

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ İÇİN
HAZIRLANMIŞ HİZMET İÇİ EĞİTİM
PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe AKSAKAL

İstanbul

Temmuz, 2020

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

**EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ İÇİN HAZIRLANMIŞ
HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Ayşe AKSAKAL

Tez Danışmanı
Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

İstanbul
Temmuz, 2020

TEZ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

Başkan: Dr.Öğrt. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Üye : Prof. Dr. Orhan AKINOĞLU

Üye : Dr.Öğrt. Üyesi Çiğdem DEMİR ÇELEBİ

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

İmza Yeri

Prof. Dr. Ali GÜNEŞ

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “**Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi İçin Hazırlanmış Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi**” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.

Ayşe Aksakal

ÖNSÖZ

Araştırmamın her aşamasında bana samimiyeti ve güler yüzüyle yardımcı olan değerli tez danışmanım Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ'a, eğitim alanında dersleriyle bize vizyon katan çok değerli hocalarımız Prof. Dr. Münevver ÇETİN'e ve Doç. Dr. Ahmet Faruk LEVENT'e, araştırmamda fikirlerini beyan eden değerli okul yöneticilerimize hoşgörü ve sabırlarından dolayı sonsuz teşekkürlerimi sunarım. Ayrıca yüksek lisans eğitimim boyunca beni yalnız bırakmayan, çalışmamın her aşamasında desteğini gördüğüm, güvenini hissettiğim kıymetli eşim Fahrettin AKSAKAL'a, ve araştırma sürecinde onlardan aldığım zamanlar için sabreden kızlarım Gülnihal, Merve ve Meryem'e çok teşekkür ederim.

Ayşe Aksakal

İstanbul – 2020

ÖZET

EĞİTİM YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ İÇİN HAZIRLANMIŞ HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Ayşe AKSAKAL

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez danışmanı: Dr. Öğretim Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

Temmuz-2020,185 sayfa

Bu çalışmanın amacı, okul yöneticilerinin göreve geldikten sonra almış oldukları hizmet içi eğitim programlarının yeterliliğini araştırmaktır. Araştırmada katılımcıların görüşlerini ve deneyimlerini sınırlamayı en üst düzeyde çalışabilmek için nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerini almak amacıyla açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme sorularında, hizmet içi eğitimlerin amacının, içeriğinin, işleyişinin, yeterliliğinin, daha verimli olabilmesi için önerilerinin incelenmesi hedeflenmiştir.

Araştırmayı derinlemesine incelemek adına amaçlı örnekleme yöntemi, maksimum çeşitlilik olması adına da farklı okul türlerinden iki müdür, iki müdür yardımcısı olmak üzere 20 katılımcı ile görüşme yapılmıştır. Anlamli verilerden kodlara, bu kodlar yardımıyla 10 tema ve 50 alt temaya ulaşılmıştır.

Araştırmanın sonucunda hizmet içi eğitim programlarının amacı hakkındaki görüşlerle ilgili, bireysel ve kurumsal fayda sağlamak istendiği tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim programındaki planlama, eğitim esnasında, eğitim sonrasında eksik ve aksaklıkların amacına ulaşmayı sağlamadığı veya kısmen sağladığı görüşleri öne çıkmıştır. Hizmet içi eğitimlerde en önemli etkenin eğitimci olduğu, eğitimcinin teorik anlatımı, saha hâkimiyetinin bulunmaması eğitimlerin verimliliğini düşürdüğü şeklinde görüşler tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitimlerin verimliliği ile ilgili ölçümlerin gerçekçi olmadığı, gerçek ölçümlerin ancak sahadaki yansımasıyla olunabileceği öne sürülmüştür. Araştırmada katılımcılar hizmet içi eğitimlerin eksikliğini, okullardaki başarısızlıklarda, yenilikleri takip edememekte, iletişim kazalarından dolayı küçük olayların büyümesinde, sağlık ve iş güvenliği eksikliğinden dolayı öğrencinin hayatına mal olabilecek olaylarda gördüklerini belirtmişlerdir.

Hizmet içi eğitimde farklı yöntem ve model nerileri olarak, atölye çalışmaları, koordinatörlük sistemi, tecrübe paylaşımı, ihtiyaa yönelik bölgesel eğitimler, kitap analizleri gibi önerilerde bulunularak diğer araştırmalarda rastlanılmayan sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular tezin sonunda literatür ışığında tartışılmış ve bazı önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Yönetim, Eğitim Yönetimi, Eğitim Yöneticisi, Hizmet İi Eğitim



ABSTRACT

EVALUATION OF IN-SERVICE TRAINING PROGRAMS PREPARED FOR TRAINING EDUCATION MANAGERS

Ayşe AKSAKAL

Master, Education Management and Supervision

Thesis advisor: Assistant Prof. Dr. Kamil Arif KIRKIÇ

July-2020, 185 pages

The purpose of this study is to investigate the adequacy of the in-service training programs that the school administrators have received after starting work. In the research, the qualitative method was used in order to work at the highest level without limiting the opinions and experiences of the participants. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions was prepared in order to get the opinions of school administrators. In the interview questions, it is aimed to examine the suggestions of the in-service trainings purpose, content, functioning, and adequacy in order to be more efficient.

The purposeful sampling method was used to examine the research in-depth, and interviews were done with 20 participants, which contains two principals and two vice-principals from each school type in order to have maximum diversity. Codes were created from meaningful data, and ten themes and 50 sub-themes were reached with the help of these codes.

As a result of the research, it has been determined that it is desired to provide individual and institutional benefits regarding the opinions about the purpose of in-service training programs. In the in-service training program planning, the opinions came to the fore that the deficiencies during the training and after the training did not provide or partially provide to achieve its purpose. The opinions have been determined that the most essential factor in in-service trainings is the educator, the theoretical explanation of the trainer, and the lack of field domination reduces the efficiency of the trainings. It has been suggested that the evaluation related to the efficiency of in-service trainings is not realistic and that real evaluation can only be achieved by reflection on the field. In the research, the participants stated that they saw the lack of in-service trainings, the failures in school, the inability to follow innovations, the growth of small events due to communication accidents, the incidents that could cost the student's life due to lack of health and job security.

As different methods and models in in-service training, suggestions such as workshops, coordination plan, experience sharing, regional training for needs, book analysis, change in perception of in-service training have been reached, and results not found in other researches were reached. The findings obtained were discussed in the light of the literature at the end of the thesis, and some suggestions were made.

Keywords: Education, Management, Education Management, Education Manager, In-Service Training



İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI.....	i
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	ii
ÖNSÖZ	iii
ÖZET.....	iv
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar LİSTESİ.....	xiv
ŞEKİLLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ	1
1.1. Problem	1
1.2. Amaç	3
1.3. Önem.....	4
1.4. Sınırlılıklar	4
1.5. Sayıtlar	5
1.6. Tanımlar	5
BÖLÜM II.....	6
KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR LİTERATÜR.....	6
2.1. Eğitim.....	6
2.1.1. Milli Eğitim sistemi amaçları ve ilkeleri.....	7
2.2. Yönetim.....	7
2.2.1. Yönetim modelleri	8
2.3. Eğitim yönetimi.....	13
2.3.1. Eğitim yönetiminin felsefesi ve politika bağlamı	13
2.3.2. Eğitim yönetimi modelleri	15

2.4. Eğitim yöneticisi	16
2.4.1. Eğitim yöneticisinin özellikleri	18
2.4.2. Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesindeki süreç	20
2.4.3. Eğitim yöneticilerinin resmi atamaları	23
2.4.4. Eğitim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmesi	26
2.5. Diğer ülkelerde eğitim yöneticilerinin yetiştirilme süreçleri	30
2.5.1. Amerika’da eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci	31
2.5.2. İngiltere’de eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci	33
2.5.3. Fransa’ da eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci	34
2.5.4. Finlandiya’ da eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci	36
2.5.5. Japonya’da eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci	37
2.6. Hizmet içi eğitim.....	39
2.6.1. Hizmet içi eğitimin amacı	40
2.6.2. Hizmet içi eğitim politikası	41
2.6.3. Hizmet içi eğitim programı	41
2.6.3. Hizmet içi eğitim süresi ve konuları	42
2.6.4 Hizmet içi eğitimin uygulanması	43
2.7. İlgili araştırmalar	45
BÖLÜM III	51
YÖNTEM.....	51
3.1. Araştırmanın modeli.....	51
3.2. Çalışma grubu	52

3.2.1. Katılımcıların demografik özellikleri.....	53
3.3. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması.....	54
3.4. Verilerin analizi.....	55
3.5. Geçerlilik ve güvenilirlik	58
BÖLÜM IV	60
BULGULAR.....	60
4.4. Hizmet içi eğitim sürecinin özetlenmesine ilişkin görüşler	64
4.4.1. Verimlilik	66
4.4.2. Konu çeşitliliği	67
4.4.3. Düzenleyen kurum	67
4.4.4. Eğitim süresi	68
4.4.5. Katılım durumu	68
4.4.6. Katılım zorunluluğu	69
4.4.7. Eğitim yöntemi.....	69
4.5. Hizmet içi eğitimin amacına ilişkin görüşler	70
4.5.1. Kişisel gelişim.....	71
4.5.2. Kurumsal gelişim	72
4.5.3. Gereksiz eğitim	74
4.5.4. Motivasyon.....	74
4.6. Hizmet içi eğitimin içeriğinin amacına uygunluğu ve sebeplerine ilişkin görüşler.....	75
4.6.1. Amacına uygunluk	76
4.6.2. Planlamadaki eksiklikler	77
4.6.3. Eğitim algısı	78
4.6.4. Zamanlama.....	78
4.6.5. Periyodik eğitimler.....	79

4.6.6. İsteklilik	79
4.7. Hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerine ilişkin görüşler.....	80
4.7.1. Planlamaya uygunluk	82
4.7.2. Planlama eksiklikleri.....	82
4.7.3. Eğitime İsteksizlik.....	84
4.7.4. Eğitim esnasındaki eksiklikler	85
4.8. Hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerine ilişkin görüşler	87
4.8.1. Eğitimcinin uzmanlığı.....	88
4.8.2. Hitabet yeteneği	90
4.8.3. Zorunlu eğitimci.....	91
4.8.4. Zaman yetersizliği.....	91
4.9. Hizmet içi eğitimin verimliliğin ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliğinin edenlerine ilişkin görüşler	92
4.9.1. Verimlilik ölçümü	93
4.9.2. Verimlilik ölçüm şekli	94
4.9.3. Ölçümün gerçekliği.....	95
4.9.4. Gerçek olmama nedenleri	95
4.9.5. Ölçüm için öneriler	96
4.10. Yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlandıkları konular ve bu konuların hizmet içi eğitimle takviye edilebilirliğine ilişkin görüşler	97
4.10.1. Yöneticilikte zorlanılan konular.....	99
4.10.2. Eğitimle takviye edilebilir mi?.....	102
4.10.3. Eğitimle takviye edilebilir.....	102
4.10.4. Eğitimle takviye edilemez.....	103

4.11. Hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerine ilişkin görüşler.....	105
4.11.1. Farklı eğitim yöntemi.....	106
4.11.2. Mevcut eğitimi iyileştirme.....	109
4.11.3. Bilgi alışverişi.....	109
4.11.4. Bakış açısı.....	110
4.11.5. Öneri yok.....	111
4.12. Hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilere ilişkin görüşler ...	111
4.12.1. Eğitim yöntemi.....	113
4.12.2. Eğitimci özellikleri.....	114
4.12.3. Katılımcı sayısı.....	115
4.12.4. Diğer öneriler.....	116
4.12.5. Eğitim sonrası.....	116
4.12.6. Öneri yok.....	117
4.13. Hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımalarına ilişkin görüşler.....	117
4.13.1. Okul tarafı.....	118
4.13.2. Yönetici tarafı.....	121
4.13.3. Öğrenci tarafı.....	122
BÖLÜM V.....	124
SONUÇ.....	124
5.1. Sonuç.....	124
5.1.1. Hizmet içi eğitim sürecine ilişkin sonuç.....	124
5.1.2. Hizmet içi eğitim sürecinin işleyişi ile ilgili sonuç.....	126
5.1.3. Hizmet içi eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi ile ilgili sonuç.....	127
5.2. Tartışma.....	128
5.2.1. Hizmet içi eğitim sürecinin özetlenmesine ilişkin sonuçlar.....	129

5.1.2. Hizmet içi eğitimin amacına ilişkin sonuçlar.....	130
5.1.3. Hizmet içi eğitimin içeriğinin amacına uygunluğu ve sebeplerine ilişkin sonuçlar	132
5.1.4. Hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerine ilişkin sonuçlar	133
5.1.5. Hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerine ilişkin sonuçlar	134
5.1.6. Hizmet içi eğitimin verimliliğın ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliğinin nedenlerine ilişkin sonuçlar	136
5.1.7. Yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlandıkları konular ve hizmet içi eğitimle takviye edilmesine ilişkin sonuçlar	137
5.1.8. Hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerine ilişkin sonuçlar	138
5.1.9. Hizmet içi eğitimin verimliliğı ile ilgili somut önerilere ilişkin sonuçlar	139
5.1.10. Hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımalarına ilişkin sonuçlar	141
5.2. Öneriler	142
5.2.1. Uygulayıcılara öneriler	142
5.2.2. Araştırmacılara öneriler	144
KAYNAKÇA	146
EK	163
EK 1: Görüşme formu	163
EK 2: Kişisel bilgi formu	164
EK 3: Görüşme soruları	165
EK 4: Araştırma izin belgesi	166

TABLULAR LİSTESİ

Tablo 2.1: Türkiye ve Araştırılan Ülkelerin Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi Kriterleri	38
Tablo 3.2.1: Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerin Demografik Özellikleri	53
Tablo 3.5.1: Geçerlilik ve Güvenirlilik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kullanılan Kavramların Karşılaştırılması	58
Tablo 4.1: Hizmet İçi Eğitim Sürecini Tanımlama	61
Tablo 4.2: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin İşleyişi.....	62
Tablo 4.3: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öneriler	63
Tablo 4.4: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Özetlenmesi	65
Tablo 4.5: Hizmet İçi Eğitimin Amacı.....	71
Tablo 4.6: Hizmet İçi Eğitim İçeriğinin Amacına Uygunluğu Ve Sebepleri.....	75
Tablo 4.7: Hizmet İçi Eğitimlerin Planlamaya Uygunluğu ve Eksik Yönleri	81
Tablo 4.8: Hizmet İçi Eğitim Programındaki Eğitimcilerin Yetkinlikleri	87
Tablo 4.9: Hizmet İçi Eğitimin Verimliliğinin Ölçülmesi ve Ölçme Yönteminin Gerçekliği.....	93
Tablo 4.10: Yöneticilerin Yöneticilik Sürecinde Zorlandıkları Konular ve Hizmet İçi Eğitimle Takviye Edilmesi.....	98
Tablo 4.11: Hizmet İçi Eğitime Yönelik Farklı Yöntem ve Model Önerileri.....	106
Tablo 4.12: Hizmet İçi Eğitimin Verimliliği İle İlgili Somut Öneriler.....	112
Tablo 4.13: Hizmet İçi Eğitimdeki Eksik ve Aksaklıkların Sahadaki Yansımaları.	118
Tablo 5.1.1: Hizmet İçi Eğitim Sürecini Tanımlama	125
Tablo 5.1.2: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin İşleyişi.....	126
Tablo 5.1.3: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öneriler .	127

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi İle İlgili Araştırmada Görüşme Verilerinin Analizinde İzlenen Aşamalar.....	57
---	----



KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
HİE	: Hizmet İçi Eğitim
ISLLC	: Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEHTAP	: Merkezi Hükümet Teşkilatı Araştırma Projesi
MTK	: Maarif Teşkilatı Kanunu
NPQH	: Ulusal Profesyonel Okul Yöneticiliği
NCSL	: Okul Liderliği Ulusal Koleji
OECD	: Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Teşkilatı
ÖYGM	: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü
PISA	: Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı
TODAİE	: Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu
akt	: Aktaran
ed.	: Editör
s.	: Sayfa
vd	: Ve Diğerleri

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem

İnsanlar, değişen topluma uymak ve hatta toplumun değişiminde etkin rol almak durumundadır. Geriden gitme durumunda hedeflerine ulaşması mümkün görünmemektedir. Aynı şekilde bireyler de yaşam standartlarını geliştirmek için kendilerini sürekli yenilemek durumundadırlar. Onların bu ihtiyaçlarının giderilmesinde bilgi ve becerilerini geliştirmeleri, ‘yaşam boyu eğitim-yaşam boyu öğrenme’ yaklaşımının ortaya çıkmasına ve yayılmasına zemin hazırladığı düşünülmektedir (Gençoğlu ve Şenel, 2003: 45).

Örgün eğitim kurumlarından olan okullarda görevli olan kişilere mevcut sistem içerisinde meydana gelen değişikliklere uyum sağlayabilmeleri ve mesleki gelişimleri için yaşam boyu eğitim kapsamında planlanmış hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlenmektedir. Hizmet içi eğitime katılan personel, almış olduğu eğitimler sayesinde kabiliyeti gelişeceği için karşılaştığı sorunlara çözüm üretmek özgüveninin artmasını sağlayacaktır (Odabaşı ve Kabakçı, 2007).

Hizmet içi eğitimin hedefleri arasında öğretmenlerin ve yöneticilerin görevli oldukları alanda göstermiş oldukları performans becerilerini, bilgi düzeylerini ve tecrübelerini geliştirmek bulunmaktadır (OECD, 1982). Türkiye’de eğitim personelinin geliştirilmesinde Milli Eğitim Bakanlığı, İl Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla müfettiş, yönetici ve öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. Hizmet içi eğitimlerde nicelik olarak artışlar olsa da, eğitimde süreklilik ve sistem olmadığı görülmüştür (Özdemir ve Yalın, 1998: 508). Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim amaçları, şu şekilde maddelendirilebilir (MEB, 1994);

- 1- Yeni görevine başlayan personelin bulunduğu ortama ve görevine uyumunu sağlamak,
- 2- Milli Eğitimin amaç ve ilkelerini personelinin bütün olarak kavramasında, yorumlamasında ortak noktada buluşturarak, birlik içinde olmalarını sağlamak,
- 3- Hizmet öncesi eğitimle mesleki yeterlilik adına eğitimdeki eksikliklerini tamamlamak ve mesleki yeterliklerini geliştirmek,
- 4- Eğitim alanındaki bilgi, beceri ve davranışlardaki yenilikleri takip ederek personeline kazandırmak,
- 5- Mesleğinde istekli, yetenekli, liyakat sahibi personelini, alanındaki üst makamlara geçişlerini sağlamak,
- 6- Farklı eğitime tabi olan kişilerin geçişlerini sağlayabilmek adına eğitimlerinde tamamlayıcılığı sağlamak,
- 7- Milli Eğitiminin mevcut politikasını yorumlarken bütünlüğü sağlamak,
- 8- Milli Eğitimin ilkelerinin, tekniklerinin uygulanmasında birlik ve beraberliği sağlamak,
- 9- Gelişen eğitim sistemine katkı sağlamak, diye açıklanabilir.

Ülkenin gelişimi için toplumun eğitilmesi ve eğitim gereksiniminin karşılanması gerekmektedir. Eğitim yönetimi, toplumun gelişimi için kurulan eğitim örgütlerinin belirlenen amaçlarına göre yönetmek, değerlendirmek ve geliştirmektir. Türkiye'deki okulların başarısı dünya genelinde yapılan PISA sınavlarıyla karşılaştırıldığında, OECD'nin 2000-2018 yılları arasındaki raporuna göre ortalamanın altında olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, 'Bir yerde sorun varsa yönetimden kaynaklanmaktadır' sözünden hareketle, eğitim yöneticilerine verilen eğitimlerin yeterliliği konusu araştırılarak, hizmet içi eğitime katkı sağlamak hedeflenmektedir.

Yapılan literatür taramalarının sonucunda, hizmet içi eğitim ile ilgili çalışmaların ağırlıklı olarak öğretmenlere yönelik ve anket yöntemi kullanılarak yapılmış olduğu, yöneticilere yönelik yapılan çalışmaların da azlığı dolayısıyla böyle bir çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmüştür. Araştırmalar genellikle hizmet içi eğitim programının genel değerlendirmeleri, alternatif bazı hizmet içi eğitim

yöntemleri, branş öğretmenlerinin alanları üzerine etkileri gibi var olan problemler göze çarpmaktadır. Eğitim yöneticilerine yönelik verilmiş hizmet içi eğitimlerin amacına ve planlamaya uygunluğu, eğitim sürecinin işleyişi, eğitimcilerin yeterliliği, eğitimin verimliliğinin ölçülmesi, yöneticilik sürecinde zorlanılan konularda eğitimlerin yapılabilirliği, hizmet içi eğitim programı ile ilgili alternatif görüş ve önerileri açık uçlu sorularla geniş çerçevede araştırmak tezimin problemini oluşturmaktadır.

1.2. Amaç

Araştırmanın amacı, göreve gelmiş ve görevde olan yöneticiler için yapılan hizmet içi eğitimlerin okul idarecilerinin bilgilerini arttırma yönünde yeterliliğini araştırmaktır. Hizmet içi eğitim programlarının ihtiyaca ne kadar cevap verebildiği, veremiyorsa başka hangi yöntemlere ihtiyaç duyduğu tespit edilerek gelecekteki çalışmalara yol haritası oluşturabilmektir. Araştırmamızın temel amacı bu eksikleri, ihtiyaçları, yeterlilikleri, bilimsel verilerle tespit ederek sonuçların incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada amaca dayalı olarak problem cümlesi şu şekilde oluşturulmuştur. “Eğitim yöneticilerinin, yetiştirilmeleri için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” Bu problem cümlesinin doğrultusunda alt problemler şu şekilde belirlenmiştir:

Alt problem 1: Hizmet içi eğitim sürecinin kısaca özetlenmesine ilişkin görüşler nasıldır?

Alt problem 2: Hizmet içi eğitimin amacına ilişkin görüşler nasıldır?

Alt problem 3: Hizmet içi eğitim içeriğinin amacına uygun olduğu ve olmadığına ilişkin görüşler nelerdir?

Alt problem 4: Hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve uygun olmadığına ilişkin görüşler nelerdir?

Alt problem 5: Hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerine ilişkin görüşler nelerdir?

Alt problem 6: Hizmet içi eğitimin verimliliğinin ölçülmesi ve gerçekliliğine ilişkin görüşler nelerdir?

Alt problem 7: Yöneticilik sürecinde en çok zorlanılan konular ve hizmet içi eğitimle takviye edilmesine ilişkin görüşler nelerdir?

Alt problem 8: Hizmet içi eğitim programı için farklı yöntem ve model önerilerine ilişkin görüşler nelerdir?

Alt problem 9: Hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilere ilişkin görüşler nelerdir?

Alt problem 10: Hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilere ilişkin görüşler nelerdir?

1.3. Önem

Milli Eğitim Bakanlığı (2018), 2023 vizyon belgesinde okul yöneticisinin nitelikli eğitim veren okul sayılarının artmasında en kritik rolü üstlendiğini belirtmektedir. “Her okul yöneticisi kadar okuldur” veya “Okulu okul yapan müdürdür” sözlerinden yola çıkılarak, okulların şekillenmesinde okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimin kalitesini arttırmak konusunda katkı sağlayacağına inanılmaktadır. Hizmet içi eğitim programlarının okul yöneticilerinin ihtiyaçlarına ne kadar cevap verebildiği, hazırlanmış sorular üzerinden belirli sayıda katılımcılarla görüşülerek tespit edilecektir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular, hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik katkı sağlayacağı ve yeni çalışmalara önderlik edeceği için önemli görülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları aşağıda verilmiştir:

- 1- Araştırma 2018-2019 öğretim yılı ile sınırlıdır.
- 2- Araştırma İstanbul ilinde seçilecek olan ilkokul, ortaokul, imam hatip ortaokulu, anadolu lisesi ve imam hatip lisesi düzeyindeki okulların müdür ve müdür yardımcıları ile sınırlıdır.
- 3- Araştırma nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme ile sınırlıdır.
- 4- Bulgular, çalışma grubunun katılmış oldukları hizmet içi eğitim programı hakkında görüşleri ile sınırlıdır.

1.5. Sayıtlar

Araştırmanın sayıtları aşağıda verilmiştir:

- 1- Yeterli sayı ve nitelikte olduğu varsayılmaktadır.
- 2- Araştırmaya katılan yöneticilerin, görüşme sorularına vermiş oldukları cevapları gerçek görüş ve düşüncelerini yansıttığı varsayılmaktadır.

1.6. Tanımlar

Eğitim: “Eğitim, insanların davranışlarında istendik yönde değişmeler oluşturabilme veya yeni davranışlar kazandırma sürecidir. İnsan davranışlarındaki değişimin kalıcı ve bir yaşantı ürünü, çevresiyle etkileşimi sonucu olmalıdır” (Ertürk, 1997: 2).

Yönetim: Kurumun belirlenmiş amaçlarını en üst düzeyde etkili ve verimli gerçekleştirebilmek için, planlamanın yapılması, organizasyonun koordine bir şekilde sağlanarak yürütülmesi ve değerlendirilmesi aşamalarıdır. Yönetim örgütü hedefine ulaştırmak için mevcut tüm imkânları ve kaynakları en iyi şekilde kullanabilme sanatıdır (Genç, 2007: 23).

Eğitim Yönetimi: Literatürde eğitim yönetimi ile okul yönetimi kavramları birbirini yerine bazen alternatif kullanılabilir. Eğitim yönetimi kavramı, okul yönetimi kavramına göre daha kapsamlı bir ifade olup sosyal bilimlerin diğer alanlarındaki gelişmelerden etkilenen disiplinler arası çalışma alanıdır (Şişman ve Turan, 2004: 99).

Eğitim Yöneticisi: Farklı kaynaklardan edinilen bilgi ve tecrübeleri, şahsi bilgi ve tecrübeleriyle birleştirerek edindiği verileri problemlerin çözümünde uygulayan kişidir (Taymaz, 2003: 55-61).

Hizmet İçi Eğitim: “Kişiyi işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi, beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesidir” (Can, Akgün ve Kavuncubaşı, 1995: 195).

BÖLÜM II

KURAMSAL AÇIKLAMALAR VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR LİTERATÜR

2.1. Eğitim

Eğitim, bireylerin kendi iradesiyle veya kasıtlı olarak davranışlarında istenilen değişimi meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1997: 12). Bireylerin davranışlarında meydana gelen değişimlerden toplumun etkilenmesi kaçınılmaz olacaktır. Günümüzde birçok alanlarda çalışma yapmış bilim adamları, yöneticiler ve siyasal liderler eğitimle toplumların değişim sürecine girebileceğine inanmış olmalarının nedenlerinden biri de budur (Kaya, 1986: 8).

Eğitimin, hızlı bir şekilde gelişen iletişim çağının şartlarına uygun, çocukların gereksinimine göre teknolojik gelişmeleri takip edebilen ve kullanabilen, gerekli bilgi ve yeteneklerle donanımlı hale getirmek gibi birçok alanda görevleri bulunmaktadır. Eğitimin ve öğretimin esas amacını genellediğimizde karşımıza iki ana vazifesi çıkmaktadır. Talebe için birinci ihtiyaç olan bilgiyi nereden, ne zaman, ne şekilde ve nasıl elde edebileceğine ilişkin temel beceriyi kazandırabilmek, ikincisi ise muhakeme kabiliyetini kullanarak zihinsel faaliyetlerinde üretkenliğini geliştirebilecek teknikleri verebilmektir. Eğitim ve öğretimin evrensel olarak esas amacını şu şekilde özetleyebiliriz. Eğitim alan kişiye mesleki yeterlilik kazandırarak bilgi ve tecrübe ile dünya çapında mesleğini icra edebilmesidir. Bunun yanında mesleki eğitimini alırken kabiliyetleri doğrultusunda sanat, spor, müzik gibi alanlarda yeteneklerini geliştirmektir. Eğitim öğretimin diğer amacı da kişiye toplumsal değerlerini öğretmek ileriye taşıyabilmektir (Özsoy, 2003: 28).

Eğitimin tüm bu tanımlamaları, amaçları, süreci kapsamında varılmak istenen nokta olarak özetleyebileceğimiz eğitim değeri kavramı, refah düzeyinin iyileştirilmesi ve gelişmiş ülke sıralamasına yükseltilmesinde araç niteliği taşımakta, ayrıca uluslararası platformlar arasında politik ve toplumsal hayatın sağlanmasında

etkin yollardandır (Kaya, 1979: 6-7). Eğitim sürecinin işleyişi hakkında eğitim programları genel olarak, işlenecek konuların belirlenerek listelenmesi, ders içerikleri ve derslerin belirlenmiş sıralamaya göre okutulması, her türlü bilginin gerek okul içinde gerek okul dışında öğretilmesi olarak ifade edilmektedir (Demirel, 2004: 10).

Eğitim, bireyin yaşam biçimine bakmaksızın davranış kazanma ve değişim gibi oluşumlar için zorunludur. Eğitim kavramının birçok tanımlarının ortak noktası, davranış değişikliği ve davranış kazanma amacının olmasıdır (Başar, 2002: 1).

2.1.1. Milli Eğitim sistemi amaçları ve ilkeleri

Milli Eğitim 1739 sayılı Temel Yasasına göre genel amaçları aşağıdaki gibidir. Türk milletinin tüm bireylerini;

- 1- Atatürk ilkelerine, devrimlerine ve milliyetçiliğine bağlı, Türk milletinin değerlerini koruyan, ülkesinin gelişmesi için görevlerini ve sorumluluklarını bilen vatandaşlar yetiştirmek.
- 2- Her yönden sağlıklı gelişmiş kişiliğe sahip, hür ve ilmi düşünme potansiyeli olan, topluma karşı sorumluluk duygusu içinde saygılı kişiler olarak yetiştirmek.
- 3- Yetenekleri doğrultusunda üretirken mutlu olacakları bir meslek sahibi olmalarını sağlamaktır.

Milli Eğitiminin temel ilkeleri; “eğitim hakkı, genellik ve eşitlik, yöneltme, ferden ve toplumun ihtiyaçları, fırsat ve imkân eşitliği, demokrasi eğitimi, süreklilik, laiklik, Atatürk inkılap ve ilkeleri, bilimsellik, planlılık, okul aile işbirliği ve karma eğitim” diye açıklanmaktadır (MEB, 1973).

2.2. Yönetim

Yönetim kavramı insanların topluluk halinde yaşam şeklini sürdürmeye başlaması itibarıyla doğmuştur. Yönetim, bireylerin şahsi hedeflerini bırakıp ortak hedeflere birlikte ulaşmak için iş yaptırmak ve yardımda bulunmak diye kısaca ifade edilmektedir. İş yöneten ve yaptıran kişiler üst, işleri yapan ve yönetilen kişilerde ast olmaktadır (Dalay, 2001: 3).

Yönetim; kurumun üst yönetimi tarafından saptanmış hedeflere ulaşılması için personelin yönlendirilmesi, iş faaliyetinin gerçekleştirilmesi ve ortaya çıkan

sonuçların analiz edilmesidir. Erdoğan (2004: 3) yönetimi sanat olarak tanımlarken, kuruluş hedeflerine ulaşmada mevcut tüm kaynakları ve imkânları en iyi şekilde değerlendirmek olarak ifade etmiştir.

Yönetim, önceden belirlenmiş hedefleri gerçekleştirmek için bir araya getirilmiş kişileri organize edip, koordine ederek harekete geçirmektir (Başaran, 2000: 14). Daft (1994: 8) yönetim kavramını, “örgütsel kaynakları yönetim süreçleri olan planlama, örgütleme, liderlik ve kontrol etme doğrultusunda amaçlara yönelik olarak etkili ve yararlı şekilde kullanma yeteneği” olarak tanımlamıştır. Yönetim dönemsel veya geçici olmamakla birlikte bütün halinde ilerleyen, sürekli devam eden, birbirini tamamlayan aktiviteler ve davranışlar serisidir.

Yönetim, hedeflenen amaçlara ulaşabilmek için, mevcut tüm kaynakları en iyi şekilde birbirleriyle uyum içinde, verimli ve etkin kullanabilmektir (Genç, 2007: 23). Güçlüol’a (1985) göre yönetim, örgütün tespit ettiği politikalarını icraata geçirmek için devam ettirdiği etkinlikleri düzenleme sürecidir. Yönetim, kişisel yeteneklerin bilimsel temelle birleştirilerek ilerletilmesi gerekirken, dönemimizde bilimsel kısmına gereken ağırlık verilmeden yöneticilik kısa yoldan öğrenilen tekniklerle gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır (Erdoğan, 2008).

2.2.1. Yönetim modelleri

Yönetim alanında örgüt formlarının kuruluşu ve geliştirilmesinde yöntemler sunan yönetim modellerinin tarihsel gelişim süreçlerinin aralarında kesin sınırlar olmamakla birlikte bu başlıklar altında açıklanacaktır.

Klasik yönetim yaklaşımı (1880-1930)

Klasik yönetim yaklaşımı, yönetim kavramıyla ilgili ilk fikirlerin ve bu fikirlere ait eserlerin ortaya atıldığı dönemdeki yazarların görüşlerinden meydana gelmiştir (Can, 2001: 8). Klasik yönetim yaklaşımlarını Frederick Winslow Taylor’un öncülüğünü yaptığı “Bilimsel Yönetim Yaklaşımı”, Henry Fayol’un “Yönetim Süreci Yaklaşımı” ve Max Weber’in “Bürokrasi Yaklaşımı” oluşturur (Göksoy ve Sağır, 2016: 2).

Taylor’un bilimsel yönetim yaklaşımı, 1911 yılında “Bilimsel Yönetim İlkeleri” adlı kitabın yayınlanmasıyla başlamıştır. Taylor’un bilimsel yönetim ilkeleri;

- 1- Tecrübeye dayanan iş görme yerine, bilimsel yaklaşıma dayanan yöntem ve tekniklerin geliştirilmesi,
- 2- Çalışacak kişilerin bilimsel yöntemlerle seçilerek eğitilmesi ve geliştirilmesi,
- 3- Bilimsel yöntemlerle geliştirilen iş yöntemlerinin, işçiler tarafından da benimsenerek içtenlikle işbirliğinin sağlanması,
- 4- İş sorumluluklarının yönetici tarafından ilgili kısımlarının işçi üzerinden alınarak iş yükünün azaltılması, şeklinde maddelendirilebilir.

Taylor döneminde çalışma şartlarına bakıldığında bu bakış açısı devrim niteliğindedir. Taylor, bilimsel yönetimi zihinsel devrim olarak nitelendirmektedir. Dönemindeki mevcut işleyişin tersine insanların doğasını zorlayan bir yönetim anlayışını geliştirmiştir. Bu yönetim yaklaşımı endüstri devriminin hız kazanmasını sağlayarak, hızlı ve çok üretmeye zorlamıştır. Taylor, üretim artışına odaklanarak iş görenin sadece iş üretimine yatırım yaparak duygularını görmezden gelmek, bir müddet sonra da hedeflenen verimin elde edilememesine yol açmıştır (Genç, 2007: 98).

Fayol, yönetimi bir süreç olarak görmekte planlama, planlamayı gerçekleştirmek için çalışanları örgütleme, çalışanlara görev verme, koordinasyonu sağlama ve işleyişi denetleme olarak sıralamıştır. Bu süreçleri grup olarak değerlendirmesine rağmen bazen bu gruplamadan ayrılarak yönetimi bir bütün olarak görmüştür (Bursalıoğlu, 2014: 18). Fayol yönetim süreci yaklaşımının öncüsü olarak yönetimi, geleceğe dair tahminler yürüterek, planlamalar yapmaktır diye ifade etmektedir. Planlamayı yaparken insan kaynaklarını, personel işleyişindeki ast-üst ilişkisini gözetenek çalışmalarını organize etmek ve işleyişin kurallara uygun bir şekilde ilerleyip ilerlemediğini kontrol etmektir (Leblebici, 2008).

Fayol, yönetim işleyişinin düzgün bir şekilde gerçekleştirilmesi için on dört ilke belirlemiştir. Ancak bu ilkelerin kesinlik ifade etmediğini, kendisinin bu ilkeleri önemli görerek bu ilkelerle hareket ettiğini ve ilkelerin sayısının bu kadarla kısıtlı olmadığını da belirtmiştir (Özcan ve Çağan, 2009: 12). Genç'e (2007) göre Henry Fayol'un yönetim süreci yaklaşımına ilişkin 14 ilkesi şu şekildedir.

- 1- İş bölümü: Bir kişinin bir işte uzmanlaşması başarıyı artırır.
- 2- Örgütlenme: İşlerin gruplar haline getirilmesi ve işletilmeye başlanmasıdır.
- 3- Merkezi yapılanma: Başarı tek merkezden olursa mümkündür.

- 4- Yetki ve sorumluluk: Yetki ve sorumluluk birlikte olursa anlam kazanır.
- 5- Sınıflama: Ast- üst ilişkisi takip edilerek yönetim sağlanır.
- 6- Hakkaniyet: Çalışanların tümüne eşit ve adil davranılması gerekir.
- 7- Disiplin: Belirli kurallar ile işletmenin yönetilmesi gerekir.
- 8- Maaş ve ücret: Çalışanlara karşılığının verilmesi esastır.
- 9- İşbirliği: Çalışanlar arasında birlik ve beraberlik ruhu oluşturulmalıdır.
- 10- Düzen: Teknik ve sosyal düzeni sağlamaktır.
- 11- Kararlılık: Karar mercilerin birbirleriyle iletişim içinde olmalarıdır.
- 12- Genel menfaatlerin özel menfaatlere tercihi: İşletme menfaatinin çalışanların özel menfaatlerinden üstün tutulmasıdır.
- 13- Girişimcilik: Çalışanların yeteneklerine ve niteliklerine fırsat tanımaktır.
- 14- Birliktelik: Çalışanların birlikteliğini ve yeni başlayanların uyumlarını sağlamaktır.

Bürokrasi modeli kurucusu olan ve aynı zamanda sosyolog olan Max Weber, gücü ve yetkiyi konu alarak yaptığı çalışmasında, “bürokratik yapılar” diye adlandırdığı bürokrasi konusuna önem vermiştir. Weber, bürokrasinin diğer yapılara nazaran “dakiklik, süreklilik, disiplin, güvenilirlik, netlik, gerçekçi, dosyalama bilgisi, dayanışma, itaat ve anlaşmazlıkların giderilmesi” bakımından üst düzey olduğunu savunmaktadır. Çünkü bu yaklaşımla, bürokratik ilkelere uyulması durumunda “çalışan, ideal, kişiye göre değişkenlik göstermeyen rasyonel bir örgüt oluşumu” ortaya çıkacaktır (Gerth ve Wright Mills, 1958 akt: Koçel, 2003).

Weber işletmede hiyerarşik düzen olması gerektiğini, tüm kademede çalışanlara görev tanımının iyi yapılarak katı bir şekilde sistemin yürütülmesini savunmaktadır. Weber’in bürokrasi yaklaşımının özellikleri şu şekildedir (Aydın, 1994: 89).

- 1- Görev dağılımları belirli metotlarla ve uygun şekillerde yapılır.
- 2- Yetkiler açık bir şekilde belirtilir ve yetki kullanımı belli kaidelerle olur.
- 3- Yerine getirilen hizmetlerin karşılığı belli kurallara göre ödenir.
- 4- Belirlenecek olan görev ve yetkiler belirli bir hiyerarşi içinde düzenlenir.
- 5- Görevler önceden belirlenmiş kurallara göre yürütülür.
- 6- Görevlilerin kurumdaki diğer kişilerle öznel ilişki içinde değil, nesnel bir ilişki içinde olmalıdır.

