sayısına göre varyans analizi

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplar Arası	2	,6842	.3421	3.67	
Grup İçi	177	16.48	.0932		
TOPLAM	179	17.17			Fark Önemli

$$P = .0274$$

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını teknik boyutta “Programlara Katılma Sayısı” na ilişkin görüşlerinde $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar bulunmuştur.

Tablo 6-4. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının “teknik” boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre dağılımı

Katılım	N	$\bar{X}$	SS
1 kere	123	3.41	.3358
2 kere	44	3.54	.0346
3 kere	13	3.52	.0550
TOPLAM	180	3.44	.03097

Tablo 6-4’ te eğitim yöneticilerinin programlara katılım sayısı bakımından, programın teknik boyutlarını değerlendirmeye ilişkin görüşlerinden elde edilen puanlar görülmektedir. Eğitim yöneticileri arasında $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir. Tablodan da anlaşılabileceği gibi gruplar ortalamasının biraz üstünde puan almışlardır.

Tablo 6-5. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre “Scheffe” anlamlılık testi

$\bar{X}$	Katılım sayısı	Grup 1	Grup 3	Grup 2
3.41	1 kere			
3.52	3 kere			
3.54	2 kere	*		

Farklılık, hizmet-içi eğitim programlarının 1 kez ($X=3.41$) katılanlarla 2 kez ($\bar{X}=3.54$) arasındadır. Programlara bir kez katılan idarecilerin ortalama puanı diğer gruplardan düşüktür.

Tablo 6-6. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin çalıştıkları okula göre varyans analizi

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplar Arası	3	1077	.0258	.265	
Grup İçi	176	17.09	.0971		
TOPLAM	179	17.17			Fark önemsiz

$$P = 0.85$$

Eğitim yöneticilerinin, hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutunun “çalıştıkları okul türü” bakımından değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılık görülmemektedir.

Tablo 6-7. Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin çalıştıkları okula göre dağılımı

Okul Türü	N	$\bar{X}$	SS
İlkokul	28	3.49	.3300
İlköğretim	54	3.43	.2552
Ortaokul	22	3.46	.2962
Lise	76	3.45	.3454
TOPLAM	180	3.45	.3097

Tablo 6-7’de idarecilerin görev yaptıkları okul türüne göre programların teknik boyutunun değerlendirmeye ilişkin görüşlerin standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları görülmektedir. Grupların aritmetik ortalamaları birbirine yakındır. Tablodan da anlaşılacağı gibi gruplar puanlamanın biraz üstünde puan almışlardır.

Tablo 6-8. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre varyans analizi*

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplar Arası	3	1.62	.54	6.12	P< 0.5
Grup İçi	176	15.54	.088		
TOPLAM	179	17.17			Fark Önemli

$$P = .0005$$

Eğitim yöneticilerinin “Öğrenim Düzeyleri” ne göre hizmet-içi eğitim programlarının “teknik becer” boyutuna ilişkin algıları P<.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 6-9. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin, öğrenim düzeylerine göre dağılımı*

Öğretmen düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Okulu	30	3.53	.2753
Eğitim Enstitüsü	61	3.36	.3415
Eğitim Fakültesi	45	3.38	.2727
Yüksek Öğretmen Okulu	44	3.58	.2675
TOPLAM	180	3.45	3.007

Tablo 6-9’da idarecilerin, “Öğrenim Düzeyleri” ne göre programların teknik boyutunu değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları görülmektedir. İdareciler bütün gruplarda ortalama puanın biraz üstünde puan ($\bar{X}=3.45$) almışlardır.

Tablo 6-10. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim düzeyine göre “Scheffe” anlamlılık testi.*

$\bar{X}$	Öğrenim Düzeyi	Grup 2	Grup 3	Grup 1	Grup 4
3.36	Eğitim Fakültesi				
3.38	Eğitim Fakültesi				
3.53	Öğretmen Okulu	X			
3.58	Yük Öğretmen Okulu	X			

Farklılık öğretmen okulu ($\bar{X}= 3.53$) ve Yüksek Öğretmen Okulu ($X=3.58$) mezunları ile Eğitim Enstitüsü ($\bar{X}=3.36$) ve Eğitim Fakültesi ($X=3.38$) mezunları arasındadır. Tablodan da anlaşılabileceği gibi Eğitim Enstitüsü mezunlarının aritmetik ortalaması ($X=3.36$) diğerlerine göre daha düşüktür.

Tablo 6-11. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım biçimlerine göre varyans analizi*

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplar Arası	2	.8379	.4190	4.53	
Grup İçi	177	16.35	0.923		
TOPLAM	179	17.17			Fark Önemli

P = .012

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutunu “programlara katılım biçimi” bakımından değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde $P<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmüştür.

Tablo 6-12. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin, programlara katılım biçimlerine göre dağılımı*

Katılım Biçimi	N	$\bar{X}$	SS
Kendi İsteğiyle	96	3.48	.2982
Bakanlık Görevlendirmesi	51	3.47	.3103
Okul Müdürünün Görevlendirmesi	33	3.31	.3100
TOPLAM	180	3.45	.3097

Tablo 6-12’de idarecilerin programlara katılım biçimine göre, programların teknik boyutunu değerlendirmeye ilişkin görüşlerinin standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir. Grupların ortalamaları birbirinden farklılık göstermektedir. Bütün gruplar ortalamanın biraz üstünde puan almışlardır.

Tablo 6-13 *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının teknik boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programa katılım biçimine göre “Scheffe” anlamlılık testi*

X	Katılım biçimi	Grup 3	Grup 2	Grup 1
3.31	Okul müdürünün görevlendirilmesi			
3.47	Bakanlıktan müdürlükten resmi görev	X		
3.48	Kendi isteğiyle	X		

Farklılık, programlara Kendi Başvurusu ve Bakanlık Görevlendirmesi ile katılanlarla, Müdürler Tarafından Görevlendirilen müdür yardımcıları arasındadır.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Bu bölümde eğitim yöneticisinin, hizmet-içi eğitim programlarının teknik becerilere ilişkin görüşleri, araştırmanın değişkenleri ile ilişkilendirerek ele alınacaktır.

Teknik beceriler yöntem, süreç ve tekniklere ilgili becerilerdir. Uzmanlık bilgisi ve çözümleme yeteneği gerektirir. Eğitim yöneticisine, yönetsel işlemlerin seçtirilmesi bunların kılgsal sıralı bir düzene koydurulması ve yaptırılması eylemlerini kapsamaktadır. Denilebilir ki okul yönetiminde atılacak her adımın nasıl planlanması, örgütlenmesi, hangi araç-gereç-kaynak üçlüsünün nasıl bir yöntemle uygulanacağı gibi konuların tümü bu boyuta girmektedir. Teknik becerilerin diğer bir özelliği tümüyle uygulamaya dönük olmasıdır.

Bu araştırmada alt problemler içinde en düşük ortalamayı teknik becerilere ilişkin idareci algıları almıştır ($X=3,46$). Araştırmacı kendi gözlemlerine ve bu alanda yapılan bazı araştırmalara göre, eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarından kendileri için daha çok pratik çözüm yolları istedikleri işin kuramsal yanına fazla eğilmedikleri

doğrultusunda bir görüş edinmiştir. Bu durum Türker'in (1995) "Müdürler eğitim yönetimi seminerleri fazla teorik, uygulamaya ağırlık vermeyen kısa süreli programlar olarak değerlendirmektedir." bulgusu ile benzerlik göstermektedir.

Anketi yanıtlayan eğitim yöneticileri "teknik becerilere" ilişkin değerlendirmelere en düşük puanı şu üç yargı maddesinden almışlardır.

Katıldığım hizmet-içi eğitim programı;

18- "Okulda ki eğitim etkinliklerine ilişkin görüş bildirmeleri için velilere okul personeline çeşitli imkanlar tanımamda yardımcı olmuştur" (X= 2,63)

19- " Okul personeline ve öğrencilere çevredeki sosyal etkinliklere katılabilmeleri yolunda kolaylık göstermemde beni yönlendirmiştir" (X= 2,95).

28- "Teknolojik gelişmeleri takip etmem ve bunları okuluma getirip uygulamam gerektiği hususunda beni aydınlatmıştır" (X= 2,82)

Yukarıdaki ilk iki madde katılımı ilgilidir. Birisi okul yönetimine, diğeri de çevre etkinliklerine, Bu iki yargı maddesinin ortalamalarının düşük çıkmasından hizmet-içi eğitim programlarının okul yönetiminde yetki aktarımı, karar süresince katılım gibi konuların eğitim yöneticilerine aktarılmasında yeterince etkili olmadıklarını düşünmektedir. Kılıçkaya (1988) " Hizmet-içi Eğitimde Yönetici ve uzmanların Kararlara Katılım Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma" konulu çalışmasında yöneticiler açısından karara katılmayı en fazla engelleyen faktörlerin "iletişim kopukluğu", "yöneticinin tutum ve davranışları" , "astların bilgi ve yeteneklerinin sınırlı oluşu" , " yöneticinin yeterli zamanının olmayışı" , " hemen çözülmesi gereken ivedi bir karar olması" şeklinde sıralanmıştır. Çağdaş eğitimi yönetimi okul yönetimini yalnızca idarecilerle sınırlayan anlayışı redetmektedir.

Hizmet-içi eğitim programları bu durumu gözönünde bulundurulmalı ve okul yöneticilerine süresince eğitim yöneticilerine katılımcılığı özendirerek bir tarzda eğitim neticilerine katılımcılığı özendirecek bir tarzda eğitim vermelidir. Eğitim yöneticisinin görev alanı okul ile sınırlı olamamalıdır. Eğitim sistemi diğer toplumsal sistemlerle ilişki içindedir. Bu ilişkinin olumluluğu eğitim sisteminin etkili işleminde etken olabilir. Okul

gibi canlı dinamik bir yapının bu ilişkiden etkilenmemesi düşünülemez. Bundan dolayı okul yöneticisinin etki alanının, görev alanından daha geniş olduğunu söyleyebiliriz. Eğitim yöneticileri çevredeki sosyal etkinliklere katılabilmeleri için, okul çalışanlarına ve öğrencilere kolaylık göstermeleri yolunda olumsuz bir görüşe sahiptirler. Bu noktada araştırmacının anket çalışması boyunca yaptığı karşılıklı görüşmelerden çıkan şu sonucu da eklemek gerekecektir: Eğitim yöneticileri gerek kendileri, gerekse öğretmen ve öğrencileri okul çevresindeki etkinliklere yönelme doğrultusundaki girişimlerin çoğu kez “yanlış anlaşılır” ya da “politik baskılardan çekinme” kaygılarından dolayı uygulamaya geçirilmediğini açıklamaktadırlar. Bu durum Kaya’nın (1978) “Eğitim Yöneticileri yöneticilik eğitiminden çok siyasal tercihlerin çok etken olduğunu açıklamaktadır” ile “Eğitim yöneticisinin meslek güvencesi yoktur, iktidar değişiklikleri görevden alma anlamına gelmektedir. “ bulguları ile benzerlik göstermektedir. Hizmet-içi eğitim programları okul yönetiminde önemli bir unsur olduğu kabul gören çevre etkenini dikkate alma, eğitim yöneticilerini “İktidarı işveren olarak gören” anlayıştan uzaklaşmasını sağlayan bir içeriğe kavuşarak, konuya ilişkin uygulama alanında uygun teknik çözümleri getirici tarzda yapılandırılmalıdır.

Eğitim yöneticilerinin teknik boyuta ilişkin düşük puan aldıkları ($X= 2,82$) diğer bir madde de “Teknolojik gelişmeleri takip etmem ve bunları okuluma getirip uygulamam gerektiği konusunda beni aydınlatmıştır.” maddesidir. Hizmet-içi eğitim programları düzenlemesindeki amaçlarından biri de, eğitim teknolojisi alanındaki gelişmeleri iletmek, teknolojik bir yeniliği (bilgisayar, iş makineleri, elektronik aletler v.b) getiren okullarda adaptasyon sürecini yaşatmaktır. Eğitim yöneticileri bu maddeden aldıkları düşük puanla, Türk Eğitim Sistemi’nin önemli bir yanını ortaya koymaktadırlar. Karar yetkisinin üst mercilerde toplanmış olması, hizmet-içi eğitim programlarında da bu mantığın işlendiğinin belirtileri, eğitim yöneticilerinin bu maddeye verdikleri puanla ortaya çıkmaktadır. Milli Eğitim Düzen’imiz okulun yönetim süreçlerinden sorumlu olan eğitim yöneticilerini edilgen değil, öneri getiren, tartışan, yaratıcı düşünceye ve yeniliklere açık bireyler olarak “dönüştürecek” bir biçimde düzenlenebilir.

Eğitim biimlerindeki gelişmeleri izlemek, eğitim yöneticisinin bireysel girişimi olmaktan çıkartılıp, Hizmet-içi Eğitim Dairesi bünyesindeki oluşturulacak bir birim

aracılığı ile, ülke çapında tüm eğitim bilimleri alanında ki gelişmeleri açıklayan yayınların dağıtımı şeklinde bir örgütlemeye gidilebilir.

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına göre ortaya yakın algıya sahip olduğunu görmekteyiz ($X=3,42$). Müdür ve müdür yardımcıları arasında anlamlı bir farkın çıkmayışı her iki grubun da bu boyutu orta düzeyde etkili bulduklarını ortaya koymaktadır. Burada olumluluk müdürlerin lehine olmuştur. ($X=3,59$). Müdür ve müdür yardımcılarının “teknik” beceri grubuna ilişkin algılarında anlamlı bir farklılığın çıkmayışı, “teknik” beceri grubunun düşük puan aldığı da gözönünde bulundurulursa, programların gerek müdür gerekse müdür yardımcılara teknik beceriler bakımından okul yönetim sürecinde yardımcı olmadığı gibi bir yorum yapılabilir. Eğitim yöneticileri seminerleri fazla teorik uygulamaya ağırlık vermeyen programlar şeklindeki bulgu (Türker, 1995) ile bu araştırma bulguları birbirini destekler niteliktedir. 1972-1977 yılları arasındaki hizmet-içi eğitim programlarını araştıran Ergen (1978), bu programlarda en fazla ağırlığın (%80) teknik becerilere ayrıldığını açıklamaktadır. Ergen’in araştırması bir arşiv araştırmasıdır. Veriler hizmet-içi eğitim programları hazırlayan ve uygulayanların, her ne kadar teknik becerilere ağırlık verseler de, eğitim yöneticileri algılarına göre yeterince etkili olmadıklarını ortaya koymaktadır. Hizmet-içi Eğitim Dairesi eğitim ihtiyacını saptarken, eğitim yönetimi programlarına çağıracağı müdür ve müdür yardımcılarının da konuyla ilgili görüş ve önerilerini alma durumunda bu alandaki beklentilere daha sağlıklı çözüm üretebilir.

Eğitim yöneticiler programların teknik boyutunu kıdemleri itibarıyla orantının biraz üstünde (3,32) değerlendirmişlerdir. Daha düşük kıdeme sahip eğitim yöneticileri, ($X=3,26$) programları, kıdemce fazla olanlara göre daha olumsuz değerlendirmiştir. Aradaki fark kıdemi az olan eğitim yöneticilerinin meslekteki deney-tecrübe birikiminin azlığı dolayısı hizmet-içi eğitim programlarında daha çok pratik çözüm önerilere ihtiyaç duyacakları biçimde açıklanabilir. Hizme-içi eğitim programları bu durumu gözönünde bulunduran bir yaklaşımla ele alınabilir. Anket çalışması süresince yapılan görüşmelerden dayanılarak şunu söylemek mümkündür. Eğitim yöneticileri, hizmet-içi eğitim programlarının anketteki üç boyutu aynı düzeyde ele almadıkları, daha çok teknik konularla ilgili bilgi verdiklerini, ancak burada asıl öğrenmenin seminerlere nasıl katılan

eğitim yöneticilerinin karşılıklı görüş alış verişi sayesinde gerçekleştiğini belirtmişlerdir. hizmet-içi eğitim programları kuşkusuz yalnızca deney tecrübe aktarımının yapıldığı yerler değildir. Ancak bunun sistematik bir hale getirilmesi, deney-tecrübe birikimlerinin, karşılaşılan güçlükler ve getirilen çözümlerin düzenli bir biçimde meslekte yeni olanlara verilmesi gibi uygulamalar, hizmet-içi eğitim programlarına daha canlı ve işlevsel olmasını sağlayabilir.

Eğitim yöneticilerinin programların teknik boyutunu programlara katılım sayıları bakımından ortanın biraz üstünde ($X=3,36$) bir puanla değerlendirmişlerdir. Programlara bir kez katılanların ortalaması diğerlerine göre daha düşük çıkmıştır. Programlara bir kez katılan eğitim yöneticilerinin programlara katılım sayıları bakımından teknik boyuta ilişkin algılarının düşük çıkması, programlara ikinci kez katılanların bir kez katılanlara göre daha çok yarar sağladıkları şeklinde yorumlanabilir. Programların süresinin kısalığı teknik becerilerin kazanılmasını olumsuz yönde etkilemiş olabilir. Bu yaklaşım Hizmet-içi Eğitim Dairesi'nce iyi anlaşılmalı ve hizmet-içi eğitimle ilgili sorunların aşılmasında eğitim yöneticileri dürüst muhataplar olarak görülmelidir.

Eğitim yöneticileri çalıştıkları okullar bakımından programları iyiye yakın değerlendirmişlerdir ($X=3,51$). Anket sonuçlarına göre ortaokul yöneticileri daha olumsuz bir algıya sahip bulunmaktadır. İlköğretim 8 yılda aktarılması fikrinin uygulanma alanında gittikçe artan oranda yaşam bulması, eğitim yöneticilerinin ilköğretim gerekleri doğrultusunda bir programdan geçirilmelerini gerektirecektir. İlkokul ve ilköğretim okulu yöneticileri bu araştırmada programların teknik boyutuna ilişkin görüşlerinde anlamlı farklılıklar göstermişlerdir. İlköğretimin henüz yeni ve ilkokul ile ortaokul karışımı bir yapı özelliği göstermesi, hizmet-içi eğitim programlarının ilköğretime daha fazla ağırlık vermesini gerektirmektedir.