Klasik yönetim modelinden bilimsel yönetimin öncüsü Taylor'a göre iş gören ve yöneticilerin birlik içinde çalışmaları gerektiğini, sağlanamadığında tüm yöntem ve ilkelerin geçerliliğin söz konusu olamayacağını belirtmiştir. Yönetimsel yaklaşımın öncüsü Fayol örgütsel etkinlik ve verimlilik için çatışmaların zararlı olduğunu, bürokrasi yaklaşımının öncüsü olan Weber'e göre ise, örgüt yapılarında çatışmaların azaltılması için bürokratik yapının ilkelerine uyulması gerektiğini ifade etmiştir (Efil, 1987: 23). Bu bağlamda çatışma ortamının oluşmaması ve yaşanmaması için örgütlerde yönetimsel ilkelerin prensipli bir şekilde yürütülmesi gerekmektedir (Özalp, 1987: 74).

Klasik yönetim modelindeki yazarların ortak kanaatleri, işletme verimliliğini arttırmak için hiyerarşinin şart olmasıdır. İnsan unsurunu göz ardı ederek, örgütü mekanik bir sistem görüp etkinliği ve verimliliği arttırmaya çalışmaktır (Koçel, 2003: 664).

Neoklasik / Davranışsal yönetim yaklaşımı (1930-1950)

1929'da yaşanan kriz sonucunda çöken işletmeler çözüm için yönetimsel açıdan yenilik arayışlarına girmişlerdir. Klasik yönetim anlayışının insanın duygularını ihmal etmesi üzerine bu boşluğu dolduran ve eksiklerini tamamlayacak olan neoklasik yönetim anlayışı doğmuştur. Neoklasizmin öncüsü olan Elton Mayo iş görenlere daha fazla anlayış sağlandığında işletmelerin daha fazla kazanç elde edebileceklerini savunarak, dönemin devrimi sayılacak insanı merkez alan bir yönetim anlayışı ortaya koymuştur. Neoklasik yönetim anlayışına önemli katkıyı sağlayan düşünürlerden bir diğeri ise Abraham Maslow'dur. Klasik yönetimin insanı göz ardı eden bakış açısına karşılık Maslow, insanların ihtiyaçlarının tatmin edilmesi için "İhtiyaçlar Hiyerarşisi" geliştirmiştir (Genç, 2007: 107).

Neoklasik yönetim yaklaşımı diğeri adıyla beşeri ilişkiler yaklaşımı, klasik yönetim modelinin temelindeki kavram ve ilkelerine dayanmaktadır. Klasik yönetim ekolünün eksikliklerini tamamlamak adına bu düşünce sisteminde eksik kalan yönleri karşı, beşeri ilişkiler yaklaşımı geliştirilerek insan üretimdeki ticari ve mekanik yönüyle incelenmiştir (Alpugan vd., 1997: 136).

Klasik modelin aksine davranışsal model işteki verimlilikten ziyade personel faktörüne odaklanmıştır. Bu bağlamda örgütlerin işgücündeki verimliliği, işbirliği

içinde birbirleriyle yardımlaşarak ve grup kavramını benimseyerek artacağı savunulmaktadır (Tokat, 1999: 29).

Neoklasik yönetim modelleri içerisinde yer alan davranışsal yönetim yaklaşımı olarak da ifade edilen model, işletmelerde iş görenlere ve sergilediği davranışlarına, iş görenlerin birbirleriyle ilişkilerine ve bu ilişkilerin geliştirilmesine önem vermektedir. Model temeli örgüt yapılarının insan faktörü gereğince sosyal bir yapı ve sistem olduğunu anlatmaktadır (Doğan, 1998: 185).

Modern yönetim yaklaşımı (1950 ve sonrası)

Modern veya çağdaş yönetim modeli olarak da ifade edilen yaklaşımı, klasik yönetim yaklaşımçıları örgüt verimliliğini örgütün biçimsel işleyişine bağlarken, neoklasikçiler/davranışsal modeli savunanlar ise insan davranışlarının öncelik alınması gereken faktör olduğu vurgulanmıştır. Bu bağlamda modern yönetim yaklaşımçıları, örgütleri, grupları, örgütlere ait bireyleri ve örgütlerin tüm birimlerini, örgütlerin hedeflerini, örgütün birbiriyle aralarındaki ilişkileri bütüncül bir sistem olarak kabul etmiştir (Alpugan, vd., 1997: 144).

Modern yönetim yaklaşımı davranışsal modeli kapsayan, örgütlerde insan faktörünü önceliğe alarak etkileşimi esas almaktadır. Bu bağlamda, örgüt yapılarında rekabet ya da çatışma ortamı diyebileceğimiz durumların oluşması örgüt yapısının denetimi ve hesap verilebilirliği açısından olumlu etkilerinin olacağını savunmaktadır. Örgütün işleyişinde yaşanan bu tür durumlar işletmenin durağan yapısını yenilik ve inovasyon kavramlarına karşı etkin hale getirecektir. Literatürde çatışma ya da organizasyona bağlı rekabet olarak nitelendirilebilecek ortamların aktif olması, örgütün verimliliği, dinamikliği, yeniliklere karşı aktif olabileceği veya gerektiğinde teşvik edilebileceği ifade edilmektedir (Taslak, 2001: 1).

Modern yönetim modeli zamanla yöneticiler ve konunun uzmanları tarafından kabul görmüş ve işlevsel çatışma ortamlarının örgüt verimliliğini arttırmada etkili olduğuna dair ortak fikirlere sahip olmaktadır. Ancak örgüt verimliliği üzerinde olumsuz çatışma ortamlarının verimliliğin azalmasında etkilerinin olacağı kaçınılmaz hale gelirken, örgütün hedeflere ulaşmasında da engel teşkil edebileceği söz konusudur (Şimşek, Akgemci ve Çelik, 2001: 239).

2.3. Eğitim yönetimi

Bazı kuramcılar yönetim türünü şöyle ifade etmektedirler. “Her yönetim genel kabiliyetlerini yönetim biliminden, özel kabiliyetlerini ise yönettiği kurumun özelliklerinden alır”. Eğitim yönetimi kavramı da yönetimin eğitime uygulanması şeklinde açıklanırken, okul yönetimini de eğitim yönetiminin okula uygulanması diye izah edilebilir. Eğitim yönetimi ile ilgili yazılmış eserler de ortak olan nokta, okul düzeyinde ayrıntılara inmekten ziyade tüm okulları kapsayan eğitim sisteminin amacı, yapısı, görevlerini gözden geçirmek şeklindedir (Bursalıoğlu, 1982). Eğitim yönetimi genel olarak sistemle ilgilenen alan olduğu için MEB’in ilgili tüm birimlerin yönetilmesi diye de akla gelmektedir (Açıkalin, 1995).

Eğitim yönetimi eğitim bilimlerinin alt disiplinlerinden biridir. “Eğitim bilimi, program geliştirme, ölçme değerlendirme, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, eğitim tarihi gibi alt disiplinlerle ilgilenir” (Erdoğan, 2008: 119).

Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerinde belirlenmiş amaçlara ulaşmak için, iş gören ve ihtiyaç olan kaynaklar elde edilerek verimli bir şekilde kullanılmasıdır (Taymaz, 2009: 20). Toplumun gelişimi için eğitim gereksinimini karşılamak üzere kurulan eğitim örgütlerinde, hedeflere ulaşabilmek adına işletmenin gelişimini ve yeniliği takip etmesini sağlamak eğitim yönetiminin kapsamına girmektedir (Demirtaş ve Güneş, 2002).

Eğitim yönetimi, “toplumun gelişiminin eğitim ihtiyacını gidermek adına kurulan milli eğitim sistemi, amaçlarını gerçekleştirebilmek için iş görenleri ile diğer fonksiyonları organize ederek eyleme geçirmesidir”. Eğitim yönetimi planlanmış bir süreç olarak değerlendirilirken, eğitimin hedefi ise insanlarda kalıcı davranış değişikliğini gerçekleştirmek, yönetimin ise örgütü canlı tutarak devamlılığı sağlamaktır (Başaran, 1996: 15).

2.3.1. Eğitim yönetiminin felsefesi ve politika bağlamı

Felsefe; kelime anlamı olarak, bilginin bilimsel araştırılması, herhangi bir bilimin veya bilginin dâhil olduğu alanların temelini oluşturan ilkeler bütünü diye tanımlanmaktadır (TDK, 2020). Felsefe kavramı birçok anlamda kullanılsa da, genel olarak doğruluğu ve hangi değerlere dayandığını açıklamaya çalışır. Öğretmenin felsefesini neyi, nasıl ve hangi değerleri ön plana alarak öğrettiği ortaya koyarken,

yöneticinin yönetim tarzını da yönetim felsefesi ortaya koymaktadır (Bakioğlu ve Sarıkaya, 2016: 5).

Literatüre bakıldığında eğitimde etkili olan ve yön veren felsefi akımların İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Varoluşçuluk ve Davranışçılık olduğu görülmektedir. Klasik idealizm ve realizmin temeli 2500 yıl önce atılmış olsa da etkileri halen sürmektedir. 20.y.y.'da gelişen diğer felsefi akımların en önemli özelliği ise eğitimi şekillendirmede rol almasıdır. Eğitim yöneticilerinin tutarlı ve işlevsel bir eğitim yönetimi felsefesini iki şekilde gerçekleştirebilir. 1- Eğitim yöneticisinin görev alanıyla ilgili felsefi kavramları tanımlıdır. 2- Yönetici, örgütünün şartları ve hedefleri doğrultusunda kendi felsefesini oluşturmalıdır (Karadağ, Baloğlu ve Kaya, 2009: 181-200).

Yöneticinin görev aldığı kurumda değerleri ile örgütün değer sistemi uyumu gerekmektedir. Örgütün devamlılığı ve ilerlemesi, mevcut değerlerin üzerine yeni değerler katabilmesi ile mümkündür. Eğitim yöneticilerinin yönetim felsefesinde değerlere dayalı olması örgütünü daha etkili kılar (Turan ve Aktan, 2008).

Eğitimin en önemli özelliği, “üzerine çalıştığı emek verdiği hammaddenin toplumdan gelen ve tekrar topluma giden insan oluşudur”. Bu durumda eğitimin bireysel boyutu kurumsal boyutundan daha etkili olduğu, informal eğitimin formal eğitime göre daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır. Eğitim felsefesinin sağlamlığı, eğitimin amacının, politikasının ve bunların düzenli denetlenmesinden geçmektedir. Eğitimde ihtiyaç duyulan, uzun dönemli ve kararlı eğitim politikasıdır. Bugün herhangi bir politikanın görüşünde dikilen fidanların meyvesini, hangi politik görüşün toplayacağı belli değildir (Bursalıoğlu, 1982: 45).

Busch'a (2003: 1) göre eğitim yönetimi, üzerinde anlaşılmiş politikaların yürütülme sürecidir. Eğitim yönetimi, eğitim örgütlerini tespit edilmiş olan hedeflere ulaştırmak için her türlü madde kaynaklarını ve insan kaynaklarını sağlayıp etkin bir şekilde kullanabilmek için belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulamaktır.

Milli Eğitim Bakanlığının birimleri olan, Eğitim ve Öğretim Yüksek Kurulu ve Talim ve Terbiye Kurulu eğitim politikasının oluşmasında etkin birimler olması gerekirken politika oluşum sürecine katıldığı görülmemektedir. Eğitim-öğretimle ilgili konularda incelemeler yaparak, öneri niteliğinde kararlar alma konusunda Milli

Eğitim Şurası görevlidir. Fakat kararların eğitim sistemi üzerindeki etkisinde ne derece faydalı olduğuna bakılmaksızın alındığı, incelemeler sonucunda durumun olumlu olmadığı görülmektedir. 15. Milli Eğitim Őurasında alınan karar “Eğitim, politikadan arındırılmalı ve devletin eğitim politikası uzun vadeli olmalıdır” (MEB, 1996). Őralardan alınan kararların büyük bir çoğunluğunun, dönemin Milli Eğitim Bakanının beklentisi doğrultusunda olması ve alınan kararların uygulamaya aktarılmamıŐ olması birimin eğitim politikası üzerinde bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır (Alkan, 1978: 35).

Eğitim politikasının oluşturulmasında iki konuyu ele almak gerekir. Birincisi; eğitim politikasının oluşmasında etkili olan birimlerin incelenmesi, ikincisi; bu birimlerin eğitim politikasını oluşturma kapsamında tespit etmeleri gereken koŐulların belirlenebilmesidir. Eğitimin politikasının belirlenmesinde Devlet Planlama Teşkilatı'nın etkisi ilk sırada yer almaktadır. Diğer ülkelerde olduğu gibi ülkemizde de kalkınmalar sadece ekonomik alanda değil, sosyal ve kültürel alandaki deđiŐiklikleri de kapsadığı için toplumsal sektörün bir parçası olan eğitim de kalkınma planlarının kapsamına girmektedir (Hesapçıoğlu, 1989: 39).

2.3.2. Eğitim yönetimi modelleri

Türkiye'de eğitim yöneticiliğinin yetiştirilmesinde mevcut iktidarda olan hkmetin eğitim politikaları etkili olmakta ve ona göre değişiklik yapılmaktadır. Dolayısıyla eğitim yöneticisi yetiştirme ve eğitim yöneticiliği meselesi sürekli konuŐulup tartiŐılan bir konu olmaktadır. Şimşek'e (2004: 15-16) göre yönetici yetiştirme sürecinde eğitim yönetim modeli olarak dünyada üç aşama kabul görmüştür.

1. Çıraklık Modeli Evresi (1820-1900)
2. Taylorcu Bilimsel Yönetim Evresi (1900-1946)
3. Davranış Bilimleri Evresi (1946-1985)

Türkiye'de de eğitim yöneticilerin yetiştirilmesi, cumhuriyetin ilanından bu yana benzer üç aşamada gerçekleşmiştir. İlki olan "ıraklık Modeli" merkeziyetçi anlayıŐla eğitim yöneticiliğine öğretmenlikten gelmiş olmak ölçüt olarak yeterli bulunmuştur. Eğitim yöneticisi programlarının Őekillenmesine katkı sağlayan ikinci model ise “Eğitim Bilimleri Modeli” olmuştur. Bu model, kişilerin, yönetim, liderlik, örgüt gibi alanlarda bilgi yetkinliğini Şart koşmaktadır. Bu model, yöneticiliğin

üzerinde durarak yönetimin, üzerinde bilimsel çalışmaların yapılacağı bir alan olduğunu ifade etmiştir. Üçüncü model olan “Davranış Bilimleri Modeli” ise tam bir model olarak nitelendirilmemekle birlikte bazı ek ölçütleri içermek üzere 1999'da MEB tarafından yöneticilerin atanmasında geliştirilmiş bir modeldir. Ek ölçütlerde alanlardan herhangi birinde yüksek lisans mezunu olma, yönetim, eğitim, öğretim gibi alanlarda eserinin yayınlanmış olması tercih sebebi olarak gösterilmektedir. Fakat bu modelin “Çıraklık Modeli”nden farkı olmayarak yönetici seçme sınavında aday elemeye yaramıştır.

789 sayılı Maarif Teşkilatı Kanununun 12'nci maddesinde “Eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmiş olmak gerekli ve yeterlidir” diye açıklanmaktadır. Yürürlükteki bu kanuna göre okul yöneticiliği için ek bir yöneticilik eğitimine gerek olmadan öğretmenler tarafından yapılabileceğini, çıraklık modelinin geçerli olduğunu göstermektedir (Maarif Teşkilatı Kanunu, 1926).

14. Milli Eğitim Şûrasınının 4'ncü maddesinde “Eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi üniversiteler ile iş birliği içinde gerçekleştirilerek eğitim yöneticiliği programına, yöneticilerde bulunması gerekli nitelikleri taşıyanlar alınacaktır” diye açıklanmaktadır (MEB, 1993). Balcı (2008), 1993 yılındaki 14. Milli Eğitim Şûrasında eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde alınan kararın eğitim bilimleri modelinde etkili bir yöntem olduğunu belirtmiştir. Fakat bu model çerçevesinde yetiştirilen adayların olması gereken vazifelere getirilmeyerek, öğretmen olarak görevlendirildiklerini ifade etmiştir.

2.4. Eğitim yöneticisi

1982 yılındaki 11. Milli Eğitim Şûrasında eğitim yöneticisi tanımı şu şekilde yapılmıştır. “Değişik sistem, kurum ve kademelerde eğitim hizmetlerini yönetmeye yeterli olacak nitelikte kuramsal alanda ve uygulamada yetişmiş uzmandır” (MEB, 1982).

14.12.2005 tarihli ve 26023 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmelikte okul yöneticileri 8'nci, 9'ncü ve 10'ncü maddelerde;

Madde 8: Okul müdürü, Türk Milli Eğitiminin ilke ve amaçları doğrultusunda kurumun amaçlarını gerçekleştirmek üzere, birinci derece okulun yönetiminden sorumlu olan, toplam kalite yönetimini gözeterek mevzuat çerçevesinde yetkilerini kullanan liderdir.

Madde 9: Müdür başyardımcısı, müdürden sonra yetkili kişi olarak okul müdürü olmadığı durumlarda vekâlet eder. Okul müdürü tarafından kendisine verilen her türlü iletişim, halkla ilişkiler ve benzeri konulardaki görevleri yapar.

Madde 10: Müdür yardımcıları, müdür başyardımcısının denetiminde okuldaki yönetim, eğitim ve öğretim, öğrenci, halkla ilişkiler, resmi yazışmalar gibi konularda müdüre karşı sorumlu olan kişidir diye tanımlanmıştır (MEB Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği, 2005).

Taymaz'a (2003: 55-61) göre eğitim yöneticisi kavramı, farklı kaynaklardan edinilen bilgi ve tecrübeleri, şahsi bilgi ve tecrübeleriyle birleştirerek edindiği verileri problemlerin çözümünde uygulayan kişi olarak ifade etmektedir. Eğitim yöneticisinin yönetimde uygulaması gerekenleri aşağıdaki gibi listelemiştir;

- 1- Kurumu belirlenen amaçlarına ulaştırmak,
- 2- Kurum için gerekli olan kaynakları sağlamak ve etkin şekilde kullanmak,
- 3- Kurum adına alınmış olan kararları ve politikaları uygulamak,
- 4- Kurum çalışmalarını takip etmek, denetlemek ve geliştirmek,

Eğitim teşkilatlarında yönetici, örgüt hedeflerinin başarısı amacıyla, yetkileri, yardımcıları ve bilimum imkânları dâhilinde, örgüt yasalarını, eğitim politikalarının kalkınma planlarına ve modern eğitim anlayışına uygun şekilde faaliyetlerini yürüten kişiler olarak tanımlanır. Yönetici, sorumlu olduğu kurum kapsamında yasaları ve kuralları bilip, beraberinde toplumla ilgili gelişmeleri ulusal ve uluslararası platformda takip etmesi gerekmektedir. Okullar, eğitim örgütlerinin en küçük birim olarak kabul edilir. Okulların başında da eğitim yöneticileri ya da okul yöneticileri bulunmaktadır (Kaya, 1986: 95).

Okul yöneticileri örgütlerinin amaçlarını sağlamak ve örgüte ortamlarındaki huzuru sağlayacak olumlu katkıları olan kişilerdir. Okul yöneticilerinin bu bakış açısıyla örgütün hedeflerini gerçekleştirebilmek için planlamış oldukları faaliyetleri harekete geçirmeleri gerekmektedir (Bursalıoğlu, 1982: 59).

Türk eğitim sisteminde göreve getirilen okul yöneticileri, genellikle müdür yardımcılığında ve öğretmenlik mesleği görevlerinde başarı gösterenler arasından seçilerek atanmaktadır. Doğal olan aslında kendisini yöneticilikte meziyetli gören, kendisinin bu alanda yeterli olduğuna inananların talip olmaları gerekir. Fakat

geleneksel görevlendirme anlayışında yöneticilik istenmez ancak verilir düşüncesi hâkimdir (Açıkalin, 1997 ve Taymaz, 2000).

Eğitim kurumlarının diğer örgütlerden farkı eğitim hizmetinin direkt insanlarla ilgili olması ve insanların birbirleriyle etkileşim içinde olmasıdır. Bu sebeple, eğitim yöneticisinin belirlenmiş amaçları gerçekleştirebilmesi için eğitim üçgeni dediğimiz öğretmen, öğrenci ve veli ile etkileşim içinde olması gerekir (Başaran, 2000). Eğitim yöneticileri planlanmış eğitim programlarını uygularken programların geliştirilmesinden sorumludur. Öğrencilerin ihtiyaçlarını, okulun belirlenmiş amaçlarını, okulun içinde ve dışında ihtiyaçlara yönelik mekânların araştırılarak temin edilmesi de okul yöneticileri tarafından sağlanmalıdır (Balcı, 2001).

2.4.1. Eğitim yöneticisinin özellikleri

Eğitim yöneticilerinin eğitim verilerek mesleki açıdan yetiştirilmeleri, yöneticilik sürecinde gerekli olan yetilerle donatılmış olmaları örgütün verimliliği açısından önemlidir (Sezgin, 2007). Eğitim yöneticileri yetiştirilirken, yönetimin bilim ve sanat gibi inceliklerine hâkim olarak da yetiştirilmesi gerekmektedir. Yöneticilerin yönetim alanında başarılı olabilmesi için eğitimin tüm kademelerinden geçerek iyi yetiştirilmelerine bağlıdır (Acar, 2002: 313-326).

Etkili eğitim yöneticilerinin özellikleri, okulun akademik yönden başarısını arttıracak planlamalarda bulunmak, öğretmenlerde ve öğrencilerde üst düzey hedefler oluşturmak, iş görenlerle katılımcı ve işbirlikçi olmak, okulun imkânlarını üst noktada etkili kullanmak, okul içinde işleyiş düzenini sağlayarak en iyi sonuçlara ulaştırmak diye ifade edilebilir (Pehlivan, 1997: 83-84). Etkili yöneticilerin eğitimi ve öğretimi önemseyerek destek vermesi, öğretimle ilgili amaç ve beklentileri tespit etmesi, zamanın büyük bir kısmını öğretim sorunları ile ilgilenecek geçirmesi, personelle işbirlikçi olmak gibi davranışları bulunmaktadır (Balcı, 1993: 29).

Aytaç'a (2002: 57) göre eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde verimliliği arttırmak adına, yönetim yaklaşımlarından modern ve postmodern yaklaşımları şu şekilde karşılaştırılmaktadır.

Modern Eğitim Yöneticisi

Taylorist yönetim anlayışıyla hareket eden, rasyonel, sorulara klasik yöntemlerle çözüm üreten, beyninin genelde sol tarafını kullanan, örgütün devamlılığını sağlamak adına çalışanın duygularını göz ardı ederek makine gibi

gören, kurallara bağı ve yetkilendirici, hiyerarşik yapıyı önemseyen, merkezi otoriteyi önceleyen kişidir.

Postmodern Eğitim Yöneticisi

Klasik yollarla çözüm üretmek yerine yaratıcı ve farklılık felsefesiyle hareket eden, değişimde sürekliliği sağlayan, çatışmaları yönetebilen, belirsizliğin ve riskin olduğu durumlarda etkili yönetimi gerçekleştiren, hiyerarşik yapıdan ziyade etkileşimli iletişimi önemseyen, beyninin sağ ve sol tarafını da kullanan kişidir.

Eğitim yöneticisi, kendini sürekli geliştiren, yeni fikirlere açık olan, kurumunu daha ileriye götürmek için her türlü düşüncüyü önemseyen ve uygulayıcısı olan yenilikçi kişidir. Yönetici, çalışanlarıyla birlikte şartları ve koşulları iyileştirmek için çaba gösteren, çevresindekilere karşı güler yüzlü, nezaket sahibi, selamlaşmayı esirgemeyen, sağlıklı düzeyde insan ilişkilerini önemseyen, eğitim öğretimde kaliteyi arttırarak aynı hedefe doğru çalışan insan kaynakları yönetimi uzmanıdır (Can, 2007).

Kayıkçı (2001), “Yönetici Yetiştirme Sorunu” adlı makalesinde, eğitim yöneticisinden beklenen en önemli görev, eğitim örgütünü amacına ulaştırmak için imkân dâhilinde kaynaklarını en etkili şekilde kullanmasıdır. Mevcut insan kaynakları ve maddî kaynaklardaki yetersizliklere çözüm getirmek için eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinin çok daha fazla önem taşıdığını belirtmektedir. Araştırmasında yöneticilerde bulunması gerekli olan özellikleri insani, kavramsal ve teknik beceriler şeklinde sınıflandırmıştır.

İnsani Beceriler

Okul yöneticisinin öğretmenler tarafından yönetmeliklere ağırlık veren, öğretmenlerinin ihtiyaçlarını ve sorunlarını göz ardı eden, yeteneklerini görmeyerek değer vermeyen kişi olarak algılandığında, örgüt içinde olumsuz tutumlar gelişerek verimsizliğe neden olur. Yöneticiler, örgütündeki kişilerle insani pozitif ilişki geliştirmesi, süreçteki olumsuzların azaltır.

Kavramsal Beceriler

Okul yöneticisi okulunu, yaşadığı toplum, mevcut eğitim sistemi ve evrensel ölçütler içerisinde nerede olduğunu görebilmek için okulda birbiriyle bağlantılı

birimlerin etkileşim içerisinde olmasını sağlayarak eğitimdeki farklı gelişmeleri kavramsal açıdan ölçümleme yeteneğine sahip olan kişidir.

Teknik Beceriler

Yaşanan durumlara göre iletişim kurabilme, çatışmaları yönetebilme, olayları etraflıca görebilme, sorunları çabuk çözüme kavuşturma iletişimine ilişkin teknik yeterliliklerdir. Okul yöneticisinin gelişen teknoloji dünyasında teknik yeterliliğini arttırması, örgütündeki kişilerle ve çevresindekilerle teknik olarak iletişime geçmesi, bireysel ve kurumsal başarıyı arttıracaktır.

Eğitim yöneticisi, örgütün amaçlarına, hedeflerine ve stratejilerine iç ve dış faktörleri eyleme geçirebilmek için; plânlama, organize etme, iletişim ve değerlendirme gibi süreçlerde başarılı olan kişidir. Bu maddelerin yanında, eğitim yönetimi ile ilgili Eğitim Plânlaması, Eğitim Ekonomisi ve Eğitim Denetimi gibi alanlarda da iyi yetişmiş liyakat sahibi olursa meseleleri deneme yanılma yöntemi yerine, bilimsel yöntemlerle çözmeyi seçerek başarılı olabilecektir (Acar, 2002: 186).

Celep ve Çetin (2003: 155), okul yöneticisinin bilgi yönetimi açısından yeterlik alanlarını ele alarak, okul yöneticisinde bulunması gereken özellikleri şu şekilde belirtmektedir:

- 1- İş sektöründe yapılması gerekli şeylere karşı güçlü bir bağ,
- 2- Güçlü bir vizyon,
- 3- Bilgi liderliği,
- 4- Devamlılık sağlayan öğrenme,
- 5- İyi geliştirilmiş bilgi ve iletişim yapısı,
- 6- Sistemik bilgi aşamaları: bilgiyi üretme, örgütleme, toplama, depolama, paylaşma, koruma.

2.4.2. Türkiye’de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesindeki süreç

Cumhuriyetin ilanından sonra ilk eğitim girişimleri 3 Mart 1924 yılında Tevhid-i Tedrisat Kanunu yürürlüğe girerek, merkez ve taşra teşkilatları yeniden yapılanmıştır (Akyüz, 1999:442). John Dewey tarafından Türk eğitim sistemine yönelik hazırlanmış olan raporda okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ile ilgili öneriler bulunmuş olsa da herhangi bir gelişme görülmemektedir (Cemaloğlu, 2005: 249).

Türkiye'de öğretmen ve yöneticilerin yetiştirilmesi modeli ilk olarak 1940 senesinde Köy Enstitüleri projesiyle başlamıştır. 1962 senesinde hazırlanmış olan MEHTAP raporunda eğitim yöneticilerinin uzman olarak yetişmesi için üniversitelerde bölümlerin açılması gerekliliği tavsiye edilmiştir. 1965 yılında Ankara Üniversitesi (AÜ) eğitim yöneticiliği ile ilgili lisans düzeyinde eğitim veren ilk fakültedir. Sırasıyla Abant İzzet Baysal, Buca, Gazi, 100. Yıl, 9 Eylül, Hacettepe, İstanbul Üniversitesi izlemiştir. Türk Eğitim sisteminde ihtiyaç olan eğitim yöneticisi, eğitim denetmeni ve eğitim uzmanlığı alanlarına cevap vermiştir. Fakat daha sonra YÖK aldığı karar ile eğitim fakültelerindeki bölümlerin kapatıldığını, yalnız yüksek lisans ve doktora eğitimin verileceğini ilan etmiştir. Kapatılma nedeni YÖK tarafından “Eğitim fakültelerinde lisans düzeyinde verilen alan programları, mezuniyet sonrasında iş istihdamı problemi yarattığı için programların lisansüstü düzeye çıkarılarak, sisteme daha fazla olumlu sonuçlar sağlayabilecektir” şeklinde ilan edilmiştir (YÖK, 2007 ve Cemaloğlu, 2005: 255-256).

Geçmişten günümüze Türk Eğitim tarihinde 19 defa Milli Eğitim Şûrası toplanmıştır. 7. Millî Eğitim Şûrasından bu yana birçok şûrada eğitim yöneticilerin yetiştirilmesi konusu tartışılmış, okul yöneticiliği ile ilgili ilk karar 1988 yılında 12. Milli Eğitim Şûrasında alınmıştır. Alınan karar MEB tarafından “Eğitim yöneticiliği branş olarak kabul edilerek öğretmenler arasından sınavla yönetici adayları seçilecek ve eğitim yöneticisi adayları uzun süreli hizmet içi eğitimlerle yetiştirilecektir” ilan edilmiştir (MEB, 1988: 10).

Daha sonraki şûralarda da okul yöneticiliği mevzusu detaylı bir şekilde değerlendirilerek, 1993 yılında 14. Şûrada “Eğitim ve okul yöneticiliği için öğretmenlikten gelmesi gerekli ve yeterlidir” diye karar alınmıştır. Yürürlükte alınan bu kararlara göre eğitim yöneticiliği ile ilgili farklı bir eğitim almadan öğretmenlik tecrübesi ile yapılabilecek bir görev anlayışı hâlen sürmektedir (MEB, 1993: 42). 1996 senesinde yapılan 15. Şûrada da “Eğitim yöneticiliği öğretmenlik tecrübesine dayanmalıdır” maddesi devam etmiştir (MEB, 1996: 7).

1999 yılında yapılan 16. Şûrada yöneticilerin mesleki ve teknik eğitim konusuna ağırlık verilerek hizmet içi eğitimlerle yetiştirilmesi konularına yer verilmiştir (MEB, 1999: 15). 18. Şûrada yöneticiler ile ilgili “Yöneticilerin göreve atanmalarında lisansüstü eğitim almış olmaları, mevcut yöneticiler içinde kişisel gelişimleri açısından üniversiteler ile MEB arasında gerekli koordinasyon sağlanarak

uzaktan veya örgün eğitim yoluyla yüksek lisans ve doktora eğitimi almaları sağlanmalı” kararı alınmıştır (MEB, 2010: 3).

Son olarak 2014 senesinde yapılan 19. Şûrada da, okul yöneticilerinin atanmasında lisansüstü “eğitim yönetimi” alanında eğitim almış kişilerin seçimlerde tercih nedeni olmalı diye tavsiye kararı niteliğinde görüşülmüştür. Türkiye’de eğitim yöneticilerinin eğitim yönetimi alanında eğitim almasının gerekliliği hemen her şûra da görüşülmüştür. 430 sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu’ndan günümüze kadar farklı uygulama denemelerine rağmen halen eğitim yöneticiliği meslek olarak gelişim gösterememiştir (MEB, 2014, Kılınç, vd.,2017: 55).

Yöneticilerin seçilmesi ve yetiştirilmesine dair yapılan kanuni düzenlemelerde nesnellik ihmal edilerek yönetmeliklerin değiştirildiği görülmektedir. Türk eğitim sistemi açısından yöneticiliğe atanmada şartların net olarak belirlenmesi ve uygulanması önem arz etmektedir (Taş ve Önder, 2010).

Bursalıoğlu (2011), Türkiye’de öğretmenlikten yöneticiliğe geçiş sağlanması hasebiyle okul yöneticileri, öğretmenlik ve yöneticilik görevlerinin birbirine karıştığını ve ayıramadıklarını belirtmektedirler. Şimşek (2004: 9-12) eserinde, Milli Eğitimin Bakanlığının eğitim yöneticilerini atamak için açmış olduğu programların sürekli değişiklik göstermesi dolayısıyla eğitim yöneticilerini yetiştirilmesi mümkün olamamıştır. Eğitim yöneticisi yetiştirilmesi konusunda eğitim fakültelerine büyük iş düştüğüne, eğitim yöneticiliği için yetersiz olan programların iyileştirmek gerektiğine, teoride kalmamak adına uygulamada pratiğe öncelik verilmesine, ders içeriklerinde değişikliğin şart olduğuna dikkat çekmektedir.

Eğitim yöneticisi yetiştirmek için hazırlanmış tezli/tezsiz yüksek lisans programları ve doktora programlarına eğitim bilimlerinin her hangi bir bölümünde uzmanlaşmadan farklı bir lisans alanından mezun olanlar da girebilmektedir. Bu durum da eğitim yöneticisi yetiştirmek için hazırlanmış olan programların verimliliğinden ziyade geriye gidiş olarak nitelendirilebilir. Eğitim yönetimi alanındaki doktora programları ise okul yöneticisi yetiştirmekten ziyade mezun sayısına bakıldığında daha çok üniversiteye öğretim üyesi yetiştirmektedir (Işık, 2002: 28). 21. yüzyılda hızla gelişen iletişim teknolojisi ve bilim alanındaki yeni girişimler bilgi toplumunun oluşmasını sağlamıştır. Eğitim de bu gelişmede paralel

ilerlediği için eğitim yönetimi de bir bilim alanı olarak düşünülürse hızlı bir gelişme süreci içerisinde diyebiliriz (Aydın, 1994).

Günümüzde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi hizmet içi eğitim programları ile yapılmaktadır. Hizmet içi programlar her ne kadar çok ciddiye alınmasa da amacına uygun olarak hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının düzenli bir şekilde devam etmesi doğru bir yaklaşımdır (Balcı, 1988). Milli Eğitim Bakanlığı, son dönemlerde aktif olarak okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim yöntemiyle yetiştirilmesini önemseyerek eğitim programlarının uzun süreli olmamasına rağmen eğitime katılan okul yöneticilerin idari tutumlarında, pozitif yönde gelişmeler olduğu görülmüştür (Işık, vd.,2000).

2.4.3. Eğitim yöneticilerinin resmi atamaları

23.09.1998 tarihli 23472 Resmi Gazete’de yayımlanan yönetmeliğin 8’nci maddesinde "Kurumlara müdür olarak atanacakların değerlendirme sınavlarında başarılı olanlar arasından seçilmesi esastır" diye ilan edilmiştir. Yönetici atama sınavlarında ilk sınavı başarıyla geçen adayların 120 saatlik zorunlu hizmet içi eğitime tabi tutulacağı ve ikinci sınavdan da geçerli puanı almış olanlara yöneticilik sertifikası verilerek atanabilme esaslarını içermektedir. Okul yöneticilerinin hizmet öncesi yetiştirilmesi ile ilgili bu yönetmelik Türk eğitim sistemi tarihinde ilk olma özelliği göstermiştir (Çelik, 2002: 10; MEB, 1998).

11 Ocak 2004 tarih ve 25343 sayılı MEB’in yöneticiler ile ilgili yönetmeliğinde hizmet içi eğitim zorunluluğu kaldırılırken, müdür yardımcılığı görevine getirilmek için de sınav sistemi getirilmiştir. Sınav konularında bir takım değişikliğe gidilmesine rağmen önceki yönetmeliğe benzemektedir (Taş ve Önder, 2010: 177)

23.09.1998 tarihinde alınan yönetmelik kararı gereği eğitim yöneticileri ile ilgili iki aşamalı olan sınav, 13.04.2007 tarihli 26492 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanmasıyla kaldırılmıştır. Yöneticilik statülerine müdürlerin bakanlık tarafından, diğer kademe yöneticiler ise milli eğitim müdürü teklifine binaen vali tarafından atanmasına karar verilmiştir.

24.04.2008 tarihli 26856 sayılı “Eğitim yöneticileri atama ve yer değiştirme” ile ilgili yönetmelik Resmi Gazete’de yayımlanmasıyla yöneticilerin atanmasında getirilen değerlendirme formunda en yüksek puan alan adaylar sırayla atanmada

dikkate alınmıştır. 13.08.2009 tarihli 27318 sayılı Resmi Gazete' de MEB kapsamındaki atanacak okul müdürü ve müdür yardımcılarının atanma süreci ile ilgili sınav sistemi yeniden getirilerek 100 üzerinden en az 60 puan alanların atanacağı bildirilmiştir. 2004 yılında getirilmiş olan sınav sistemi 2007 yılında kaldırılarak 2009 yılında tekrar sınav uygulamasına dönüldüğü görülmektedir (MEB, 2004; MEB, 2007; MEB, 2008; MEB, 2009).

Şimşek'e (2004) göre yöneticilerin seçilmesi politikasını çıraklık modeli, 1970'li yıllarda kullanılan eğitim bilimleri modeli ve 1998 yönetmeliği sonrasında kullanılan sınav modeli şeklinde üç dönem olarak tanımlamıştır. Balcı (2008) ise sınav uygulamasının kaldırılması üzerine dördüncü bir dönemi ekleyerek, keyfilik dönemi diye adlandırmıştır.

9 Ağustos 2011 tarihinde yenilenen yönetmelikle yöneticilik atamaları beş kademe sınıflandırılmış ve A, B ve C tipi eğitim kurumlarına atanacak müdürlerin yöneticilik yapmış olmaları gereken sürenin sırasıyla en az 3, 2 ve 1 yıl olarak hükme bağlanmıştır. Ayrıca yöneticilerin yükseköğrenim mezunu olmak, en az üç yıl görev yapmış ve memurlukta adaylığı kalkmış olmak, atanmak için öğretmen olabilecek şartlara taşımak, zorunlu çalışma ile ilgili engeli bulunmamak, sınav şartı var ise başarılı olmak diye şartlar aranmıştır. Yönetmeliğe göre sınavla atanma uygulamasında sınavların konuları ve yüzdeler dağılımları şu şekildedir (MEB, 2011).

Müdür Yardımcılığı ve Müdür Başyardımcılığı sınav konu dağılımı ve yüzdeliği

Temel mevzuat	60
Atatürk İlke ve İnkılapları	10
Türkçe-dil bilgisi	10
Anayasanın ilgili maddeleri	9
Genel kültür	6
Resmî yazışma kuralları	5
<u>Toplam</u>	<u>100</u>

Müdürlük sınavı konu dağılımı ve yüzdeliği

Temel mevzuat	60
Türkçe-dil bilgisi	10
Okulun yönetilmesi ve geliştirilmesi	8
Eğitim- öğretimde etik kurallar	5
Türk idare sistemi ve protokol kuralları	5
Resmî yazışma kuralları	4
Yönetimde insan ilişkileri	4
İletişim becerileri	4
<u>Toplam</u>	<u>100</u>

Konu başlıklarına bakıldığında müdür yardımcılığına ilişkin yönetimle ilgili kabiliyetlerin sınanmadığı, okul müdürlüğü için yapılan sınavda ise yönetim alanına ilişkin konuların düşük düzeyde yer aldığı görülmektedir. Yöneticilere yapılan sınavların haricinde eğitim düzeyi, hizmet süresi, almış olduğu puan, ödül ve cezalar da değerlendirilme kriterlerin arasındadır (Akın, 2012: 6).