Eğitim yöneticileri bitirdikleri okullar bakımından programların teknik boyutuna iyiye yakın değerlendirmişlerdir. ($X=3,56$) Burada Enstitü mezunlarıyla, Yüksek Öğretmen Okulu mezunları arasında anlamlı bir farklılık göze çarpmaktadır. Yüksek Öğretmen Okulu mezunları programların teknik boyutunu iyiye yakın ($X=3,58$), enstitü mezunları ise orta düzeyde ($X=3,36$) değerlendirmişlerdir. Bu durum hizmet öncesi eğitimden getirilen bilgi, beceri ve alışkanlıklardan kaynaklanıyor olabilir. Hizmet öncesi

öğrenim bakımından daha yüksek bir tahsile sahip fakülte mezunları programların teknik becerilere ilişkin boyutunu yeterince etkili bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum fakülte mezunu eğitim yöneticileri hizmet-içi eğitim programlarından beklentilerinin farklı olduğundan kaynaklanıyor olabilir.

Eğitim yöneticileri programların teknik boyutunu, programlara katılım biçimi bakımından orta düzeyde bir algıya sahiptirler. Burada programlara kendi isteği ile katılanların ortalamalarının ($\bar{X}=3,48$), herhangi bir görevlendirme neticesinde katılanlardan daha olumlu olduğu görülmüştür. açıklamıştır. Hizmet-içi eğitim programların daha etkili olduğu görülmektedir.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Beşinci alt problem “Eğitim yöneticilerinin, MEB tarafından düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarının “kavramsal” boyutuna ilişkin algıları onların görevlerine, kıdemlerine, çalıştıkları okul türüne, hizmet-içi eğitim programlarına katılma sayılarına, katılım biçimi ve öğrenim düzeylerine göre değişmekte midir?” biçiminde belirlenmişti. Buna göre elde edilen bulgular aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

Tablo 7-1 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin görev türüne göre varyans analizi

GÖREV	N	$\bar{X}$	SS	Önem Denetimi
Müdür	101	3.73	1234	
Müdür Yrd.	79	3.45	1314	
TOPLAM	180	3.53	2.94	Fark Önemli

T= 6.67

P=.004

Tablo 7-1’de eğitim yöneticilerinin, hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin görüşlerinin müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına göre standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Müdürlerin görev türü bakımından teknik boyuta ilişkin algıları iyiye yakın iken, müdür yardımcılarınıninki ortaya yakındır.

Tablo 7-2 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin kıdeme göre dağılımı

Kıdem	N	$\bar{X}$	SS	Önem denetimi
10-15 yıl arası	49	3.46	1323	
15- yıl sonrası	131	3.66	1279	
TOPLAM	180	3.55	3,01	Fark önemli

T= 4,00

P= 0,46

Tablo 7-2’de idarecilerin, hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin görüşlerinin meslekteki kdemleri esas alınarak standart sapmaları ve aritmetik ortalamaları verilmiştir.

Yapılan istatistiksel çözümler de “t” -3.36 (t= 3.36) P=,046 olarak bulunmuştur. İdarecilerin meslekteki kıdemleri bakımından teknik boyuta ilişkin görüşlerinde P< .05 düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir.

15 yıl üstü kıdeme sahip idareciler 3.66 ($\bar{X}$ =3.66) gibi bir ortalamayla iyiye yakın görüş belirtmişlerdir. 10-25 yıl arası kıdeme sahip idareciler 3.46 ($\bar{X}$ =3.46) gibi ortalamayla ortaya yakın görüş bildirmişlerdir.

Tablo 7-3 Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım sayısına göre varyans analizi

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplar Arası	2	.5465	.2732	3.03	
Grup İçi	177	16.48	.0932		
TOPLAM	179	17.17			Fark Önemsiz

P= .0504

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutunu “Programlara Katılım Sayısı” bakımından değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde P<.05 düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Tablo 7-4. *Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım sayısına göre dağılımı*

Katılım	N	$\bar{X}$	SS
1 kere	123	3.57	.3193
2 kere	44	3.68	.2510
3 kere	13	3.71	.2529
TOPLAM	180	3.61	.3033

Tablo 7-4'te eğitim yöneticilerinin, hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin görüşlerinin "Programlara Katılım Sayısı" bakımından standart sapma ve aritmetik ortalama değerlerinin dağılımı görülmektedir. Tablo incelendiğinde idarecilerin bütün yaş gruplarında 3,61 ($\bar{X}=3.61$) gibi bir ortalama ile iyiye yakın görüş belirttikleri görülecektir.

Tablo 7-5. *Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin algılarının çalıştığı okula göre varyans analizi*

Kaynak	Sd	KT	KO	Önem denetimi
Guruplararası	3	.39	,13	
Gruplar içi	176	16.06	.0913	
TOPLAM	179	16.46		Fark önemli

$$P = .0227$$

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutu "Görev Yapılan Okul Türü"ne göre değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde $P < .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmemektedir.

Tablo 7-6. *Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara çalıştığı okula göre dağılım*

Okul türü	N	$\bar{X}$	SS
İlkokul	28	3.67	.2772
İlköğretim	54	3.55	.2834
Orta okul	22	3.67	.3140
Lise	76	3.61	.3196
TOPLAM	180	3.61	.3033

Tablo 7-6’da eğitim yöneticilerinin, hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin görüşlerinin “Görev Yaptıkları Okul Türü” bakımından standart sapma ve ortalama değerlerinin dağılımı görülmektedir. Tablo’dan da görüldüğü gibi idareciler bütün okul türlerinde iyiye yakın görüş belirtmişlerdir.

Tablo 7-7. *Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin algılarının öğrenim düzeylerine göre varyans analiz*

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplar Arası	3	1.03	.3465	3.95	
Grup İçi	176	15.42	.0876		
TOPLAM	179	16.46			Fark Önemli

$P=,0093$

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutunu “Öğrenim Düzeyleri” bakımından değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde $P< .05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 7-8. Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin öğrenim düzeylerine göre dağılımı

Öğrenim Düzeyi	N	$\bar{X}$	SS
Öğretmen Okulu	30	3.62	.2465
Eğitim Enstitüsü	61	3.54	.3370
Eğitim Fakültesi	45	3.57	.3135
Yüksek Öğretmen Okulu	44	3.73	.2423
TOPLAM	180	3.61	.3033

Tablo 7-8’de idarecilerin, hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin görüşlerinin “Öğrenim Düzeyleri”ne göre standart sapma ve aritmetik ortalamalarının dağılımları görülmektedir. İdareciler tüm Öğrenim Düzeyleri Gruplarında iyiye yakın görüş belirtmişlerdir. Ancak, Tablo’ dan da görüldüğü gibi “Eğitim Enstitüsü” mezunlarının programların kavramsal boyutunu değerlendirmeye ilişkin diğer gruplara oranla daha düşüktür.

Tablo 7-9. Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerini, öğrenim düzeylerine göre “Scheffe” anlamlılık testi

X	Öğrenim	Eğitim Enstitüsü	Eğitim Fakültesi	Öğretmen Okulu	Yüksek Öğretmen Okulu
3,54	Eğitim Enstitüsü				
3,57	Eğitim Fakültesi				
3,61	Öğretmen Okulu				
3,73	Yüksek öğretmen Okulu	*			

Farklılık “Eğitim Enstitüsü” mezunları ($X=3.54$) ile “Yüksek Öğretmen Okulu” ($X=3.73$) mezunları arasındadır.

Tablo 7-10. *Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarına kavramsal boyutuna ilişkin algılarının programlara katılım biçimlerine göre varyans analizi*

Kaynak	Sd	KT	KO	F	Önem denetimi
Gruplar Arası	2	1.003	.5019	5.74	
Gruplar İçi	177	16.43	.0785		
TOPLAM	179	17.433			Fark Önemli

P= ,008

Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutunu “programlara katılım biçimi” bakımından değerlendirmeye ilişkin görüşlerinde $P<.05$ düzeyinde anlamlı farklılıklar görülmektedir.

Tablo 7-11. *Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programlara katılım biçimlerine göre dağılımı*

Katılım Biçimi	N	$\bar{X}$	SS
Kendi İsteğiyle	96	3.65	.2982
Bakanlık Görevlendirmesi	51	3.62	.3091
Okul Müdürünün Görevlendirmesi	33	3.45	.2645
TOPLAM	180	3.58	.2906

Tablo 7-11’de idarecilerin, hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin görüşmelerin “Programlara Katılım Biçimleri” ne göre standart sapma ve aritmetik ortalamalarının dağılımları görülmektedir. Tablo’dan da görüldüğü gibi “Kendi İsteği” ($\bar{X}=3.65$) ve “Bakanlık (Müdürlük) Görevlendirmesi” ($\bar{X}=3.45$) ile katılanların ortalamasından daha yüksek çıkmaktadır.

Tablo 7-12. *Eğitim Yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının kavramsal boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin programa katılım biçimlerine göre“Scheffe” anlamlılık testi*

X	GRUPLAR	Okul Müdürünün Görevlendirmesi	Bakanlık Görevlendirmesi	Kendi İsteği
3.45	Okul Müdürünün Resmen Görevlendirmesi			
3.62	Bakanlık (Müdürlük) Resmen Görevlendirmesi			
3.45	Kendi İsteğiyle	X		

Farklılık “Kendi İsteği” ($\bar{X}=3.65$) ile katılanlarla “Okul Müdürünün Görevlendirmesi” ($\bar{X}=3.45$) ile katılanlar arasındadır.

Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulguların Yorumu

Bu bölümde eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarında kavramsal becerilere ilişkin görüşlerinin araştırmanın değişkenleri ile ilişkilendirilerek ele alınacaktır.

Kavramsal beceriler düşünce ve kavramlara dayalı becerilerdir. Örgütü bir bütün olarak görebilme, örgütü bütünleştirme, örgütün hangi işlemlerinin birbirine dayandığını tanıma, hangi parçadaki değişikliğin diğerlerini etkilediğini kestirme, yöneticinin karar verme davranışındaki ustalık, model geliştirme, planlama soyutlama yeteneği gibi konuları içermektedir.

Eğitim yöneticileri kavramsal becerilere ilişkin algılarında en düşük ortalama puanı “Katıldığım Hizmet Programı; Okul dışındaki eğitsel etkinliklerde aktif bir rol oynaması gerektiği doğrultusunda bir düşünce geliştirmemde etken olmuştur” soru maddesinden, en yüksek puanı ise “Milli Eğitim Merkez ve Taşra örgütlerinin eşgüdüm içerisinde çalışmaları gerektiği konusunda bir düşünce geliştirmemde etken olmuştur” soru maddesinden almışlardır.

Okul dışı etkinliklere, sosyal bir sistem olan okul içinde kendini tanıtma ve varlığını kendi dışındaki sistemlerle uyum içerisinde sürdürmesi için gerekli ortamı sağlayabilir. Bir eğitim yöneticisinin, yönetmekle görevli bulunduğu okulu, okul çevresinden soyutlaması okulun meşruluğunu tehlikeye sokabilir. Hizmet-içi eğitim programları, okulların canlı, dinamik yapı özelliğini gözönünde bulundurarak, eğitim yöneticilerine bu yapıyı okul çevresi etkinliklerine katacak şekilde bir eğitim verebilmelidir.

Eğitim yöneticisinin en olumlu algıya sahip oldukları soru maddesi Milli Eğitim'in genel yapısı ile uygunluk içerisinde. Merkezi bir sistemle işleyen eğitim düzenimiz, merkez ve taşra örgütleri arasındaki eşgüdümü sağlamak zorunluluğunu hissettirmektedir. Eğitim yöneticisi algılarına göre bu "zorunluluk" hizmet-içi eğitim programlarında etkili bir biçimde verilmelidir. Soruya verilen olumlu yanıtlar kendi içerisinde anlam bütünlüğü sağlasa da diğer yandan okul yöneticini talimatlar doğrultusunda çalışan aykırı olamamaya çaba gösteren insanlar haline getirme tehlikesini de beraberinde taşımaktadır. Kaya "Eğitim Yönetimi ve Türkiye'de Eğitim yöneticisinin Yetiştirilmesi" konulu araştırmasında taşra örgütlerine yeterli yetki verilmediği, işlerin merkezden çözülmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Hizmet-içi eğitim verilen yerler, kuşkusuz eğitim yöneticilerinin politika ürettikleri yerler değildir, ancak yönetsel açıdan okullarda sıkıntıların olduğu, gerek bilim çevrelerinde, gerekse eğitim yöneticileri tarafından bizzat ortaya konmaktadır. Hizmet-içi eğitim programları bu nesnel durumu gözönünde bulundurarak, eğitim yöneticilerini görüş belirten , öneri sunan, yenilikleri uygulamada cesaretti, etkili birer yönetici haline getirecek tarzda bir eğitim vermeleri durumunda geleneksel idarecilik anlayışında, çağdaş eğitim yönetimine geçişin daha sancısız olacağı söylenebilir.

Eğitim yöneticileri programların kavramsal boyutunu müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına ilişkin algılarında anlamlı farklılıklar görülmektedir. Müdürler programlar ($X= 3,73$), müdür yardımcılara oranla ($X =3.45$) daha olumlu değerlendirmişlerdir. Müdür okulun tamamından, müdür yardımcısı ise bu sistemin bir bölümünden sorumludur. Müdür bütün sistemi görmek, parçaların uyumunu sağlamak durumundadır. Burada bir tündengelim mantığı söz konusudur. Müdür yardımcıları sorumlu olduğu birimin, sistem içindeki yerini bilmenin yanı sıra, sistemi bir bütün olarak

da görebilmek durumundadır. Burada müdür yardımcılarının kendi görevlerine ilişkin tutumları önem kazanmaktadır. Programların amaçlarından birinde müdür yardımcılara idarecilik vasıflarını vermek ve onları müdürlüğe hazırlamak olduğu düşünülürse, programların müdür yardımcılarının algılarına göre olumlu bir etkililiğe sahip olmadığı görülecektir. Bu durum müdür yardımcılarının programlarına ve kendi rollerine ilişkin kaynaklanıyor olabilir. Hizmet-içi eğitim programları geleceğin müdür adayı olacak müdür yardımcılarını, eğitim sistemini anlamaları, sorunlara mevcut sınırlar içerisinde çözüm üretebilmeleri ve herşeyden önce geleceğin okullarını şekillendirebilmeleri bakımından, kavramsal becerileri etkili bir şekilde kullanmak durumunda olan eğitim yöneticisine kavramsal bu programlarda vermeler gerekecektir. 1993-1995 yılları arasında düzenlenen hizmet-içi eğitim programlarına ortalama her yıl 1550 kadar okul yöneticisinin katıldığını bunun ancak 1/3 'ünü müdür yardımcılarının oluşturduğunu görmekteyiz.

Eğitim yöneticileri programların kavramsal boyutunu kıdem bakımından iyiye yakın olarak değerlendirmişlerdir. Burada da kıdemce düşük olanların programları kıdemce fazla olanlara göre daha olumsuz bir algıya sahip olduğunu görmekteyiz.

Eğitim yöneticileri programların kavramsal beceriler boyutunu programlara katılım sayıları bakımından iyiye yakın değerlendirmişlerdir. (X=3,61). Gruplar arasında anlamlı bir farkın bulunmayışı programlara 2. ve 3. kez katılımın kavramsal boyutuna ilişkin algıda önemli bir değişikliğe yol açmadığını düşündürmektedir.

Eğitim yöneticilerinin programların etkililiğine ilişkin algılarında öğrenim düzeyi bakımından en yüksek ortalamayı yüksek öğretmen okulu mezunları en düşük ortalamayı ise eğitim enstitüsü mezunları almıştır. Eğitim yöneticileri programları öğrenim düzeyleri bakımından iyiye yakın değerlendirmişlerdir. (X=3,61). Öğrenim düzeyleri bakımından ortaya çıkan bu anlamlı fark eğitim yöneticilerinin hizmet öncesinden getirdikleri bilgi, beceri ve alışkanlıkların farklı olması ile ilişkili olabilir. Fakülte mezunlarının programlara ilişkin beklentilerinin düzeyi ve bunun yeterince karşılanması bu farklılığa yol açmış olabilir.

Programlara gönüllülük temelinde katılan eğitim yöneticileri programın kavramsal boyutunu herhangi bir “görevlendirme” ile katılanlardan daha olumlu değerlendirmişlerdir ($X=3,65$). Bu durum programların kavramsal boyutunun etkililiğine ilişkin algıların yüksekliği ile, programa katılacak olanların kendi istekleri ile katılmaları arasında yüksek bir korelasyon olduğunu göstermektedir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Tablo 8-1 Örneklem grubun bir daha katılmak isteyip istemeyeceğine ilişkin değerlendirme

Meslekteki Kıdem	Müdür		Müdür Yrd.		Toplam	
	N	%	N	%	N	%
Evet	94	93.7	61	77.2	155	86.1
Hayır	4	3.9	7	8.8	11	6.1
Kararsızım	3	2.4	11	14	14	7.8
TOPLAM	101	100.00	79	100.00	180	100.00

Tablo 8-1’de de görüleceği gibi örneklem kümesinin %86,1 (155 idareci) gibi bir çoğunluğu hizmet-içi eğitim programlarına tekrar katılmak istediklerini belirtmişlerdir.

Katılmak isteyenler içindeki müdür oranı %93,7 (94’dür) iken, müdür yardımcılarında bu oran daha düşüktür (%77.2)

Programlara birkez daha katılmak istemiyorum diyen 11 (%6,1) idareciden 4’ü (%3,4) müdür, 11’i (6,1 müdür yardımcısıdır).

Kararsızların oranı %7,8 (14) dir. 3 müdür (%2,4) ve 11 müdür yardımcısı (%14) katılıp katılmamakta kararsız olduklarını belirtmişlerdir.

Altıncı Alt Probleme İlişkin Yorum

Eğitim yöneticileri “Programlara bir daha katılmak ister misiniz?” sorusuna % 86.1 gibi bir yüzde ile “evet” demişlerdir. Burada damüdür ve müdür yardımcıları arasında bir farklılık gözlenmektedir. Müdürler % 93.7 gibi bir yüzde ile programlara tekrar katılmak istediklerini belirtirken, bu oran müdür yardımcılarında % 77.2 ‘dir.

Bu verilerden de anlaşılacağı gibi eğitim yöneticileri programlara olumlu yaklaşmakta ve tekrar katılmak istediklerini belirtmektedirler. Müdür yardımcılarının, müdürlere göre programlara tekrar katılma eğilimindeki düşüklük onların hizmet-içi eğitim programlarına daha az ilgi gösterdiklerini ortaya çıkarmaktadır.