21.06.2018 tarihli 30455 sayılı Resmi Gazete yayımında, okul yöneticilerinin atanmalarına dair yapılan yazılı sınavın haricinde 2013 senesinde idareci adaylarına sözlü sınav getirilmiştir. Yazılı sınavın % 60'ı, sözlü sınavın ise %40'ı alınarak puan hesaplaması yapılmaktadır. Yazılı sınav konularında ve sözlü sınav konularındaki değişiklikler şu şekildedir.

16. Madde - Yazılı sınav konuları dağılımı ve yüzdeliği

Mevzuat	40
Okul yönetimi ve halkla ilişkiler	10
Türkçe ve dil bilgisi	10
Genel kültür	10
Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi	10
Resmî yazışma kuralları ve protokol kuralları	5
Değerler eğitimi	5
Eğitim ve öğretimde etik	5
Yaşam becerileri ve sosyal etkinlik	5
<u>Toplam</u>	<u>100</u>

20. Madde- Sözlü sınav konuları dağılımı ve yüzdeliği

Yazılı sınav konuları	20
Konuyu kavrama, özetleme, ifade edebilme	20
Liyakati ve temsil kabiliyeti	20
Özgüveni ve ikna kabiliyeti	20
Bilimsel ve teknolojik gelişmelere açıklığı	20
<u>Toplam</u>	<u>100</u>

2.4.4. Eğim yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilmesi

Türkiye'de eğitim yönetici adaylarının hizmet öncesi eğitim süreçleri; TODAİE uzmanlık programı, MEB'e bağlı eğitim akademisi, üniversiteler kapsamında sürdürülmektedir. Üniversiteler kapsamında yürütülen hizmet öncesi eğitim programları, eğitim yöneticisi adaylarına doktora, yüksek lisans ve hizmet içi eğitim programları olarak sunulmaktadır. Her geçen gün yeni fakültelerin bu alana girmesiyle sayıları artan eğitim bilimleri vasıtasıyla üniversitelerden tedarik edilen kaynaklarla yönetici adayları yetiştirilmektedir (Çelik, 2002: 9-11).

TODAİE uzmanlık programı ise; Birleşmiş Milletler ile Türkiye arasında imzalanan anlaşma kapsamında, 1952 yılı itibariyle Türkiye eğitim alanlarında söz konusu olmuştur. Kamu yönetimi alanlarındaki ihtiyaçlara göre her yıl düzenli olarak gerçekleştirilen yüksek lisans programları kamu çalışanlarına görevlerinde yükselme imkânı sağlarken eğitim yöneticileri de bu kapsamda eğitim yöneticiliği eğitimlerine katılmaları gerekmektedir (TODAİE, 2011).

Hizmet öncesi eğitim ile hizmet içi eğitim birbirlerinin yerine alternatif olan program algısı değişerek, hizmet içi programları amacına hizmet edecek şekilde işlenmesi doğru bir yaklaşım olacaktır (Balcı, 1988). Okul yöneticilerinin atanması öğretmenler arasından belirli koşullar sonrasında gerçekleştiği için genel olarak yöneticilik ile ilgili yetiştirilme hizmet içi eğitim programlarıyla gerçekleştirildiği görülmektedir (Karip ve Köksal 1999: 194).

MEB okul müdürlerinin yetiştirilmesi adına, hizmet içi programları aracılığıyla tüm okul müdürlerini kapsayacak uygulamalar başlatmıştır. Bu programlar çok uzun süre olmayan üç hafta gibi bir süre olmasına rağmen programlara katılan okul müdürlerinin programdan önceki durumlarına göre yöneticilik davranışlarında, olumlu değişimler görülmüştür (Işık, vd., 2000).

12. Millî Eğitim Şûrasının 3'ncü maddesinin 28. kararı "Eğitim yöneticiliği branş olarak kabul edilerek öğretmenler arasından sınavla yönetici adayları seçilecek ve eğitim yöneticisi adayları bakanlık tarafından tespit edilerek uzun süreli hizmet içi eğitimlerle yetiştirilecek" diye açıklanmıştır (MEB, 1988: 10). 1993 yılında yapılan 14. Şurada alınan kararlardan, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik 11'nci madde şu şekildedir. "Yönetici ve öğretmenler, fonksiyonlarını yerine getirebilmeleri için, hizmet öncesinde ve hizmetleri esnasında yönlendirilme konusunda yetiştirileceklerdir" (MEB, 1993: 3). 16. Millî Eğitim Şûrası 3'üncü maddenin 53. kararı "Yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri üniversiteler ve diğer kuruluşlarla da iş birliği yapılarak planlı ve sürekli hâle getirilmelidir" diye ilan edilmiştir (MEB, 1999: 16).

Şubat 1999 yılında MEB Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı, yapılan eğitimlerin verimliliğini arttırmak için yetiştirme programını yeniden düzenlemek adına bir haftalık çalışma düzenlemiştir. Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı, düzenlemiş olduğu çalışmadan elde edilen verileri değerlendirilerek programın

içeriğini konu alanlarına göre yeniden düzenlemiştir. Stine vd. (1997), yönetici yetiştirme programlarının konu başlıklarını eğitim-öğretim liderliği, örgüt yönetimi, öğretim programları, okul ve insan kaynakları yönetimi, teknoloji kullanımı, mali kaynaklar ve işletme yönetimi, mevzuat uygulamaları, politik etkiler, okulun çevre ile işbirliği şeklinde sıralamıştır.

19. Millî Eğitim Şûrasında yöneticiler için planlanmış hizmet içi eğitim programlarının kararı şu şekildedir. “Hizmet içi eğitim programları akredite edilerek eğitim yöneticilerinin belli bir zaman diliminde belirli kredide eğitim almaları sağlanmalı, giderleri kurumca karşılanmalı ve alınan eğitim, yöneticilerin değerlendirmesinde kullanılmalıdır” (MEB, 2014: 9).

Millî Eğitim Bakanlığı, personelinin ve yöneticilerinin görev esnasında eğitimine önem vermektedir. Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı düzenli olarak tüm çalışanlarına her yıl yaklaşık 500 hizmet içi eğitim adı altında kurs ve seminerler düzenlemektedir. Bu programlar içerisinde özellikle eğitim yönetimi kurslarına ayrı bir önem verilmektedir (Yıldırım, 1997).

Millî Eğitim Bakanlığı, yöneticiler ile ilgili yönetmeliğinde sınavı kazanmış olan yönetici adayları için 120 saat, görevi başında bulunan müdürler içinde 60 saat hizmet içi eğitime katılımı zorunlu kılmıştır (MEB, 1998), (MEB, 1999). Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı tarafından yöneticilere yönelik düzenlenmiş olan programdaki dersler şu şekildedir (Cemaloğlu, 2005).

<u>HİE Programlarında Yer Alan Dersler</u>	<u>Ders Saati</u>
1. Yönetimi Kapsayan Alanlar	12
2. Okul Yönetimi ve Eğitim	12
3. Toplam Kalite Yönetimi	12
4. İnsan Kaynaklarının Yönetimi	10
5. Değişme ve Yenileşme	10
6. Liderlik	10
7. Yönetim Hukuku	8
8. Öğrenme ve Öğretim Kuramı ve Yöntemleri	8
9. Eğitim Teknolojisi ve Okulda Etkin Kullanımı	8
10. Demokrasi ve İnsan Hakları	6
11. Okul ve Çevre ilişkileri	6
12. İletişim- Sosyal Etkileşim Becerisi	6
13. Denetim ve Değerlendirme	6
14. Rehberlik	6
<u>TOPLAM</u>	<u>120</u>

MEB'in uyguladığı hizmet içi eğitim programının ders konuları incelendiğinde, geniş bir alanda olan farklı konulardan oluşan 14 ders olduğu görülmektedir. Ders konularının farklı olması eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesinde yönlü olabilmek adına bir artı olarak değerlendirilebileceği gibi, derslerin içerikleri incelendiğinde bazı derslerin belli başlıklar altında birleştirilebileceği görülmektedir. Programdaki derslerin içeriği incelendiğinde programların teorik yapılarak pratik olmadığı, derslerin bir kısmında bazı yeterliklere yoğun olarak yer verilirken bazı yeterliklere hiç yer verilmediği, derslerin konusu bakımından standardın sağlanamadığı yapılan incelemelerde tespit edilmiştir (Ağaoğlu, Gültekin ve Çubukçu, 2002: 145).

MEB'in 2010 yılında yapmış olduğu eğitim programında, okul müdürleri ve müdür yardımcılarına yönelik düzenlenmiş seminer ve kursların konu başlıklarını 29

farklı içerik ile yıl boyunca devam edecek şekilde planlanmıştır. Yöneticilerle ilgili bağlantılı olan eğitimler şu şekildedir (MEB, 2010).

- 1- Eğitim yönetimi
- 2- Yönetimde verimlilik
- 3- İnsan kaynakları yönetimi
- 4- Okul yönetimi
- 5- Yenilikçi öğretmenler
- 6- Öğretim liderliği
- 7- Liderlik ve girişimcilik
- 8- Proje hazırlama teknikleri
- 9- Kültürlerarası hoşgörü
- 10- Kalite yaklaşımı
- 11- Stratejik planlama
- 12- Kalite güvence sistemi
- 13- Toplumsal cinsiyet eşitliği
- 14- Yönetimde yeni yaklaşımlar
- 15- İlköğretim kurumları standartları

Eğitim programlarının içerikleri incelendiğinde, mevcut programların daha çok yönetsel konuların üzerine ağırlık verildiği görülmektedir. Okul yöneticiliği görevi nicelik ve nitelik bakımında sürekli değişime ihtiyaç olduğu gerçeği göz önüne alındığında, bu içeriklerin okul yöneticilerini 21. yüzyılın ihtiyaçlarına cevap verebilecek şekilde hazırlayamadığı ortaya çıkmaktadır (Korkmaz, 2005: 237-252). Genellikle 60, 120 saat gibi belirli bir süreyi kapsayan fakat şu an yürürlükten kaldırılmış olan bu programlar yoğunlaştırılmış bir şekilde kısa bir sürede verilmesi, ayrıca adaylara verilen eğitimlerin ihtiyaç doğrultusunda verilmemesi olumsuz dönüş alınmasına neden olmaktadır (Balcı, 2001).

2.5. Diğer ülkelerde eğitim yöneticilerinin yetiştirilme süreçleri

Dünyada ve Türkiye’de genel olarak okul yöneticiliği meslek olarak kabul edilmediği için profesyonel anlamda eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesine yönelik ciddi yatırımlar bulunmamaktadır. Girdisi ve çıktısı insan olan okulların gelişimi için yöneticilere yapılan yatırımlar, fabrikaların gelişimi için yöneticilere yapılan

yatırımlardan oldukça düşüktür. Türkiye’de de eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi adına halen ciddi bir politika üretilmiş değildir (Çelik, 2002: 3).

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilme programları, her ülkede kendi politikasına göre şekillendiği için ülkeler arasında farklılıklar görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde okulların etkililiğini arttırmak için son yıllarda okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ciddi önem verilmektedir (Özmen, 2002: 132). Bu çalışmada dünyadaki bu gelişmeleri daha yakından incelemek, çıkarımlar yapabilmek adına gelişmiş ülkelerden Amerika kıtasından Amerika Birleşik Devletleri, Asya kıtasından Japonya, Avrupa kıtasından ise İngiltere, Almanya, Finlandiya ülkeleri incelenmiştir.

2.5.1. Amerika’da eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci

Amerika’da eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi genel olarak başarılı öğretmenlerden lisansüstü düzeyde eğitim görenlerden veya yönetimi iş başında öğrenmeleri ile göreve gelmişlerdir. Amerika, okul müdürlerinin yetiştirilmesi adına ciddi politika üreterek, aday olan kişilere bilgi ve beceri kazandırmak için üç farklı eğitim aşamasını kabul görmektedir (Anderson, 1991: 9-10).

- 1- Okul müdürü olabilmek eğitim yönetimi alanındaki kurslara veya lisansüstü programlara katılarak gerekli olan sertifikanın alınmış olması.
- 2- Eyaletlerin çoğu kısmında okul müdürlüğünde görev alabilmenin önkoşulu öğretmen, eğitim koçu, eğitim danışmanı ve bölüm başkanı pozisyonlarda istihdam edilmiş olmak.
- 3- Okul müdürü adaylarının üniversiteler veya kolejler tarafından verilmiş olan hizmet içi eğitim programlarına katılım sağlanmış olması.

Amerika’da okul yöneticisi adayı, yönetici olmayı erken dönemlerde planlayarak hizmet öncesi yetiştirilme programlarına katılır ve sertifikaya almayı yükselme aşaması olarak görür. Üniversiteler ve kolej, okul yönetimi konusunda lisansüstü öğrencilerine düzenlenen kurs ve seminer programlarıyla hizmet verir. Programların içeriğinde eğitimin amaçları ve sorunları, öğretimsel liderlik, yönetsel örgütlenme, eğitimsel okul müdürünün yönetim alanında performansını artıracak teorik ve pratik konuları içerir. Hizmet öncesi programların amacı okul müdürlerine eğitim ve yönetim kuramları konusunda anlayış ve deneyim kazandırmaktır (Lipham, vd., 1985: 295).

ABD’de son zamanlarda okul yöneticilerinin yetiştirilme süreci ile ilgili üzerinde durulan programlar “Eyaletler Arası Okul Liderleri Lisans Konsorsiyumu (Interstate School Leaders Licensure Consortium-ISLLC)” normlarına harfiyen uyarlar. ISLLC okul yöneticilerinin yetiştirilmesi için oluşturdukları standartları konsorsiyum (şirketler birliği) 35 eyalet tarafından onaylanmıştır (Bush ve Jackson, 2002:418; Hale ve Moorman, 2003: 2; akt: Balyer ve Yüksel, 2011: 185).

Programa göre formasyon programında başarı elde ederek tamamlayan bir birey, ISSCL tarafından da okul yöneticiliği konusunda geliştirilmiş standartlara sahip olmalıdır. ISSCL standartlarına sahip bir okul lideri, vizyonu geniş olan, sahip olduğu vizyonu geliştirebilen ve uygulamaya geçirebilen; yöneticisi olduğu okulu profesyonel olarak gelişmeye doğru götürebilen, okulunda mevcut kültürü geliştirebilen, okulun tüm kaynaklarını maksimum düzeyde etkili bir şekilde kullanabilen, okulundaki tüm bireylerle sağlıklı ilişkiler kurabilen, adaletli ve davranışlarında tutarlı olan, çevresinde yaşanan sosyal, ekonomik, kültürel, politik gibi olayları gözlemleyen bir kişi olmalıdır (Işık, 2003: 208).

Bu programlar fakülte ile belli okulların ortaklığında yürütülerek, teorik bilgiler ile uygulama arasında birlik sağlamayı amaçlamaktadır. Bu yürütülen programlarda genel olarak şu ortak konular bulunmaktadır. Eğitim yönetimi ve denetimi, okulun finansmanı, okul hukuku, okul toplum ilişkileri, okullardaki uygulama, okuldaki kaynakların yönetimi konularıdır. Hizmet içi programlarında ise çıraklık modeli, koçluk, atölye çalışmaları, tecrübe paylaşımı çalışmaları, kişisel ve mesleki gelişme yapılarak devamlılık sağlayan gelişmelere önem verilmektedir (Balcı ve Çinkır, 2002: 215).

ABD’ de eyaletlerin çoğu yönetici adaylarına görev öncesinde yüksek lisans yapmalarını şart koşmaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 239). ABD’de 1990’lı yılların başlarında eyaletlerin birçoğu, birbirlerinden bağımsız bir şekilde eğitim yöneticisi kavramı yerine liderlik kavramını kullanarak okul liderlerini iki kaynaktan hazırlamaktadırlar.

- 1- Üniversiteler tarafından lisansüstü eğitim programlarına katılmaktadır.
- 2- Adaylar, yönetici yetiştirme programı eğitimi alırken okullara giderek, sahadaki problemlere çözüm üretmeyi, teoriyi ve pratiği bir arada öğrenmektedir. ABD, müdür yetiştirme programlarının felsefesini ifade

ederken “Okul liderliği ancak okul ortamında öğrenilebilir ve öğretilebilir” diye tarif etmektedir (Hillman, 1992; akt. Korkmaz, 2005: 243).

2.5.2. İngiltere’de eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci

İngiltere’de 1988’de tarihinde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için “Eğitimde Reform Kanunu” çıkarılarak, yöneticilerde bulunması gereken yönetsel beceriler, finans yönetimi becerisi, bütçe planlaması gibi konularda eğitim almalarını zorunlu kılmıştır. Eğitim yöneticileri bu çerçevede hizmet içi eğitim programlarıyla yetiştirilmeye başlanmıştır (Çetin ve Yalçın, 2002: 51).

İngiltere’de okul yöneticisi olmak isteyen adayların 1997 senesinde uygulamaya konan NPQH “National Professional Qualification for Headship/ Ulusal Profesyonel Okul Yöneticiliği” programını uygulamak için de NCSL “National College for School Leadership/Okul Liderliği Ulusal Koleji” açılmıştır. İlk defa yöneticiliğe atanacak olan kişilerin NPQH yeterlik belgesini alması zorunlu kılınmıştır. Bu belgeye sahip olan ve okul yöneticiliğinde görev almayı planlayan öğretmenlerin eğitime ihtiyaç duydukları alanlar tespit edilerek açık üniversitede veya bölgesel eğitim merkezlerinde eğitimlerini alırlar. Ayrıca yüksek lisans bitirme belgesine sahip olan adaylar da yönetici atamalarında ölçüt olarak farklılık oluşturmaktadır (Bush, 1998).

Eğitim Bakanlığı öğretmenlere okul yöneticiliğinde etkili olmak için NPQH programını yönetim becerilerini geliştiren, doğru bakış açısı kazandıran olarak görmektedir. 2004 yılından sonra konularda geleceği şekillendirme, yönetim ve organizasyon, eğitim ve öğretime liderlik etme, kendini geliştirerek grupla çalışma, toplumu güçlendirme şeklinde yeniden düzenlenmiştir (Chung, 2006; akt. Süngü, 2012: 42).

İngiltere’de meslek olarak okul müdürlüğu görevini tercih edenler ilk olarak bireysel öğrenim ihtiyaçlarının tanımlanması gerekmektedir. İkinci aşamada ise, bireysel görüşmeler yapılarak, yetersiz, geliştirilmeye ihtiyaç duydukları alanlar, yönetim alanındaki deneyimi belirlenir ve uygun eğitim planı yapılır (Huber, 2003; akt. Balyer ve Gündüz, 2011).

Program kapsamında adayların tamamlamaları gereken aşamalar şu şekildedir (NationalCollege, 2011).

- 1- Giriş Aşaması: Okul müdürü adayları internet üzerinden “*National College*” internet sitesinden başvuru formunu doldurur ve kabul edilen adaylara değerlendirme testi yapılır. Daha sonra adaylara yöneticilik ile ilgili güçlü ve zayıf yanlarını ortaya çıkartacak değerlendirmeler yapılır ve başarıyla tamamlayan kişiler müdür adayı olarak NPQH programına kabul edilir.
- 2- Geliştirme Aşaması: Bu aşamada adaylara bireysel koçluk hizmeti verilerek “*National College*” tarafından gerekli materyalleri sağlanır ve çevrimiçi etkinliklerle akademik eğitimlerine destek verilir. Daha sonraki süreçte adayların belirledikleri eksik yönleriyle ilgili yol aldıkları gelişmelerle ilgili sunum hazırlamaları istenmektedir.
- 3- Mezuniyet Aşaması: Adayların hazırlamış oldukları sunumları mülakatta değerlendirilir ve başarı gösteren adaylar programı tamamlamış olurlar. NPQH programını başarıyla tamamlayan yönetici adayları, ulusal basında yerel yöneticilik ilanlarını takip ederek başvuruda bulunurlar.

Okul yöneticisinin seçilmesi okulun yönetim kurulu tarafından kararlaştırılır. NPQH programını başarıyla tamamlamanın yanında öğretmenlik tecrübesi ve yöneticilik meziyetine sahip olması gerekmektedir. Mülakat sonunda ortak kararlar yönetici adayı seçilerek kendisine sözlü ve resmi yazıyla tebliğ edilir (Özgan ve Baş, 2011: 66-78). Göreve başlayan okul yöneticisine mesleki gelişimine katkı sağlamak, akademik eğitimler, danışmanlık gibi eğitimlerde kullanılması için bir fon tahsis edilir (Thody, 2007).

2.5.3. Fransa’ da eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci

Fransa’nın eğitim sistemindeki geleneksel merkezîyetçi anlayış, okul müdürünün seçilmesi ve yetiştirilmesi sürecinde de devam ettirilmektedir. Okul müdürlüğü vazifesine aday olanlar mülakat yöntemi ve yazılı sınav ile seçilerek, başarı gösteren adayların isimleri listeye eklenmektedir (Leadership-in-Education, 2011).

Fransa’da okul yöneticilerinin seçilme, atanma ve yetiştirilme ile ilgili sorumluluk Eğitim Bakanlığı'ndadır “*Centre Condorcet*”tir. Eğitim Bakanlığı’nın görevi “Okul Müdürlerinin Formasyonuna İlişkin Kurallar/ Charte de laformation des personnels de directi” kapsamında ülkede geçerli olan akademi eğitiminin

kurallara uygunluğunu, eğitim programları arasında oluşan farklılığı asgari düzeye indirmeye çalışarak bölgeler arasındaki işbirliği sağlamaktır. Eğitim Bakanlığı, eğitim programlarının oluşturulmasında akademilere danışmanlık hizmeti vermektedir. Akademinin öğretmen grupları tarafından eğitim programlarında kullanılan yöntemler, programların içeriği ile ilgili detaylar düzenlenerek karar verilir. Öğretmen grupları hazırlamış oldukları eğitim programının içeriği, okulun bütçe yasaı, iletişim becerileri, toplantı yönetimi, idari işler, pedagoji ile ilgili konu başlıkların ayrıntılarını raporlayarak merkeze yıllık olarak sunmak zorundadır (Huber, 2003: 167-168; akt. Pelit, 2013: 95).

Fransa'da ilköğretim okul müdürlerinin seçimi ile ortaokul ve lise okul müdürlerinin seçilmesi arasında fark vardır. İlkokul müdürlerinin seçimi yerel eğitim tarafından yapılırken, yöneticilik göreviyle birlikte öğretmen olarak derse girmeye devam ederler (Education International, 2007).

Ortaöğretim kurumlarında kolej veya lise olarak adlandırılan kademeye yönetici olmak isteyen adaylara sınav uygulayarak veya gerekli süreçleri önceden geçirmiş uygun adayların oluşturdukları listeler arasından seçilirler. Adayların aşması gereken iki aşama bulunmaktadır. Birincisi, mesleki tecrübelerini içeren, yönetimle ilgili kariyerini anlatan yazı ve yöneticisi tarafından yazılmış olan tavsiye mektubu gerekmektedir. İkincisi, başvurusu kabul edilen aday mesleki becerilerini, mesleki bilgilerini, iletişim becerileri ile ilgili sunum yapar. Sunumu da başarıyla geçtikten sonra giriş sınavı adı altında örnek durum çalışması yapması istenir. Sınav sonunda başarı gösteren adaylar müdür yardımcısı olarak atanırlar ve ihtiyaç duydukları becerilerini geliştirmeye yönelik eğitim programına katılırlar. Her aday için kendisine bir eğitici temin edilir ve eğitim sürecini planlayarak, ihtiyaç duyduğu alanda becerilerini geliştirmesine yardımcı olur. Eğitici, adayın programı başarıyla tamamladığına dair raporlarsa okul müdürü olarak atanmayı hak kazanır (Eurypedia 2012, France).

Müdür yardımcılığından müdürlüğe geçmek isteyen adaylar, iki yıllık müdür yardımcılığı sürecinde zorunlu deneme kurslarında yetiştirilirler. Programların toplam süresi 141 iş gününe denk gelen 41 ile 51 kurs günüdür. Eğitim iki aşamada gerçekleştirilmektedir (Huber, 2003: 171).

- 1- Formation Initiale (Başlangıç Eğitimi): Ocak ayında başlayan Haziran ayının sonuna kadar devam eden yaklaşık 120 günlük seçim sürecini tamamlamış olmak gerekmektedir. Programın içeriği, 4-6 hafta arası seminer, 12 hafta okul stajı, 4-6 hafta ise işyeri stajı şeklinde dönüşümlü olacak şekildedir.
- 2- Formation d'Accompagnement (Koçluk Eğitimi): Program 21 iş gününü kapsayan bir veya iki günlük kurslar şeklinde oluşmaktadır.

Okul müdürü olmadan önce verilmiş olan yoğun eğitimlerin sebebi yönetim konusunda tecrübe eksikliklerini gidermektir. Hizmet öncesinde verilmiş olan bu eğitimler okul müdürü olarak göreve atandıktan sonra zorunlu olmayan hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir. Hizmet içi kursların süresi çok uzun olmayacak şekilde yapılırken, yanı sıra karşılıklı tecrübe paylaşımından faydalanmak için diğer okullara ziyaret uygulamaları bulunmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011).

2.5.4. Finlandiya’ da eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci

Finlandiya’da okul yönetiminin yasaları yerel eğitim tarafından düzenlenmekte ve okul yöneticisinin atanma işlemleri de belediyeler tarafından yapılmaktadır (Eurydice, 2009).

Finlandiya’da yetkili olan Ulusal Eğitim Kurulu, okul yönetiminde görev almak isteyen adaylara eğitim yönetimi alanında üniversite düzeyinde programlara katılarak sertifika almalarını ve almış oldukları sertifikalarının kullanılması için de okul liderlerini yönlendirmektedir. Ulusal Eğitim Kurulu, okul liderlerinin sertifika eğitimlerini, hizmet öncesinde, hizmet esnasında ve sonrasında olacak şekilde tercih etmektedir (OECD,2013: 10). Okul lideri adaylarının eğitime katılarak liderlik hizmet öncesinde eğitim almaları, eğitim lideri olarak görev yapan liderlerin görev öncesi ve görev esnasında liderlik eğitimi alması, görevlerini en etkili şekilde devam ettirmelerine yardımcı olacaktır. Okul liderliği alanında verilen eğitimler, okul liderine okulun gelişimine katkı sağlayacak sınıf yönetimi ve veli yönetimi gibi konularda dahi etkili liderlik yapabilmesini sağlayacaktır. Finlandiya’da, okul liderlerinin ve öğretmenlerin gelişimini desteklemek için verilen eğitimlerde gözetilen politika nitelikli kişilerin mesleğe alınması, kişilerin mesleki gelişimi, göreve başlama zamanları, yapmış olduğu hazırlıkları, hangi pozisyonlarda görev

aldığı, kariyer gelişimini değerlendirmedir (Rothman, Darling-Hammond, 2011: 2; akt. Kayman, E. A. 2017: 60).

Finlandiya’da okul yöneticiliği eğitimi, yeni bir durum olmakla birlikte okulun yönetsel işlerini yönelik uzun süreli eğitimler, kısa süreli hizmet içi eğitimler şeklinde verilmiştir. Üniversitelerde vermeye başlayan yönetici eğitimleri oldukça yeni bir sistemdir. Ancak okul müdürü olmak isteyen adaylara getirilen ilk ve ön şart, kredilerde farklılıklar da olsa yöneticilik alanıyla ilgili bir takım hazırlık kurslarına katılarak başarılı olmaktır (Bingül ve Hacıfazlıoğlu, 2011: 865).

Bu eğitimler içinde bilinen ve uygulanan en kabul görmüş uygulama, Finlandiya eğitim bakanlığı tarafından verilen 12 kredilik ders ve yazılı sınavdır. Eğitim programının içeriği kamu hukuku, yönetsel süreçler, eğitim ve personel yönetimi ve finans eğitimi ile sınırlandırılmıştır (Celep, Ay ve Göğüş, 2010).

2.5.5. Japonya’da eğitim yöneticisinin hizmet öncesi ve hizmet içi yetiştirilme süreci

Japonya’da eğitim işlerinin merkezden yönetilmesi Eğitim Bilim ve Kültür Bakanlığı tarafından yapılırken, yöneticilerin seçilmesi ve okulların yönetimi ise il ve yerel eğitim kurullarının yetkisindedir (Uçar ve Uçar, 2004: 1-18).

Okul müdürleri öğretmenlikten geldiği için öğretmen olarak görülmekte ve başöğretmen anlamında “*koochoo sensei*” denilmektedir. Okul müdürleri öğretmenlikle çok yakın anıldığı için, resmi olarak yöneticilik rolleri henüz yenidir. Japon okul müdürleri yaklaşık 20 yıl süren öğretmenlik deneyimlerinden sonra okul yöneticiliğine başladığı için yaşları diğer ülkelerdeki yöneticilerin yaşlarına oranla daha yüksektir. Tecrübenin yanında Japonya’da okul yöneticiliğinin her kademesi için sınavlar da yapılmaktadır (Bartell ve Willis, 1987; akt. Akın, 2012: 11).

Japonya’da okul yöneticiliği adaylarında lisansüstü eğitimini tamamlamış olma şartı aranmaktadır. Okul yöneticiliği görevine seçilmiş olanlar hizmet içi eğitim programlarına katılırlar (Hara,1994; akt. Akın, 2012: 12). Eğitimcilere yönelik hazırlanan programların hazırlanmasında İl Eğitim Komiteleri, eğitim personelleri ve eğitim yönetici adayları yükümlüdür. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde mekânın ayarlanması, araç ve gereç temin edilmesi eğitim merkezlerinin sorumluluğundadır (Bayrakçı, 2009: 14).

Japonya'da öğretmenler meslek kariyerlerinin 5. 10. ve 15. yıllarında tecrübeli ve kariyer ortası öğretmen eğitimi adı altında hizmet içi eğitim programlarına tabi tutulurlar. 20. yılına ulaşmış olan eğitim bölümü yöneticilerine de okul yönetim eğitimi adı altında eğitim programı sağlanmaktadır. Branşlarında veya farklı programlarda eğitim alarak profesyonelleşmek isteyen adaylara bölgesel eğitim merkezleri aracılığıyla uzmanlık eğitim kursları koordine edilmektedir (Bayrakçı, 2009: 15).

Programların içeriğinde; eğitimle ilgili yasal düzenlemeler, finans eğitimi, uluslararası düzeyde eğitim, kariyer basamakları eğitimi, karakter eğitimi, program yönetimi, kriz yönetimi, örgüt yönetimi, ölçme değerlendirme, bütünleştirilmiş öğrenme, özel destek eğitimi, insan hakları eğitimi, yerel eğitim yönetimi reformları ile ilgili dersler bulunmaktadır. Eğitim uygulamalar da dâhil yaklaşık 20 gün 100 saatlik bir programdan oluşmaktadır (NCTD, 2010b; akt. Akın, 2012: 12).

Araştırmasını yaptığımız ülkelerin ve Türkiye'nin konuyla ilgili özeti tablo olarak şu şekildedir.

Tablo 2.1: Türkiye ve Araştırılan Ülkelerin Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi Kriterleri

Ülkeler	Seçme Atama Yetkisi	Gerekli Eğitim	Sınav	Hizmet İçi Eğitim	Öğretmenlik Şartı	Yöneticilik Deneyimi	Yöneticilik Sertifikası
Türkiye	Merkezi	Lisans	Var	Var	Var	Var	Yok
ABD	Yerel	Yönetimde Yüksek Lisans	Var	Var	Var	Var	Var
İngiltere	Yerel	Yönetimde Yüksek Lisans	Var	Var	Var	Var	Var
Fransa	Merkezi	Lisans	Var	Var	Var	Var	Yok
Finlandiya	Yerel	Lisans	Var	Var	Var	Var	Var
Japonya	Yerel	Yönetimde Yüksek Lisans	Var	Var	Var	Var	Var

Eğitim yöneticilerinin yetiştirilme kriterleri Türkiye’de ve araştırmasını yaptığımız ülkelerde ne şekilde olduğuna dair tabloda bütün olarak karşılaştırılmaktadır. Türkiye’de olduğu gibi araştırma kapsamında olan ülkelerin tamamında, eğitim yöneticileri atanırken öğretmenlik deneyiminin şart olduğunu ve sınav aşamasından geçildiği görülmektedir. Fakat lisansüstü eğitimin ve yöneticilik ile ilgili sertifikanın her ülkede zorunlu olmadığı, yöneticilerin sınav sistemiyle göreve geldikten sonra hizmet içi eğitim yöntemiyle yetiştirilme koşullarının diğer araştırılan ülkelerde de ortak olduğu görülmektedir.

2.6. Hizmet içi eğitim

Eğitim yöneticilerinin eğitimi diğer meslek alanlarında olduğu gibi hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilmektedir (Taymaz, 1981: 4).

1- Hizmet ncesi eğitim; eğitim yöneticisi adaylarının yönetim pozisyonuna hazırlanması maksadıyla verilen eğitimlerdir.

2- Hizmet içi eğitim; eğitim yöneticilerinin görevlerindeki gelişmeleri ve değişimleri takip ederek başarı göstermeleri amacıyla görev başında almış oldukları eğitimlerdir.

Hizmet içi eğitim; hizmette etkililik, verim ve kalite yükseltilmeye alışılırken meydana gelebilecek hataların azaltılması, hizmette nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması amacıyla iş görene çalışma hayatında bilgi, beceri ve davranış düzeyini arttırmayı sağlayacak plnlanmış eğitim programlarıdır (Aytaç, 2000: 66-69).

Hizmet içi eğitimin tanımı yaygın kullanılan bir ifadeyle; özel kurumlarda ve devlet kurumlarında, maaş veya belirli bir ücret karşılığında çalışan personeline, vazifeli olduğu pozisyonuyla ilgili bilgi düzeyini arttırmak, beceri kazandırmak ve davranışa dönüştürmek amacıyla belli bir planlama çerçevesinde verilen eğitimlerdir (ztrk ve Sancak, 2007:763).

04.01.1995 tarihli Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği 22161 sayılı Resmi Gazete’ de yayımlanmıştır. Hizmet İçi Eğitim Merkezleri, MEB’e bağlı personelin yetiştirilmesi, verimliliğin arttırılması maksadıyla Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığına bağlı olarak kurulmuştur. 11.09.2011 tarihinde 652 sayılı karar ile Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı kaldırılarak ‘‘Hizmet İçi Eğitim Enstitüleri

Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü” ne verilmiştir. 10.07.2018 tarih ve 30474 sayılı karar ile öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yanında tüm eğitim personellerinin eğitim faaliyetlerine hizmet etmeye başlamıştır (MEB, ÖYGM).

Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığı, MEB teşkilatlarının ihtiyaçları çerçevesinde hizmet içi eğitim kapsamında kurslar ve seminerler düzenlemektedir. Eğitim programları merkez birimlerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmakta olup kurumların ihtiyaçlarına göre değişiklikler görülmektedir (Yıldırım, 1997: 566).

2.6.1. Hizmet içi eğitimin amacı

08.04.1995 tarihli 22252 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan “Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Yönetmeliği” nin 1’nci maddesinde amacı; MEB’in teşkilatında görev yapan personelinin eğitimlerini sağlamak ve yapılacak eğitimlerin hedeflerini, planlanmasını, uygulanmasını ve değerlendirmesini yaparak yönetimi ile ilgili maddeleri belirlemek diye ifade edilmektedir (MEB, 1995)

MEB’in Yönetmeliğinde hizmet içi eğitim şu şekilde tanımlanmaktadır. Hizmet içi eğitim; “kapsama dâhil olan görevlere atama ile ilk defa gelecek veya kademelerindeki yükselmeler ile göreve gelecek kişilerin uyumlarını sağlayarak, bilgi düzeylerini geliştirmek maksadıyla verilen eğitim” olarak ifade edilmektedir (MEB, 1998; 1999).

MEB, Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliğinin 1995 yılı 22161 sayılı tebliği doğrultusunda geliştirilen hizmet içi eğitim programının hedefleri belirlenmiştir. Kamu personeline uygulanan hizmet içi eğitim programında kazanması hedeflenen yetkinlikler şu şekildedir (MEB, 1995);

- 1- Milli Eğitim Sisteminin hedef ve prensiplerini, personeline birlik bilinci ile kazandırmak.
- 2- Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak.
- 3- Eğitimde yeniliklere, gelişmelere mesleki açıdan ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve davranışları katmak.
- 4- Eğitimde farklı program uygulamalarıyla ilgili yan alanlara geçişe imkân vermek.
- 5- İstekli ve kabiliyetli çalışanların, alanlarında terfi etmesini sağlamak.
- 6- Mesleki yeterlilik açısından eksik kalan yanlarını geliştirmek.

- 7- Göreve gelen personelini yeni görevine hazırlamak.
- 8- Eğitim sistemini daha üst düzeye çıkarmak için yardımcı olmak.

2.6.2. Hizmet içi eğitim politikası

Hizmet içi eğitimler “Eğitim Kurulu ve Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı” tarafından yürütülür. MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 8’nci maddesinde; Eğitim Kurulunun, MEB’in hazırladığı hizmet içi eğitim ile ilgili genel politikasını hazırlamak amacıyla kurulduğu belirtilir. 9’ncü maddesinde de Eğitim Kurulunun Görevinin, Bakanlığın hizmet içi eğitime yönelik genel politikasını belirlemek olduğu ifade edilir (MEB, 1995).

Politika; bir kurumun belirlediği hedeflerini gerçekleştirebilmesini sağlayan ilkeler ve kurallar bütünüdür. Politika, kurum çalışanın katılımı ile tespit edilmeli, yasalara uygun, kapsamlı, kolay anlaşılabilir ve uygulanabilir özelliği göstermelidir. Hizmet içi eğitim politikası, personel politikasıyla ilişkili olarak kurumun uzun vadeli planları ve hedeflerini de kapsar. Hizmet içi eğitim politikalarının tespit edilmesinin eğitime sağlayacağı katkılar şu şekilde izah edilebilir (Taymaz, 1997):

- 1- Hizmet içi eğitimin amaçlarının tespitini ve öğrenilmesini kolaylaştırmış olur.
- 2- Hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasını ve eksik yanlarının geliştirilmesini kolaylaştırır.
- 3- Eğitimlerin uygun mekânlarda yapılması için gerekli birimlerin katkıları sağlanır.
- 4- Hizmet içi eğitimlerin öncelikleri belirlenerek sürekliliğin kazandırılması gereğini ortaya koyar.
- 5- Personeli güdülemeyi, sorunlarını çözmeyi, uyum sağlamasını, motivasyonunu yüksek tutmayı sağlar.
- 6- Kurum içinde sağlıklı iletişim kurmayı sağlar.
- 7- Hizmet içi eğitimle ilgili olumsuz görüşler azalarak güven artar.

2.6.3. Hizmet içi eğitim programı

MEB, Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 10’ncü maddesi gereği “Bakanlığın yurt içi ve yurt dışında görevli personelinin, eğitim ihtiyacı çerçevesinde hizmet içi

eğitim yoluyla yetiştirilmesi için program hazırlamakla yükümlü olan Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı”dır (MEB, 1995).

Hizmet içi eğitimlerin hazırlanmasında kurumun hedefi ve personelin yetkinlik düzeyi gereksinimi etkili olmaktadır. Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 25’nci maddesinde verilen eğitimlerin konu başlıkları pedagojik formasyon, öğretim ve araştırma yöntemleri, program geliştirme, ilke ve inkılaplar, eğitim yönetimi, bilgisayar ve yabancı dil şeklindedir (MEB, 1995).

Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 31’nci maddesi gereği hizmet içi eğitimler başlamadan önce hazırlanan programda, hangi konuların kimler tarafından verileceği ve programın dışına çıkılamayacağı belirtilir. Fakat gerektiğinde eğitimlerin değişikliği yetkililerin onayı ile yapılabilir. Şûrada yöneticiler için planlanmış eğitim programlarının madde ve kararları şu şekildedir (MEB, 1995).