Bu durum, müdür yardımcılarının hizmet-içi eğitim programlarının daha çok müdürlere yönelik olması gerektiği düşüncesinden kaynaklanıyor olabilir. Bu konunun bir başka araştırmada incelenip ortaya çıkarılması gerekir.



SONUÇLAR VE ÖNERİLER

Araştırmanın bulgularına dayanılarak aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

1- Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarının etkililiğine ilişkin algıları genel olarak olumlu bulunmuştur. Eğitim yöneticilerinin insana boyuta ilişkin algı puanlarının ortalaması 3.64, teknik boyuta ilişkin algı puanlarının ortalaması 3.46 ve kavramsal boyuta ilişkin algı puanlarının ortalaması 3.60 olarak bulunmuştur. Eğitim yöneticileri burada en yüksek ortalama puanı “insana ilişkin” boyuttan, en düşük ortalama puanı ise “teknik beceriler” boyutundan almışlardır.

2- Müdür ve müdür yardımcıları programların etkililiğine ilişkin değerlendirmeye ilişkin görüşlerde müdür ve müdür yardımcıları arasında farklılıklar çıkmıştır. Müdür yardımcıları her üç beceri grubunda da müdürlere oranla daha olumsuz bir algıya sahiptirler.

3- Kıdemi fazla olan eğitim yöneticileri programların etkililiğine ilişkin daha olumlu görüş açıklamışlardır.

4- Eğitim yöneticileri programlara tekrar katılmayı yararlı görmektedirler.

5- Hizmet-içi eğitim programına iki kez katılan yöneticilerin programların etkililiğine ilişkin algıları bir kez katılan yöneticilerin algılarına oranla daha olumlu bulunmuştur.

6- Çalışılan okul türü ile hizmet-içi eğitim programlarına ilişkin yönetici algısı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

7- Öğretmen Okulu ve Yüksek Öğretmen Okulu mezunu eğitim yöneticilerinin algıları Enstitü ve Fakülte mezunu eğitim yöneticilerinin algılarına oranla daha olumlu bulunmuştur.

8- Eğitim yöneticilerinin programların etkililiğine ilişkin algıları programlara katılma biçimine göre değişmemektedir.

9- Eğitim yöneticilerinin algılarına göre programların etkililiği “insana ilişkin beceriler” boyutunda en yüksek bulunmuştur.

10- Eğitim yöneticilerinin programların etkililiğine ilişkin algılarında en düşük ortalama puanı “teknik beceriler” boyutundan almışlardır.

11- Eğitim yöneticilerinin müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına göre hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

12- Kıdem ile hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler” boyutuna ilişkin yönetici algısı arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

13- Hizmet-içi eğitim programlarına iki kez katılan eğitim yöneticilerinin programların “insana ilişkin beceriler” boyutuna ilişkin algıları, bir kez katılan yöneticilerin algılarına oranla daha olumlu bulunmuştur.

14- Çalışılan okul türü ile hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin yönetici algısı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

15- Öğrenim düzeyleri ile hizmet-içi eğitim programlarının “insana ilişkin beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin yönetici algısı arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farklılık öğretmen okulu mezunları ile ($X = 3.77$) eğitim enstitüsü mezunları ($X = 3.57$) arasındadır.

16- Hizmet-içi eğitim programlarına “kendi isteği” veya “Bakanlık görevlendirmesi” ile katılan yöneticilerin programların “insana ilişkin beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin algıları, programlara “okul müdürünün görevlendirmesi” ile katılan yöneticilerin algılarına oranla daha olumlu bulunmuştur.

17- Eğitim yöneticilerinin müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına göre hizmet-içi eğitim programlarının “teknik beceriler” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılık müdürlerin lehinedir.

18- Kıdem ile hizmet-içi eğitim programlarının “teknik beceriler” boyutuna ilişkin yönetici algısı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılık kıdemi fazla olanın lehinedir.

19- Hizmet-içi eğitim programlarına iki kez katılan eğitim yöneticilerinin programların “teknik beceriler” boyutuna ilişkin algıları, bir kez katılan yöneticilerin algılarına oranla daha olumlu bulunmuştur.

20- Çalışılan okul türü ile hizmet-içi eğitim programlarının “teknik beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin yönetici algısı arasındaki fark anlamlı bulunmamıştır.

21- Öğrenim düzeyleri ile hizmet-içi eğitim programlarının “teknik beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin yönetici algısı arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farklılık

yüksek öğretmen okulu mezunları ile ($X = 3.58$) eğitim enstitüsü mezunları ($X = 3.36$) arasındadır.

22- Hizmet-içi eğitim programlarına “kendi isteği” veya “Bakanlık görevlendirmesi” ile katılan yöneticilerin programların “teknik beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin algıları, programlara “okul müdürünün görevlendirmesi” ile katılan yöneticilerin algılarına oranla daha olumlu bulunmuştur.

23- Eğitim yöneticilerinin müdür ya da müdür yardımcısı oluşlarına göre hizmet-içi eğitim programlarının “kavramsal beceriler” boyutuna ilişkin algılarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılık müdürlerin lehinedir.

24- Kıdem ile hizmet-içi eğitim programlarının “kavramsal beceriler” boyutuna ilişkin yönetici algısı arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. Farklılık kıdemce fazla olanların lehinedir.

25- Hizmet-içi eğitim programlarına iki kez katılan eğitim yöneticilerinin programların “kavramsal beceriler” boyutuna ilişkin algıları, bir kez katılan yöneticilerin algıları arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır.

26- Çalışılan okul türü ile hizmet-içi eğitim programlarının “kavramsal beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin yönetici algısı arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. İlköğretim okulu yöneticileri programları, ilkokul ve lise yöneticilerine oranla daha olumlu bir algıya sahip bulunmaktadır.

28- Öğrenim düzeyleri ile hizmet-içi eğitim programlarının “kavramsal beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin yönetici algısı arasındaki fark anlamlı bulunmuştur. Farklılık yüksek öğretmen okulu mezunları ile ($X = 3.73$) eğitim enstitüsü mezunları ($X = 3.54$) arasındadır.

29- Hizmet-içi eğitim programlarına “kendi isteği” veya “Bakanlık görevlendirmesi” ile katılan yöneticilerin programların “kavramsal beceriler” boyutunun etkililiğine ilişkin algıları, programlara “okul müdürünün görevlendirmesi” ile katılan yöneticilerin algılarına oranla daha olumlu bulunmuştur.

Uygulayıcılar İçin Öneriler

Yukarıdaki genel sonuçlar eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını ortamın biraz üstünde bir puanla “olumlu” olarak değerlendirdiklerini göstermektedir. Ancak, alt problemlerde bazı olumsuz görüşler ortaya çıkmaktadır.

Bu konuda hizmet-içi eğitim programlarını hazırlayan ve uygulayanlar için aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1- Programlara çağrılacak grubun gereksinimleri saptanırken ünvanın dışında, katılacak eğitim yöneticilerinin kıdem ve öğrenim düzeyleri gözönüne alınmalıdır. Ayrıca ilgili grupla program uygulama öncesi görüş ve önerileri ile ilgili olarak bir ön çalışma yapılmalıdır.

2- Programlara daha çok okul yöneticisi katılmalıdır.

3- Programlara katılımda gönüllülük esas alınmalıdır. İsteyen herkes programlara katılmalıdır.

4- Hizmet-içi eğitim programları eğitim yöneticisinin okul çevresindeki sosyal etkinliklere özendirici bir yaklaşımla ele alınmalı,müfredatta bu konulara ağırlık verilmelidir.

5- Hizmet-içi eğitim programları asıl işlevlerinin yanısıra sorunların tartışıldığı, önerilerin sunulduğu etkinliklere de açık olmalıdır.

6- Eğitim Bilimleri Alanındaki gelişmeleri izlemek, eğitim yöneticisinin bireysel girişimi olmaktan çıkarılıp Hizmet-içi Eğitim Dairesi bünyesinde oluşturulacak bir birimin örgütlülüğü aracılığıyla olmalıdır.

7- Programlar işlevsel olmalı, okul yönetimi sürecinde karşılaşılan sorunlara somut çözüm üretilmesine yardımcı olmalıdır.

8- Hizmet-içi eğitim programları okulun yönetim sürecine velilerin ve okul çalışanlarının da katılmasının sağlanması gerektiği türden bir yaklaşım içerisinde olmalı ve bu konuda eğitim yöneticilerini güdülemelidir.

9- Programlar daha uzun bir eğitim sürecini kapsamalıdır.

10- Programlara daha çok müdür yardımcılarının katılmaları sağlanmalıdır.

Araştırmacılar İçin neriler

1- Müdür ve müdür yardımcılarının programları değerlendirmedeki farklılıkları ortaya çıkaracak bir araştırma yapılabilir.

2- Eğitim yöneticilerinin hizmet-içi eğitim programlarını,

a) alıştıkları okullara

b) ğrenim düzeylerine göre değerlendirmelerini amaçlayan bir araştırma yapılabilir.



KAYNAKÇA

KİTAPLAR

- Alkan, C. (1995) “*Yetişkinler Eğitimi*”, Ankara: MKE Kamu Hizmetleri Yayınları, Sayı.9.
- Aydın, M. (1991) “*Eğitim Yönetimi: Kavramlar, Kuramlar, Süreçler, İlişkiler*”, Ankara: Genişletilmiş 3. Baskı, Hatipoğlu yayınları 5- Bursalıoğlu, Oğuzkan, T. (1968) “*İlkokullarda Teşkilat ve İdareci*”, Ankara: İstanbul Matbaası.
- Başaran, İ. (1989) “*Yönetim*”, Ankara: Gül Yayınevi 2. Basım
- Başaran, İ. (1993) “*Türkiye Eğitim Sistemi*”, Ankara: Kadioğlu Matbaası.
- Bursalıoğlu, Z. (1975) “*Eğitim Yöneticisinin Yeterlikleri*” A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları, Ankara:
- Bursalıoğlu, Z. (1976). “*Yönetimde Yeni Yapı ve Davranış*” Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları, Ankara:
- Ertürk, S. (1966) “*Planlı Eğitim ve Değerlendirme*”, Ankara: İstanbul Matbaası.
- Karasar, N. (1994) “*Araştırmalarda Rapor Hazırlama*”, Ankara: 3A Araştırma Eğitim Danışmanlık Ltd.
- J.M. Rankin and Hach Jr. A., (1985) “*The Principalship Concept, Competencies and Cases*”, New York.
- Serginuanni, Corser (1973) “*The New School Executive : A Theory of Administration, M. Ead and Company*”, New York,
- Taymaz, H. (1981) “*Hizmet-içi Eğitim Kavramları İlkeleri Yöntemleri*” Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları, Yayın No: 94.
- Tutum, C. (1979) Ankara “*Personel Yönetimi: Kavramlar Kuramlar, Süreçler*, TODAİE, Ankara.

ARAŞTIRMALAR

- Açıkalın, Ş. (1991). “*Hizmet-içi Eğitimin Engelleri ve Üst Kademe Yöneticilerinin Hizmet-içi Eğitime İlişkin Tutumları*”, H.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Babadoğan, C. (1989). “*Kamu Kesiminde Hizmet-içi Eğitimin Değerlendirilmesi*” Yüksek Lisans Tez Özeti, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi C: 22, Sayı: 1, s. 227. Ankara:

- Başaran, İ., (1966). "8952 İlk ve Ortaokul Dereceli Öğretmenin Katıldığı Hizmet-İçi Eğitim Araştırmaları" Talim Terbiye Dairesi, Eğitim Birimi Müdürlüğü Yayınları sayı 39 Ayyıldız Matbaası Ankara,
- Ergen, N. (1978). "*Orta Dereceli Okul Müdürlerinin Hizmet-içi Eğitimi*" A.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara:
- Kaya, Y. (1978). "*Eğitim Yönetimi ve Türkiye’de Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi*" A.Ü. Yayınlanmamış Doçentlik Tezi, Ankara:
- Kılıçkaya, Z. (1988). "*Hizmet-içi Eğitimde Yönetici ve Uzmanların Kararlara Katılma Düzeyleri Üzerine Bir Araştırma*"H.Ü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Küçükahmet, L., (1966). "Hizmet-İçi Eğitim (Teori ve Uygulamaları) Gazi Üniversitesi İletişim Yayınları Fakültesi Matbaası, Ankara,1992.
- Onaran, O. (1965). "*Yönetici Sınıfın Eğitimi*" TODAİE Yayınları, Ankara:
- Özyürek, L., (1981). "Öğretmenlere Yönelik Hizmet-İçi Eğitim Programlarının Etkinliği" Ankara Üniversitesi Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Matbaası Ankara.
- Sahriye, S., (1986). "Ankara İlkokul Müdürlerinin Hizmet-İçi Eğitim İhtiyacının Saptanması," Ankara Üniversitesi Eğitim Yönetimi ve Planlaması Anabilim Dalı Yüksek Lisans Tezi, Ankara .
- Tanrıöğen,A., (1995). "İzmir İl Merkezinde Çalışan İlkokul Müdürlerinin Hizmet-İçi Eğitim".
- Programlarına İlişkin Müdürlerinin Algı ve Beklentileri" Basılmamış Araştırma Raporu, 9 Eylül Üniveristesi.
- Tanrıöğen, A. (1984). "*Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet-içi Eğitim Etkinlikleri*" H.Ü. , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara:
- Türker, U. (1995): "*Türk Eğitim Sisteminde Kız Meslek Lisesi Müdürleri İle Endüstri Meslek Lisesi Müdürlerinin Hizmet-içi Eğitim İle Yetiştirilmeleri*" A.Ü., Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara:

MAKALELER

- Balcı, A. (1988). "*Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi*" A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:21, Sayı:1-2, s. 435, Ankara:

- Bedük, I., (1993). “Hizmet-İçi Eğitim Dairesi Başkanı Bedük’ün Takdim Konuşması”, MEB; Hizmet-İçi Eğitimin Etkinleştirilmesi ve Yaygınlaştırılması İstişari Toplantısı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- Bursalıoğlu, Z. (1967). “*Eğitim Yöneticileri Semineri Raporları 22 Şubat-9 Mart 1966*” Ankara: Başbakanlık Devlet Matbaası
- İnan, K. (1993), “Hizmet-İçi Eğitim Uygulamaları”, MEB Hizmet-İçi Eğitimin Etkinleştirilmesi ve Yaygınlaştırılması İstişari Toplantısı, Milli Eğitim Basımevi, Ankara
- Katz Robert L. (1955), “Scills of on Effective Administrator”, Harvard BSSineSS Review 33 (1), 33-42,
- Kalkandelen, H. (1967), “Eğitim İhtiyacının Tespitinin Eğitimdeki Yeri ve Önemi”, Eğitim İhtiyacının Seminerleri Raporları, Başbakanlık Devlet Personel Dairesi Yayınları, Yayın No: 24 Ankara,.
- Taymaz, H. (1975). “*Kamu Personelin Hizmet-içi Eğitimi*” A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 10. Yıl Yayınları N0: 2, s. 85, Ankara:

RESMİ YAYINLAR

- M.E.B. (1966). “MEB Hizmet-İçi Eğitim Kurulu, Gelişme, Faaliyetler (1960-1987), MEB Eğitim Birimi Müdürlüğü Yayınları Sayı 45, Ankara.
- M.E.B. (1987). “Kalkınma Planlarında Hizmet-İçi Eğitim”, Kalkınma Planlarında Eğitim, Gençlik ve Spor (1963-1989), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- TDK. (1983). Türkçe Sözlük, Genişletilmiş 7. Baskı, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- M.E.B, (1983). Tebliğler Dergisi, Sayı 2145, Milli Eğitim Basımevi 15 Ağustos.
- M.E.B, (1994). Tebliğler Dergisi, Sayı 2417, Cilt 57, Milli Eğitim Basımevi, Ekim.

T. C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Araştırma Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı

SAYI : B.08.0.APK.0.03.01.00-311.2/2514

KONU : Anket Uygulaması.

ANKARA
29/9/1995

BAKANLIK MAKAMINA

İLGİ : a) Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğünün 13/1/1995 gün ve 18 sayılı yazısı.

b) Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığının 13/9/1995 gün ve 6880 sayılı yazısı.

c) İlköğretim Genel Müdürlüğünün 27/9/1995 gün ve 8288 sayılı yazısı.

Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri anabilim dalı yüksek lisans öğrencisi Yılmaz TOMBUL "Eğitim Yöneticilerinin Katıldıkları Hizmetiçi Eğitim Kurslarına İlişkin Algıları" amacına yönelik anketi Hizmetiçi Eğitim kurslarına katılan İlköğretim Müdür ve Müdür Yardımcılarına uygulamak istediğini belirtmiştir.

Araştırma sonucundan bir örneğinin Bakanlığımıza verilmesi kaydıyla anketin uygulanmasında sakınca bulunmamaktadır.

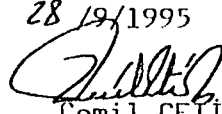
Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde sözkonusu anketin uygulanmasına müsaade edilmesini arz ederim.


Aydın PARLAK

Kurul Başkan V.

EKLER :

EK:1- Anket

O L U R
28/9/1995

Cemil ÇETİN
Bakan a.
Müsteşar Yardımcısı

Sayın Hocam,

Ben Buca Eğitim Fakültesi Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Bu çalışma sizin, katıldığımız hizmet-içi eğitim programına ilişkin görüşünüzü almayı hedeflemektedir. Ülkemizde okul müdürü yetiştiren bir kurumun olmayışı, bu alandaki eksikliği farklı bir eğitim programıyla gidermeyi gerektirmektedir. Hizmet-içi eğitim programları bu amaca hizmet etmek için düzenlenmektedir. Bu çalışmada, yapılan etkinliğin öznesi okul müdür ve yardımcıları olduğu için onların bu etkinliklere ilişkin algıları, bu programların değerlendirilmesinde önem taşımaktadır. Sizin önyargılardan uzak, tarafsız, eğitimciye yakışır tarzda bu anketi yanıtlayacağınızdan şüphem yok.

Bu çalışmanın uygulama izni Valilikten ve Milli Eğitim Müdürlüğünden alınmıştır.