- 1- Hizmet içi eğitimler mesleki yeterlikler kıstaslarına dayandırılmalıdır.
- 2- Hizmet içi eğitim programlarındaki kurs ve seminerler, belli bir yeterliği kazandırma temeline dayanmalıdır.
- 3- Hizmet içi eğitim programları, belirlenmiş problemlere çözüm üretmelidir.
- 4- Hizmet içi eğitim programlarında eğitimcilerin amaç ve içeriğe uygun yeterliğe sahip olmalıdır.
- 5- Hizmet içi eğitimler görev mahallinde planlanmasına öncelik verilmelidir.

Eğitim yöneticiliğine yönelik hazırlanması planlanan hizmet içi eğitim programlarında dikkat edilmesi gereken ilk aşama yöneticilik alanının ihtiyaçlarına ve özelliklerine uygun yeterliklerin belirlenmesidir. İkinci aşama ise tespit edilen konulara yönelik yeterlikleri kazandıracak nitelikte programlar hazırlanmalıdır (Kaya, 1993).

2.6.3. Hizmet içi eğitim süresi ve konuları

Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 32’nci maddesi gereği hizmet içi eğitim programları; haftalık en az (25) en fazla (40) ders saati, günlük en az (4) en fazla (10) ders saati, mahalli hizmet içi eğitimlerde ise haftalık (10) ders saatinden az olamayacağı bildirilmektedir. 33’ncü maddesinde ise ihtiyaç halinde süre değişikliği talep edildiğinde, eğitimlerin değişikliği yetkililerin izni alınarak gerçekleştirilebileceği yazmaktadır (MEB, 1995).

Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, hizmet içi eğitim kapsamında merkezi olarak hazırlanan yaklaşık her yıl (500) kurs ve seminer düzenlemektedir. Hizmet içi eğitimlerin süresi ve katılımcı sayısı programlara göre değişiklik göstermektedir (Hizmet İçi Eğitim Planı, 2019). MEB, personelinin gelişimini önemseyerek eğitimlerin ciddi kısmı öğretmenler için düzenlemiş olsa da yöneticilerin eğitimine önemseyerek seminer ve kurslar düzenlemektedir (Yıldırım, 1997).

Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliğinin 26'ncı ve 27'nci maddesi gereği; hizmet içi eğitim faaliyetleri bakanlığa bağlı olan eğitim merkezlerinde yapılır. Ülke genelinde Genel Müdürlüğümüze bağlı olarak faaliyet gösteren, Aksaray, Ankara, Erzurum, İstanbul Ataşehir, İstanbul Pendik, İzmir Yeni Foça, Mersin, Rize, Van, Yalova Esenköy olmak üzere (10) Hizmet İçi Eğitim Enstitüsü bulunmaktadır. Enstitülerde katılımın çok olduğu durumlarda ise diğer kurumların imkânlarından istifade edilmektedir (MEB, 1995).

Hizmet içi eğitimin süresi belirlenirken personelin çalışma saatleri ve koşulları göz önüne alınarak uygun zaman da planlama yapılmalıdır. Eğitimin süresi planlanırken dikkat edilmesi gereken faktörlerden en önemlisi, eğitimlerin yoğunlaştırılmış ya da haftalara yayılmış program şeklinde mi olacağıdır (Taymaz, 1997).

2.6.4 Hizmet içi eğitimin uygulanması

Hizmet içi eğitim programlarının uygulanmasında yönetici ve eğitimcilerin gösterecekleri ehemmiyetin yanı sıra şu özelliklerin muhakkak göz önünde bulundurulması gerekir (Taymaz, 1997).

- 1- Hizmet içi eğitim görevi başında maaşını alırken kişinin katılması gerektiği bir eğitimidir.
- 2- Hizmet içi eğitim kişinin yaptığı ve yapacağı işlerle ilgili bilgi almış olduğu belirli bir eğitimidir.
- 3- Hizmet içi eğitim esnasında kişilerin fikirleri ile ilgili görüşlerine önem verilmelidir.
- 4- Hizmet içi eğitim programında öğretim için uygun mekânın sağlanması ve farklı eğitim yöntemlerinin kullanılması gerekir.

- 5- Bireysel gelişime beceri kazandırılması gereken durumlarda önem verilmelidir.

Eğitime Katılacak Personelin Seçimi

Hizmette etkililik, verim ve kalite yükseltilmeye ęalışılırken meydana gelebilecek hataların azaltılması, hizmette nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması amacıyla iş görene ęalışma hayatında bilgi, beceri ve davranış düzeyini arttırmayı sağlayacak plânlı eğitim hizmet içi eğitim programlarıyla verilmektedir (Aytaç, 2000: 66-69).

Hizmet içi eğitim merkezleri yönetmeliğinin 13'ncü maddesinde eğitime katılacak personelin seçimi "Eğitim merkezlerinde eğitime katılacak personel bakanlık tarafından, mahalli hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitime katılacak personel ise valilik tarafından seğilir ve görevlendirilir" diye açıklanmaktadır (MEB, 1995).

Eğitimcinin Seçimi

Eğitimcilerin uzmanlık alanları, öğretecekleri konular, sahip oldukları bilgi ve beceriler farklı olduğu için sahip olmaları gereken özelliklerinde de standart bulunmamaktadır. Bu bakış açısıyla hizmet içi eğitimde görevlendirilecek eğitimcilerin sahip olması gereken özellikler şu şekilde sıralanabilir (Fındıkçı, 2018: 260-263).

- 1- Konusuna hâkim bir şekilde, eğitim içeriğini ve eğitim ortamını renkli hale getirebilmelidir.
- 2- Eğitim sırasında gerekli teknolojik araç-gereçlerle birlikte, uygun yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir.
- 3- Hitabet yeteneğinin yanında beden dilini de etkin kullanabilmelidir.
- 4- Davranış ve sunumları ile yüksek enerjiye sahip olmalıdır.
- 5- Katılımcıların kişilik, yetenek ve algı özelliklerinin farklı olduğunun bilincinde hareket etmelidir.
- 6- Örnek olaylarda kişilerin yaşamlarından anlatabilecek kıvrak zekâya sahip olabilmelidir.

7- Teorik açıklamalardan ziyade örnek uygulamalar ve yaşanan tecrübeleri paylaşarak pratik açıklamaları tercih etmelidir.

8- Öğretici olmanın yanında öğrenci olmaya talip olmalıdır.

Eğitim Mekânının Sağlanması

Hizmet içi eğitimden beklenen faydanın sağlanabilmesi için eğitimin yeri, yapılacağı mekânın özellikleri kurumun imkânları dikkate alınarak seçilmelidir. Eğer personele bilişsel alanla ilgili öğretim yapılacaksa dersane düzeyinde, beceri kazandırılması ile ilgili öğretim yapılacaksa atölye veya laboratuvar düzeyinde yer temin edilmesi gerekir (Taymaz, 1997).

Uygulanacak Öğretim Yöntemlerinin Seçimi

Hizmet içi eğitimde kullanılan yöntemlerin, hedeflere, konu ve alana uygun düşecek şekilde seçilmesi belirli ilkelerin rehberliğinde olur. Bu ilkeler, öğretim yönteminin belirlenen hedefleri gerçekleştirmesi, bireysel gereksinimi karşılaması, grup çalışmasını desteklemeli, öğretme faaliyetinin de klasik değil değişik yöntemler kullanılması, katılımcıların etkin biçimde eğitime katılarak en üst düzeyde istifade etmeleri şeklindedir (Peker, 1994).

2.7. İlgili araştırmalar

Sütay (2019) tarafından “*Devlet Okullarında Görev Yapan Eğitim Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Tutumlarının İncelenmesi*” ile ilgili çalışma yapmıştır. Bu araştırma da devlet okullarında görevli olan okul yöneticilerinin hizmet içi eğitime ilişkin tutumları incelenmiştir. Araştırma anket yöntemi kullanılarak 269 eğitim yöneticisiyle yapılmıştır. Araştırmada yöneticilerin cinsiyeti, eğitim durumu, medeni durumu, görev yaptığı eğitim kademesi, görev yılı, hizmet içi eğitimlere katılım sayısı ve yeri gibi faktörlerin hizmet içi eğitime yönelik tutumlarında farklılık oluşturup oluşturmadığı ele alınmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitime ilişkin kadın yöneticilerin erkeklere göre, müdürlerin müdür yardımcılara göre, yüksek lisans mezunlarının lisans mezunlarına göre, il içinde eğitime katılanların il dışında katılanlara göre, (6 ve üzeri) sayıda eğitime katılanların (1-5 arası) sayıda eğitime katılanlara göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Medeni durumun, görevli oldukları eğitim kademesinin, mesleki kıdem ve yaşın hizmet içi eğitime yönelik tutumlarda çok etkili olmadığı tespit edilmiştir.

Yavuz (2018) tarafından “*Eğitim Öğretim Kurumlarında Görev Yapan Yöneticiler Açısından Hizmet İçi Eğitimin Önemi: Temel Eğitim ve Orta Öğretim Kurumlarında Bir Araştırma*” ile ilgili yüksek lisans çalışması yapılmıştır. Çalışmada görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim çalışmalarının önemi incelenmiştir. Okul gelişimine eğitim yöneticilerinin hangi düzeyde etkili olduğu araştırılmış ve bulgular doğrultusunda okul gelişiminin sağlanmasına yönelik öneriler geliştirilmiştir. Araştırma da nicel araştırma modelinin anket tekniği uygulanmıştır. Araştırmanın sonucunda eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim algıları medeni durum, yaş, görev, mesleki deneyim, yöneticilik kıdemi, mezun olunan yükseköğretim kurumu değişkenleri bakımından anlamlı farklılık gösterirken cinsiyet ve kurum türü değişkenlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir.

Uçar (2017) tarafından Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu hizmet içi eğitim programlarını müfettiş, yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini alarak değerlendirmiştir. Araştırmaya göre hizmet içi eğitime yönelik olumlu bir algının olduğu fakat eğitimlerin planlama ve uygulama aşamalarında bazı problemlerle karşılaşıldığı sonucuna varılmıştır. Planlama aşamasındaki problemlerle ilgili zamanlamanın uygun olmadığı, bilgilendirmelerin eksik yapıldığı, eğitime katılacakların objektif seçilmediği, eğitimlerin sayı olarak yetersizliği ve eğitimlerin ihtiyaçlara yönelik olmaması diye belirtilmiştir. Uygulama aşamasındaki problemlerin ise; eğitim yapılan mekânın fiziki ve donanımsal eksiklikleri, katılımcı sayısının eksikliği veya fazlalığı, eğitiminin yetersizliği, öğretim yöntemlerinin amaç ve içeriğe uymaması, eğitim programlarının uygulanmasıyla ilgili bilgi yetersizliği ve koordinasyon eksikliği olarak tespit edilmiştir.

Aslan Keleş (2015) tarafından “*Yönetici ve Sınıf Öğretmenlerine Yönelik Düzenlenen Hizmet İçi Eğitimlerin Değerlendirilmesi*” ile ilgili yüksek lisans çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada yönetici ve öğretmenlere yönelik yapılan hizmet içi eğitimlerin verimliliğini ve etkililiğini değerlendirilmiştir. Hizmet içi eğitim uygulamaları ile ilgili anket düzenlenerek nicel yöntem, görüşme formu düzenlenerek nitel yöntem kullanılmıştır. Araştırma bulgularında hizmet içi eğitimin teknolojik yenilikleri takip etme ve ayak uydurma, eğitim alanındaki gelişmeleri takip ederek bilgi ve beceri kazandırma açısından önem taşıdığı belirtilmiştir. Araştırmaya katılanlar hizmet içi eğitim ile ilgili katılımcı sayısı, uygulama zamanı

ve ortamı, ihtiyaca yönelik eğitimin uygun yöntem ve araçlarla beceri kazandırılması, kriterlerin objektif bir şekilde değerlendirilerek önemsenmesi şeklinde görüşlerde bulunmuşlardır.

Akdemir (2015) tarafından “*Okul Yöneticilerinin Teknolojiye Yönelik Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bir Hizmet İçi Eğitim Programı Önerisi*” ile ilgili doktora çalışması yapılmıştır. Bu çalışmada okul yöneticilerinin teknoloji kullanımını ile ilgili hizmet içi eğitim ihtiyaçları tespit edilmiş ve tespit edilen ihtiyaçlar doğrultusunda bir hizmet içi eğitim programı hazırlanarak nicel çalışma şeklinde araştırılmıştır. Çalışma Zonguldak ilinde 2014-2015 eğitim öğretim yılında görev yapmış olan okul yöneticileri ile yapılmıştır. Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik 16 başlıkta hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik becerilerde uygulamalı hizmet içi eğitimi tercih ettikleri saptanmıştır.

Can ve Köse (2015) tarafından yapılan “*İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim ve Geliştirme Kavramlarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri*” adlı çalışmada ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim konularıyla ilgili ilkökul ve ortaokul yöneticilerinin görüşlerinin benzer olduğu tespit edilmiştir. Yöneticilerin mesleki eğitimlerden ziyade insan ilişkilerine yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu, problem çözme teknikleri, iletişim becerileri, kurum kültürünün geliştirilmesi, hitabet ve beden dili, teknoloji kullanımını eğitimi, stratejik planlama ve müfredat konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir.

Göçebe (2010) tarafından “*Sağlık Meslek Lisesi Yöneticilerinin “MEB Merkezi Hizmet İçi Eğitim Kurslarının Etkinliği ve Yönetim Becerilerine Katkıları”* isimli araştırmasına 75 yönetici katılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda hizmet içi eğitime dair müspet görüşleri olan eğitimciler sırasıyla ön lisans mezunu yöneticiler, 25-35 yaş aralığındaki yöneticiler, bayan yöneticiler ve 6-10 yıllık kıdemli yöneticiler olmuştur. Yapılan araştırmanın sonucunda eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimlere daha az katılım sağladıkları sonucuna varılmıştır.

Bakioğlu ve Özcan (2010) çalışmalarında, “*Ülkemizde okul yöneticisinin hizmet içi eğitim almış olmasının göreve bir etkisi var mıdır? Varsa hangi konularda ve ne yönde bir etkisi mevcuttur?*” sorusuna yanıt aramışlardır. 1997–2006 yılları

arasında konuyla ilgili 378 adet yüksek lisans ve doktora tezinden uygun olan 16 tez seçilerek analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda hizmet içi eğitim almış okul yöneticilerinin verilen eğitimin göreve olan etkisi az düzeyde, tezler bazında bakıldığında orta düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Korkmaz (2009) tarafından “*Orta Öğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime ve Personelin Geliştirilmesine İlişkin Görüşleri*” başlıklı tez çalışmasında tespitleri şu şekilde olmuştur. Yönetici ve öğretmenlere uygulanmış olan hizmet içi eğitim programından katılımcıların kısmen memnun kaldıkları ve kısmen de verimli olduğu kanaatlerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ve yöneticiler tarafından hizmet içi eğitim gerekli bulunmuştur. Fakat bu gereklilik kişilerin ihtiyaçları doğrultularında olması gerektiğini savunmuşlardır. Öğretmenlere hizmet içi eğitim planlanırken yöneticilerle de görüşülmesi, yöneticilere hizmet içi eğitim planlanırken öğretmenlerle de görüşülmesi gerektiği savunulmuştur. Planlanan hizmet içi eğitimlerin yetersiz kaldığı kanısına varılmıştır.

Doğan (2009) “*Hizmet İçi Eğitime Katılımın Eğitim Öğretim Sürecine Etkisi ile İlgili Yönetici ve Öğretmen Görüşleri*” adlı araştırması ile hizmet içi eğitimin eğitim öğretim üzerindeki etkisini İstanbul’da toplam 36 yönetici ve 240 öğretmen ile anket yöntemini kullanarak incelemiştir. Araştırmanın neticesinde ilköğretim okullarında görevli olan yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitimlere katılmalarının eğitim ve öğretime olan etkisi kısmen olumlu olduğu görülmüştür. Cinsiyetin, mezuniyetin ve branşın hizmet içi eğitime bakış açısında önemli bir faktör olmadığı sadece yaşın önemli bir faktör olduğu ortaya çıkmıştır. 25-30 yaş grubundaki göreve yeni başlamış genç öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri, meslekte uzun süre emek vermiş daha büyük yaş grubundaki öğretmenlere göre olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin de, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmanın yararı konusunda vermiş oldukları cevaplar kısmen olumlu olmakla birlikte bazı soruların analizi sonucunda emin olmadıkları ortaya çıkmaktadır.

Hancı Yerli (2008) tarafından “*Cinsiyet, Akademik Derece ve Hizmet İçi Eğitim Bağlamında Mersin’deki Okul Yöneticilerinin Eğitim İdeolojilerindeki Farklılıkların Araştırılması*” ile ilgili çalışma yapılmıştır. Kişisel farklılıkların eğitim ve genel ideolojileri üzerinde etkisi olup olmadığı nicel araştırma metodu ve anket yöntemi ile araştırılmıştır. Ankete katılan 265 okul yöneticisinin vermiş olduğu

cevapları sonucunda, okul yöneticilerinin cinsiyet farklılığı ve katıldıkları eğitim sayısının eğitim düzeyinde ve genel ideolojileri üzerinde bir farklılık yaratmadığını göstermiştir. Ancak, bu çalışmada okul yöneticilerinin akademik kademeleri onların eğitim ideolojilerinde bir farklılık ortaya çıkardığı sonucuna varılmıştır.

Baloğlu (2007) araştırmasında, hizmet içi eğitime yönelik ilköğretim ve ortaöğretim okullarında görevli müdür ve müdür yardımcıları ile mesleki gelişimlerine katkı sağlayacak eğitim konularının neler olduğu hakkında görüşlerini almıştır. Çalışma sonucuna göre müdür yardımcılarının “Bilgi Teknolojileri” ile ilgili konularda eğitime ihtiyaç duyduklarını, okul müdürleri ise müdür yardımcılarının “İnsan İlişkileri ve İletişim” konusunda eğitim almaları gerektiğini belirtmişlerdir.

Uçar (2005) tarafından yapılan “*İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici Ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri*” başlıklı çalışmada 67 yönetici 407 öğretmene anket uygulanmıştır. Yapılan değerlendirme sonucunda hizmet içi eğitimin önem arz ettiği fakat yapılan hizmet içi eğitimlerde ihtiyaca yönelik eğitim konularının seçilmediği, uygun zaman ve mekânlarda yapılmadığı için mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarını etkili bulmamışlardır. Yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar konusunda benzer görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Ayrıca öğretmenler ve yöneticiler kendilerine yönelik düzenli ve sistemli hizmet içi eğitim politikasının olmadığı görüşündedirler.

Madden (2003) “*Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*” başlıklı araştırmasında hizmet içi eğitim programlarının amaçları, yararları, içeriği, süresi, zamanı ve programın uygulanması sürecinde kullanılan yöntem ve teknikler ile ilgili incelemelerde bulunmuştur. Araştırma, Eskişehir’de görev yapan 30 saat üzeri hizmet içi eğitime katılmış 2001 okul yöneticisi ve öğretmenle anket yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Araştırmadaki bulgulara göre, eğitim programının amacı, eğitimin içeriği, eğitimin süresi ve uygulanması sürecinde yöntem ve teknikleri değerlendirilerek geliştirilmesi ve iyileştirmenin yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Aydoğan (2002) tarafından “*MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri*” adlı araştırmasında, hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri saptayarak, geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanları

belirlemek için Kayseri ilinde ilköğretimde görev yapan 121 okul müdürü ile öğretmene anket yöntemi uygulamıştır. Araştırmanın neticesinde, yönetici ve öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerin genelde olumsuz olduğu, ayrıca hem yöneticilere hem de öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programlarının amaçlarının orta düzeyde yeterli olduğu, yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinden yeterince memnun olmadıkları ortaya çıkarılmıştır.

Ekşi (2001) “*Okul Müdürlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı*” adlı çalışması ile okul yöneticilerinin hizmet içi eğitime olan ihtiyaç düzeylerinin cinsiyet, kıdem ve okul türüne göre farklılıkların olup olmadığını tespit etmeyi hedeflemiştir. Araştırma Kocaeli ilindeki okul müdürleri 35’i kadın, 303’ü erkek olmak üzere toplam 338 okul müdürü anket yöntemiyle katılım sağlamıştır. Araştırma sonucunda kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre daha fazla hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları saptanmıştır. Okul yöneticilerinde kıdem bakımından göreve yeni başlamış olanların, uzun süredir görevde olan yöneticilere göre daha çok hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Yöneticiler için hizmet içi eğitim ihtiyacının gerekliliği konusunda okul türü değişkenleri bakımından anlamlı bir farklılık çıkmamıştır.

Açıkalın (1991) tarafından “*Hizmet İçi Eğitimin Engelleri ve Üst Kademe Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Tutumları*” ile ilgili doktora çalışması yapılmıştır. Üst kademe yöneticilerin eğitime ilişkin yaklaşımları hakkında özel olarak geliştirilmiş tutum ölçekler hazırlanmıştır. Kurumlardaki hizmet içi eğitimin engelleri, bu engellerin nedenleri hakkında araştırma yapılmıştır. Kamu ve özel sektördeki eğitim yöneticileri ile eğitime katılan bireylerin değerlendirmeleri ise araştırmacı tarafından geliştirilen anket yoluyla belirlenmiştir. Araştırmada hizmet içi eğitimin verimsiz olmasında etkili olan faktörlerin başında eğitimlerin yapıldığı ortam, eğitimcilerin yetersizliği, bilgilerin sahada kullanılamayacak olması, hizmet içi eğitimlerin zamanında verilmemesi, zaman kısıtlaması, eğitim politikasının olmamasından dolayı verilen eğitime inanılmaması gelmektedir. Çalışmanın sonunda, kurumlarda eğitim birimlerinin yapı, işleyiş ve kadrolaşma açısından yeniden gözden geçirilmesi gerektiği, üst kademe yöneticilerin hizmet içi eğitim ve verimliliğe etkisi açısından bilinçlendirilmesi, eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi için çalışmalarda bulunulması gerektiği önerilmiştir.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma yöntemi ele alınmaktadır. Araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin toplanması, verilerin analizi, verilerin geçerlik ve güvenirlik ile ilgili ayrıntılı bilgileri bu bölümde yer alacaktır.

3.1. Araştırmanın modeli

Bu çalışmada İstanbul Anadolu yakası Ataşehir, Beykoz, Çekmeköy, Ümraniye, Üsküdar ilçelerinde, İstanbul Avrupa yakası Kâğıthane ilçesindeki okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim programlarını değerlendirmek amacıyla nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Çalışmada derinlemesine inceleme yaparak farklı görüşlerde verilere ulaşmak için araştırma modeli olarak nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma yöntemlerinden nitel araştırmayı Yıldırım ve Şimşek (2016: 41) nitel araştırmayı, “Veri toplamada gözleme ve görüşme yöntemi, doküman analizi yöntemlerinin kullanıldığı, yaşanmış olayların ve algıların doğal ortamda gerçekliğini bozmadan ve bütüncül bir şekilde aktarılması” şeklinde tanımlamaktadır.

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olan yorumlayıcı fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Fenomenolojinin temelinde deneyimlerden istifade ederek katılımcıların tecrübelerini bakış açılarıyla sunmak hedeflenmektedir. Fenomonolojik araştırma, yaşanan bir olgunun özünü ve anlamını bulmayı hedeflemektedir (Creswell, 2007, Yıldırım ve Şimşek, 2016). Katılımcıların yaşadıkları deneyimlerle ilgili hissetmiş oldukları duygularını, düşüncelerini, algıladıklarını harmanlayıp, kendilerinde nasıl bir bilinçlilik durumu oluşturduğu fenomenoloji çalışmaları sayesinde araştırarak incelenir (Van Manen, 2007).

Bu çalışmanın hedefi ise, okul yöneticilerinin göreve başladıktan sonra almış oldukları hizmet içi eğitimlerdeki tecrübeleri dikkate alınarak eğitimlere nasıl bir

anlam yükledikleri incelenmiştir. Bunun için çalışmanın odağında bulunan “Eğitim yöneticilerinin almış oldukları hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi” fenomenini bizzat kendi iş yaşamında tecrübe eden eğitim yöneticileri ile yüz yüze görüşmeler yapılarak ve bu fenomene yükledikleri mânâ ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Araştırmacının bilgi birikimi ve tecrübelerinin de kaynak olarak kullanılmasının önemli olduğu düşünüldüğünden çalışma bu araştırma deseninde gerçekleştirilmiştir.

3.2. Çalışma grubu

Patton’a (1987) göre, amaçlı örnekleme, zengin bilgiye sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine çalışılmasına olanak vermektedir. Bu anlamda, amaçlı örnekleme yöntemleri pek çok durumda, olgu ve olayların keşfedilmesinde ve açıklanmasında yararlı olur.

Çalışma grubu olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. Maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, genelleme yapmak için bu çeşitliliği sağlamak değildir. Tam tersine çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 119-120).

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında, İstanbul ilinin Asya ve Avrupa yakasında bulunan ilkökul, ortaokul, lise, imam hatip ortaokulu, imam hatip lisesi okulu yöneticilerinden 10 müdür, 10 müdür yardımcısı, her okul türünden 2 müdür 2 müdür yardımcısı olmak üzere 20 kişi oluşmuştur. Katılımcıların kendilerini ifade ederken rahat hissetmeleri için kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir.

Tablo 3.2.1’de araştırma için ulaşılan çalışma grubunun demografik bilgisine yer verilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerden müdür “m”, müdür yardımcısı “my” şeklinde harflerle kodlanarak, her grup kendi içinde sayılarla kodlanmıştır. Örneğin m5, araştırmaya katılan beşinci müdürü temsil etmektedir. Araştırmaya katılan katılımcıların 9’unun kadın, 11’inin erkek olduğu görülmektedir. Katılımcıların yaşları 24 ile 55 üzeri, eğitim alanında çalışma süresi 6 yıl ile 21 yıl üzeri olacak şekilde geniş bir yelpazede yer almaktadır. Görüşme yapılan

yöneticilerin görev süresi 1 yıl ile 21 yıl üzerine kadar değiştiği, 7'sinin lisansüstü eğitim aldığı, 13'ünün ise lisans düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir.

3.2.1. Katılımcıların demografik özellikleri

Tablo 3.2.1: Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Katılımcı Kodu	Çalışılan Okul	Cinsiyet	Yaş Aralığı	Meslekte Çalışma Süresi	Yöneticilik Süresi	Eğitim Düzeyi
m1	İmam Hatip Lisesi	Kadın	45-54	21 yıl üzeri	1-5 yıl	Lisansüstü
m2	İmam Hatip Lisesi	Kadın	24-34	11-15 yıl	1-5 yıl	Lisansüstü
my1	İmam Hatip Lisesi	Kadın	45-54	21 yıl üzeri	1-5 yıl	Lisans
my2	İmam Hatip Lisesi	Kadın	35-44	21 yıl üzeri	6-10 yıl	Lisansüstü
m3	İmam Hatip Ortaokulu	Erkek	35-44	16-20 yıl	6-10 yıl	Lisansüstü
m4	İmam Hatip Ortaokulu	Erkek	45-54	21 yıl üzeri	11-15 yıl	Lisans
my3	İmam Hatip Ortaokulu	Erkek	35-44	16-20 yıl	1-5 yıl	Lisans
my4	İmam Hatip Ortaokulu	Kadın	45-54	11-15 yıl	1-5 yıl	Lisans
m5	Anadolu - Fen Lisesi	Erkek	35-44	16-20 yıl	6-10 yıl	Lisans
m6	Anadolu - Fen Lisesi	Erkek	35-44	16-20 yıl	6-10 yıl	Lisansüstü
my5	Anadolu - Fen Lisesi	Erkek	45-54	21 yıl üzeri	1-5 yıl	Lisans
my6	Anadolu - Fen Lisesi	Kadın	55 üzeri	21 yıl üzeri	16-20 yıl	Lisans
m7	Ortaokul	Erkek	35-44	16-20 yıl	11-15 yıl	Lisans
m8	Ortaokul	Erkek	35-44	16-20 yıl	11-15 yıl	Lisans
my7	Ortaokul	Kadın	24-34	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisans
my8	Ortaokul	Kadın	24-34	6-10 yıl	1-5 yıl	Lisans
m9	İlkokul	Erkek	45-54	21 yıl üzeri	21 yıl üzeri	Lisansüstü
m10	İlkokul	Erkek	45-54	21 yıl üzeri	21 yıl üzeri	Lisans
my9	İlkokul	Kadın	35-44	21 yıl üzeri	11-15 yıl	Lisans
my10	İlkokul	Erkek	35-44	16-20 yıl	11-15 yıl	Lisansüstü

3.3. Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Nitel araştırmada en sık kullanılan yöntem ise görüşmedir. Görüşmeyi Steawart ve Cash (1985: 7), “ önceden belirlenmiş ve belli bir amaç için yapılan, soru sorma ve yanıtlama şeklinde karşılıklı etkileşim içinde ilerleyen süreç” olarak tanımlamıştır (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016: 129). Geray (2011: 166) görüşme tekniğini, “insanların ne düşündüğünü öğrenmek istiyorsan sor” diye ifade etmektedir.

Görüşmeler, kaynakların ulaşılabilirliğine ve araştırmada toplanması planlanan verilerin özelliklerine göre farklı şekillerde adlandırılır. Yapmış olduğumuz araştırmada da görüşme şekli yarı yapılandırılmış görüşmedir. Bu yöntem ne tam yapılandırılmış görüşmeler kadar katı ne de yapılandırılmamış görüşmeler kadar esnek olmakla birlikte iki uç arasında yer almaktadır (Karasar, 2015: 175).

Araştırmada görüşme soruları hazırlanmadan önce konuya ilişkin literatür incelemesi yapılmış ve uzman görüşlerine başvurulmuştur. Görüşme formunda 10 açık uçlu soru ve demografik bilgi edinmeye yönelik 7 soru bulunmaktadır. Görüşme formundaki soruların yazılması aşamasında ölçme ve değerlendirme alanında iki akademisyenin görüşleri alınmıştır. Alan uzmanlarının önerileri doğrultusunda görüşme formunda düzeltme ve değişiklikler yapılmıştır. Araştırmada kullanılan görüşme formunun kapsam geçerliliği için bir okul müdürü ve bir okul müdür yardımcısı ile ön görüşme yapılmıştır. Görüşme formundaki soruların anlaşılabilirliği ve soruların konuya uygunluğu tespit edilerek formlara son şekli verilmiştir.

Görüşmelere başlamadan önce İstanbul Milli Eğitim Bakanlığından resmi izin alınmıştır. Görüşme öncesinde okul yöneticisinden hizmet içi eğitime katıldığına dair teyit aldıktan sonra görüşme için randevu talep edilmiştir. Randevunun verildiği saat ve güne riayet edilerek görüşme mekânında hazır bulunulmuştur. Görüşmelerin verimli olması için genellikle idarecilerin odasında sessiz ve sakin bir şekilde yaklaşık 35-40 dakika süren yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşme yapılan her okul yöneticisine görüşmeye başlamadan önce araştırma ile ilgili bilgilendirme maksadıyla görüşme formu okutulmuştur. Görüşme sorularına başlamadan önce araştırmada demografik bilgi elde etmek maksadıyla kişisel bilgi formu doldurulmuştur. Görüşme soruları belli bir sırayla kişiye yöneltilerek özgür bir

şekilde ve yönlendirmeden cevaplandırmasına özen gösterilmiştir. Görüşmelerde kişilerin kendisini rahat hissetmesi ve herhangi bir olumsuz duygu yaşatmamak adına kayıt cihazı kullanılmamıştır. Verilen cevaplar araştırmacı tarafından belli kısaltma yöntemleriyle not alınarak görüşme sonrasında bilgiler unutulmadan ayrıntılı bir şekilde yazı ile kayıt altına alınmıştır.

3.4. Verilerin analizi

Araştırmada açık uçlu sorularla yapılan görüşmelerden elde edilen veriler transkript edilmiştir. Her görüşmenin transkripti ortalama 4-5 sayfadan oluşmaktadır. Araştırmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel veri analizi tekniklerinden içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Büyüköztürk vd, (2008) içerik analizinin amacı, yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen verileri açıklanacak şekilde kavramlara ve birbirleriyle olan ilişkilerine ulaşmaktır. İçerik analizi, bir konu ile ilgili ifade edilmiş söylemin içeriğini yansıtacak kelime veya kelime gruplarını sistemli olacak şekilde özetleyerek, kategorilere ayırmak ve araştırmacı tarafından önceden belirlenen kurallar içinde kodların oluşturulması olarak tanımlanmaktadır

Yıldırım ve Şimşek (2016)'e göre nitel araştırma çalışmalarında veriler dört aşamada analiz edilmektedir. Bu aşamalar:

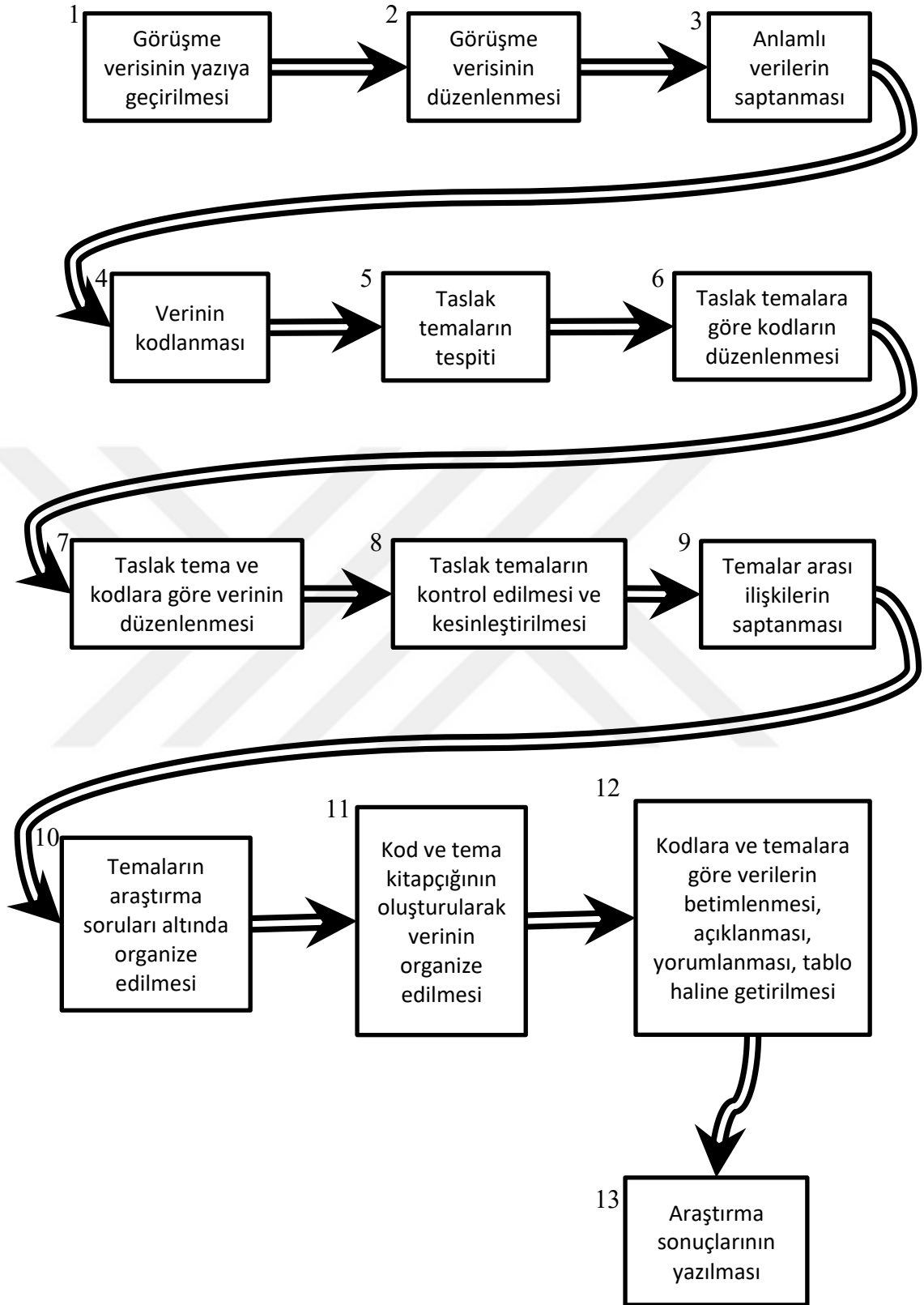
- 1- Verilerin kodlanması: Araştırmacı bu aşamada, elde etmiş olduğu bilgileri inceler, anlamlı olacak şekilde bölümlere ayırır ve ayırdığı her bölümü kavramsallaştırmaya çalışır. Verilerden çıkarılan kavramlara göre de kodlamalar oluşturulur.
- 2- Temaların bulunması: Araştırmacı, oluşturmuş olduğu kodları bir araya getirir ve ortak yönler bulmaya çalışır. Belirlemiş olduğu ortak yönlerle temalar oluşturarak kategorize eder.
- 3- Kodların ve temaların düzenlenmesi: Araştırmacı bu aşamada elde ettiği bulguları yorum katmadan aktarır.
- 4- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması: Araştırmacı elde ettiği verileri bu aşamada neden-sonuç ilişkileri kurarak yorumlar ve sonuçların önemine ilişkin açıklamalar yapar.

Araştırmada verilerin analizinde aşamalar bu sırayla takip edilmiştir. Analizin birinci aşamasında katılımcıların konuşmaları yazılı metne dönüştürülerek kodları ve frekansları belirlenmiştir. Her katılımcının metni defalarca derinlemesine okunarak metne esas olacak detaylı notlar alınmıştır.

Veri analizinin ikinci aşamasında görüşmelerden alınan ayrıntılı notlara dikkat ederek kodlar tekrar gözden geçirilmiştir. Katılımcıların ifadelerindeki ortak yönler ve farklılıklar belirlenerek bilgisayarda Excel programında kaydedilmiştir. Kategorize edilen kodlar defalarca kontrol edilerek gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan kodlar da konunun dışına çıkmamaya, okunduğunda da anlaşılmasında güçlük ekilmemesine zen gösterilmiştir.

Analizin nc aşamasında Excel programında oluşturulan kodlar, frekans bilgileri tablo halinde aktarılmıştır. Tablodaki katılımcıların görüşleri kod bilgilerinin başlığı altında mevcut haliyle yorumlanmadan aktarılmıştır.

Son basamakta ise aktarılmış olan katılımcı görüşlerinin ortak noktaları ve farklı yönleri yorumlanmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda sonuçların önemine ilişkin önerilerde bulunulmuştur.



Şekil 1: Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi İle İlgili Araştırmada Görüşme Verilerinin Analizinde İzlenen Aşamalar (Kaynak: Collins,1999)

3.5. Geçerlilik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramları, nicel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarından farklılıklar göstermektedir. Nitel araştırmanın sürecine uygun olabilecek aktarılabirlik (dış geçerlilik), inandırıcılık (iç geçerlilik), teyit edilebilirlik (dış güvenilirlik) ve tutarlılık (iç güvenilirlik) kavramları nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramlarını açıklamak için daha uygun olmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Tablo 3.5.1: Geçerlilik ve Güvenirlik Konusunda Nicel ve Nitel Araştırmada Kullanılan Kavramların Karşılaştırılması

Nicel Araştırma	Nitel Araştırma	Kullanılan Yöntemler
İç geçerlilik	İnandırıcılık	Uzun süreli etkileşim Derinlemesine veri toplama Çeşitlilik Uzman incelemesi Katılımcı teyidi
Dış geçerlilik	Aktarılabirlik	Ayrıntılı betimleme Amaçlı örnekleme
İç güvenilirlik	Tutarlık	Tutarlık incelemesi
Dış güvenilirlik	Teyit edilebilirlik	Teyit incelemesi

Erlanson, vd., (1993) akt. (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Çalışmanın iç geçerliliğini (inandırıcılık) sağlamak adına, araştırmada kullanılacak görüşme formu için uygulamaya başlamadan önce uzman görüşleri alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu ile ilgili üç uzmanın görüşü alındıktan sonra bir yönetici ile görüşme yapılmıştır. Görüşme sonrasında okunabilirlik ve anlaşılabilirlik açısından değerlendirme yapılarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Katılımcılarla görüşmeler yapılırken her soru için cevaplar tekrar edilerek doğruluğu teyit edilmiştir. Yanlış anlaşılan kısımlar olduğunda düzeltilmiştir. Araştırma için katılımcıyla görüşme öncesinde telefonla uygun zaman diliminde görüşme

yapabilmek randevu talep edilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilerek doğal sohbet ortamı oluşturulmaya gayret edilmiştir. Görüşmelerin süresi yaklaşık 40 dakika sürmüştür. Katılımcıların vermiş oldukları cevapları bulgular kısmında alıntı olarak sunulmuştur. İç geçerliliği sınırlayacak faktörlerden sadece veri toplama aracı olarak görüşme tekniği gösterilebilir.

Dış geçerliliği (aktarılabirlik) sağlamak adına, amaçlı örnekleme yönteminden maksimum çeşitlilik kullanılmıştır. 5 farklı okul türünden 10 müdür ve 10 müdür yardımcısı olmak üzere her okul türünden 2 müdür 2 müdür yardımcısı ile görüşülmüştür. Katılımcıların kendilerini rahat hissederek ifade etmeleri için kimliklerinin gizli tutulacağı belirtilmiştir. Araştırmaya katılan yöneticilerden müdür “m”, müdür yardımcısı “my” şeklinde harflerle, her grup kendi içinde sayılarla kodlanmıştır. Bu şekilde verilere araştırmacının yorumları katılmadan okuyucunun ham verilere ulaşması sağlanmıştır.

Nitel araştırmalarda, nicel araştırmalarda kullanılan iç güvenilirlik kavramı yerine tutarlılığa önem verir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Verilerin analizi sırasında araştırmacı tarafından oluşturulan kodlar birkaç kez gözden geçirilerek kodların tutarlılığı sağlanmıştır. Ayrıca çalışmada ortaya çıkan kodlar katılımcılar ile paylaşılarak verilerin tutarlı olması sağlanmıştır.

Dış güvenilirliği (teyit edilebilirlik) sağlamak adına veriler sonuç kısmında uygun bir şekilde tartışılmıştır. Sonuç ve bulgular bölümlerinin tutarlılığı konusunda ulaşılan sonuçlar ham verilerle karşılaştırılarak uzman görüşü alınmıştır. Çalışmanın teyit edilebilirliği arttırılmaya çalışılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırma problemi “Eğitim yöneticilerinin, yetiştirilmeleri için hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri nelerdir?” çözümüne yönelik yönetici görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Yöneticilerle yapılan görüşme soruları 10 açık uçlu soru olacak şekilde 3 başlık altında cevaplar aranmıştır. Bu bağlamda eğitim yöneticilerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitimlerin sürecini tanımlama, eğitim sürecinin işleyişi, hizmet içi eğitimlerin daha verimli olabilmesi için çözüm önerileri ve alternatif eğitim modelleri hakkında görüşlere ait bulgulara yer verilmiştir.

Nitel araştırma etik ilkeleri gereği katılımcıların isimlerine yer verilmemiş, her bir katılımcı müdür (m) ve müdür yardımcısı (my) biçiminde sıralanarak alıntılanmıştır. Bulguların sunumunda katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerden alıntılanan ifadelere yer verilmiş ve böylelikle katılımcıların deneyimlerinin özüne ulaşmaya çalışılarak güvenilirliğin sağlanmasına çalışılmıştır. Bulguların bütünü Tablo 4.1., Tablo 4.2. ve Tablo 4.3. şeklinde gösterilmektedir. Diğer tablolarda da her görüşme sorusunun kodları alıntılarıyla birlikte açıklanmıştır.

Tablo 4.1: Hizmet İçi Eğitim Sürecini Tanımlama

Tema	Alt Tema	Kodlar
Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Özetlenmesi	Verimlilik	Kısmen verimli Verimsiz Verimli
	Konu Çeşitliliği	Birçok konu Tek konu Birkaç konu
	Düzenleyen Kurum	Hepsi Bakanlık İl İlçe
	Eğitim Süresi	Çeşitli süreler 1 hafta Birkaç gün
	Katılım Durumu	Çok (7 üzeri) Az (1-3 arası) Orta (4-6 arası)
	Katılım Zorunluluğu	Tercihli/Zorunlu Zorunlu
	Eğitim Yöntemi	Teorik/Pratik Teorik
	Hizmet İçi Eğitimin Amacı	Kişisel Gelişim
Kurumsal Gelişim		Eğitim kalitemizi arttırmak İdari süreçleri öğrenmek Yeniliklerden haberdar olmak Uygulamada birlik
Gereksiz Eğitim		Dostlar alışverişte görsün
Motivasyon		Mesleki motivasyon
Hizmet İçi Eğitim İçeriğinin Amacına Uygunluğu ve Sebepleri	Amaca Uygunluk	Hayır Kısmen Evet
	Planlamadaki Eksiklikler	İhtiyaca yönelik olmaması Eğitimin teoride kalması Eğitmcilerin yetersiz olması
	Eğitim Algısı	Yapmış olmak için yapılıyor Eğitimi tatil görmek
	Zamanlama	Uygun zamanda olmaması
	Periyodik Eğitim	Uzun süreli eğitimler yapılmalı
	İsteklilik	Katılım gönüllü olmalı

Tablo 4.2: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin İşleyişi

Tema	Alt Tema	Kodlar	
Hizmet İçi Eğitimlerin Planlamaya Uygunluğu ve Eksik Yönleri	Planlamaya Uygunluk	Evet Kısmen Hayır	
	Planlama Eksiklikleri	Zamanlama uygun değil Eğitim konuları ihtiyaca yönelik değil Eğitimlerin makro stratejisi yok Planlamalar önceden yapılmıyor Kısa süreli eğitim yetersiz kalıyor Eğitimci alanında uzman olmalı	
	Eğitime İsteksizlik	Katılımcılar istekli değil Eğitimci istekli, hazırlıklı değil	
	Eğitim Esnasındaki Eksiklikler	Verimsiz geçiyor Fiziksel koşullar uygun değil	
	Eğitim Sonrasına Tavsiyeler	Tecrübe paylaşımı yapılmalı Eğitim sonrası kitapçık	
	Eğitim Öncesi Tavsiyeler	Eğitim öncesi okunacak kitap önerisi yapılmalı	
	Hizmet İçi Eğitim Programındaki Eğitimcilerin Yetkinlikleri	Eğitimcinin Uzmanlığı	Eğitimciye göre değişiyor Eğitimciler uzman değildi Eğitimciler uzman kişilerdi
		Hitabet Yeteneği	Eğitim verme meziyetleri yetersiz olabiliyor
		Zorunlu Eğitimci	Zorunlu eğitimcilerin eğitimleri verimsiz oluyor
		Zaman Yetersizliği	Zaman kısıtlaması eğitimciyi olumsuz etkiliyor
Hizmet İçi Eğitimin Verimliliğinin Ölçülmesi ve Ölçme Yönteminin Gerçekliği	Verimlilik Ölçümü	Evet Hayır	
	Verimlilik Ölçüm Şekli	Sınav yapıldı Anket yapıldı Sözlü geri bildirim	
	Ölçümün Gerçekliği	Hayır Evet	
	Gerçek Olmama Nedenleri	Sınav gerçekçi değil Değerlendirmeler göstermelik Saygı maksatlı geribildirim	
	Ölçüm İçin Öneriler	Sahada ölçülmeli	

Tablo 4.3: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Yöneticilik Sürecinde Zorlanılan Konular ve Hizmet İçi Eğitimle Takviye Edilmesi	Yöneticilikte Zorlanılan Konular	Veli iletişimi
		Finansal yönetim
		Kurum içi bireysel ilişkiler
		Ödenek eksikliği
		Değişen mevzuatlar
		657 arkasına sığınmak
		Şikâyet hatları
		Öğrencilerin sağlık problemleri
		Bürokratik işleyişler
		Öğrencilerin zararlı alışkanlıkları
		Yöneticiliğin ilk yılları
		Projelerin çokluğu
		Okul kültürüne yerleşmiş yanlışlar
	Eğitimle Takviye Edilebilir Mi?	Hayır
		Evet
	Eğitimle Takviye Edilebilir	Kişiler arası iletişim
		Yöneticiliğin ilk yılları
		Eğitimler düzenli olmalı
	Eğitimle Takviye Edilemez	Kişisel tecrübeyle
		Eğitimci dışındaki kişilerle
		Kurum içi eğitimlerle
		Ödenek verilerek
		Şikâyet hatları kaldırılarak
		Bakanlık ataması
		657'nin değişmesi
Hizmet İçi Eğitime Yönelik Farklı Yöntem ve Model Önerileri	Farklı Eğitim Yöntemi	Uzaktan eğitimle
		Küçük gruplara eğitim
		Bölgesel eğitimler
		Atölye çalışmaları
		Zorunlu eğitimler
		Yönetim bölümü
	Mevcut Eğitimi İyileştirme	İhtiyaca yönelik eğitim
		Eğitim verimliliğini arttırma
		Eğitim sonrası geribildirim
	Bilgi Alışverişi	Okul koordinatörü
		Tecrübe paylaşımı
		Kitap analizi
	Bakış Açısı	Değişen eğitim algısı
	Öneri Yok	Önerim yok

Tema	Alt Tema	Kodlar
Hizmet İçi Eğitimin Verimliliği İle İlgili Somut Öneriler	Eğitim Yöntemi	İhtiyaca yönelik eğitimler Pratik ağırlıklı eğitim Etkileşimli eğitim Tecrübe paylaşımı
	Eğitimci Özellikleri	Konunun uzmanı eğitimciler Eğitimcilerin hitabet yetileri Eğitimcilerin saha hâkimiyeti
	Katılımcı Sayısı	Az katılımcı Küçük mekânlarda eğitim
	Diğer Öneriler	Zamanın uygunluğu Mekânın ulaşılabilirliği Gönüllü katılım Eğitimciyi seçebilme
	Eğitim Sonrası	Sahadaki işleyişin takibi
	Öneri Yok	Önerim yok
Hizmet İçi Eğitimdeki Eksik ve Aksaklıkların Sahadaki Yansımaları	Okul Tarafı	Sahada ağır bedellerle Okullardaki işleyişlerde Süreçteki olumsuzluklar Küçük problemler büyüyor Ciddi zaman kayıpları
	Yönetici Tarafı	Kifayetsiz yönetici artışı Yöneticilerin özgüven eksikliği Yeniliklerden habersiz olmak Yaşananların sonucunda hayıflanma
	Öğrenci Tarafı	Veli ve öğrenciye yaklaşımda Sağlık ve iş güvenliği eksiklerinde

4.4. Hizmet içi eğitim sürecinin özetlenmesine ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi eğitimlerin kısaca özetlenmesine ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Hizmet içi eğitim sürecinin özetlenmesi ile ilgili temanın analizinde 7 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; verimlilik, konu çeşitliliği, düzenleyen kurum, eğitim süresi, katılım durumu, katılım zorunluluğu ve eğitim yöntemi biçiminde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.4: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Özetlenmesi

Alt Problem	Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Kısaca Özetlenmesine İlişkin Görüşler Nasıldır?			
Tema	Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Özetlenmesi			
Alt Tema	Kodlar	f	%	
Verimlilik	Kısmen verimli	13	65	m1, m2, m3, m4, m6, m8, m10, my1, my2, my4, my5, my6, my9
	Verimsiz	4	20	m7, m9, my3, my10
	Verimli	3	15	m5, my7, my8
Konu Çeşitliliği	Birçok konu	15	75	m1, m2, m3, m4, m6, m7, m8, m9, m10, my1, my2, my6, my8, my9, my10
	Tek konu	4	20	m5, my4, my5, my7
	Birkaç konu	1	5	my3
Düzenleyen Kurum	Hepsi	15	75	m1, m2, m3, m4, m6, m7, m8, m9, m10, my1, my2, my6, my8, my9, my10
	Bakanlık	2	10	m5, my5
	İl	2	10	my3, my4
	İlçe	1	5	my7
Eğitim Süresi	Çeşitli süreler	16	80	m1, m2, m3, m4, m5, m6, m7, m8, m9, m10, my1, my2, my6, my8, my9, my10
	1 hafta	3	15	my4, my5, my7
	Birkaç gün	1	5	my3
Katılım Durumu	Çok (7 üzeri)	12	60	m1, m3, m4, m6, m7, m8, m9, m10, my2, my6, my9, my10
	Az (1-3 arası)	7	35	m2, m5, my3, my4, my5, my7, my8
	Orta (4-6 arası)	1	5	my1
Katılım Zorunluluğu	Tercihli/Zorunlu	15	75	m1, m2, m3, m4, m6, m7, m8, m9, m10, my1, my2, my6, my8, my9, my10
	Zorunlu	5	25	m5, my3, my4, my5, my7
Eğitim Yöntemi	Teorik/Pratik	14	70	m1, m2, m3, m4, m8, m9, m10, my1, my2, my5, my6, my7, my8, my9
	Teorik	6	30	m5, m6, m7, my3, my4, my10

Tablo 4.4. incelendiğinde alt temalar; verimlilik, konu çeşitliliği, düzenleyen kurum, eğitim süresi, katılım durumu, katılım zorunluluğu ve eğitim yöntemi olmak üzere 7 alt temada ele alınmıştır. Verimlilik alt teması kısmen verimli, verimsiz ve verimli; konu çeşitliliği alt teması birçok konu, tek konu ve birkaç konu; düzenleyen kurum alt teması bakanlık, il, ilçe ve hepsi; eğitim süresi alt teması birkaç gün, bir hafta ve çeşitli süreler; katılım durumu alt teması az (1-3), orta (4-6) ve çok (7 üzeri); katılım zorunluluğu alt teması tercihli/zorunlu ve zorunlu; eğitim yöntemi alt teması

teorik/pratik ve teorik kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.4.1. Verimlilik

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin verimliliği ile ihtiyaca yönelik eğitimlerin olmaması, eğitime göre değişiklik göstermesi, tecrübelerden istifade etmek ve pratik eğitimlerle arasında ilişki kurdukları görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimin verimliliğine ilişkin görüşlerini şu cümlelerle tarif etmişlerdir:

.....Bu sürede çok istifade ettiğimiz kadar verimsiz boşa geçen zamanlarda oldu. Bazı konular süreç içinde öğrenebilecek konular iken orada dinlemek zorunda kaldık. Birde her okulun kendi içinde bir işleyiş biçimi var. Okullardan örnek çalışmalar paylaşıldı. Tecrübelerden fikir almak güzeldi ama birebir uygulamak mümkün olmuyor. Bu süreçte eğitim iyiydi ama daha kaliteli dolu bir şekilde geçebilirdi. (m1)

Çeşitli branşlarda konusunda uzman kişiler tarafından verildi. Güzel de oldu. Hatta bir sonrakinde de imam hatipler olarak yapıldığında kapanışına Diyanet İşleri Başkanı da katılmıştı. İlk etapta çok verimli de geçti. Fakat bazı konular da istenilen düzeyde olmadı. Hocaya göre değişiyor. Yani veren kişiye göre başarılı veya başarısız diyebiliriz. Bazen katılıyoruz gerçekten çok verimliydi, çok şey öğrendik, böyle yapılması lazım ideal olan buymuş diyoruz. Çok kalabalık seminerler çok verimli olmuyor.(m3)

Verilecek eğitimin kişinin ihtiyacına binaen olması çok daha verimli olmasını sağlar. Birçok konuda tecrübe ederek uzmanlaşıyoruz. Keşke öncesinde bu tecrübelerden bahsedilse, anlatılrsa çok daha verimli olurdu.(m4)

Milli Eğitim Bakanlığının yapmış olduğu seminerlere de katıldım orada daha çok yasal düzenlemeler, dikkat edilmesi gereken hususlar, uygulanması gereken kurallar ile alakalıydı. Bakanlığın bu konuda pek yaratıcı olduğunu söyleyemeyeceğim.(m9)

Çeşitli etkinliklere yer verildi. Uzman kişiler tarafından verildi ve genel olarak güzel de oldu. Fakat bazı konular da istenilen düzeyde olmadı.

Hocaya göre değişiyor. Yani veren kişiye göre başarılı veya başarısız diyebiliriz.(my2)

4.4.2. Konu eşitliliği

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin konu çeşitliliğin farklı zamanlarda eğitime katılmak ile arasında ilişki kurdukları görüşmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimin konu çeşitliliğine ilişkin görüşlerini şu cümlelerle izah etmişlerdir:

..Bazı konular süreç içinde ğrenebilecek konular iken orada dinlemek zorunda kaldık.(m1)

Farklı konularda farklı zamanlarda yapıldı. Konuların içeriğine göre ve kişinin anlatımına göre bazen verimli, bazen sıkıcı geçti.(m2)

Yönetici olduktan sonra Milli Eğitim Bakanlığından ve TÜBİTAK'tan liderlik başlığı altında olmak üzere toplam 2 tane hizmet içi eğitim aldım. Belirli aralıklarla sene başı, ortası ve sene sonu şeklinde yapıldı. Türkiye genelindeki meslek liselerinde görev yapan okul müdürlerini ilgilendiren bir çalışmaydı. İstanbul'da yapıldığı için İstanbul dışından gelen idareciler için konaklamalı şeklinde olmuştu.(m5)

...Belirli müfredat konuları vardı.(m8)

4.4.3. Düzenleyen kurum

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimi düzenleyen kurumların katılımcıların durumuna göre değişiklik gösterdiği görüşmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimi düzenleyen kuruma ilişkin görüşlerini şu cümlelerle tarif etmişlerdir:

Hizmet içi eğitim Milli Eğitim Bakanlığının, İl Milli Eğitim'in ve İlçe Milli Eğitim'in yapmış olduğu eğitimler şeklinde oldu. (m2)

Yönetici olarak ilk müdürlüğe atandığımız zaman bizleri  gün süren bir eğitime tabii tuttular. Bizim kendi ilçe milli eğitim çapında olanlar oluyor. İl Milli Eğitim içerisinde oluyor. Bakanlık tarafından yapılmış olan üç günlük seminer de bir düzen olmadığını düşünüyorum. Ama daha sonraki ilçe ve il düzeyinde yapılanlar daha verimliydi.(m3)

Hizmet içi eğitimin standart bir müfredatı yoktur ama gerek bakanlığın olsun gerek diğer bakanlıkların olsun, öğretmenlerin veya idarecilerin ilgi ve ihtiyaç duyduğu alanlarda farklı zamanlarda hizmet içi eğitim seminerleri veya kursları açıyorlar.(m4)

Hizmet içi eğitim Milli Eğitim Bakanlığının, İl Milli Eğitim'in ve İlçe Milli Eğitim'in yapmış olduğu eğitimler şeklinde oluyor. Bazen il dışında konaklamalı, bazen il içinde gününbirlik şeklinde yapılıyor.(m7)

4.4.4. Eğitim süresi

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitim süresinin katılımcıların durumuna göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitim süresine ilişkin görüşlerini şu cümlelerle izah etmişlerdir:

Hizmet iç eğitim seminerlerinden bir tanesi 3 günlük kamp şeklinde olmuştu. Sabah 9.00'dan akşam 9.00'a kadar süren eğitimler olmuştu.(m1)

...Bazen il dışında konaklamalı, bazen il içinde gününbirlik şeklinde yapıldı.(m2)

En son katıldığım isteğe bağlı bir eğitim süreciydi. 2 haftalık şehir dışında konaklamalı bir şekilde yapıldı. Belirli müfredat konuları vardı. Bakanlıktan yeterlilikleri olan kişiler bu eğitimi verdiler. İl içinde de birçok eğitime katıldık.(m8)

5 günlük bir eğitim semineri aldım. İstanbul dışında konaklamalı şekilde oldu. Oldukça faydalıydı ve öğrenciye yaklaşım konusunda bizi eğittiğini düşünüyorum.(my5)

Aldığımız en son eğitimden bahsedecek olursak bir haftalık eğitimdi. İlçeye bağlı bir okulda gerçekleştirildi.(my7)

4.4.5. Katılım durumu

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitime katılım durumları kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitime katılım durumuna ilişkin görüşlerini şu cümlelerle izah etmişlerdir:

Yönetici olarak birçok hizmet içi eğitimlerine katıldım. Bakanlığın düzenlemiş olduğu, il ve ilçe müdürlüklerinin düzenlemiş olduğu seminerlere katıldım. (m10)

Hizmet içi Eğitim verilmiş olmak için verildiğini düşünüyorum. Şu ana kadar sadece yöneticilikle ilgili 2 günlük eğitim almış oldum.(my3)

Yönetici olarak müdür yardımcılığına atandığımız zaman il bazında bizleri dört gün süren bir eğitime tabii tuttular.(my4)

İl ve ilçe bazında birden fazla eğitim aldım. Yöneticilik hakkında tereddütte olduğumuz şeyleri öğrenme şansımız oluyor. Gerek eğitimcilere sorarak gerek ise meslektaşlarla birlikte fikir alışverişi yaparak bunu sağlıyoruz.(my6)

4.4.6. Katılım zorunluluğu

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitime katılım zorunluluğu kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitime katılım zorunluluğu ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamışlardır:

Aynı zamanda idareciler göreve atandıktan sonra da zorunlu eğitim yönetimi altında eğitimler veriliyor. Fakat yeterli sayıda ve içerikte olmadığı kanaatindeyim.(m4)

İki çeşit hizmet içi eğitim sürecine katıldım. Birincisi kendi isteğimle evden başvuru yaparak katıldığım hizmet içi eğitimdi. İkincisi de zorunlu olan hizmet içi eğitimdi. Zorunlu katıldığım iki hizmet içi eğitim oldu. Katılmamızın gerekliliği ile ilgili yazı geldi. Her ikisi de İstanbul dışında gerçekleştirildi.(m6)

.....Bazen il dışında konaklamalı, bazen il içinde günübirlik şeklinde yapılıyor. Bazılarına katılım zorunlu, bazıları bizlerin tercihiyle oluyor.(m7)

4.4.7. Eğitim yöntemi

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin yöntemi ile eğitimlerin pratik veya teorik verilmesi arasında ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitim yöntemi ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamışlardır:

....Eğitim veren kişiye göre bazen pratik bazen teorik şeklinde oldu.(m2)

...Bir de anlatılan şeylerin sahada uygulanabilirliği pek mümkün değildi. Pratik bilgiler ideal bilgiler tabii ki, ama sahada uygulanması maalesef mümkün olmuyor. O yüzden verilen eğitimler keşke daha pratikte işe yarayabilecek bilgiler olsaydı.(my2)

Öğrenciler ile yapabileceğimiz etkinlikler, niçin öğrencilerin ve öğretmenlerin hepsine ulaşmamız gerektiği ile ilgili bir seminerdi. Etkinlik ağırlıklıydı. Yaptığımız çalışmalarla bir ürün dosyası oluşturduk. Dönem dönem grup çalışması yaptık. Bireysel çalışmalar da yaptık.(my9)

Katılımcıların hizmet içi eğitimin özetlenmesine ilişkin görüşlerinde ortak noktalardan biri verimlilik kodu olmuştur. Verimliliğin açıklanmasında eğitimlerin kişilerin ihtiyacına yönelik olması, eğitmenin alanında uzman olması, zamanlamanın uygun olması, eğitimlerin teorik bilgiden ziyade pratik şekilde işlenmesi diye maddelendirilmiştir. Eğitimlerin verimliliğini 4 katılımcı verimsiz, 3 katılımcı verimli, 13 katılımcı ise kısmen verimli olarak değerlendirmiştir. Katılımcıların almış oldukları eğitimlerin sayısı kişiye göre değiştiği, 1-2 defa eğitime katılan olduğu gibi birçok eğitime katılanların olduğu görülmektedir. Eğitime katılma sayısına göre paralel eğitim konuları da çeşitlilik göstermektedir. Katılmış oldukları eğitimleri düzenleyen kurumların Milli Eğitim Bakanlığı, il ve ilçe müdürlükleri şeklinde katılımcıya göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Katılmış oldukları eğitimlerin zorunlu olduğu gibi zorunlu olmayan eğitimler şeklinde olduğu belirtilmiştir.

4.5. Hizmet içi eğitimin amacına ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi eğitimin amacına ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Hizmet içi eğitimin amacı ile ilgili temanın analizinde 4 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; kişisel gelişim, kurumsal gelişim, gereksiz eğitim ve motivasyon biçiminde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.5: Hizmet İçi Eğitimin Amacı

Alt Problem	Hizmet İçi Eğitimin Amacına İlişkin Görüşler Nasıldır?			
Tema	Hizmet İçi Eğitimin Amacı			
Alt Tema	Kodlar	f	%	
Kişisel Gelişim	Kişisel gelişim sağlamak	12	60	m3, m5, m8, m9, m10, my1, my2, my6, my7, my8, my9, my10
	Yöneticilik meziyetlerimizi geliştirmek	4	20	m3, m8, my1, my4
	Tecrübelerimizi paylaşmak	3	15	m7, m9, my5
Kurumsal Gelişim	Eğitim kalitemizi arttırmak	6	30	m2, m10, my2, my4, my7, my8
	İdari süreçleri öğrenmek	3	15	m5, m10, my10
	Yeniliklerden haberdar olmak	7	35	m2, m7, m8, m9, my2, my6, my10
	Uygulamada birlik	2	10	m7, my5
Gereksiz Eğitim	Dostlar alışverişte görsün	3	15	m4, m6, my3
Motivasyon	Mesleki motivasyon	1	5	m1

Tablo 4.5. incelendiğinde alt temalar kişisel gelişim, kurumsal gelişim, gereksiz eğitim ve motivasyon olmak üzere 4 alt tema da ele alınmıştır. Kişisel gelişim alt teması kişisel gelişim sağlamak, yöneticilik meziyetlerimizi geliştirmek, tecrübelerimizi paylaşmak; kurumsal gelişim alt teması eğitim kalitemizi arttırmak, idari süreçleri öğrenmek, yeniliklerden haberdar olmak ve uygulamada birlik; gereksiz eğitim alt teması dostlar alışverişte görsün; motivasyon alt teması mesleki motivasyon sağlamak kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.5.1. Kişisel gelişim

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacını kişisel gelişim alt temasıyla, kişiyi bulunduğu konuma hazırlamak, katılımcıları bilgilendirerek geliştirmek, mesleki yönden üst düzeye çıkarmak ve uygulamadaki yenilikleri takip etmek şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı kişisel gelişim ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamışlardır:

Kişiyi bulunduğu konuma hazırlayıcı ve destekleyici olması gerekir. Bu iki aşamada da olabilir. Avrupa'da örneklerini duyuyoruz. Kişi bir konuma

getirilecekse önceden hazırlayıcı bir eğitim verilmelidir. Sonra da göreve geldikten sonra eksik olduğu noktalarda destekleyici eğitim verilmelidir. (m3)

Bence hizmet içi eğitimin amacı, bir konuda insanları bilgilendirmek, geliştirmek, yetiştirmek ve bu konuda nasıl işlenip uygulanacağını göstermek. (m5)

Kendimizi mesleki yönden daha üst düzeye çıkarmak için verilmiş bir eğitim olduğunu düşünüyorum. Yenilenen çağa ayak uydurmak gerektiğini düşünüyorum. (my8)

Kişisel gelişimimizi sağlamamız için bu eğitimlerin yapılması gerektiğini düşünüyorum. Kendimizi geliştirmeliyiz ki etrafımızdaki kişilere faydamız olabilsin. Yeniliklerden haberdar olmamız için, kişisel gelişimize katkı sağlaması için gerekli olduğunu düşünüyorum. (my9)

Eğitim durağan bir sistem değil dolayısıyla sürekli kendinizi yenilemeniz gerekiyor, hizmet içi eğitim bizim kendimizi geliştirmemizi sağlıyor. (my10)

İnsan davranışları veya hangi olay karşısında nasıl tepki vereceğimize dair eğitim almak. (m8)

Yöneticilerin buldukları konuma daha uygun hizmet verebilmelerini sağlamak amacıyla ve eksikliklerin giderilmesine yönelik hazırlanmış eğitimlerdir. (my1)

Eğitimin amacı hem kendinizi eğitmek hem de tecrübelerinizle başkalarını eğitmek olmalı. (m9)

Bence hizmet içi eğitimin amacı tecrübe paylaşımı, uygulamadaki yeniliklerin birinci ağızdan (işin ehlerinden) paylaşımıdır. (m7)

4.5.2. Kurumsal gelişim

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacını kurumsal gelişim alt temasıyla, değişen yeniliklere hazırlamak, eğitimin kalitesini arttırmak, değişen müfredatı takip etmek, teknolojik yenilikleri takip etmek ve farklı bölgelerin sorunlarını konuşarak fikir birliği sağlamak şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı kurumsal gelişim ile ilgili görüşlerini şu ifadelerle açıklamışlardır:

Değişen faktörlere ve yeniliklere adaptasyonu hızlandırmak, mesleki gelişimi sağlamak, kişisel gelişime katkıda bulunmak. (my2)

Bence hizmet içi eğitimin amacı, bizlerin idareci olarak eğitimi daha kaliteli hale getirmek için bilgilendirmek olduğunu düşünüyorum. (my4)

Eğitim kalitesini daha yüksek bir noktaya taşımak olduğunu düşünüyorum. Kendimizi mesleki yönden daha üst düzeye çıkarmak için verilmiş bir eğitim olduğunu düşünüyorum. (my7)

Eğitim kalitesini daha yüksek bir noktaya taşımak olduğunu düşünüyorum. (my8)

Bence hizmet içi eğitimin amacı, bizlerin idareci olarak eğitimi daha kaliteli hale getirmek için bilgilendirmek. Haklarımız ve sınırlarımız noktasında bilgi sahibi olmak. (m10)

Değişen müfredata ayak uydurmak için bu hizmet içi eğitimi almamız gerektiğini düşünüyorum. (my10)

Hizmet içi eğitimin amacı bilim ve teknolojiye meydana gelen değişimler her sektörde olduğu gibi eğitim sektöründe de yenilenmeyi gerekli kılmaktadır. Eğitim örgütleri, çalışanlarının yalnızca bilgiyi aktaran değil aynı zamanda yenedünya düzenindeki gelişmeleri takip eden ve bunları ders içi etkinliklerinde uygulayan, yeni eğitim modellerinden ve uygulamalarından haberdar olan eğitimcilere gereksinim duymaktadır. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı olarak eğitimcilerin gelişimini hedefleyen eğitimler düzenlenmektedir Eğitimcilerin eksikliğini duydukları yönlerini geliştirmelerini sağlayan ya da eğitimi sisteminde gerçekleşen yenilikleri takip etmek amacıyla düzenlenen etkinliklerdir. (m2)

Hizmet içi eğitimin amacı orada bilgilendirilecek konuyu öğrenmek veya pekiştirmek oluyor. (my6)

Bence hizmet içi eğitimin amacı, bir araya gelmek ve uygulama birliği sağlamak. (m7)

Bence hizmet içi eğitimin amacı, farklı bölgelerdeki farklı sorunların beraber orada konuşuluyor olması ve uygulamada birlik olması için çözüm arayışının olmasıydı. (my5)

4.5.3. Gereksiz eğitim

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacını gereksiz eğitim alt temasıyla, bilgilerin beyan edilmesiyle sorumluluğun aktarılması, yapmış olmak için yapılan bir eğitim olması ve bilgilerin pratikte geçerliliği olmaması şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı gereksiz eğitim ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamışlardır:

Bence hizmet içi eğitimin amacı, sorumluluğu üzerinden atmaktır. Bu eğitimi vererek herhangi bir durumda kendilerine mesuliyet almak istemiyorlar. Sorumluluğu bizlere veriyorlar. (m4)

Bence hizmet içi eğitimin eğitime yönelik amacı olduğunu düşünmüyorum. Sadece alışveriş de görsünler gibi. Yapmış olmak için yapılan bir eğitim olduğunu düşünüyorum. Bu kadar masraf edilmiş bir eğitimin bu kadar verimsiz olmasına anlam vermek zor. (m6)

Zamanın yetersizliğinden midir bilemiyorum, verilmiş olmak için veriliyor. Bir faydası olduğunu düşünmüyorum. Neticede okula geldiğimizde hangi sorunlarla karşılaşır neler yapacağımızı bilmiyoruz. Yaşayarak yaparak öğreniyoruz. (my3)

4.5.4. Motivasyon

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacını motivasyon alt temasıyla, idarecileri motive etmek için yapılan eğitimler olduğu şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerden bir kişi motivasyon ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır:

İdarecileri teşvik etmek, tabiri caizse gaza getirmek olduğunu düşünüyorum. Motive etmek, 'siz yapabilirsiniz bu işi' mesajı verildiğini düşünüyorum. (m1)

Hizmet içi eğitimin amacı müfredattaki yeniliklerden haberdar etmek, kişilerin bilgi düzeyini arttırmak, uygulamalarda birlik sağlamak, sorunlardan haberdar etmek, tecrübelerden istifade etmek şeklinde kişisel ve kurumsal gelişimi sağlamak diye katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Katılımcılardan 3 kişi ise dostlar alışverişte görsün diyerek gereksiz bir eğitim olduğunu ifade etmişlerdir.

4.6. Hizmet içi eğitimin içeriğinin amacına uygunluğu ve sebeplerine ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi eğitimin içeriğinin amacına uygunluğu ve sebeplerine ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Hizmet içi eğitimin içeriğinin amacına uygunluğu ve sebepleri ile ilgili temanın analizinde 6 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; amaca uygunluk, planlamadaki eksiklikler, eğitim algısı, zamanlama, periyodik eğitim ve isteklilik biçiminde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.6: Hizmet İçi Eğitim İçeriğinin Amacına Uygunluğu Ve Sebepleri

Alt Problem	Hizmet İçi Eğitim İçeriğinin Amacına Uygun Olduğu ve Olmadığına İlişkin Görüşler Nelerdir?			
Tema	Hizmet İçi Eğitim İçeriğinin Amacına Uygunluğu Ve Sebepleri			
Alt Tema	Kodlar	f	%	
Amaca Uygunluk	Hayır	7	35	m5, m7, m9, m10, my2, my3, my10
	Kısmen	7	35	m1, m3, m4, m8, my1, my4
	Evet	6	30	m2, my5, my6, my7, my8, my9
Planlamadaki Eksiklikler	İhtiyaca yönelik olmaması	6	30	m1, m4, m10, my2, my3, my4
	Eğitimin teoride kalması	6	30	m3, m4, m6, m8, my2, my3
	Eğitimcilerin yetersiz olması	2	10	m9, my10
Eğitim Algısı	Yapmış olmak için yapılıyor	5	25	m3, m7, m10, my2, my10
	Eğitimi tatil görmek	1	5	m7
Zamanlama	Uygun zamanda olmaması	3	15	my1, my2, my4
Periyodik Eğitim	Uzun süreli eğitimler yapılmalı	2	10	m1, m5
İsteklilik	Katılım gönüllü olmalı	1	5	m10

Tablo 4.6. incelendiğinde alt temalar amaca uygunluk, planlamadaki eksiklikler, eğitim algısı, zamanlama, periyodik eğitim ve isteklilik olmak üzere 6 alt tema da ele alınmıştır. Amaca uygunluk alt teması hayır, kısmen ve evet;

planlamadaki eksiklikler alt teması ihtiyaca yönelik olmaması, eğitimin teoride kalması ve eğitimcilerin yetersiz olması; eğitim algısı alt teması yapmış olmak için yapılıyor ve eğitimi tatil görmek; zamanlama alt teması uygun zamanda olmaması; periyodik eğitim alt teması uzun süreli eğitimler yapılmalı; isteklilik alt teması katılım gönüllü olmalı kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.6.1. Amacına uygunluk

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amaca uygunluk alt temasıyla 7 katılımcı hayır, 7 katılımcı kısmen ve 6 katılımcı evet şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı amaca uygunluk ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Katıldığım hizmet içi eğitimlerin içeriğinin amacına uygun olarak gerçekleşmiştir. (m2)

Bence amacına uygundu. Alanında bakanlıktan gelen uzman hocalarımızdan istifade ettik ve bilgilerimizi arttırdık. (my5)

Çoğu zaman amacına uygu olmadığını düşünüyorum. Toplanma amacı ile işleyişi çok farklı görüyorum. Daha çok tatil için toplanıldığını düşünüyorum. (m7)

Hizmet içi eğitimler genelde yapmış olmak için yapılan(muş gibi) bir eğitim olduğunu düşünüyorum. (my2)

“Konuların içeriğinin amacına uygun olduğunu düşünüyorum. Ama kesinlikle yetersiz. Bu kadar kısa süreli bir eğitim hiç yeterli değil. İçerik daha akademik doldurulabilir. (m1)

İnsan ilişkileri açısından, protokol kuralları açısından, resmi yazışmalar açısından da mutlaka faydalı olduğu yanları oluyor. Fakat genel manada büyük çaplı ve organize bir şey yapılmıyor. (m3)

Spesifik konularda amacına vardığını düşünüyorum. Fakat yoğunlaştırılmış bir şekilde okul yönetimi hakkında yetmediğini düşünüyorum. (m4)

Müfredat üzerine iyi çalışılmış ama uygulamada problem vardı. Konular çok fazla pratik kaldı. (m6)

İşleyişin teorik kaldığını ve bu yüzden uygunluğun %50 olduğunu düşünüyorum. (m8)

4.6.2. Planlamadaki eksiklikler

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacına uygunluğunun sebeplerini planlamadaki eksiklikler alt temasıyla eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması, eğitimin teoride kalması ve eğitimcilerin yetersiz olması şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerden bir kısmı planlamadaki eksiklikler ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamışlardır:

...Fakat yoğunlaştırılmış bir şekilde okul yönetimi hakkında yetmediğini düşünüyorum. Benim ihtiyacıma yönelik bir eğitim olmadığı için bu seminerler ile yöneticiliğin yapılabileceğini zannetmiyorum. (m4)

Eğitimlerin içeriği belirlenirken sahada olan kişilere sorularak belirlenmiş olsa ihtiyaca göre yapılmış olur. (m10)

Spesifik konularda amacına vardığını düşünüyorum. Örneğin materyali geliştirme konusunda bir seminere gittiğinizde gerekli bilgiler veriliyor. (m4)

Mevzuatla ilgili, e-okul programıyla ilgili konularda oldukça güzeldi. Eğitim-öğretimle ilgili konularında içeriği uygundu. Müfredat üzerine iyi çalışılmış ama uygulamada problem vardı. Konular çok fazla teorik kaldı. (m6)

Devletin bize sunduğu müfredatı uygulamakla görevliyiz ve bu kısımda bilgilendiriliyoruz. Ancak nasıl işleyeceğimiz bize kalmış bir mevzu. İşleyişin teorik kaldığını ve bu yüzden uygunluğun %50 olduğunu düşünüyorum. (m8)

Mevzuatla ilgili bilgiler verdiler. 5018 sayılı kamu mali kanunundan bahsettiler. Ekran o kadar uzak olunca yazıyı okumakta bile zorlandık. Sahadaki tecrübeleri aktaracak insanlar yakın temasa çalışmadığı için bu anlamda sıkıntı yaşadık. Amacına uygun olmadığını düşünüyorum. Mesela şu an e-müfredat diye bir sistem oluşturuldu. Ama bu konuyla ilgili bir eğitim verilmedi. Herkes sorarak kendi kendine deneyerek anlamaya ve öğrenmeye çalışıyor. (my3)

Bence içerik iyi hazırlanıyor fakat bunu bize anlatacak kişilerin eğitiminde sıkıntı oluyor. Hiçbir zaman içerikten farklı bir durumla karşılaşmadım. Ama anlatan kişilerin verimliliğinde sıkıntılar yaşanıyor. (m9)

Bu biraz eğitimi veren kişi ile alakalı aslında. Alanında donanımlı ve liyakatli kişilerden alınan eğitimlerin faydalı olacağını düşünüyorum. Bunu kâğıt üstünde yapılmış olduğunu göstermek amacıyla yapılıyorsa pek bir verim beklenmemeli. (my10)

4.6.3. Eğitim algısı

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacına uygunluğunun sebeplerini eğitim algısı alt temasıyla eğitimlerin yapmış olmak için yapılıyor ve eğitimden ziyade tatil olarak görülmesi şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerden bir kısmı eğitim algısı ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

İnsan ilişkileri açısından, protokol kuralları açısından, resmi yazışmalar açısından da mutlaka faydalı olduğu yanları oluyor. Fakat genel manada büyük çaplı ve organize bir şey yapılmıyor. Yani 'miş' gibi yapıldığı kanaatindeyim. Bakıyorsunuz ki kâğıt üzerinde problem yok, oluyormuş görünüyor. Resmi olarak yazıda yapılmış görünmesi yeterli olduğu zannediliyor. Fakat ortaya çıkan bir ürün var mı? Maalesef yok. (m3)

Hizmet içi eğitimler genelde yapmış olmak için yapılan(miş gibi) bir eğitim olduğunu düşünüyorum. (m10)

Hizmet içi eğitimler genelde yapmış olmak için yapılan(miş gibi) bir eğitim olduğunu düşünüyorum. Fikir olarak iyi niyetle yola çıkılsa da; konular, uygulama şekli, zamanlama hiçbir zaman amacına hizmet etmiyor. (my2)

Toplanma amacı ile işleyişi çok farklı görüyorum. Daha çok tatil için toplanıldığını düşünüyorum. Bakanlığın, il ve ilçenin yapıldığı her toplantının böyle olduğunu düşünüyorum. (m7)

4.6.4. Zamanlama

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacına uygunluğunun sebeplerini zamanlama alt temasıyla uygun zamanda yapılmayarak sıkıştırılmış bir program olarak görülmesi şeklinde ilişki kurarak kişiye göre

değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticiler zamanlama ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Amacına uygun etkinlikler içeriyordu. Ancak daha sıkıştırılmış bir program ile idarecilere daha uygun zamanlama sunulabilirdi. (my1)

Hizmet içi eğitimler genelde yapmış olmak için yapılan(mış gibi) bir eğitim olduğunu düşünüyorum. Fikir olarak iyi niyetle yola çıkılsa da; konular, uygulama şekli, zamanlama hiçbir zaman amacına hizmet etmiyor.(my2)

Katılmış olduğum seminerin amacına uygun olduğunu düşünüyorum. Fakat konular yetersiz ve zamanlama okul saatleri içinde olmaması gerekiyordu. (my4)

4.6.5. Periyodik eğitimler

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacına uygunluğunun sebeplerini periyodik eğitimler alt temasıyla uzun süreli eğitimler yapılarak devamlılık sağlanmalı şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticiler periyodik eğitimler ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Konuların içeriğinin amacına uygun olduğunu düşünüyorum. Ama kesinlikle yetersiz. Bu kadar kısa süreli bir eğitim hiç yeterli değil. İçerik daha akademik doldurulabilir. 2-3 günlük bir eğitimle değil daha uzun süreli eğitimler olması gerekir. 3ay 6 ay gibi uzun süreli belirli periyodlarla yapılan eğitimler olmalı. Yöneticilik işi her ne kadar basiret, yetenek işi olsa da akademik yanını da doldurmak gerekiyor. İdareci göreve getirildikten sonra belli bir müfredat çerçevesinde eğitilmesi gerekiyor. (m1)

Zamanında işimize yarasa da şu an müfredat değiştiği için o zamanki öğretilenler artık geçerli olmadığı için şu an çok da fayda sağlayamıyoruz. Teog sistemi, satın alma bölümü ile ilgili almış olduğumuz eğitimler içeriği değiştiği için şu an geçerliliği kalmadı. Periyodik eğitimler şeklinde olması gerektiğini düşünüyorum. (m5)

4.6.6. İsteklilik

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin amacına uygunluğunun sebeplerini isteklilik alt temasıyla katılım zorunlu değil gönüllü olmalı

şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerden bir kişi isteklilik ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Eğitimcilerden biri bu eğitime niçin geldiniz? diye sorarak samimi bir cevap istemişti. Samimiyet üzerine birçok katılımcının verdiği cevap 'yasal olarak zorunlu olduğumuz için' cevabıydı. Amacına uygun olabilmesi için zorunluluk değil de gönüllülük üzere katılım olması gerektiğini düşünüyorum. (m10)

Hizmet içi eğitimlerin amacına uygun olup olmadığına dair soruyu 7 katılımcı hayır, 7 katılımcı kısmen, 6 katılımcı evet diyerek cevaplamışlardır. Hayır, ve kısmen diye cevaplayan katılımcılar amacına uygun olmama nedenlerini, planlama yapılırken katılımcıların görüşleri alınmadığı için ihtiyaca yönelik eğitimler olmadığını belirtmişlerdir. Zaman olarak katılımcıların yoğun olduğu dönemlerde yapılması, eğitimden kısa bir süre önce haber verilmesi, bazen evden uzak bir mekânın seçilmesi eğitime katılmayı güçleştirdiğini ifade etmişlerdir. Eğitimler amacına uygun olarak yapılmış olsa da periyodik eğitimler şeklinde olmadığı için yetersiz olduğunu, müfredata yönelik eğitimlerin müfredat değişikliği ile birlikte yeni eğitimlerin verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Eğitime katılanların ve eğitimi veren kişilerin zorunlu olduğu için isteksiz katılmaları, gereksiz eğitim algısı, tatil gözüyle bakılması eğitimi amacına ulaştıramamaktadır.