Çalışmayı değerlendirmem açısından, mümkünse elinize geçer geçmez doldurmanızı ve adresime göndermenizi rica ederim.

Yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim

Yılmaz TONBUL

Not 1- Anket yalnızca hizmet-içi eğitim programına katılan müdür ve müdür yardımcıları tarafından doldurulacaktır.

(A)

KİŞİSEL ÖZELLİKLER

1- Göreviniz:

a- Müdür b- Müdür Yardımcısı

2- Yaşınız :

a- 25-30 b- 30-35 c- 35-40 d- 40-45 e- 45 üstü

3- Meslekteki kıdeminiz:

a- 1-3 Yıl b- 4-7 Yıl c- 8-11 Yıl d- 11- 14 Yıl e- 15 Yıl ve Üstü

4- Görev Yaptığınız Okul:

a- İlkokul b- İlköğretim c- Ortaokul d- Lise

5- Tahsil Durumunuz:

a- Öğretmen Okulu b- Eğitim Enstitüsü c- Eğitim Fakültesi

d- Başka (belirtiniz)

6- Hizmet- içi Eğitim Programına kaç kez katıldınız?

a- 1 b- 2 c- 3 d- 3'den fazla

7- Ne tür programa katıldınız?

a- Alan bilgisi b- Genel Kültür c- Başka (belirtiniz.....)

8- Bu programa nasıl katıldınız?

a- Kendi isteğimle

b- Bakanlıktan (müdürlükten) adıma resmen yazı geldi

c- Başka (belirtiniz)

9- Bir daha böyle bir hizmet-içi eğitim programına katılmak istermisiniz?

a- Evet b- Hayır c- Kararsızım

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİ İÇİN DÜZENLENEN HİZMET İÇİ EĞİTİM KURSLARININ
ETKİLİLİĞİNE İLİŞKİN EĞİTİM YÖNETİCİ VE YARDIMCILARININ ALGISINI
İÇEREN ANKET ÇALIŞMASI**

Aşağıda okul idareci ve yardımcıları için düzenlenen hizmet içi eğitim kurslarının etkililiğine ilişkin olarak sizin algınızı tesbite yönelik bir anket düzenlenmiştir. Her sorunun karşısında; *[Tamamen Katılıyorum "TK"]*, *[Katılıyorum "K"]*, *[Kararsızım "KZ"]*, *[Katılmıyorum "KM"]* ve *[Hiç Katılmıyorum "HK"]* olmak üzere beş seçenek verilmiş bulunmaktadır. Soruları dikkatlice okuduktan sonra, size en uygun seçeneği işaretleyiniz.

Katıldığım Hizmet İçi Eğitim Kursu;

KATILDIĞIM HİZMET-İÇİ EĞİTİM KURSU	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HIÇ KATILMIYORUM
1- Okul personeline karşı içten bir saygı göstererek onların takdirlerini kazanmama yardımcı olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
2- Öğretmenler, hizmetliler ve çevre ile daha etkin bir iletişim kurmamda beni teşvik etmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
3- Çevrede eğitim üzerinde etkisi olan kişi, kurum ve kuruluşlarla iyi ilişkiler kurmamda etken olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
4- Personel ve öğrencilerle iletişim kanallarını açık tutmamda beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
5- İzlenen eğitim politikalarını okul personeli açık olarak anlatmamda teşvik unsuru olmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
6- Okulda görev yapan herkese yeteneklerine uygun görevler vermemde beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
7- Konferans, ziyaret, toplantı vb. yollarla öğretmen-veli etkileşimini güçlendirmek için yeni yöntemler geliştirmem hususunda beni aydınlatmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
8- Okul çevresine bilgi verme çalışmalarına katılmaları için öğretmen ve öğrencileri özendirmenin gerekliliğine olan inancın oluşmasında yardımda bulunmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
9- Öğretmenler hem resmi ve hem de resmi olmayan ortamlarda iyi ilişkiler kurmanın yararlarına olan fikrin oluşmasında rol oynamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
10- Eğitim yöneticisi olarak çevredeki derneklere ve etkinliklere sorumluluk taşıyan bir vatandaş olarak katılmam gerektiği konusunda bende bir bilinç uyandırmıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
11- Okulda çalışan her bireyin, okulun başarısına katkısını gözönünde bulundurmak ve layık olanları takdir etmek hususunda beni aydınlatmıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
12- Okul çalışanları arasındaki çatışmaların çözümünde aktif bir rol oynamamda etken olmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
13- Öğrencilerin disiplin sorunlarında yardımcı olmam hususunda beni aydınlatmıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)

KATILDIĞIM HİZMET-İÇİ EĞİTİM KURSU	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
14-Okulda öğrenciler, öğretmenler ve diğer personel arasında dostluğa dayalı bir havanın gelişmesine önem vermemde etkin olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
15- Okul personeline görevlerini ve sorumluluklarını anlamalarında yardımcı olmada beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
16- Öğretmenleri mesleklerinde geliştirmek (Hizmetçi eğitim, seminer, kurs, yüksek lisans, doktora vs. yapmaları) ve ilerletmek hususunda beni yönlendirici bir işlev görmüştür.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
17- Okuldaki personelin istedikleri zaman bana başvurabilecekleri hususunda bir atmosfer yaratmam beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
18- Okuldaki eğitim etkinliklerine ilişkin görüş bildirmeleri için velilere, okul personeline çeşitli imkanlar tanımamda yardımcı olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
19- Okul personeline ve öğrencilere çevredeki sosyal etkinliklere katılabilmeleri yolunda kolaylık göstermemde beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
20- Okul bütçesinin yönetiminde beni bilgilendirmemiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
21- Yazışma yöntemleri konusundaki yeni usulleri öğretmemde rol oynamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
22-Yönetmelikteki değişiklikleri öğrenip bunları uyum sağlamamda belirleyici olmuştur	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
23-Öğretmenlerin çalışmalarını sürdürebilmeleri için iyi yollar saptamam gerektiği hususunda beni aydınlatmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
24-Öğretmenlere zamanlarını verimli kullanabilecekleri bir okul çevresi hazırlamak hususunda beni teşvik etmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
25-Okul personeline kendi resmi görevlerine ilişkin bilgi edinmelerinde yardımcı olmam gerektiği konusunda beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
26- Eğitim yöneticisinin görev alanında yalnızca denetlemekle sınırlı olduğu hususunda bir yargı edinmemde rol oynamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
27- Okul personeline, araç- gereçlere ve çeşitli kaynaklara ilişkin etkili bir kayıt sistemi geliştirmem gerektiği hususunda beni yönlendirmiştir.	(HK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
28- Teknolojik gelişmeleri takip etmem ve bunları okuluma getirip uygulamam gerektiği hususunda beni aydınlatmıştır.	(HK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
29- Okulun başarı grafiğini yükseltmek için, okul-İçi bilgisayar, dil, hazırlayıcı eğitim türü kursların düzenlenmesinde etkin olmam gerektiği hususunda beni yönlendirmiştir.	(HK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)

KATILDIĞIM HİZMET-İÇİ EĞİTİM KURSU	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
30-Okulun yönetiminde uzmanlarla işbirliği yapmak gerektiği konusunda beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
31- Okuldaki sorumluluğu paylaşmada etkili olmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
32-Yönetimle ilgili karar verme yeteneklerini geliştirmemde yardımcı olmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
33- Toplantı yönetimi yöntemleri konusunda beni aydınlatmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
34- Okul çevresi ile etkili bir iletişim ağı oluşturmamda beni teşvik etmemiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
35- Okul içerisinde etkili bir iletişim ağı oluşturmak gerekliliği konusunda beni aydınlatmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
36- Okuldaki araç-gerecin etkili bir şekilde kullanımını sağlamak için beni teşvik etmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
37- Müdürün, eğitimi-öğretim programının uygulanması dışında da görevleri olduğu bilincinin doğmasında rol oynamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
38-Disipline yalnızca ceza değil, eğitici bir önlem olarak yaklaşmamda beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
39-Bende, okul personelinin iyi örgütlenmesinin, iyi insan ilişkilerini doğuracağı kanısını pekiştirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
40-Okul çevresindeki eğitsel etkinliklerde aktif rol oynamak doğrultusunda bir düşünce geliştirmemde etken olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
41-Okulun varlığını etkili bir örgüt olarak sürdürmesi için öğretmenleri yönlendirmesi, geliştirilmesi ve bütün bunların takip edilmesi konusunda belirleyici olmamda yardımcı olmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
42- Müdürü olduğum okul eğitim hedeflerinin gerçekleştirilmesinde birinci derecede sorumluluk bilincinin oluşumunda rol oynamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
43-Okul yerleşiminin planlanması ve birimler arası eşgüdümün sağlanması zorunluluğu hususunda bir fikir edinmemi sağlamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
44-Çevre desteğinin, ancak okulun çevreye açılımı ve çevrenin okula olumlu bir bakış açısı geliştirilmesi ile sağlanabileceği düşüncesini edinmemde etken olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
45-Eğitimde yerel ve merkezi birimleri birininin tamamlayıcısı olarak görmemde beni yönlendirmiştir.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)