4.7. Hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerine ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerine ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönleri ilgili temanın analizinde 6 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; planlamaya uygunluk, planlamadaki eksiklikler, eğitime isteksizlik, eğitim esnasındaki eksiklikler, eğitim sonrasında tavsiyeler ve eğitim öncesi tavsiyeler şeklinde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.7: Hizmet İçi Eğitimlerin Planlamaya Uygunluğu ve Eksik Yönleri

Alt Problem	Hizmet İçi Eğitimlerin Planlamaya Uygunluğu ve Uygun Olmadığına İlişkin Görüşler Nelerdir?			
Tema	Hizmet İçi Eğitimlerin Planlamaya Uygunluğu ve Eksik Yönleri			
Alt Tema	Kodlar	f	%	
Planlamaya Uygunluk	Evet	9	45	m4, m5, m8, m10, my1, my4, my5, my7, my10
	Kısmen	7	35	m1, m2, m6, m7, my6, my8, my9
	Hayır	4	20	m3, m9, my2, my3
Planlama Eksiklikleri	Zamanlama uygun değil	6	30	m2, m8, m10, my2, my9, my10
	Eğitim konuları ihtiyaca yönelik değil	3	15	m3, m4, my3
	Eğitimlerin makro stratejisi yok	3	15	m3, m4, my3
	Planlamalar önceden yapılmıyor	2	10	m9, my2
	Kısa süreli eğitim yetersiz	1	5	m4
Eğitimci alanında uzman olmalı	4	20	m1, m5, m6, my6	
Eğitime İsteksizlik	Katılımcılar istekli değil	5	25	m6, m7, m10, my6, my9
	Eğitimci istekli, hazırlıklı değil	3	15	m6, m7, m10,
Eğitim Esnasındaki Eksiklikler	Verimsiz geçiyor	3	15	m4, m10, my3
	Fiziksel koşullar uygun değil	1	5	my9
Eğitim Sonrasına Tavsiyeler	Tecrübe paylaşımı yapılmalı	2	10	m1, m6
	Eğitim sonrası kitapçık	1	5	m1
Eğitim Öncesi Tavsiyeler	Eğitim öncesi okunacak kitap önerisi yapılmalı	1	5	m1

Tablo 4.7. incelendiğinde alt temalar planlamaya uygunluk, planlamadaki eksiklikler, eğitime isteksizlik, eğitim esnasındaki eksiklikler, eğitim sonrasına tavsiyeler ve eğitim öncesi tavsiyeler olmak üzere 6 alt tema da ele alınmıştır. Planlamaya uygunluk evet, kısmen ve hayır; planlama eksiklikleri alt teması zamanlama uygun değil, eğitim konuları ihtiyaca yönelik değil, eğitimlerin makro stratejisi yok, planlamalar önceden yapılmıyor, kısa süreli eğitim yetersiz kalıyor ve eğitimci alanında uzman olmalı; eğitime isteksizlik alt teması katılımcılar istekli değil ve eğitimci istekli ve hazırlıklı değil; eğitim esnasındaki eksiklikler alt teması verimsiz geçiyor ve fiziksel koşullar uygun değil; eğitim sonrasına tavsiyeler alt teması tecrübe paylaşımı yapılmalı ve eğitim sonrası kitapçık verilmeli; eğitim

öncesi tavsiyeler alt teması eğitim öncesi okunacak kitap önerisi yapılmalı kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.7.1. Planlamaya uygunluk

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin planlamaya uygunluk alt temasıyla 9 katılımcı evet, 7 katılımcı kısmen ve 4 katılımcı hayır, şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı planlamaya uygunluk ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

*Planlamaya bağlı kalarak düzgün bir şekilde yürütüldüğünü düşünüyorum.
(m4)*

*Kesinlikle hayır. En son ekim ayında aldığımız eğitimi bize bir gün öncesinden haber verdiler. Planlamanın neye göre yapıldığını bilemiyoruz..
(m9)*

Hizmet içi eğitim programının devamını almadığım için bir planlama olmadığını düşünüyorum. Rastgele veya o zaman gelişmiş bir konu ile ilgili eğitimler planlanıyor. Bir bütünlük sağlayacak eğitimler yapılmıyor maalesef. (my3)

Benim almış olduğum eğitimler genelde planlamaya uygun yapıldı. (m1)

Planlama var, imzalar atılıyor. Fakat planlamaya uyulmayarak 5 dakika sonra bırakıp kaçmaya çalışılıyor. (my6)

Planlamalar genelde uymuyor çünkü katılımcılar geç kalabiliyor veya ortamın uygunsuzluğu eğitimi engelleyebiliyor. (my9)

4.7.2. Planlama eksiklikleri

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerinin sebeplerini planlamadaki eksiklikler alt temasıyla zamanlamanın uygun olmaması, eğitim konularının katılımcıların ihtiyacına yönelik olmaması, eğitimler planlanırken belirlenmiş bir strateji çerçevesinde yapılmaması, planlamaların önceden yapılmayarak son dakika karar verilerek yapılmış olmak için yapılması, kısa süreli eğitimlerin yetersiz olması, eğitmenin alanında uzman olmaması şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür.

Yöneticilerin bir kısmı planlamadaki eksiklikler ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamışlardır:

Özellikle idari kadro için düzenlenen hizmet içi eğitimlerin hafta sonları için planlanmasını gerektiğini düşünmekteyim. Hafta içi okul idaresinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için okul ile hizmet içi eğitim arasında tercihte bulunmak zorunda kalabiliyor. Bu nedenle eğitimlerin müsait bir zamanda gerçekleştirilmesi taraftarıyım. (m2)

Bazı oluşan aksamalar bizim tarafımızda oluştu. Çünkü okuldan uzun bir süre kopmak bizim işlerimizi rayından çıkardı. Planlama okul zamanlarından ziyade tatillerde yapılabilir. (m8)

Zamanlama açısından uygun değil. Hizmet içi eğitimler önceden belirlenerek yaz tatili, sömestr gibi, ya da seminer dönemi gibi dönemlere yerleştirilmeli ki bizlerin okuldan uzaklaşması problem olmasın. (my2)

Eğitimin yapıldığı zamanın pek uygun olduğunu düşünmüyorum. Çünkü okul açılmadan 2 hafta önceki dönemde bizi çağırdılar ve okulda müdürlerin en yoğun olduğu zamanda okuldan ayrılmak pek mantıklı değildi. (my10)

Uygulama aşamasında konuların bazıları gerçekten gereksiz oluyor. O zaman daha gerekli konular tespit edilip yapılabilirdi diye düşünüyorum. (m3)

Seçilen bir konu oluyor. Konu ile ilgili bilgiler bazen akademik kalıyor. Sahada nasıl uygulanması gerektiğini bilemiyoruz. Uygulamaya çalıştığımızda yine yaparak yaşayarak veya usta-çırak ilişkisiyle öğreniyoruz. Benden sonra göreve gelen bazı arkadaşlarım hiç eğitim dahi almadılar. (my3)

Belirlenen konu başlıklarının bir kritere göre yapıldığını düşünmüyorum. Planlı bir şekilde eğitim görmüyorum. Arada eğitim veriliyor ama neye göre verildiğini bilmiyoruz. Öyle olunca da konular hava da kalıyor ve çok verim alamıyoruz. (m3)

Genel olarak yapılan bu hizmet içi eğitimlerin neye göre planlandığını bilemiyorum. Aldığımız eğitimlerin konuları pratikte uygulanabilirliği

mümkün olmadığına göre konuların planlanırken bilinçli bir şekilde planlandığını düşünmüyorum. (m10)

Hizmet içi eğitim programının devamını almadığım için bir planlama olmadığını düşünüyorum. Rastgele veya o zaman gelişmiş bir konu ile ilgili eğitimler planlanıyor. Bir bütünlük sağlayacak eğitimler yapılmıyor maalesef. Planlama deyince konuların birbirini takip etmesi veya görülen eksikliklerin tamamlanması şeklinde olması gerektiğini anlıyorum. Ama bu şekilde gerçekleştirilmiyor. (my2)

Sahadan gelen tecrübeli kişiler tarafından eğitim verilebilir. Alanında uzman kişiler tarafından verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Verilecek eğitimi kısa süre aldıktan sonra eğitim veren kişiler maalesef yetersiz kalıyor. (m1)

Konuların bütünlüğü ile ilgili problem yoktu ama konuyu anlatan kişinin konuya hâkim olmaması bütünlüğü bozabiliyor. Eğitimcinin alanında uzman bir kişi olması gerekiyor ki kısa sürede nokta atışı ihtiyaca yönelik bilgiler verilebilsin. (m5)

Planlamanın neye göre yapıldığını bilmiyoruz. Anlık hareket edildiği için önceliklerimiz farklı iken verilen eğitime odaklanamıyoruz. Planlamalar çok önceden uygun zaman diliminde yapılmalıdır. (m9)

Planlamalar önceden yapılmış olsa bizler gerek konuyla ilgili ön hazırlığımızı, gerek okul içindeki işleyiş planlamamızı hazırlama fırsatımız olur. Eğitimin konu seçimiyle ilgili nasıl bir planlama yapıldığı ile ilgili de bir bilgimiz ve fikrimiz yok maalesef. (my2)

...Uzun bir döneme yayılması gereken eğitim çok kısa bir zamana sıkıştırılarak verilmiş gibi yapılıyor. (m4)

4.7.3. Eğitime İsteksizlik

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerinin sebeplerini eğitime isteksizlik alt temasıyla katılımcıların eğitime istekli olmayarak tatil gibi görmeleri, aynı zamanda eğitimcinin de isteksiz hazırlıksız bir şekilde anlatım yapması şeklinde ilişki kurarak

kişiyeye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı eğitime isteksizlik ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Alman gibi başlayıp Türk gibi bitiriyoruz. Planlama var, imzalar atılıyor. Fakat planlamaya uyulmayarak 5 dakika sonra bırakıp kaçımaya çalışılıyor. Caydırıcı bir uygulama olmaması, sonunda sınav yapılmaması, soru-cevap şeklinde geri dönüt alınmaması dolayısıyla suiistimal ediliyor. (m6)

Toplanma amacı ile işleyişi çok farklı görüyorum. Daha çok tatil için toplanıldığını düşünüyorum. Bakanlığın, il ve ilçenin yapıldığı her toplantının böyle olduğunu düşünüyorum. (m7)

Eğitimi verecek olan kişinin isteksizliğin yanında eğitime katılan kişilerin de isteksiz olması verimsizliği artırıyor. Eğitim alacak kişiler hazırlıklı gelse çok daha fazla bilgi paylaşımı sağlar. (m10)

Buradaki eksiklikler eğiticinin veya bizlerin konuya çok vakıf olmamasından kaynaklanıyor. Katılımcıların isteksizliği konuya hâkim olmamak eğitimin verimsizliğine neden oluyor. (my6)

Hizmet içi eğitimi verecek olan kişide istekli olmadığında, anlatıyım gidiyim modunda olunca hiç verimli olmuyor. Eğitimi verecek olan kişinin isteksizliğin yanında eğitime katılan kişilerin de isteksiz olması verimsizliği artırıyor. (m10)

4.7.4. Eğitim esnasındaki eksiklikler

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerinin sebeplerini eğitim esnasındaki eksiklikler alt temasıyla katılımcıların eğitimlerin verimsiz geçiyor olması, eğitim yapılan mekânın uygun olmaması şeklinde ilişki kurarak kişiyeye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı eğitim esnasındaki eksiklikler ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Hizmet içi eğitimdeki amaç yöneticiyi değiştirmek değil sadece sorumluluğu devretmek oluyor. O zaman da (mış) gibi bir eğitime döndüğü için verimsiz geçiyor. (m4)

.....Milli Eğitim konuyla ilgili bir şeyler yapmaya çalışıyor ama maalesef yetersiz kalıyor. Birçok sebeplerden dolayı eğitimler verimsiz geçiyor. (my3)

Katılımcılar geç kalabiliyor veya ortamın uygunsuzluğu eğitimi engelleyebiliyor. Genel olarak mekân için okul ortamları seçiliyor. Dersleri yapıldığı sesli ortamlarda eğitimler verilmeye çalışılıyor. Bu tarz şeyler de planlamayı etkiliyor. (my9)

4.7.5. Eğitim sonrasında tavsiyeler

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerinin sebeplerini eğitim sonrasında tavsiyeler alt temasıyla eğitimlerin sonrasında tecrübe paylaşımlarının yapılması, eğitimlerde verilen bilgilere yönelik kitapçıkların basılması şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı eğitim sonrasında tavsiyeler ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

.....Derslerin akabinde tecrübelerin paylaşıldığı bir çalışma yapılabilirdi. Tecrübe paylaşımı teorik eğitimlerden çok daha kalıcı ve verimli olmaktadır. Yaşayarak tecrübe etmiş kişilerin bilgi paylaşımı bizler o konularda yaşayarak tecrübelenmek yerine, daha az hasarla sonuca ulaşmış oluyoruz. (m1)

Eğitim sonunda bir kitapçık basılabilir. Böylelikle anlatılmış olan konular kalıcı olarak elimizde bulunmuş olur. İhtiyaç hissettiğimizde bilgileri tazelemiş oluruz. (m1)

4.7.6. Eğitim öncesine tavsiyeler

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerinin sebeplerini eğitim öncesine tavsiyeler alt temasıyla eğitimlerin öncesinde kitap okuyarak konuya hazırlıklı olmak şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerden bir kişi eğitim öncesine tavsiyeler ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Eğitim öncesi belirli kitaplar okutulabilirdi. Eğitime katılacak olan kişiler kısmen konuya hâkim olmuş bir şekilde katılabilir. Konunun pekişmesine ve sormak istediğimiz sorular için vakit kalmasını sağlamış olur. (m1)

Hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygun bir şekilde yapılıp yapılmadığına dair 9 katılımcı evet, 7 katılımcı kısmen ve 4 katılımcı hayır diyerek görüşlerini belirtmişlerdir. Eğitimlerin planlanırken ihtiyaca yönelik olmaması, devamı olan eğitimler olmaması, bir gün önceden eğitim yapılacağına dair haber verilmesi,

okulun yoğun olduğu dönemde eğitim yapılması planlamadaki eksiklerin olduğunu katılımcılar belirtmektedir. Aynı zamanda katılımcının da eğitimi önemsemeyerek vaktinde gelmemesi veya hiç katılmaması problemin tek taraflı olmadığını da göstermektedir. Eğitim öncesinde katılımcılara ayrıntılı bilgi verilerek konuyla ilgili hazırlanmaları, eğitim sonrasında ise konuyla ilgili bilgilerin kalıcı olması adına kitapçık basılması eğitimin verimliliği açısından önemli olduğunu katılımcılar ifade etmişlerdir.

4.8. Hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerine ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerine ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinlikleri ile ilgili temanın analizinde 4 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; eğitimcinin uzmanlığı, hitabet yeteneği, zorunlu eğitimci ve zaman yetersizliği şeklinde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.8: Hizmet İçi Eğitim Programındaki Eğitimcilerin Yetkinlikleri

Alt Problem	Hizmet İçi Eğitim Programındaki Eğitimcilerin Yetkinliklerine İlişkin Görüşler Nelerdir?			
Tema	Hizmet İçi Eğitim Programındaki Eğitimcilerin Yetkinlikleri			
Alt Tema	Kodlar	f	%	
Eğitimcinin Uzmanlığı	Eğitimciye göre değişiyor	9	45	m1, m3, m4, m5, my4, my6, my7, my9, my10
	Eğitimciler uzman değildi	5	25	m6, m7, m10, my2, my6
	Eğitimciler uzman kişilerdi	6	30	m2, m8, my1, my3, my5, my8
Hitabet Yeteneği	Eğitim verme meziyetleri yetersiz olabiliyor	6	30	m3, m5, m7, my2, my4, my10
Zorunlu Eğitimci	Zorunlu eğitimcilerin eğitimleri verimsiz oluyor	2	10	m9, my10
Zaman Yetersizliği	Zaman kısıtlaması eğitimciyi olumsuz etkiliyor	1	5	m1

Tablo 4.8. incelendiğinde alt temalar eğitimcinin uzmanlığı, hitabet yeteneği, zorunlu eğitimci ve zaman yetersizliği olmak üzere 4 alt tema da ele alınmıştır. Eğitimcinin uzmanlığı alt teması eğitimciye göre değişiyor, eğitimciler uzman değildi, eğitimciler uzman kişilerdi; hitabet yeteneği alt teması eğitim verme meziyetleri yetersiz olabiliyor; zorunlu eğitimci alt teması zorunlu eğitimcilerin eğitimleri verimsiz oluyor; zaman yetersizliği alt teması zaman kısıtlaması eğitimciyi olumsuz etkiliyor kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.8.1. Eğitimcinin uzmanlığı

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerini eğitimcinin uzmanlığı alt temasıyla eğitimciye göre değişiklik gösterdiği, eğitimciler alanında uzman kişiler değildi, eğitimciler alanında uzman kişilerdi şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı eğitimcinin uzmanlığı ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

...Yetkin kişiler geliyor ve diyorsunuz ki, bu sefer iyi ki gelmişim. Bazen öyle oluyor ki boşuna vaktimi harcadım. Yetkin kişilerden aldığımız eğitim sonrasında en azından sahada bir nebze olsun istifade ediyoruz. (m3)

Çok bilgili donanımlı kişiler olduğu gibi formatör olarak çalışmış görünsün diye düşünülenler de var. Oran yarı yarıya diyebiliriz. Yarısı işin ehli iken diğer yarısı idare etmesi için görevlendirilmiş oluyor. (m4)

Bazı eğitimciler gayet verimli ve tecrübeli insanlardı, onları can kulağı ile dinledik. Ancak bazı eğitimciler sunumu düz bir şekilde okudu ve bize de bir etkisi olmadı. (m5)

Bunun için net bir şey söylemek zor çünkü konuya göre değişen bir şey. Bazı yeni çıkan konuları bize anlatmak için eğitimciler de öncesinde bilgilendiriliyor dolayısıyla onlarda konu hakkında pek yetkin olamıyorlar. (my6)

Bize eğitimi veren kişi de daha öncesin de eğitim olarak bize de bu eğitimi vermiş oldu. Kişiye göre değişebilir. Eğitimi kendisinin de yeni almış olmasına rağmen çok güzel verdi. Çok keyif aldık. Çok isteyerek katıldık. (my7)

Eğitimciler konular hakkında eğitim alıp geldikleri için konularına hâkim oluyorlar. Ama bireysel farklılıklar çok önem arz ediyor. Son dönemlerde almış olduğumuz hizmet içi eğitimler çok daha verimli olmaya başladı. 21 yıldır görev yapıyorum ve birçok eğitime katıldım. Daha fazla önem verilmeye başlandı. Fakat sürdürülebilirlik benim için çok önemli. Az sayıda olabilir ama sürdürülebilir olursa daha verimli ve kalıcı olacaktır. (my9)

Yeni bir proje başlatıldığında bazı idareci ya da öğretmenleri bu alanda eğitim vererek yetiştiriyorlar. Sonra o kişilerde diğer kişilere eğitim veriyorlar. Bir soru sorduğunda eğitimde o konuyu öğrenmemişse bende bu konuyu bilmiyorum diyebiliyor. Alanında uzman kişiler olunca farklı, eğitimi alarak eğitim veren kişiler arasında çok fark oluyor. (m4)

Yetkin kişiler geliyor ama işin ehli olmayabiliyor. Konu hedefe yönelik olmayınca eğitimcinin anlattığı ilgi çekmiyor. Kişiyeye göre değişiyor. Hedefe yönelik konu, konuya da uygun hitabeti güçlü eğitimci seçilmelidir. (m6)

Genel olarak işin ehli kişiler olmuyorlar. Daha yetkin ve hitabeti güçlü kişileri ön planda tutmak mantıklı olur diye düşünüyorum. Örneğin mali bir konuda eğitim veriliyor ama veren kişide bu alanda uzman olmuyor. Liyakat sahibi kişiler tarafından olmadığı zaman yetersiz kalıyor. (m7)

Alanında uzman kişilerin olduğu gibi olmayanlar da vardı. Genelde maalesef işin ehli kişiler olmuyor. (m10)

Yeterli olduklarını düşünmüyorum. Belirli düzeydeki kişilere eğitim verecek kişilerin aynı düzeyde kişiler değil de daha yetkin kişiler olması gerektiğini düşünüyorum. (my2)

Hizmet içi eğitimi veren eğitimciler genellikle verdikleri eğitim hakkında yeterli bilgiye sahip olmaktadır. Genel olarak katıldığım tüm eğitimlerden bu konuda memnun kaldım. Eğitimcilerin yetkinlikleri konusunda bir eksiklik görmedim. (m2)

Tamamen işin uzmanı kişiler vardı ve konularına hâkim bir şekilde anlattılar. (m8)

Gelen kişiler bu eğitimi alarak gelmişler ve konularına hâkimlerdi. Yapılacak etkinliklere sadık kalarak ve bizlere saygı çerçevesinde işleyiş sürdü. Kendilerini başarılı buldum. (my1)

Tabii ki orada eğitim veren kişilerin belli bir tecrübesi olan insanlardı. Ama çok geniş bir insan kitlesine hitap ettiği için faydalanmamız mümkün değildi. Bilgi sadece kitabi kaldı. Fakat kişi sayısı daha makul sayıda olsaydı aklımızdaki soruları sormamız mümkün olurdu. (my3)

Oldukça yetkin, konularına hâkim ve karşısındaki insanları etkilediklerini düşünüyorum. İşlerini layıkıyla yaptıkları kanaatindeyim. (my5)

Bize eğitimi veren kişi öncesin de eğitimi alarak bize bu eğitimi veren kişiydi.. Eğitimi kendisinin de yeni almış olmasına rağmen çok güzel verdi ve çok istekliydi. Kendisinden çok istifade ettik. (my8)

4.8.2. Hitabet yeteneği

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerini hitabet yeteneği alt temasıyla eğitim verme meziyetlerinin yetersiz olması şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hitabet yeteneği ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle açıklamışlardır:

Anlatma kabiliyetinin yetersizliği midir? Ya da kişilerin bilgi eksikliği midir? Bilemiyorum bazı eğitimcilerimiz saati doldurmak için orada bulduklarını düşünüyorum. Eğitim verme meziyetlerinin yetersizliği bizler için kopukluğa ve kaçısa sebep olabiliyor. (m3)

Eğitim verme yetkinliği düz sunum okumak olmamalı. Zaten herkes istediği bilgiye her yerden ulaşabiliyor. Eğitime katılmanın zaman ayırmanın bir anlamı olmalı. Eğitimcilere eğitim vermek çok daha yetkinlik gerektirdiğini düşünüyorum. (m5)

Liyakat sadece alanında uzman olmakla yetmiyor. Hitabeti de kuvvetli olması gerekiyor. Yetkin, hitabeti kuvvetli kişileri ön planda tutmak gerektiğini düşünüyorum. (m7)

Alanında uzman kişilerin olduğu gibi olmayanları da vardı. Bazı eğitimler slayt okumaktan ibaret olabiliyor. O zaman keşke gelmeseydim diyorsun.

Bazı eğitimciler de öyle verimli geçti ki sahada istifade edebileceğimiz şekilde anlatıyor. (my4)

4.8.3. Zorunlu eğitimci

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerini zorunlu eğitimci alt temasıyla görevlendirme olarak gelen zorunlu eğitimciler şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticiler zorunlu eğitimci ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Uzman kişi tarafından yapılan eğitimin gayet faydalı olduğunu görebiliyoruz. Ancak zorunlu eğitici yapılan kişilerin verimliliğinden bahsedemeyiz. Devletin zorunlu olarak gönderdiği kişiler isteksizce bunu yapıyorlar. Bir keresinde de beni yönlendirdiler, gittim fakat yapamadım. Bence %80 durum böyle. Son 5 yıldır daha iyi olma yolunda ilerliyor diyebilirim. Bize anlatan kişiler de zaten anlatmak için eğitim alan kişiler oluyor, profesyonel bir yardım alınması gerekiyor. Bu hizmet içi eğitim kısmının profesyonelleşmesi lazım. Alan içinden uzman kişiler tarafından yapılması gerekli olduğunu düşünüyorum. (m9)

Alanında uzman kişilerin olduğu gibi olmayanlar da vardı. Maalesef sunumu düz bir şekilde okuyarak isteksiz katılan eğitimciler vardı. Özellikle zorunlu görevlendirme yapılan eğitimcilerin maalesef verdikleri eğitimler çok verimsiz oluyor. Katıldığım 20 seminerden ancak 1-2 tanesi verimli geçti diyebilirim. (my10)

4.8.4. Zaman yetersizliği

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin zaman yetersizliği alt temasıyla eğitimciler yetkin kişiler de olsa zaman kısıtlaması eğitimin istenilen düzeyde olmamasına neden oluyor şeklinde ilişki kurarak kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerden bir kişi zaman yetersizliği ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmiştir:

Zaman kısıtlaması olduğu için de kişi yetkin olsa bile istenilen düzeyde eğitim verilemiyor. Eğitimcinin yetkinliği yapılan planlamayla birlikte değişiklik gösterebiliyor. (m1)

Eğitimlerde en önemli etkenlerden biri eğitimcinin konuya hâkim olması, hitabet yeteneği, eğitim verdiği sahadaki kişileri tanınması, düz okumaktan ziyade aktif bir şekilde anlatması, teorik eğitim değil pratik eğitim şeklinde vermesi diye katılımcılar görüşlerini belirtmişlerdir. Bu şekilde eğitimin olabilmesi için eğitimcinin zorunlu olarak görevlendirilmemesi, alanında uzman olmayan kısa süre eğitim alarak eğitim veren kişiler olmaması gerektiğini de ifade etmişlerdir. Eğitimci alanında uzman kişi olsa da zaman kısıtlaması eğitimciyi olumsuz etkilediğini katılımcılardan bir kişi ifade etmiştir.

4.9. Hizmet içi eğitimin verimliliğin ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliğinin edenlerine ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi eğitimin verimliliğin ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliğine ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Hizmet içi eğitimin verimliliğin ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliği ile ilgili temanın analizinde 5 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; verimlilik ölçümü, verimlilik ölçüm şekli, ölçümün gerçekliği, gerçek olmama nedenleri ve ölçüm için öneriler şeklinde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.9: Hizmet İçi Eğitimin Verimliliğın Ölçülmesi ve Ölçme Yönteminin Gerçekliğı

Alt Problem	Hizmet İçi Eğitimin Verimliliğın Ölçülmesi ve Gerçekliliğine İlişkin Görüşler Nelerdir?		
Tema	Hizmet İçi Eğitimin Verimliliğın Ölçülmesi ve Ölçme Yönteminin Gerçekliğı		
Alt Tema	Kodlar	f	%
Verimlilik Ölçümü	Evet	18	90
	Hayır	2	10
Verimlilik Ölçüm Şekli	Sınav yapıldı	12	60
	Anket yapıldı	10	50
	Sözlü geri bildirim	4	20
Ölçümün Gerçekliğı	Hayır	14	70
	Evet	4	20
Gerçek Olmama Nedenleri	Sınav gerçekçi değil	5	25
	Değerlendirmeler göstermelik	5	25
	Saygı maksatlı geribildirim	2	10
Ölçüm İçin Öneriler	Sahada ölçülmeli	5	25

Tablo 4.9. incelendiğinde alt temalar verimlilik ölçümü, verimlilik ölçüm şekli, ölçümün gerçekliğı, gerçek olmama nedenleri ve ölçüm için öneriler olmak üzere 5 alt tema da ele alınmıştır. Verimlilik ölçümü alt teması evet ve hayır; verimlilik ölçüm şekli alt teması sınav yapıldı, anket yapıldı ve sözlü geri bildirim yapıldı; ölçümün gerçekliğı alt teması hayır ve evet; gerçek olmama nedenleri alt teması sınav gerçekçi değil, değerlendirmeler göstermelik ve saygı maksatlı geri bildirim; ölçüm için öneriler alt teması sahada ölçülmeli kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.9.1. Verimlilik ölçümü

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin verimliliğı ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliğı verimlilik ölçümü alt temasıyla 18

katılımcı evet ve 2 katılımcı hayır, şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür.

4.9.2. Verimlilik ölçüm şekli

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin verimliliği ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliği verimlilik ölçüm şekli alt temasıyla sınav yapıldı, anket yapıldı ve sözlü geri bildirim yapıldı şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı verimlilik ölçümü ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

En son seminerde anket yöntemiyle yapıldı. Yazılanların değerlendirildiğini düşünüyorum. (m1)

Katıldığım hizmet içi eğitimler sonunda genellikle ufak bir quiz olmaktadır. Aynı zamanda hizmet içi eğitim MEBBİS üzerinden de değerlendirilmektedir. (m2)

Genellikle seminer sonunda ya sınav ya da değerlendirme anketi oluyor. (m4)

En son katıldığım eğitimden önce ve sonra bize bir test yaptılar. (m5)

Eğitimin başında ve sonunda yaptıkları sınavlarla bilgimizdeki artışı görebildik. (m8)

Sonunda yapılan sınav ve anketle değerlendiriliyor. (my2)

Dört günlük eğitimin sonunda geribildirim için kısaca anladıklarımızı yazmamızı istediler. (my4)

Biz sadece dinleyici pozisyonundaydık, sınava tabi tutulmadık. Fikirlerimizi belirttik. Karşılıklı bir etkileşim içindeydik. (my5)

Biz sadece dinleyici pozisyonundaydık, sınava tabi tutulmadık. (my5)

Anket, soru-cevap ve yazılı şekilde yöntemlerle geribildirim sağlandı. İlk gün konu ile ilgili ne bildiğimiz tespit edildi. Son günde tekrarı yapılarak nereden nereye geldiğimiz tespit edilmiş oldu. (my7)

Seminer sonunda bir sınav yapılır ve öyle değerlendirilir. (my10)

4.9.3. Ölçümün gerçekliği

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin verimliliği ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliği ölçümün gerçekliği alt temasıyla 4 katılımcı evet ve 14 katılımcı hayır, şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür.

4.9.4. Gerçek olmama nedenleri

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin verimliliği ölçülmesinde ölçme yönteminin gerçek olmama nedenleri alt temasıyla sınav gerçekçi değil, değerlendirmeler göstermelik ve saygı maksatlı geri bildirim şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı gerçek olmama nedenleri ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Çoğunun yardımlaşarak yapıldığını gördüm ve bunların sağlıksız olduğu kanaatindeyim. %90'nın sağlıksız geri bildirim olduğunu düşünüyorum. Geri bildirim daha sonra eğitimi veren kişi tarafından değil de başka kişiler tarafından ölçümü yapılmalıdır. (m4)

Bazı hizmet içi eğitimlerde sınav oluyor ancak yardımlaşarak yapıldığından dolayı verim %15'i geçmez. Bize sadece beğenip beğenmediğimizi soruyorlar. Bence gerçekçi bir sınav yapılarak bu ölçülmeli ve değerlendirme yapılmalı. Sınavın altında kalan kişilere sertifika verilmemeli. Diğer taraftan da çok sıkılmamalı daha makul bir program uygulanmalı. Süreci ölçmek lazım ama maalesef ölçülmeyi de sevmiyoruz. (m9)

Bazen eğitim sonunda sınav ile ölçüm yapıyorlar. Bunun pek verimli olduğunu düşünmüyorum. Bazen sınav yetersiz oluyor veya yardımlaşarak yapıldığı zamanlar oluyor. Sınav da bu durumda gerçekçi, pek gerekli olmayan bir geribildirim olduğunu düşünüyorum. (my6)

Seminer sonunda bir sınav yapılır ve öyle değerlendirilir ancak çok gerçekçi bir sınav olduğunu düşünmüyorum. (my10)

Genelde gerçekçi bir geribildirim söylemek mümkün değil. Hatta bazı eğitimler de hiç ölçme değerlendirme kullanılmadı. Sadece sözlü bir şekilde konuşarak geribildirim sağlandı. (m5)

...Aslında göstermelik yapılan bir ölçme yöntemi idi. Gerçekçi bir ölçme yöntemi değildi tabi ki. (m6)

Katılımcıların hepsine sertifika veriliyor ve bu verimliliği düşürüyor. Tamamen usule uymak için yapılıyor ve herhangi bir geribildirim sağlamıyor. (m7)

Sonunda yapılan sınav ve anketle değerlendiriliyor. Bu sınavlar çok gerçekçi olmadığı için geribildirim de sadece göstermelik oluyor. (m2)

Anket yapılıyor. Fakat çok gerçekçi bir geribildirim olmamaktadır. Ben kendi adıma diyorum ki, anlatan kişiden hiç verim almasam da emek verdi diyerek 'orta' derece işaretliyorum. (m3)

Genelde sözlü yöntem kullanılıyor ama maalesef insanlar eğitime karşı ayıp olmasın diye gerçekleri dillendiremiyor. (m10)

4.9.5. Ölçüm için öneriler

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimin verimliliğinin ölçülmesinde ölçüm için öneriler alt temasıyla sahada ölçülmeli şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı gerçek olmama nedenleri ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Geribildirim anket yöntemi değil de, eğitim verilen kişilerin görev başında ne aşamaya geldikleri tespit edilmesi gerekir. Göreve başladıktan sonra alınan eğitimler sayesinde bir yılsonunda ne aşamaya geldiği tespit edilerek sahada yansımaya bakılmalıdır. Böylelikle verimli gidenler ve gitmeyenler diye tespit etmek kolaylaşır. Bu şekilde olmadığına şuna benzemektedir. Öğrenciye ders anlatıyorsunuz ve sonucunu görmek için sınav yapmıyorsunuz. Hizmet içi eğitim sürecinin anlık değerlendirilmesi gerçek sonucu vermemektedir. (m3)

Eğitimin başında ve sonunda yaptıkları sınavlarla bilgimizdeki artışı görebildik ancak tecrübe yönünden hiçbir artış olmadı. Bence bu ölçüm müfredat yönünde gerçekçi bir geribildirim sağlıyor. Fakat sahada yansımaları olmadığı için bana göre sınav göstermelik kalıyor. Ancak sahada işe yarıyor ve ölçülebiliyorsa o zaman sınav gerçekçidir. (m8)

Hizmet içi eğitim süreci sınav, anket gibi yöntemlerle değerlendirilemez tabii ki. Sınavdan aldığımız sonuç bizim için önemli olmuyor, çalışmanın okulumuzda ne kadar uygulanabildiği ve sürdürülebilirliğini ölçmek daha önem arz ediyor. Bence eğitim verildikten sonra süreci değerlendirmek esas olmalıdır. Bir sınavla ölçülmesi not verilmesi önemli değil. Yapılan çalışmanın sahada uygulanabilirliği ne kadar sağlanabiliyor buna bakılmalı. (my9)

Yapılan eğitimlerin verimli olup olmadığına dair ölçüm yapılması bir sonraki eğitim planlaması için önem arz etmektedir. Hizmet içi eğitimlerde de ölçümün yapıldığına dair 18 katılımcı evet, 2 katılımcı hayır demiştir. Yapılan ölçüm şekillerinin anket, sınav ve sözlü geri bildirim şeklinde olduğunu, fakat yapılan bu ölçümlerin gerçekliğini 14 katılımcı hayır, 4 katılımcı evet diyerek belirtmişlerdir. Eğitimciye karşı saygısızlık olmasın diye anketi düzgün okumadan dolduruyoruz. Sınav yönteminde ise yardımlaşarak, yapılmış olmak için yapıldığını katılımcılar ifade etmektedirler. Eğitimin sonunda yapılmış olmak için yapılan geri bildirimden ziyade, daha sonra sahada bilginin ne şekilde kullanıldığı ölçülse çok daha verimli olacağı görüşü ortaya çıkmıştır.