KATILDIĞIM HİZMET-İÇİ EĞİTİM KURSU

	TAMAMEN KATILYORUM	KATILYORUM	KARARSIZIM	KATILMIYORUM	HİÇ KATILMIYORUM
46-Öğrencilerin okul etkinliklerine katılımının iyi bir öğrenme ortamının geliştirilmesi için yararlı olduğu görüşünü edinmemde etken olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
47- Kişisel ilişkilerin iyiliği ile personel veriminin yüksekliği arasında bir uyum olduğu düşüncesini edinmemde yardımcı olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
48- Yeniliklerin okula getirilmesi konusunda sorumlu olduğu yönünde bir düşünce oluşturmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
49- Her durumu kendi bütünlüğü içerisinde ele almayı müdürün önemli bir işlevi olarak algılamamda yardımcı olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
50-Program değişikliğinin öğrenciler, okul ve çevre üzerindeki etkinliklerinin dikkate alınması gerektiği düşüncesini edinmemde yardımcı olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
51-Okul işlevlerini geliştirmek ve amaçlarını gerçekleştirmek için atılması gereken adımları önceden görebilmem konusunda beni aydınlatmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
52- Personle bir görev verirken onları okula ve okulun amaçlarına yaklaşım biçimlerine dikkat etmem gerektiği konusunda beni aydınlatmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
53- Çağdaş öğretim-çağdaş yönetim konularında beni aydınlatmamıştır.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)
54- Milli Eğitimin merkez ve taşra teşkilatlarının eşgüdüm içerisinde çalışmaları gerektiği konusunda bir düşünce geliştirmemde etken olmuştur.	(TK)	(K)	(KZ)	(KM)	(HK)

WASHINGTON PRINCIPAL EVALUATION INVENTORY (WPEI)

Prepared by Richard L. Andrews

This instrument is designed to provide you the opportunity to rate your principal as to the degree he is fulfilling the role you expect of him in relation to various school problems. There are no right or wrong responses, so do not hesitate to mark the statements frankly.

Fill in your responses on this form. You will notice that there is no place for your name. Please *do not* record your name. This form has been coded in order that the data can be treated by code numbers only. DO NOT OMIT ANY ITEMS.

DIRECTIONS FOR RECORDING RESPONSES ON THIS FORM

Read each statement carefully. Then indicate whether the principal *always*, *often*, *occasionally*, *seldom*, or *never* fulfills the responsibility you expect of him. Mark your answers on the right side of the page in the following manner:

If he *always* fulfills the responsibility ☒ A O OC S N

If he *often* fulfills the responsibility A ☒ O OC S N

If he *occasionally* fulfills the responsibility A O ☒ OC S N

If he *seldom* fulfills the responsibility A O OC ☒ S N

If he *never* fulfills the responsibility A O OC S ☒ N

If the responsibility is not that of your principal, write *NA, Does Not Apply* A O OC S N

In this instrument, *A—Always*, means that you can not quickly think of a time that he did not perform the function; *O—Often*, means most of the time; *OC—Occasionally*, means about 50 percent of the time; *S—Seldom*, means a small portion of the time; and *N—Never*, means that you can not quickly think of a time that he did perform the function.

1. Perceives operation of the school program as only one aspect of an administrator's job	A	O	OC	S	N	<i>Ind</i> <i>1C</i>
2. Gains the esteem of his staff by demonstrating a genuine respect for them	A	O	OC	S	N	<i>2B</i>
3. Communications to his staff, the central office, and the surrounding community are clearly understood	A	O	OC	S	N	<i>4B</i>
4. Stimulates staff to actively and continuously engage in professional growth activities	A	O	OC	S	N	<i>2B</i>
5. Relates well to community leaders who are influential in educational matters	A	O	OC	S	N	<i>3B</i>
6. Establishes machinery that permits school patrons, staff, and students to evaluate the educational program	A	O	OC	S	N	<i>1A</i>
7. Views discipline as an educational rather than merely a punitive measure	A	O	OC	S	N	<i>2C</i>
8. Facilitates staff participation in community activities	A	O	OC	S	N	<i>3A</i>
9. Assists staff in understanding their professional roles and responsibilities . .	A	O	OC	S	N	<i>4B</i>
10. Perceives good staff organization as a link to good human relations	A	O	OC	S	N	<i>4C</i>
11. Encourages widespread participation of others in developing criteria to use in school evaluation	A	O	OC	S	N	<i>1B</i>
12. Procedures developed for teacher sponsorship of school activities tend to work well	A	O	OC	S	N	<i>2A</i>
13. Communicates current school program information to teachers and other school staff	A	O	OC	S	N	<i>1B</i>
14. Organizes staff so that authority and responsibility are clearly understood . .	A	O	OC	S	N	<i>4A</i>
15. Perceives record keeping as a housekeeping function which must be kept at a minimum	A	O	OC	S	N	<i>4C</i>
16. Assists teaching staff in understanding and using pupil personnel records and data	A	O	OC	S	N	<i>4B</i>
17. Believes the administrator should play an influential role in nonschool educational activities of the community	A	O	OC	S	N	<i>3C</i>
18. Effectively contributes to the resolution of student discipline problems . . .	A	O	OC	S	N	<i>2B</i>
19. Establishes an efficient communications network within the school	A	O	OC	S	N	<i>4A</i>
20. Provides a school environment where staff members make good use of their time	A	O	OC	S	N	<i>1A</i>
21. Perceives staff development and orientation as necessary to the maintenance of an effective organization	A	O	OC	S	N	<i>2C</i>

22. Provides means for staff to gain knowledge concerning their legal roles . . .	A	O	OC	S	N	4A
23. Believes that a good community image of the school gains community support	A	O	OC	S	N	4C
24. Keeps channels of appeal open to his staff	A	O	OC	S	N	2B
25. Handles the routine functions of administration in an efficient manner . . .	A	O	OC	S	N	2A
26. Believes that staff utilization should be determined by how staff members relate to the school and achievement of its purposes	A	O	OC	S	N	2C
27. Perceives complementary roles for local, state, and federal agencies in education	A	O	OC	S	N	4C
28. Contributes to orderly changes in the staff and the system	A	O	OC	S	N	2B
29. Provides an efficient system of record keeping on school staff, supplies, and materials	A	O	OC	S	N	4A
30. Utilizes staff competencies in the personnel selection process	A	O	OC	S	N	2B
31. Provides means and materials for staff to engage in curriculum study	A	O	OC	S	N	1A
32. Establishes procedures that tend to encourage teacher-parent interaction through conferences, visits, etc.	A	O	OC	S	N	3A
33. Works with staff so that routine activities in school plant operations are a least burden to all	A	O	OC	S	N	4B
34. Views student involvement in school affairs as helpful in developing a good student climate	A	O	OC	S	N	2C
35. Believes the school administrator should encourage and facilitate program evaluation	A	O	OC	S	N	1C
36. Associates good personnel practices with good production from the staff . .	A	O	OC	S	N	2C
37. Believes that extraneous activities which take teaching time may endanger learning	A	O	OC	S	N	4C
38. Establishes a program of information about the school to be communicated to the community	A	O	OC	S	N	4A
39. Encourages staff and student involvement in the school's public information program	A	O	OC	S	N	4B
40. Relates to staff members in informal as well as formal situations	A	O	OC	S	N	4B
41. Operates within the framework of the established school system policies . .	A	O	OC	S	N	3B
42. Formulates workable procedures for determining staff needs and assignments	A	O	OC	S	N	2A
43. Conceives that the administrator's own security is an issue if new ideas are to be implemented	A	O	OC	S	N	2C

						<i>Sca Ind</i>
44.)	Makes provisions for periodic evaluations of the school program by school officials	A	O	OC	S	N 1A
45.	Provides resources and materials for staff participation in planning in-service growth and development activities	A	O	OC	S	N 2A
46.	Visualizes one of his most important functions as seeing each situation in its entirety	A	O	OC	S	N 2C
47.	Perceives all the students' experiences in the school as the curriculum	A	O	OC	S	N 1C
48.	Participates as a responsible citizen in community organizations and activities	A	O	OC	S	N 3B
49.	Establishes procedures for initiation or revision of personnel policies on an objective and whole group basis	A	O	OC	S	N 2A
50.	Devises procedures for making community resources information available to the school staff	A	O	OC	S	N 3A
51.	Views development of a good internal staff organization as an important function	A	O	OC	S	N 2C
52.	Understands the function of the school in relation to the community	A	O	OC	S	N 3C
53.	Believes that good communication is a necessary factor in school operations	A	O	OC	S	N 4C
54.	Stimulates the work of groups engaged in program revision	A	O	OC	S	N 1B
55.	Considers the impact of curriculum change on students, school, and community	A	O	OC	S	N 1C
56.	Recognizes each individual's contribution to the success of the school	A	O	OC	S	N 2B
57.	Develops an efficient means for determining staff material and resource needs	A	O	OC	S	N 4A
58.	Understands the community and its impact on education	A	O	OC	S	N 3C
59.	Foresees those actions needed to improve the function of the school	A	O	OC	S	N 1C
60.	Clearly interprets the school district's policies to his staff	A	O	OC	S	N 2B
61.	Fosters a healthy school climate regardless of cross-cultural make-up of the student body	A	O	OC	S	N 2B
62.	Perceives the educator to be a service arm of the broader community	A	O	OC	S	N 3C
63.	Provides for efficient use of school equipment and facilities	A	O	OC	S	N 3A
64.	Establishes an efficient communication network between the school and the community	A	O	OC	S	N 4A