4.10. Yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlandıkları konular ve bu konuların hizmet içi eğitimle takviye edilebilirliğine ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlandıkları konular ve hizmet içi eğitimle takviye edilmesine ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlandıkları konular ve hizmet içi eğitimle takviye edilmesi ile ilgili temanın analizinde 4 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; yöneticilikte zorlanılan konular, eğitimle takviye edilebilir mi?, hizmet içi eğitimle takviye edilebilir ve hizmet içi eğitimle takviye edilemez şeklinde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.10: Yöneticilerin Yöneticilik Sürecinde Zorlandıkları Konular ve Hizmet İçi Eğitimle Takviye Edilmesi

Alt Problem	Yöneticilik Sürecinde En Çok Zorlanılan Konular ve Hizmet İçi Eğitimle Takviye Edilmesine İlişkin Görüşler Nelerdir?			
Tema	Yöneticilik Sürecinde Zorlanılan Konular ve Hizmet İçi Eğitimle Takviye Edilmesi			
Alt Tema	Kodlar	f	%	
Yöneticilikte Zorlanılan Konular	Veli iletişimi	6	30	m1, m4, m9, m10, my7, my9
	Finansal yönetim	3	15	m3, my3, my10
	Kurum içi bireysel ilişkiler	3	15	m7, m8, my9
	Ödenek eksikliği	2	10	m1, my7
	Değişen mevzuatlar	2	10	my2, my6
	657 arkasına sığınmak	2	10	m4, my4
	Şikâyet hatları	1	5	my10
	Öğrencilerin sağlık problemleri	1	5	my1
	Bürokratik işleyişler	1	5	m5
	Öğrencilerin zararlı alışkanlıkları	1	5	my5
	Yöneticiliğin ilk yılları	1	5	m2
	Projelerin çokluğu	1	5	my8
	Okul kültürüne yerleşmiş yanlışlar	1	5	m6
	Eğitimle Takviye Edilebilir Mi?	Hayır	11	55
Evet		9	45	m2, m9, m10, my2, my3, my4, my5, my6, my8
Eğitimle Takviye Edilebilir	Kişiler arası iletişim	3	15	m9, m10, my7
	Yöneticiliğin ilk yılları	1	5	m2
	Eğitimler düzenli olmalı	1	5	my3
Eğitimle Takviye Edilemez	Kişisel tecrübeyle	5	25	m6, m7, m8, my4, my9
	Eğitimci dışındaki kişilerle	4	20	m1, m3, my3, my10
	Kurum içi eğitimlerle	1	5	m7
	Ödenek verilerek	1	5	my7
	Şikâyet hatları kaldırılarak	1	5	my10
	Bakanlık ataması	1	5	my1
657'nin değişmesi	1	5	my4	

Tablo 4.10. incelendiğinde alt temalar yöneticilikte zorlanılan konular, eğitimle takviye edilebilir mi?, hizmet içi eğitimle takviye edilebilir ve hizmet içi eğitimle takviye edilemez olmak üzere 4 alt tema da ele alınmıştır. Yöneticilikte

zorlanılan konular alt teması veli iletişimi, finansal yönetim, kurum içi bireysel ilişkiler, ödenek eksikliği, değişen mevzuatlar, 657 arkasına sığınmak, şikâyet hatları, öğrencilerin sağlık problemleri, bürokratik işleyişler, öğrencilerin zararlı alışkanlıkları, yöneticiliğin ilk yılları, projelerin çokluğu ve okul kültürüne yerleşmiş yanlışlar; eğitimle takviye edilebilir mi? alt teması evet ve hayır; hizmet içi eğitimle takviye edilebilir alt teması kişiler arası iletişim, yöneticiliğin ilk yılları ve eğitimler düzenli olmalı; eğitimle takviye edilemez alt teması kişisel tecrübeyle, eğitimci dışındaki kişilerle, kurum içi eğitimlerle, ödenek verilerek, şikâyet hatları kaldırılarak, bakanlık ataması ve 657'nin değişmesi kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.10.1. Yöneticilikte zorlanılan konular

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlanılan konular alt temasıyla veli iletişimi, finansal yönetim, kurum içi bireysel ilişkiler, ödenek eksikliği, değişen mevzuatlar, 657 arkasına sığınmak, şikâyet hatları, öğrencilerin sağlık problemleri, bürokratik işleyişler, öğrencilerin zararlı alışkanlıkları, yöneticiliğin ilk yılları, projelerin çokluğu ve okul kültürüne yerleşmiş yanlışlar şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticiler zorlandıkları konular ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

En çok veli iletişiminde zorlanıyoruz. Maalesef benmerkezcilik çok fazla olduğu için, mesleğimiz itibarsızlaştırıldığı için çok zorlanıyoruz. (m1)

En çok zorlandığım konu veliyi ikna etmek oluyor. Taleplerini karşılayamadığımız zaman bunu açıklamada ve orta yol bulmada zorlanıyorum. (m4)

En zorlandığımız konu veli iletişimi oluyor. Özellikle ilkokulda velilerin çocuklarına yaptırmadıkları şeyleri bizden bekliyorlar ve beklentileri karşılanmayınca memnuniyetsiz bir iletişim oluyor aramızda. Aynı zamanda velinin kendi gözünde öğretmeni küçük görmesi ve mesleğimizi itibarsızlaştırmaya çalışması da hoş olmuyor. (m9)

En çok veli iletişiminde zorlanıyoruz. İletişim kurmakta iyi biri olduğum halde maalesef bazen çok zorlanıyorum. Velilere eskiden söz hakkı verilmezken, şimdi fazla söz hakkı veriliyor. Dengeyi kurarak veli-öğretmen

iletişimini sağlamak çok zor oluyor. Velilerin gereksiz taleplerine cevap vermeye çalışırken öğretmen ve veli arasında kalıyoruz. (m10)

Veli iletişim noktasında zorlanıyoruz. Veli ile üst makam arasında kalıyoruz. (my7)

En çok veli iletişiminde zorlanıyoruz. Herkes kendi sorumluluklarını bilerek halletmiş olsa bir sıkıntı çıkmaz aslında. Ama hepimizin birbirimizden beklentileri oluyor ve istenilen sonuç alınmayınca kişiler hep bir suçlu arıyor. (my9)

Okul müdürlerinin en büyük problemi maddi konular. Bizlerin ilgilenmesi gereken 10 kalem başlık varsa 9 tanesi eğitim dışındaki şeyler oluyor. (m3)

Genelde okulun işletmesi ile ilgili maddi sıkıntılar oluyor. Eğitimci olduğum için bu konuyla ilgili bir muhasebe bilgim yok maalesef. Maddi konuların yöneticisi farklı bir bilgi ve tecrübe gerektirmektedir. (my3)

En çok gelir kısmını idare etmekte zorlanıyorum. Aslında bir idareci olarak okulla ilgilenmem gerekir böyle konularla uğraşmamalıyım. (my10)

Aile ve öğretmen isteksiz ve yetersiz olduktan sonra herhangi bir idari çalışma başarı getirmez. Bu kısımda kadro çok önemli, gerek veli gerek idare gerek ise öğretmen kısmında. Hizmet içi eğitim programından ziyade biz kendi içimizde yaptığımız toplantılarla bunu takviye etmeye çalışıyoruz. Öğretmen kadrosu ile çalışabilmek konusunda zorlanıyoruz. Okulumuzun içinde toplantılar yaparak sorunlarımızı aşmaya rehberlik etmeye çalışıyoruz. (m7)

En çok bireysel ilişkilerden doğan sıkıntıları yönetmekte zorlanıyorum. Örneğin idarecilerin kendi arasında yaşadığı sıkıntıları ya da öğretmenler odasında yaşanan olayları yönetmek çok zor. (m8)

İnsan ilişkilerindeki sıkıntı sadece öğrenci ve veli kanalında olmuyor. Yatay iletişimde de, dikey iletişim de yaşıyoruz. Hatta bazen bir çocukla bile yaşayabiliyoruz. (my9)

.....Bir de maddi olarak bu okulun ihtiyaçları var. Fakat bütçe kısıtlı ve bu konuda da veliden destek bekliyoruz. Fakat zorlama da olmadığı için bu

konuda zorlanıyoruz. İşletmeci, muhasebeci gibi çalışmamız gerekiyor. Bu konular bizden alınsa, eğitime odaklansak çok daha başarılı olabiliriz. (m1)

Maddi işleyiş yönünden zorlanıyoruz. Okullara ödenek verilmediği için bağış yoluyla ancak okulu idare edebiliyoruz. Bu konuda da veliye de zorla bir şey yaptırtamadığımız için okulun masraflarını karşılamakta zorlanıyoruz. (my7)

Değişen yönetmelikleri takip etmekte ve alışmakta zorlanıyorum. (my2)

İlk zamanlarda dosya hazırlama kısmında zorluklar yaşadım diyebilirim. Resmi evraklar ve değişen mevzuatların takibi ile ilgili konularda zorlanıyorum. (my6)

En çok zorlandığım konu öğretmen kaynaklı sorun karşısında veliyi ikna etmek oluyor. Taleplerini karşılayamadığımız zaman bunu açıklamada ve orta yol bulmada zorlanıyoruz. Öğretmenin 657'ye tabi olması hasebiyle soruna çözüm bulmaya da çalışmıyor. (m4)

En çok zorlandığım konu öğretmen arkadaşlardan görevini hakkıyla yapmayanları çalıştırabilmek. Hiçbir değerlendirme yapılmaması, yaptırımın olmaması, 657'ye tabi olmaları dolayısıyla çok zorlanıyorum. Veli ve öğrenci tarafını yönetmek çok daha kolay oluyor. Ama hakkıyla çalışmayan bir öğretmene hiç bir şey yapamıyorsun. (my4)

.....Ek olarak öğretmen ve idarecilerin motivasyonunu düşüren (bilmem ne) mekanizmalarının olumsuz etkisi diyebiliriz. Eğitimcilerin bu kadar çabasına rağmen veli tarafından yapılan küçük şikâyetler heves kırıcı olabiliyor. (my10)

En çok öğrencilerin sağlık problemlerinde zorlanıyorum. Çünkü okulumuzda sağlık ile ilgili bir istihdam yok ve biz bu konularda kendi kendimize yetmek durumundayız. (my1)

En çok bürokrasi ve hiyerarşi konusunda zorlanıyorum. Çok kolay bir şekilde çözülebilecek bir mesele bizi çok zorladığı oluyor. Ve bunu çözmek çok kolay değil. Devlete bağlı olunca anlaşma dilini değiştirmek pek imkânlı değil. (m5)

En çok öğrencilerin serbest kıyafet ve tütün mamullerini kullanma konusunda zorlanıyorum. Okul içinde bunu yasaklama konusunda büyük gayret sarf ediyoruz ve kısmen başarı sağlıyoruz. Ama yine de henüz sıfırlanmadı. (my5)

Yöneticilik sürecine ilk başladığımız zamanda herhangi bir eğitime tabi tutulmadığımız için birçok konuda alışmakta zorlandık. (m2)

Okul olarak çok fazla proje beklentisinin olmasıydı. Az sayıda proje talep edilmiş olsaydı hem daha güzel projeler üretilebilir hem de işimiz daha da kolaylaşırdı. Bilgi sahibi olmadığımız bir konuda bizden bir şeyler talep edildiğinde tabii ki zorlanıyoruz. (my8)

Köklü bir okulun idareciliğini yapıyorum. Alışılmış okul kültürünü değiştirmekte çok zorlandım. Bu konuda çok fazla direnme yaşadım, yaşıyorum. (m6)

4.10.2. Eğitimle takviye edilebilir mi?

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilikte zorlanılan konular hizmet içi eğitimle takviye edilebilir mi? alt temasıyla 20 katılımcıdan 9 katılımcı evet ve 11 katılımcı hayır, şeklinde ifade ederek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür.

4.10.3. Eğitimle takviye edilebilir

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlanılan konular eğitimle takviye edilebilir alt temasıyla kişiler arası iletişim konusunda eğitimin alınması, yöneticiliğin ilk yıllarında belirli konularda eğitim alınması ve düzenli eğitimler olması şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticiler zorlandıkları konular eğitimle takviye edilebilir ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Yöneticilik sürecine ilk başladığımız zamanda belirli konularda eğitim almış olsaydık durum daha da kolaylaşırdı. (m2)

Maddi konuların yöneticisi farklı bir bilgi ve tecrübe gerektirmektedir. Veya düzenli yeterli seviyede para yönetimi ile ilgili bizlere eğitim verilse işimizin kolaylaşacağını düşünüyorum. Belirli aralıklarla ihtiyaç hissettiğimiz konuyla ilgili işin uzmanı olan kişi bize nasıl yapmamız gerektiğini anlatsa

işimiz çok daha kolaylaşırdı. Hizmet içi eğitim programı devamlılığı olursa başarı getirir. Arada alacağımız birkaç seminer pek bir anlam ifade etmemektedir. (my3)

Hizmet içi eğitim ile bize sabrı ve veliye karşı zor durumlarda nasıl iletişim kurmamız gerektiğini öğretebilir diye düşünüyorum. (m9)

Hizmet içi eğitim programında kişiler arası iletişim, insan yaklaşımları, kültürel değişiklikler, kriz yönetimi gibi seminerler verilerek tabii ki katkı sağlanabilir. Ama genel olarak bu konuda toplumun bilinçlenmesi gerektiğini düşünüyorum. (m10)

Veli iletişimi ile ilgili genel eğitimin hem bizlere hem velilere eğitim verilmesi işleri kolaylaştırabilir. (my7)

4.10.4. Eğitimle takviye edilemez

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlanılan konular eğitimle takviye edilemez alt temasıyla kişisel tecrübeyle, eğitimci dışındaki kişilerle, kurum içi eğitimlerle, ödenek verilerek, şikâyet hatları kaldırılarak, bakanlık ataması ve 657'nin değişmesi şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı zorlandıkları konular eğitimle takviye edilemez ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

.....Öğretmenin 657'ye tabi olması hasebiyle sorunlara çözüm bulmaya çalışmıyor. Bu konunun eğitim ile takviye edilmesi mümkün değil maalesef. Ancak 657' nin değişmesi ile mümkün olur. (m4)

Alışılmış okul kültürünü değiştirmekte çok zorlandım. Bu konuyla ilgili eğitim almadık. Almış olsaydım da çok fazla katkısı olacağını düşünmüyorum. Sürecin içinde yaparak yaşayarak öğreniyoruz. (m6)

.....Hizmet içi eğitim programlarında bu konular ile ilgili direkt bir eğitim olmuyor tabii ki. Kendi bilgi, tecrübe ve yöntemlerimizle halletmeye çalışıyoruz. (m7)

En çok bireysel ilişkilerden doğan sıkıntıları yönetmekte zorlanıyorum. Bu sorunlar hizmet içi eğitim ile çözülemez ancak tecrübe ile yapılabilir. (m8)

Hakkıyla çalışmayan bir öğretmene hiç bir şey yapamıyorsun. Şimdi yaşayarak, deneme yanılma yoluyla tecrübe ediyoruz. (my4)

...İnsan ilişkilerindeki sıkıntı sadece öğrenci ve veli kanalında olmuyor. Yatay iletişimde de, dikey iletişim de yaşıyoruz. Hatta bazen bir çocukla bile yaşayabiliyoruz. Hizmet içi eğitim ile bunu çözemeyiz çünkü eğitimlerde işin bilgi kısmı veriliyor ve o kısım bizde de mevcut. Ancak pratiğe geldiğimizde beklediğimiz gibi olmuyor ve bunu verilecek eğitimler ile kapatmak mümkün değil. Kişinin kendi tecrübesiyle çözülebileceğini düşünüyorum. (my9)

İşletmeci, muhasebeci gibi çalışmamız gerekiyor. Bu konular bizden alınsa, eğitime odaklansak çok daha başarılı olabiliriz. Bu konuyla ilgili çözüm bize eğitimler verilerek değil, eğitimci dışındaki kişilerle çözülebileceği kanaatindeyim. (m1)

Okul müdürlerinin en büyük problemi maddi konular. Bizlerin ilgilenmesi gereken 10 kalem başlık varsa 9 tanesi eğitim dışındaki şeyler oluyor. Bu konu başlıklarıyla ilgili hizmet içi eğitim sürecinde de hiç eğitim almadık. Zaten orada da pek öğrenmeniz mümkün değil. Çünkü yaşayarak öğreniyoruz. Sürekli resmi işlerde bir değişim oluyor, muhasebe bilgimiz yok. Bu konularla meşgul olmaktan eğitim yönüyle ilgilenemiyoruz. Sağlık yönetimi ile başhekimliği nasıl farklı kişiler yürütüyorsa, eğitim alanında da bu iş bence böyle olmalı ki eğitim tarafıyla ilgilenebilelim. (m3)

En çok gelir kısmını idare etmekte zorlanıyorum. Aslında bir idareci olarak okulla ilgilenmem gerekirken böyle konularla uğraşmamalıyım. Eğitimci dışındaki kişiler ile bu mesele çözülebilir. (my10)

Maddi işleyiş yönünden zorlanıyoruz. Okullara ödenek verilmediği için bağış yoluyla ancak okulu idare edebiliyoruz. Bu konuda da veliye de zorla bir şey yaptırtamadığımız için okulun masraflarını karşılamakta zorlanıyoruz. Bu konu ile ilgili hizmet içi eğitimde alacağımız bir eğitim programı mümkün olduğunu düşünmüyorum. Tek çözüm noktası bu konu ile ilgili okullara ödenek verilmesi gerektiğini düşünüyorum. (my7)

Öğretmen kadrosu ile çalışabilmek konusunda zorlanıyoruz. Hizmet içi eğitim programından ziyade okulumuzun içinde toplantılar yaparak sorunlarımızı aşmaya, rehberlik etmeye çalışıyoruz. (m7)

...Öğretmen ve idarecilerin motivasyonunu düşüren şikayet hattı mekanizmalarının olumsuz etkisi diyebiliriz. Eğitimcilerin bunca çabasına

rağmen veli tarafından yapılan küçük şikâyetler heves kırıcı olabiliyor. Hizmet içi eğitim ile bunun düzelebileceğini düşünmüyorum. Ancak merkezden düzelebilecek mevzular. (my10)

Sağlık problemleriyle ilgili okullara bakanlık tarafından işin ehli kişileri ataması durumu kolaylaştırır. Biz her ne kadar ilkyardım eğitimleri alsak da, sağlık elemanları daha garanti olacaktır. (my1)

Yöneticilerle yapılan görüşmelerde yöneticilik sürecinde zorlandıkları konuların veli iletişimi, finansal yönetim, kurum içi bireysel ilişkiler, ödenek eksikliği, değişen mevzuatlar, 657 arkasına sığınmak, şikâyet hatları, öğrencilerin sağlık problemleri, bürokratik işleyişler, öğrencilerin zararlı alışkanlıkları, yöneticiliğin ilk yılları, projelerin çokluğu ve okul kültürüne yerleşmiş yanlışlar olarak belirtmişlerdir. Bu konulara yönelik hizmet içi eğitimler yapılarak olumlu yönde katkı sağlayıp sağlamayacağına dair 11 katılımcı hayır, 9 katılımcı evet demiştir. Kişiler arası iletişim, insan yaklaşımları, kültürel değişiklikler, kriz yönetimi, finansal yönetimi gibi konularda eğitimler verilmesinin katkı sağlayacağı ifade edilmiştir. Eğitimden ziyade yaparak yaşayarak kişisel tecrübeyle, her okula finans işlerini yürütecek eğitimci dışındaki kişilerle, hizmet içi eğitimden ziyade kurum içi eğitimlerle, maddi konularla ilgili eğitim almak yerine okullara ödenek verilerek, veli şikâyet hatları kaldırılarak, sağlık problemlerini ortadan kaldırmak için sağlık personeli ataması yapılarak, öğretmen kadrosunun değişimi 657'nin değişmesi ile mümkün olacağı için bu konuların eğitimle takviye edilemeyeceğini ifade etmişlerdir.

4.11. Hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerine ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin hizmet içi eğitim programı için farklı yöntem ve model önerilerine ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Yöneticilerin hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerileri ile ilgili temanın analizinde 5 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; farklı eğitim yöntemi, mevcut eğitimi iyileştirme, bilgi alışverişi, bakış açısı ve öneri yok şeklinde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.11: Hizmet İçi Eğitime Yönelik Farklı Yöntem ve Model Önerileri

Alt Problem	Hizmet İçi Eğitim Programı İçin Farklı Yöntem ve Model Önerilerine İlişkin Görüşler Nelerdir?			
Tema	Hizmet İçi Eğitime Yönelik Farklı Yöntem ve Model Önerileri			
Alt Tema	Kodlar	f	%	
Farklı Eğitim Yöntemi	Uzaktan eğitimle	5	25	m1, m6, m9, my2, my4
	Küçük gruplara eğitim	4	20	m5, my3, my6, my7
	Bölgesel eğitimler	4	20	m3, my1, my3, my5
	Atölye çalışmaları	3	15	my3, my4, my7
	Zorunlu eğitimler	1	5	m1
	Yönetim bölümü	1	5	m4
Mevcut Eğitimi İyileştirme	İhtiyaca yönelik eğitim	4	20	m10, my1, my3, my4
	Eğitim verimliliğini artırma	1	5	m7
	Eğitim sonrası geribildirim	1	5	m3
Bilgi Alışverişi	Okul koordinatörü	2	10	m1, m9
	Tecrübe paylaşımı	2	10	m8, my5
	Kitap analizi	1	5	m1
Bakış Açısı	Değişen eğitim algısı	3	15	m10, my9, my10
Öneri Yok	Önerim yok	2	10	m2, my8

Tablo 4.11. incelendiğinde alt temalar farklı eğitim yöntemi, mevcut eğitimi iyileştirme, bilgi alışverişi, bakış açısı ve öneri yok olmak üzere 5 alt tema da ele alınmıştır. Farklı eğitim yöntemi alt teması uzaktan eğitimle, küçük gruplara eğitim, bölgesel eğitimler, atölye çalışmaları, zorunlu eğitimler ve yönetim bölümü; mevcut eğitimi iyileştirme alt teması ihtiyaca yönelik eğitim, eğitim verimliliğini artırma ve eğitim sonrası geribildirim; bilgi alışverişi alt teması okul koordinatörü, tecrübe paylaşımı ve kitap analizi; bakış açısı alt teması değişen eğitim algısı; öneri yok alt teması önerim yok kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.11.1. Farklı eğitim yöntemi

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerinden farklı eğitim yöntemi alt temasıyla zamandan tasarruf etmek adına uzaktan eğitimle, eğitimlerin verimli olması için küçük grupla eğitim, çalıştığımız bölgeden uzak olmayan eğitimler, ihtiyaca yönelik atölye çalışmaları, yöneticilere bir dönem zorunlu eğitimler ve okul yöneticilerin

atanabilmesi için eğitim yönetimi bölümünü bitirme şartı getirilmesi şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimde farklı eğitim yöntemi ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

İdarecilere bir dönem zorunlu bir eğitim verilmeli. Yüksek lisans gibi, uzaktan eğitim gibi. Ciddi bir müfredatının olduğu bir eğitim olmalı. Akademik eğitimin yanında tecrübe paylaşımları olmalı. Görevimizin başından çok uzaklaşmamak adına uzaktan eğitim ideal olur. (m1)

Uzaktan eğitim şeklinde yapılabilir. Çok daha faydalı olabilir. Bütçe çok daha düşürülerek daha fazla kişiye eğitim verilebilir. Hem bütçeden hem de bizler için zamandan tasarruf edilmiş olunur. Takibi açısından uzaktan eğitim sonunda yine ölçme değerlendirme yapılabilir. (m6)

Zaman konusu sıkıntılı olduğu için uzaktan eğitim yapılabilir ama devamı olan eğitimler olmalı. Bir kere yapılan değil, devamında da aklımıza takılan soruları sorabileceğimiz şekilde olmalı. Sürekliliği olan, iletişim içinde olabileceğimiz şekilde yapılmalı. (m9)

Online yani uzaktan eğitim şeklinde yapılabilir. Bu sistem de rahatlıkla birçok kişi tarafından denetlenebilir şekilde olabilir. Bizler için sahadan uzaklaşmadan eğitim alabiliyor olmak verimliliği daha çok arttırabilir. (my2)

Milli Eğitim bu eğitimi uzaktan eğitim şekilde yapabilir. Alması gereken kişiler aktif bir şekilde eğitimi evinde izleyebilir. Geribildirim anket, sınav gibi bir yöntemle sağlanabilir. (my4)

Daha az sayıda gruplara eğitim verilmesi ve gerekli materyallerin eksiksiz sağlanması verimi arttıracaktır. (m5)

Daha az kişili gruplara eğitim verilmeli. Farklı yöntem model önerisi yerine mevcut durum iyileştirilmeli. Çok kalabalık gruplara verilen eğitimler maalesef verimli olmuyor. Eğitimlerin verimliliğini arttırmanın farklı bir arayış içinde olmaktan çok daha kolay yöntem olur. (my6)

En son almış olduğum eğitim gibi atölye tarzı yapılmaya devam ettirilebilir. Az kişiler ile yapılan eğitimler çok daha verimli olmaktadır. (my7)

Daha kısa süreli, daha makul yerlerde yapılması verimli olacaktır. Şehir dışında yapılan eğitimlere ailevi koşullarından dolayı herkes katılamayabiliyor. Bu tarz eğitimlerin alternatifli yerlerde olacak şekilde yapılmasının katılımı arttıracacağı yönünde daha iyi olacağı kanaatindeyim.(my1)

Belli bir bölgeden daha fazla katılım olabilmesi için il bazında eğitim sağlanabilir. Türkiye genelinde değil de il ya da ilçe bazında olsa diğer müdür yardımcıları da bu eğitimi almış olurlardı. İlçemde bulunan okullardan daha fazla yönetici gelmiş olsaydı ardından hasbihal yaparak farklı çözüm yolları üreteceğimiz görüşmeler yapabiliirdik.(my5)

Yıl içinde yapmak zorunda olduğumuz çalışma takvimi içinde muhasebe işleri, öğrenci işleri, öğretmenlerin özlük işleri gibi konularda bizlere bilgi verilecek bir laboratuvar gibi atölye çalışmaları yapılırsa çok faydalı olacağı kanaatindeyim. Yönetici atandıktan sonra 1 yıl içinde eksik olduğunu düşündüğü konularda başvurarak uygun zaman diliminde o konuyla ilgili eksiğini kapatarak bilgi alabileceği bir mekân oluşturulabilir. Bu mekân atölye çalışmaları şeklinde olacak ve ilçe bazında küçük gruplara verilecek şekilde olması gerekli ki faydalı olabilsin. Diyelim kişinin bilgisayar konusunda ihtiyacı var, o kişi o alanda atölye eğitimi alacak. Diğer der ki iletişim konusunda ihtiyacı var, o kişi o alanda eğitim alır. Yani kişinin ihtiyacı doğrultusunda eğitim almış olacaktır. (my3)

Farklı birçok alanda atölyeler yapılabilir. Kişi hangi alanda eğitim alma ihtiyacı hissederse o atölyede eğitim alır ve çok daha verimli olur.(my4)

İdarecilere bir dönem zorunlu bir eğitim verilmeli. Yüksek lisans gibi, uzaktan eğitim gibi. Ciddi bir müfredatının olduğu bir eğitim olmalı. Akademik eğitimin yanında tecrübe paylaşımları olmalı. Görevimizin başından çok uzaklaşmamak adına uzaktan eğitim ideal olur.(m1)

Okul yöneticilerinin, öğretmenler arasından seçmek yerine eğitim fakültelerinde eğitim yönetimi okuyanların içinden seçilmesi. Eğitimcilerin kendi ilgi ve alakalarına uygun alanlarda ilerlemesi. Okul yöneticilerinin hizmet içi yöntem ile yetiştirilmesi değil, üniversitelerde okul yönetimi ile

ilgili bir bölüm olması ya da lisans üzerine eklenebilecek bir bölüm olması gerektiğini düşünüyorum.(m4)

4.11.2. Mevcut eğitimi iyileştirme

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerinden mevcut eğitimi iyileştirme alt temasıyla ihtiyaca yönelik eğitim, eğitim verimliliğini artırma ve eğitim sonrası geribildirim şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimi iyileştirmeye yönelik görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Kişilerin ihtiyaçları tespit edilerek program içeriği düzenlenmeli ki maksat hâsıl olsun. Aksi takdirde aldığımız eğitimler havada kalıyor.(m10)

Talebe yönelik olması verimi artırır diye düşünüyorum. Eğitim öncesi herkes ihtiyacı doğrultusunda katılacağı eğitimi seçmiş olsa çok daha verimli olur.(m1)

Program kesinlikle uygun zaman diliminde yapılmalı. Okul ders saatleri zamanında yapıldığında okuldan uzak kalmak sıkıntıya neden oluyor. Hafta sonu ya da yaz tatilinde yapılması çok daha iyi olur.(m4)

Anlatılan konuları işin ehli kişilerden dinlemek gerekiyor ki verimlilik artsın. Alanda olmayan kişilerin eğitimi vermesi pek yeterli olmuyor. Mevcut durumu değiştirmekten ziyade verimliliği arttırmak yeterli olacaktır.(m7)

Önce nerde açık var diye tespit yapmak lazım. Profesyonel kişiler tarafından yapılması gerekir. Anket yöntemi ve bireysel görüşmeler ile tespit yapılabilir. Tespit sonucunda, bölgesel küçük çapta eğitimler verilmesi gerekir. Eğitim sonucunda belli bir süre sonra geribildirim alınması gerekir. Bu süreçler yapılırsa verilen eğitim yerine ulaşmış olacaktır.(m3)

4.11.3. Bilgi alışverişi

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerinden bilgi alışverişi alt temasıyla her okulun sorularına cevap bulacağı koordinatörlük sistemi, uzun süre yöneticilik yapmış

kişilerin tecrübelerinden istifade etme ve her ay ilçe milli eğitimin yöneticiliğinde kitap okuyarak analizini yapmak şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimde farklı yöntem ve model önerisi olarak bilgi alışverişine yönelik görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Her okulun bir koordinatörü olabilir. Koordinatörlük sistemi olsa aklımıza takılan birçok soruya hemen cevap bulabiliriz. Böylelikle aksaklıklar ve eksiklikler azalarak işleyişte verim artar. (m1)

Bir kere yapılan değil, devamında da aklımıza takılan soruları sorabileceğimiz şekilde olmalı. Sürekliliği olan, iletişim içinde olabileceğimiz şekilde yapılmalı. Bir tür koordinatörlük sistemi diyebiliriz. Her okulun ulaşabileceği koordinatör, yani sorularımıza cevap vererek bizlere mihmandarlık yapacak bir sistem çok verimli olur diye düşünüyorum.(m9)

Farklı jenerasyonları bir araya getirmek. Görevde uzun süre bulunmuş kişiler ile göreve yeni başlayan kişileri buluşturarak tecrübe paylaşımını sağlamak. Yıllarca yöneticilik yapmış idealist olan emekli kişiler ile söyleşi yapmak, evrak işlerinden ziyade çok daha faydalı olur. Çünkü yönetmelikleri okuyup öğrenebiliriz. Ama insan ilişkilerindeki tecrübe okuyarak öğrenilecek bir şey değil. (m8)

Bizim ilçe milli eğitimimizin yapmış olduğu kitap okumaları yapıyoruz. Her ay yöneticilik ile ilgili bir kitap okuyoruz. Ayın sonunda kitabın yazarı ile kitap üzerine konuşuyoruz. Çok istifade ediyoruz. Bu çalışma modellenmelidir.(m1)

4.11.4. Bakış açısı

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerinden bakış açısı alt temasıyla hizmet içi eğitime karşı gereksiz eğitim bakış açısını olumlu bakış açısına çevirmek şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimde farklı yöntem ve model önerisi olarak eğitime bakış açısına yönelik görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Program kesinlikle gönüllük esasına bağlı olmalı ki zorunlu yapılarak sıkıcı eğitim algısı değişebilsin. Daha çok pratik eğitimler verilerek sıkıcı eğitim olmaktan çıkarılabilir. Havada kalmayan, sahada kullanılan eğitimler verilerek cazip hale getirilebilir.(my9)

Teorikten ziyade pratikte eğitim verilmeli. Eğitimi alan kişilere bunu bir yük olarak vermekten ziyade hevesli olmalarını sağlayabilmeli. Hizmet içi eğitim algısı değişmeli ki verilmiş olan eğitimlerin değeri bilinsin. Şu n için eğitimlerin bir kıymeti yok maalesef. (my10)

4.11.5. Öneri yok

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerinden öneri yok alt temasıyla 20 katılımcıdan 2 katılımcı önerim yok şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Farklı yöntem ve önerim yok.(m2)(my8)

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerin verimliliğini arttırmak adına zaman problemlerine çözüm olacağı gibi fazla katılımcının da olabileceği uzaktan eğitim yöntemini önermektedirler. Aynı zamanda küçük gruplara yönelik bölgesel eğitimler, atölye çalışmaları şeklinde yapılacak eğitimler de verimliliği arttırmaya yönelik farklı yöntem önerileri sunulmuştur. Eğitimlerin verimliliğini arttırmayı düşünmeden önce yöneticilerin seçilmesi konusunun değişmesi gerektiği katılımcılar tarafından önerilmektedir. Bir kısım katılımcı ise farklı yöntem ve model önerilerinden ziyade mevcut eğitimin iyileştirilmesinin yeterli olacağı konusunda önerilerde bulunulmuştur. İki katılımcı ise öneride bulunmayarak sessiz kalmayı tercih etmiştir.

4.12. Hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilere ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerine ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Yöneticilerin hizmet içi eğitimin verimliliğine yönelik somut öneriler ile ilgili temanın analizinde 6 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; eğitim yöntemi, eğitimci özellikleri, katılımcı sayısı, diğer öneriler, eğitim sonrası, öneri yok şeklinde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.12: Hizmet İçi Eğitimin Verimliliği İle İlgili Somut Öneriler

Alt Problem	Hizmet İçi Eğitimin Verimliliği İle İlgili Somut Önerilere İlişkin Görüşler Nelerdir?			
Tema	Hizmet İçi Eğitimin Verimliliği İle İlgili Somut Öneriler			
Alt Tema	Kodlar	f	%	
Eğitim Yöntemi	İhtiyaca yönelik eğitimler	9	45	m5,m9, m10, my1, my2, my3, my4, my9, my10
	Pratik ağırlıklı eğitim	2	10	m8, my10
	Etkileşimli eğitim	2	10	m6, my3
	Tecrübe paylaşımı	2	10	m1, m8
Eğitimci Özellikleri	Konunun uzmanı eğitimciler	6	30	m3, m5, m7, m10, my4, my6
	Eğitimcilerin hitabet yetileri	5	25	m3, m7, m10, my4, my6
	Eğitimcilerin saha hâkimiyeti	1	5	m7
Katılımcı Sayısı	Az katılımcı	2	10	m9, my3
	Küçük mekânlarda eğitim	2	10	my3, my4
Diğer Öneriler	Zamanın uygunluğu	6	30	m2, m3, m9, my1, my2, my4
	Mekânın ulaşılabilirliği	2	10	m3, my4
	Gönüllü katılım	2	10	m4, m9
	Eğitimciyi seçebilme	1	5	my10
Eğitim Sonrası	Sahadaki işleyişin takibi	1	5	my7
Öneri Yok	Önerim yok	2	10	my5, my8

Tablo 4.12. incelendiğinde alt temalar eğitim yöntemi, eğitimci özellikleri, katılımcı sayısı, diğer öneriler, eğitim sonrası, öneri yok olmak üzere 6 alt tema da ele alınmıştır. Eğitim yöntemi alt teması ihtiyaca yönelik eğitimler, pratik ağırlıklı eğitim, etkileşimli eğitim, tecrübe paylaşımı; eğitimci özellikleri alt teması konunun uzmanı eğitimciler, eğitimcilerin hitabet yetileri, eğitimcilerin saha hâkimiyeti; katılımcı sayısı alt temasıyla az katılımcı ve küçük mekânlarda eğitim; diğer öneriler alt temasıyla zamanın uygunluğu, mekânın ulaşılabilirliği, gönüllü katılım, eğitimciyi seçebilme; eğitim sonrası alt temasıyla sahadaki işleyişin takibi; öneri yok alt temasıyla önerim yok kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.12.1. Eğitim yöntemi

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerinden eğitim yöntemi alt temasıyla katılımcıların ihtiyacına yönelik eğitimler, teorik eğitimden ziyade pratik ağırlıklı eğitimler, tek taraflı anlatılan eğitim yerine etkileşimli eğitim ve tecrübelerden istifade etmek için tecrübe paylaşımı şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerine ilişkin eğitim yöntemi görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Katılımcıların istedikleri eğitime katıldıklarında daha verim almalarını sağlar. Tercih hakkı olmayan, ihtiyaç hissedilmeyen bir eğitime katılmak maalesef verimli olmuyor.(m5)

Biraz daha kurum içinde halledilmeli diye düşünüyorum. Her kurumun kendine göre farklı ihtiyaçları oluyor, eğitimleri bunu göze alarak planlamalıdır. Biz kendi kurumumuzda bununla ilgili hizmetler veriyoruz. Öğretmenlerimizin neye gereksinimi olduğunu öğrenip, bununla ilgili takviye eğitimler veriyoruz. Aynı zamanda eğitimlerin yapıldığı süreci daha uygun bir zamanda gerçekleştirmek katılımı arttıracaktır.(m9)

Bakanlık tarafından yapılmış olsa da, ilçe bazında yapılmış olsa da kesinlikle eğitime gidecek kişilerin ihtiyacı doğrultusunda oluşturulmalıdır. Katılımın özendirilmesi, teşvik edici olmalı.(m10)

İhtiyaçları, ön beklentileri öğrenip ona göre bir programlama yapılabilir.(my1)

Bakanlık tarafından yapılmış olsa da, ilçe bazında yapılmış olsa da kesinlikle eğitime gidecek kişilerin ihtiyacı doğrultusunda oluşturulmalıdır.(my2)

Eğitim kişinin ihtiyacı doğrultusunda yapılmalı ve eğitim alanları artırılması gerektiğini düşünüyorum.(my4)

İstenilen konular ve ihtiyaçlar göz önüne alınarak bir program hazırlansa daha güzel olabilir. Bizlerin ihtiyacına göre eğitimler verilebilir. Tecrübelerin paylaşımı görsel olarak, sözlü olarak paylaşılması çok daha

verimi arttırıyor. Bizler de o zaman isteyerek katılır ve devamını talep edebiliriz. Diğer türlü zorunlu katılım olduğu için verim sağlanmıyor.(my9)

Bence onların amacına uygun bir verimlilik var. Ancak amaç sadece bizlere yönetmeliği öğretmek olmamalı, bunun uygulanma aşamasına da değinilmeli. Teorik eğitimden ziyade pratik eğitim yapılırsa verimlilik mümkün olur. (m8)

Etkileşimli bir ders olursa ancak verimliliği artabilir. Sadece slayttan okuyarak anlatılan bir eğitim kuru bilgiden öte geçemiyor, kalıcıda olmuyor.(m6)

Eğitimi veren kişiye sorular sorularak etkileşimli eğitim daha etkili ve başarılı olurdu.(my3)

Verilen eğitimlerin içeriği daha kaliteli hale getirilmelidir. İçeriği yöneticilerin kendini geliştirebileceği şekilde tecrübe paylaşımına yönelik yapılmalıdır. Teorik eğitimlerin hiçbir faydası olmuyor maalesef. (m1)

Görevde uzun süre bulunmuş kişiler ile göreve yeni başlayan kişileri buluşturarak tecrübe paylaşımını sağlamak. Yıllarca yöneticilik yapmış idealist olan emekli kişiler ile söyleşi yapmak, evrak işlerinden ziyade çok daha faydalı olur.(m8)

4.12.2. Eğitimci özellikleri

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerinden eğitimci özellikleri alt temasıyla bizden daha yetkin konunun uzmanı eğitimciler, eğitimcilerin hitabet yetilerinin kuvvetli olması ve eğitimcilerin sahaya hakim olan kişiler olması şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerine ilişkin eğitimci özellikleri görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Hizmet içi eğitimi verecek olan kişilerin işini gerçekten iyi bilen, bildiği gibi aynı zamanda iyi ifade eden kişiler olması gerekir. Başarı doğrudan eğitici ile ilgili.(m3)

Eğitimcilerin bizden daha yetkin insan olmaları gerekiyor. Sizinle aynı düzeyde olan bir konuşmacının vermiş olduğu eğitim yeterli ve doğru olmuyor.(m5)

Eğitim veren kişiler akademik destek almaları ve hitabet konusunda güçlü kişiler arasından seçilmeli. Bu kişiler sahada çalışmış, yetkin kişiler olursa o zaman eğitim verimli olabilir. Eğitim öncesinde kısa bir eğitim alarak eğitim vermeye çalışmak konuya hâkim olmamak demek. Öyle olunca da sorulan soruların cevapları havada kalıyor maalesef.(m7)

Hizmet içi eğitimi verecek olan kişilerin işini gerçekten iyi bilen, bildiği gibi aynı zamanda iyi ifade eden kişiler olması gerekir. Başarı doğrudan eğitici ile ilgili.(m10)

Daha işinde yetkin kişiler ile bu eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Eğitimi alarak ardından bizlere eğitim veren eğitimciler maalesef yeterli olmuyor.(my6)

.....Bu kişiler sahada çalışmış, yetkin kişiler olursa o zaman eğitim verimli olabilir.(m7)

4.12.3. Katılımcı sayısı

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerinden katılımcı sayısı alt temasıyla eğitimin verimliliği açısından az katılımcı olması ve büyük mekânlardan ziyade küçük mekânlarda eğitim yapılması şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerine ilişkin katılımcı sayısı görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Kişi sayısının az olması daha verimli olmasını sağladı. (my3)

Büyük mekânlarda zorunlu eğitim şeklinde değil de, küçük mekânlarda az kişiyle istediğimiz konularda eğitim almamız daha verimli sonuç almamızı sağladı.(my3)

4.12.4. Diğer öneriler

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerinden diğer öneriler alt temasıyla okulların aktif döneminden ziyade katılımcıların uygun zaman diliminde eğitimlerin yapılması, mekânın kolay ulaşılabilir olması, zorunlu değil gönüllü katılım olması ve katılımcıların hangi eğitimciden eğitim almak istediği fikri sorulabilir şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerine ilişkin katılımcı sayısı görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Verimlilik için eğitimcilerin uygun zamanları göz önünde bulundurulmalıdır. Zamanlama okuldaki yoğun işleyişlerin olduğu dönemlerde olduğunda katılmamız güç oluyor. Katılsak bile aklımız okulda kalıyor. (m2)

Zaman konusunda okulların aktif olduğu dönemden ziyade tatil dönemlerinde yapılması çok daha katılım sağlar ve verimli kılar.(my1)

Okul dönemi olmaması ya da uygun zaman diliminde gerçekleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.(my2)

Görev yerinden uzaklaşmak sıkıntılara neden olabiliyor. Yer ve zaman da önem arz ediyor.(my4)

Farklı mekânlara götürmek iyi gibi görünse de görev yerinden uzaklaşmak, evinden uzaklaşmak sıkıntılara neden olabiliyor. Yer ve zaman da önem arz ediyor. Farklı mekân olduğu için de katılamayan kişiler olabiliyor.(m3)

İnsanlara bunu zorunlu yapmak yerine kendi eksiklerini tamamlayarak ve buna talep ederek katılmasını sağlamak. Anlayamadığımız kısımları orada kapatmaya çalışmak.(m4)

Bakanlık müdürlerden veya öğretmenlerden bilgi alabilir. Öğretmenlerin hangi konuda ve hangi eğitimciden hizmet içi eğitim almak istediklerini sorabilir. (my10)

4.12.5. Eğitim sonrası

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerinden eğitim sonrası alt temasıyla verilen

eğitimlerin sahada ne şekilde işlendiği gözlemlenebilir şeklinde ifade edildiği görülmüştür. Yöneticilerden bir kişi hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerine ilişkin eğitim sonrası görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Verilen eğitim ile ilgili alanlar ziyaret edilebilir. Geribildirim sahada ne şekilde işleniyor gözlemlenebilir.(my7)

4.12.6. Öneri yok

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde yöneticilerin hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilerinden öneri yok alt temasıyla 20 katılımcıdan 2 katılımcı önerim yok şeklinde ifade ettiği görülmüştür.

Genel olarak eğitimin yüksek verimlilikte olduğunu düşünüyorum.(my5)(my8)

Eğitimlerin verimliliğini arttırmada somut öneri olarak ihtiyaca yönelik eğitimlerin uzman eğitimciler tarafından verilmesi, eğitimcilerle etkileşimli ders yaparak teorik eğitimden ziyade pratik eğitimler yapılması, tecrübelerden istifade etmek adına görevde uzun zamandır bulunan kişilerle göreve yeni gelmiş kişileri buluşturmak şeklinde katılımcılar önerilerde bulunmuşlardır. Eğitimlerde katılımcıların sayısının fazla olması dikkati dağıttığı için az katılımcı ile uygun mekânlarda eğitimlerin yapılması da verimliliği arttırmada etkili olacaktır. Verilen eğitimler ile ilgili alanlar ziyaret edilerek sahada ne şekilde işlendiği gözlemlenebilir.

4.13. Hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımalarına ilişkin görüşler

Araştırma kapsamında 20 yönetici ile görüşmeler gerçekleştirilmiş, yöneticilerin hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımalarına ilişkin görüşleri her bir boyutta gösterilen tablolardaki gibi kodlanmıştır. Yöneticilerin hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımaları ile ilgili temanın analizinde 3 alt tema ortaya çıkmıştır. Bu alt temalar; okul tarafı, yönetici tarafı ve öğrenci tarafı şeklinde ele alınmaktadır. Aşağıda yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerin verilerine ilişkin bulgulara yer verilmektedir.

Tablo 4.13: Hizmet İçi Eğitimdeki Eksik ve Aksaklıkların Sahadaki Yansımaları

Alt Problem		Hizmet İçi Eğitim Programlarındaki Eksiklik ve Aksaklıkların Sahadaki Yansımalarına İlişkin Görüşler Nelerdir?			
Tema		Hizmet İçi Eğitimdeki Eksik ve Aksaklıkların Sahadaki Yansımaları			
Alt Tema	Kodlar	f	%		
Okul Tarafı	Sahada ağır bedeller	9	45	m3, m6, m7, m9, m10, my1, my3, my4, my7	
	Okullardaki işleyişler	1	5	my8	
	Süreçteki olumsuzluklar	6	30	m3, m5, my3, my5, my8, my9	
	Küçük problemlerin büyümesi	1	5	my3	
	Ciddi zaman kayıpları	3	15	m3, m6, my3	
Yönetici Tarafı	Kifayetsiz yönetici artışı	4	20	m7, m8, m9, my2	
	Yöneticilerin özgüven eksikliği	2	10	m1, my5	
	Yeniliklerden habersiz olmak	1	5	m2	
	Yaşananların sonucunda hayıflanma	1	5	m10	
Öğrenci Tarafı	Veli ve öğrenci yaklaşımları	3	15	my3, my4, my8	
	Sağlık ve iş güvenliği eksikleri	1	5	m4	

Tablo 4.13. incelendiğinde alt temalar okul tarafı, yönetici tarafı ve öğrenci tarafı olmak üzere 3 alt tema da ele alınmıştır. Okul tarafı alt teması sahada ağır bedeller, okullardaki işleyişler, süreçteki olumsuzluklar, küçük problemlerin büyümesi ve ciddi zaman kayıpları; yönetici tarafı alt teması kifayetsiz yönetici artışı, yöneticilerin özgüven eksikliği, yeniliklerden habersiz olmak ve yaşananların sonucunda hayıflanma; öğrenci tarafı alt teması veli ve öğrenci yaklaşımları, sağlık ve iş güvenliği eksikleri kodlarından oluşmaktadır. Katılımcılardan bazılarının kodlara ilişkin ifadeleri sırasıyla şu şekildedir.

4.13.1. Okul tarafı

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımaları ile ilgili görüşler okul tarafı alt temasıyla sahada ağır bedeller, okullardaki işleyişler, süreçteki olumsuzluklar, küçük problemlerin büyümesi ve ciddi zaman kayıpları şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımalarına ilişkin okul tarafı ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Doğru bir eğitimden geçmeyince işi saha da yaşayarak öğreniyorsun. O zaman da bedeli bazen ağır olabilecek vakalar dahi olabiliyor. Tecrübe kazanan kadar ciddi bir yıl kaybı söz konusu.(m3)

Hizmet içi eğitim dediklerinde boş eğitim diyoruz. Öğretmenlikten müdür yardımcılığına yahut müdür yardımcılığından müdürlüğe geçerken kişilerin eğitildiğini düşünmüyorum. Kurumda yardımcı olacak üst makamlar kısmında şanslı değilseniz, ilerleyen zamanlarda işlerde aksamalar oluyor.(m9)

Özellikle zamanlama konusunda bizlerin görev başında olmamız gerekirken eğitime çağrılmış olmamız aklımızın okulda kalmasına neden oluyor. Bunu bir angarya olarak görüp, hizmet içi eğitime karşı tepkili olmamıza neden olabiliyor. Eksik olduğumuz yerleri bizler gibi idarecilere sorarak öğreniyoruz. Böyle olunca da işleri halletmek bazen daha uzun sürebiliyor. Hatta bazen tecrübeyi sahada yaşadığımız ağır bedellerle öğreniyoruz.(my1)

Konferans salonlarında çok kalabalık ortamlarda verilmiş olan eğitimler verimli olmadığı için eğitim almış gibi olmuyordu. Verimli olan eğitimler bizlerin sahada işlerini kolaylaştırıyor. Diğer türlü olunca bildiklerimizle ne yapabiliyorsak. Maalesef bazen ağır bedellerle de ödeyebiliyoruz.(my7)

Her eğitimci iyi bir eğitimci olmadığı gibi, her yönetici de iyi yönetici değil maalesef. Bunu veliye ve çocuklara olan yaklaşımlarından görüyoruz. Okullardaki işleyiş farklılıklarından anlaşılıyor. Eğitim sürecine yansıyor. Bu da çocukların başarısına ve okulun başarısına olumlu olumsuz yansıyor.(my8)

.....Bu süreçler Müdür, Müdür Yardımcıları için ayrı ayrı yaşadığı düşünülünce kayıp yılların sayısı artıyor.(m3)

Eğitimin her sene değişen programlar ile yenilenmesi lazım. İnsanların istekli katılması ve talip olması lazım. Bana göre bu eğitimlerin okul başlamadan önce verilmesi gerek, yıl içinde verilen eğitimlerde yöneticiler istekli ve motive olmuyor bu da eğitim-öğretimin aksamasına sebep oluyor. (m5)

Resmi yazışmalar ile ilgili bilgi eksikliğimiz dolayısıyla 1 saatte halledebileceğimiz iş günlerce sürebiliyor. Yazılar kabul edilmiyor, geri dönüyor. Yani tecrübeyi yaparak ve yaşayarak öğrenmek zorundayız. İşi sahada öğrenmek zorunda kalıyoruz. Tecrübeli olan kişilerden istifade ediyoruz.(my3)

Bizler eksikliklerimizin farkındayız. Pratikten ziyade teoriği öğretmeleri eksikliklerimizi kapatmaya yetmiyor. Etkinliklerin yapıldığı, paylaşımların olduğu eğitimler yapılırsa daha faydalı olacağını düşünüyoruz. Yaşadığımız olumsuzlukları bir nebze aza indirmiş oluruz.(my9)

Öğretmenlerin ve yöneticilerin teknoloji ile ilgili yeterince bilgi almadıklarını düşünüyorum. Bizim okulumuzda son zamanlarda teknoloji alanında eğitimler verilmeye başlandı ancak biz bu konuda pek bilgili değiliz. Bakanlığın böyle temel konularda daha yoğun eğitim verebilir diye düşünüyorum. Bu eksiklikten dolayı biz özel şirketlerden yöneticiler ve hocalarımız eğitim almaya başladık.(my10)

Örnek verecek olursak, yeni anne olan biri çocuk bakımı ile ilgili her şeyi zamanla yaşadıkça tecrübe ederek öğreniyor. Bizler de sahada yaparak ve yaşayarak öğreniyoruz. Daha tecrübeli kişilere sorarak öğreniyoruz. Veliyle nasıl muhatap olacağını yaşadıkça öğreniyorsun. Öğretmen iken veliyle muhatap olmak farklı idi. İdareci olarak veliyle muhatap olmak farklı oluyor. Sinirli bir şekilde gelmiş olan veliyi öğretmen ile görüştürmek faciaya neden olabiliyor. Bu konuda tecrübeyi yaşayarak öğrenince küçük bir problem büyük bir probleme dönüşebiliyor. Sahada böyle bir tecrübe pahalı olabiliyor.(my3)

Bu süreçte eğitim alanında bir kayıp oluyor. Öğrencilerin o yılları geri gelmiyor. Bu süreçler Müdür, Müdür Yardımcıları için ayrı ayrı yaşandığı düşünüldünce kayıp yılların sayısı artıyor.(m3)

Zaman kaybı olduğunu düşünüyorum. Anlatılan konular bizim alanımıza uygun seçildiği halde etkileşimli aktif bir işleyiş olmadığı için verim alınmıyor. Böyle olunca da sahada yaparak ve yaşayarak öğrenmiş oluyoruz. Kervanı yolda düzüyoruz. Usta-çırak ilişkisi şeklinde tecrübeleniyoruz. Bu süreçte yapılan eksiklerin cezası bazen ağır olabiliyor.

Mesela ben bu süreçte ceza aldım maalesef. Denetim görevi verilmişti. Fakat bu konuda bilgi eksikliğim olduğu için hakkıyla yapamamış oldum.(m6)

4.13.2. Yönetici tarafı

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımaları ile ilgili görüşler yönetici tarafı alt temasıyla kifayetsiz yönetici artışı, yöneticilerin özgüven eksikliği, yeniliklerden habersiz olmak ve yaşananların sonucunda hayıflanma şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımalarına ilişkin yönetici tarafı ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Etkin bir eğitim alınmamışsa etkin bir yönetim de beklenmemeli. Katıldığım seminerlerden istifade etmek %2 gibi oldu. Yöneticilik meziyeti kişide yoksa ne kadar eğitim olsa da bir anlamı yok. Baştan yönetici seçerken işin ehli olan kişileri seçmek gerekiyor. Daha sonra saha da sorarak tecrübeleniyoruz. (m7)

Yöneticileri okuldan ayıracak faaliyetlerin yapılmaması lazım. Bunların yaz tatili veya sömestr gibi daha makul zamanlarda yapılması lazım. Eğitim sürecinde kişilerin kafalarında onları meşgul eden başka işler olmaması gerekir. Yöneticilik bir tecrübe işidir. Kabiliyet işidir. Bilgiden ziyade kişilerin tecrübelerden istifade edebileceği bir eğitim modeli olması gerekir. Eğitimlerin sunumdan ibaret olmasından ziyade çalıştay gibi olup birbirimizle tecrübelerimizi paylaşmamızın çok daha verimli olduğunu düşünüyorum. Böyle bir eğitim modelinden sonra ancak kifayetsiz yöneticiler yetişmektedir.(m8)

Eğitim yöneticiliği seçimi konusunda ciddi sıkıntı var. Bu işin okulu olmalı, sonrasında seçimi yapılmalı. Sınavı geçmiş olmak yöneticilik yapabileceğinizin göstergesi değildir. Liyakat dediğimiz mevzu önemli ama hakkıyla yapılmalı. Hizmet içi eğitim programını konuşmadan önce daha geriye gitmek gerekiyor. Kişilerin bu göreve getirilmesindeki aşamaların düzeltilmesi lazım. Göreve gelen idareciler de evet boş bırakılmamalı ama daha profesyonel kişiler tarafından eğitimler verilerek yapılmalı.(m9)

Yönetmelikleri iyi bilmeyen, milli eğitimin hedef ve amaçları doğrultusunda davranamayan idareciler ortaya çıkıyor. Ama sadece hizmet içi eğitimle düzelebileceğine inanmıyorum. İşin başında idarecilerinin belirli bir eğitimden geçmesi ve bu işin ehli olan kişilerin getirilmesi gerektiğini düşünüyorum.(my2)

Yönetici olarak atanıyorsunuz ve denizin ortasına atılarak yüzmeniz bekleniyor. Göreve geldiğimiz için de yüzmeyi öğreniyoruz ama bu konuda biraz daha yanımızda olunabilir. Bu süreç çok ciddi özgüven problemi yaşamamıza neden oluyor. Biraz desteklenebilirsek işimiz kolaylaşır. Mesela yönetmelikleri anlatan bazı konularda kitapçık basılabilir. Başımız sıkıştığında telefonla ulaşabileceğimiz bir danışma hattı olabilir. Sahada birçok konuda yaparak yaşayarak öğreniyoruz.(m1)

Yeni idarecilerin işin başında nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini, hangi aşamalarda neler yapmaları hususunda bir eğitim almayı beklerdim ve hala bekliyorum. Bu kişilerin özgüvenlerini arttıracaktır hem de karşılaştığı zorluklarda bir çözümü kendi başlarına bulacaklardır. Ben mesleğe ilk başladığım yıldan beri idarenin içinde olduğum için pek sıkıntı yaşamadım ancak birçok kişinin yaşayacağını düşündüğüm için bu eğitimin verilmesi gerektiğini düşünüyorum.(my5)

Yeni eğitim programlarını takip edememe, daha iyi şeyler başarabilecekken az ile yetinme.(m2)

Doğru bir eğitimden geçmeyince işi saha da yapa yapa öğreniyorsun. Yıllar sonra keşke vaktinde böyle yapmasaydım diyebiliyoruz. Yaşayarak edindiğimiz tecrübeyi keşke bizden önce edinmiş olan kişilerden eğitim almış olarak daha az hasarla atlatsaydık diyoruz.(m10)

4.13.3. Öğrenci tarafı

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerde hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımaları ile ilgili görüşler öğrenci tarafı alt temasıyla veli ve öğrenci yaklaşımlarında, sağlık ve iş güvenliği eksiklikleri şeklinde ifade edilerek kişiye göre değişiklik gösterdiği görülmüştür. Yöneticilerin bir kısmı hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımalarına ilişkin öğrenci tarafı ile ilgili görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

Veliyle nasıl muhatap olacağını yaşadıkça öğreniyorsun. Öğretmen iken veliyle muhatap olmak farklı idi. İdareci olarak veliyle muhatap olmak farklı oluyor. Sinirli bir şekilde gelmiş olan veliyi öğretmen ile görüştürmek faciaya neden olabiliyor.(my3)

Doğru bir eğitimden geçmeyince işi saha da yaşayarak öğreniyorsun. Özellikle uğraşımız insan olunca yapılan hataların bedeli ağır oluyor. İletişim kazalarının olmaması veya az olması için bu alanda tüm idarecilere ve öğretmenlere belirli aralıklarla eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum. İletişim üzerine hizmet içi eğitim programları yapılırsa idareci olarak belki öğretmenler ile ilgili yaşadığımız sorunlar azalabilir. Özellikle öğretmenler ile ilgili kısımda zorlanıyorum. Derse giriş-çıkış saatlerine riayet edilmemesi, nöbetlerin özensiz tutulması, öğrencilerle ve veli iletişimlerinde üslup sıkıntıları gibi durumları değiştirememek ve yaptırımımızın olmaması.(my4)

Mevzuatta bize verilmeyen birçok görevi biz yapıyoruz. Ancak programlarda sadece mevzuat ile ilgili eğitim alıyoruz. Öğrencilerin sağlık problemleri, iş güvenliği ile ilgili problemleri de biz çözüyoruz. Ama ben sağlıklı değilim, iş güvenliği uzmanı değilim. Bu alanlarda da ya bilgi verilsin ya da ilgili görevli kişiler temin edilsin. Yapılacak eksik ya da yanlış bir müdahale öğrencinin hayatına mâl olabiliyor. (m4)

Yöneticilere yönelik yapılan hizmet içi eğitimlerdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımaları katılımcılar tarafından okul tarafı, yönetici tarafı ve veli tarafı olmak üzere farklı bakış açılarıyla değerlendirilmiştir. Okul tarafı ile ilgili ortaya çıkan görüşlerde doğru bir eğitimden geçmeyince işi saha da yaşayarak öğrenildiği görüşü katılımcılar tarafından ağır basmaktadır. Resmi yazışmalar ile ilgili bilgi eksikliği dolayısıyla bir saatte halledebilecek işlerin günlerce sürebildiği, pratik eğitimlerden ziyade teorik eğitimlerin verilmesi bilgi eksikliklerini kapatamadığı görüşleri belirtilmiştir. Bilgilerin eğitimlerde öğrenilmesi yerine usta-çırak ilişkisiyle öğrenildiği için zaman kaybına neden olduğu ifade edilmiştir. İşlerin sahada yaparak öğrenilmesi sonucunda ortaya çıkan hatalar dolayısıyla vaktinde keşke böyle olmasaydı diyerek hayıflandıklarını beyan etmişlerdir.

BÖLÜM V

SONUÇ

Bu bölümde araştırmanın her bir aşamasında elde edilen bulgular bilimsel literatür çerçevesinde incelenerek sonuç, tartışma ve öneriler şeklinde ele alınmıştır. Tez kapsamında gerçekleştirilen araştırmalara ilişkin sonuçlar üç başlık altında tabloda özetlenerek ilgili sonuçlar tartışılmış ve öneriler genel biçimde sunulmuştur.

5.1. Sonuç

Bu kısımda araştırmadaki görüşme sorularının üç başlıkta ele alındığı tablolar her bir araştırma bölümü için ayrı ayrı sunulmuştur.

5.1.1. Hizmet içi eğitim sürecine ilişkin sonuç

Araştırma kapsamında 20 yöneticiye 10 açık uçlu soru sorularak hizmet içi eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Görüşme sorularından 1. 2. ve 3. soruyla hizmet içi eğitim sürecine ilişkin görüşler incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda 3 tema 17 alt tema elde edilmiştir. Temalar, alt temalar ve kategorilere ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 5.1.1: Hizmet İçi Eğitim Sürecini Tanımlama

Tema	Alt Tema	Kodlar
Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Özetlenmesi	Verimlilik	Kısmen verimli
		Verimsiz
	Konu Çeşitliliği	Verimli
		Birçok konu
		Tek konu
	Düzenleyen Kurum	Birkaç konu
		Hepsi
	Eğitim Süresi	Bakanlık
İl		
Katılım Durumu	İlçe	
	Çeşitli süreler	
	1 hafta	
	Birkaç gün	
	Çok (7 üzeri)	
Katılım Zorunluluğu	Az (1-3 arası)	
	Orta (4-6 arası)	
Eğitim Yöntemi	Tercihli/Zorunlu	
	Zorunlu	
Hizmet İçi Eğitimin Amacı	Kişisel Gelişim	Teorik/Pratik
		Teorik
	Kurumsal Gelişim	Kişisel gelişim sağlamak
		Yöneticilik meziyetlerimizi geliştirmek
		Tecrübelerimizi paylaşmak
	Gereksiz Eğitim	Eğitim kalitemizi arttırmak
İdari süreçleri öğrenmek		
Motivasyon	Yeniliklerden haberdar olmak	
	Uygulamada birlik	
Hizmet İçi Eğitim İçeriğinin Amacına Uygunluğu ve Sebepleri	Amaca Uygunluk	Dostlar alışverişte görsün
		Mesleki motivasyon
		Hayır
	Planlamadaki Eksiklikler	Kısmen
		Evet
	Eğitim Algısı	İhtiyaca yönelik olmaması
		Eğitimin teoride kalması
	Zamanlama	Eğitimcilerin yetersiz olması
Yapmış olmak için yapılıyor		
Periyodik Eğitim	Eğitimi tatil görmek	
	Uzun süreli eğitimler yapılmalı	
İsteklilik	Uygun zamanda olmaması	
	Katılım gönüllü olmalı	

5.1.2. Hizmet içi eğitim sürecinin işleyişi ile ilgili sonuç

Araştırma kapsamında 20 yöneticiye 10 açık uçlu soru sorularak hizmet içi eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Görüşme sorularından 4. 5. ve 6. soruyla hizmet içi eğitim sürecinin işleyişi ile ilgili görüşler incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda 3 tema 15 alt tema elde edilmiştir. Temalar, alt temalar ve kategorilere ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 5.1.2: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin İşleyişi

Tema	Alt Tema	Kodlar
Hizmet İçi Eğitimlerin Planlamaya Uygunluğu ve Eksik Yönleri	Planlamaya Uygunluk	Evet
		Kısmen
		Hayır
	Planlama Eksiklikleri	Zamanlama uygun değil
		Eğitim konuları ihtiyaca yönelik değil
		Eğitimlerin makro stratejisi yok
		Planlamalar önceden yapılmıyor
		Kısa süreli eğitim yetersiz kalıyor
		Eğitimci alanında uzman olmalı
		Eğitime İsteksizlik
Eğitim Esnasındaki Eksiklikler	Katılımcılar istekli değil	
	Eğitimci istekli ve hazırlıklı değil	
	Verimsiz geçiyor	
	Fiziksel koşullar uygun değil	
	Tecrübe paylaşımı yapılmalı	
Eğitim Sonrasına Tavsiyeler	Eğitim sonrası kitapçık verilmeli	
	Eğitim Öncesi Tavsiyeler	
Hizmet İçi Eğitim Programındaki Eğitimcilerin Yetkinlikleri	Eğitimcinin Uzmanlığı	Eğitimciye göre değişiyor
		Eğitimciler uzman değildi
	Hitabet Yeteneği	Eğitimciler uzman kişilerdi
		Eğitim verme meziyetleri yetersiz olabiliyor
Zorunlu Eğitimci	Zorunlu eğitimcilerin eğitimleri verimsiz oluyor	
	Zaman Yetersizliği	Zaman kısıtlaması eğitimciyi olumsuz etkiliyor
Hizmet İçi Eğitimin Verimliliğinin Ölçülmesi ve Ölçme Yönteminin Gerçekliği	Verimlilik Ölçümü	Evet
		Hayır
	Verimlilik Ölçüm Şekli	Sınav yapıldı
		Anket yapıldı
	Ölçümün Gerçekliği	Sözlü geri bildirim
		Hayır
Gerçek Olmama Nedenleri	Evet	
	Sınav gerçekçi değil	
	Değerlendirmeler göstermelik	
Ölçüm İçin Öneriler	Saygı maksatlı geribildirim	
	Sahada ölçülmeli	

5.1.3. Hizmet içi eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi ile ilgili sonuç

Araştırma kapsamında 20 yöneticiye 10 açık uçlu soru sorularak hizmet içi eğitime yönelik görüşleri incelenmiştir. Görüşme sorularından 7. 8. 9. ve 10. soruyla hizmet içi eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi için öneriler ile ilgili görüşler incelenmiştir. Gerçekleştirilen analizler sonucunda 4 tema 18 alt tema elde edilmiştir. Temalar, alt temalar ve kategorilere ilişkin sonuçlar aşağıdaki tabloda şu şekilde oluşturulmuştur:

Tablo 5.1.3: Hizmet İçi Eğitim Sürecinin Daha Verimli Olabilmesi İçin Öneriler

Tema	Alt Tema	Kodlar
Yöneticilik Sürecinde Zorlanılan Konular ve Hizmet İçi Eğitimle Takviye Edilmesi	Yöneticilikte Zorlanılan Konular	Veli iletişimi
		Finansal yönetim
		Kurum içi bireysel ilişkiler
		Ödenek eksikliği
		Değişen mevzuatlar
		657 arkasına sığınmak
		Şikâyet hatları
		Öğrencilerin sağlık problemleri
		Bürokratik işleyişler
		Öğrencilerin zararlı alışkanlıkları
Yöneticiliğin ilk yılları		
Projelerin çokluğu		
Okul kültürüne yerleşmiş yanlışlar		
Eğitimle Takviye Edilebilir Mi?	Eğitimle	Hayır
	Takviye Edilebilir	Evet
Eğitimle Takviye Edilemez	Eğitimle Takviye Edilebilir	Kişiler arası iletişim Yöneticiliğin ilk yılları Eğitimler düzenli olmalı
	Eğitimle Takviye Edilemez	Kişisel tecrübeyle Eğitimci dışındaki kişilerle Kurum içi eğitimlerle Ödenek verilerek Şikâyet hatları kaldırılarak Bakanlık ataması 657'nin değişmesi

Tema	Alt Tema	Kodlar
Hizmet İçi Eğitime Yönelik Farklı Yöntem ve Model Önerileri	Farklı Eğitim Yöntemi	Uzaktan eğitimle Küçük gruplara eğitim Bölgesel eğitimler Atölye çalışmaları Zorunlu eğitimler Yönetim bölümü
	Mevcut Eğitimi İyileştirme	İhtiyaca yönelik eğitim Eğitim verimliliğini artırma Eğitim sonrası geribildirim
	Bilgi Alışverişi	Okul koordinatörü Tecrübe paylaşımı Kitap analizi
	Bakış Açısı	Değişen eğitim algısı
	Öneri Yok	Önerim yok
Hizmet İçi Eğitimin Verimliliği İle İlgili Somut Öneriler	Eğitim Yöntemi	İhtiyaca yönelik eğitimler Pratik ağırlıklı eğitim Etkileşimli eğitim Tecrübe paylaşımı
	Eğitimci Özellikleri	Konunun uzmanı eğitimciler Eğitimcilerin hitabet yetileri Eğitimcilerin saha hâkimiyeti
	Katılımcı Sayısı	Az katılımcı Küçük mekânlarda eğitim
	Diğer Öneriler	Zamanın uygunluğu Mekânın ulaşılabilirliği Gönüllü katılım Eğitimciyi seçebilme
	Eğitim Sonrası	Sahadaki işleyişin takibi
Hizmet İçi Eğitimdeki Eksik ve Aksaklıkların Sahadaki Yansımaları	Okul Tarafı	Sahada ağır bedellerle Okullardaki işleyişlerde Süreçteki olumsuzluklar Küçük problemler büyüyor Ciddi zaman kayıpları
	Yönetici Tarafı	Kifayetsiz yönetici artışı Yöneticilerin özgüven eksikliği Yeniliklerden habersiz olmak Yaşananların sonucunda hayıflanma
	Öğrenci Tarafı	Veli ve öğrenciye yaklaşımda Sağlık ve iş güvenliği eksiklerinde

5.2. Tartışma

Bu kısımda araştırmanın aşamalarına ilişkin veriler her bir araştırma bölümü için ayrı ayrı ele alınarak ilgili alanyazın çalışmaları ışığında incelenmiştir.

Yöneticilerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara ilişkin alanyazınla oluşan benzerlik ve farklılıklar bu kısımda ele alınmıştır.

5.2.1. Hizmet içi eğitim sürecinin özetlenmesine ilişkin sonuçlar

Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, hizmet içi eğitim sürecinin özetlenmesi temasına ilişkin elde edilen veriler verimlilik, konu çeşitliliği, düzenleyen kurum, eğitim süresi, katılım durumu, katılım zorunluluğu ve eğitim yöntemi gibi alt temalardan oluşmaktadır. Verimlilik ile ilgili alt temasında 13 katılımcı kısmen verimli, 4 katılımcı verimsiz, 3 katılımcı verimli görüşüyle eğitimlerin ihtiyaca yönelik olmaması, eğitime göre değişiklik göstermesi, tecrübelerden istifade etmek ve pratik eğitimlerin gerekliliği şeklinde ilişki kurdukları görülmüştür. Ayrıca araştırmada hizmet içi eğitim programlarının belirlenme kriterlerinde objektif olunmadığı ve öğrenilen bilgilerin uygulamada mümkün olmadığı belirtilmiştir. Bilgilerin uygulamada mümkün olmamasının nedenlerinden biri eğitimin teorik ağırlıklı olması diye izah edilmiştir. Aslan Keleş'in (2019) çalışmasında hizmet içi eğitim uygulamalarının verimliliğine ilişkin sorulara verilen yanıtlarda kısmen katılıyorum düzeyinde olduğu görülmüştür. Bu sonuçlardan, hizmet içi eğitimin katılımcı sayısı, yapıldığı mekân ve zaman, eğitimin ihtiyaca yönelik olması, eğitimde uygun yöntem, teknik ve araç-gereç kullanılması, hizmet içi eğitimde amaçlanan bilgi ve becerilerin kazandırılması, katılımcıların fikirlerinin önemsenmesi, objektif değerlendirme yapılması konularında hizmet içi eğitim programlarını katılımcılar yeterli görmemektedirler. Bu araştırmada da hizmet içi eğitimlerin verimliliği ile ilgili tanımlarında bu kavramlara değinildiği görülmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarının verimliliğini etkileyen eğitim süresi alt temasıyla, eğitimlere (1-3) defa katılan yöneticilerin görüşü, (7 ve üstü) defa katılan yöneticilerin görüşlerinden daha olumlu bulunmuştur. Gümüş'ün (2018) hizmet içi eğitim uygulamaları ile ilgili yaptığı çalışmasında, (1-5) defa programa katılan yöneticilerin hizmet içi eğitimin gerekliliği görüşü, (6-10) defa programa katılan yöneticilerin görüşlerinden daha olumlu olarak bulunmuştur. Arık'ın (2017) çalışmasında mesleğin ilk yıllarında yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları ile ilgili görüşlerinin daha pozitif olduğunu, ilerleyen yıllarda hizmet içi eğitim ile ilgili görüşlerinin olumsuzlaştığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmaya farklı olarak Sütay (2019) çalışmasında (6 ve üzeri) sayıda eğitime katılanların (1-5 arası)

sayıda eğitime katılanlara göre tutumlarının daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Uçar'ın (2005) yapmış olduğu çalışmada, hizmet içi eğitim programlarına katılma sayısının fazlalığı hizmet içi eğitimin gerekliliği ile ilgili görüşü olumlu yönde etkilediği sonucuna varılırken daha sonraki yıllarda aynı ölçeğin aynı sonucu vermemesi görev yapılan farklı bölge faktörlerine bağlanılabilir.

Milli Eğitim Bakanlığı, teşkilatlarının ihtiyaçları çerçevesinde hizmet içi eğitim kapsamında kurslar ve seminerler düzenlemektedir. Eğitim programları merkez birimlerin ihtiyaçlarına göre hazırlanmakta olup kurumların ihtiyaçlarına göre değişiklikler görülmektedir (Yıldırım, 1997: 566). Araştırmaya katılan yöneticilerin katılmış oldukları hizmet içi eğitim programlarını düzenleyen kurum alt temasıyla katılımcıya göre değişiklik gösterdiği görülmektedir. Sütay (2019) çalışmasında il içinde eğitime katılanların il içinde ve il dışında katılanlara göre daha verimli bulduklarını belirtmiştir. Görevde uzun süre bulunan yöneticilerin birçok kademelerde bulunmuş olmaları hasebiyle hizmet içi eğitimi düzenleyen Bakanlık, İl Milli Eğitim, İlçe Milli Eğitimin programlarına defalarca katılırken, göreve yeni başlamış veya kısa süredir yönetici olanların hizmet içi eğitime katılım sayıları farklılık göstermektedir. Eğitime katılma sayısına paralel eğitim konuları da çeşitlilik göstermektedir. Katılmış oldukları eğitimlerin zorunlu olduğu gibi zorunlu olmayan eğitimler şeklinde olduğu da belirtilmiştir. Programlara katılım sayısındaki farklılık hizmet içi eğitimi değerlendirirken de farklı görüşlerin oluşmasına neden olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır.

Genel olarak hizmet içi eğitim çeşitleri, uygulama sıklığı, süresi ve konuma göre sınıflandırılmaktadır. Bu çerçevede hizmet içi eğitim programları “Hizmete yeni başlayan, hizmette bulunan, görev değişikliği ve görevde yükselme” kapsamında personel eğitimi olarak gerçekleştirilmektedir (MEB, 2010: 6). Ulaşılan kaynaklardan elde edilen bilgiler ile araştırma kapsamında elde edilen bulguların birbirini destekler nitelikte olduğu görülmektedir. Hizmet içi eğitimler ile ilgili elde edilen bulguların, yapılan eğitimlerin yeteri kadar tatmin edici olmadığı, her ilave eğitimin bu tatminsizliği arttırarak gereksiz görüldüğü yolunda izlenim oluşturmaktadır. Bu da, yapılan eğitimlerin daha özenle hazırlanması ve uygulanması gerektiği, böylece hizmet içi eğitimin kalitesini arttırarak daha istekli katılımların sağlanması gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır

5.1.2. Hizmet içi eğitimin amacına ilişkin sonuçlar

Araştırmada hizmet içi eğitimin amacı katılımcıların çoğu tarafından kişisel gelişim sağlamak, yenilikleri takip etmek, eğitim kalitesini yükseltmek, işleyişte birlik sağlamak, katılımcıları motive etmek diye tanımlanırken, (3) katılımcı ise yapmış olmak için yapılan eğitimler diye tanımlamıştır. Hizmet içi eğitimin amacı; çalışan kişilerin iş verimliliğini arttırmak, iş kazalarını ve kusurları azaltmak, çalışanın teknolojiye yabancı kalmamasını sağlamak, çalışanlar arasındaki insani ilişkilerin gelişmesini sağlamak, personelin uyumunu kolaylaştırmayı sağlamaktır (Arslan, 2015: 8). Katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerde, hizmet içi eğitimin amacı temasına ilişkin elde edilen verilerden kişisel gelişim alt temasını bir konuda insanları bilgilendirmek, geliştirmek, yetiştirmek, mesleki yönden daha üst düzeye çıkarmak, yenilenen çağa ayak uydurmak için gelişmelerden haberdar etmek, hem kendimizi eğitmek hem de tecrübe paylaşımında bulunarak başkalarını eğitmek şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Hizmet içi eğitimin önemli ilkelerinden biri personelin yenilikleri takip etmesi için eğitimin sürekli olması gerekmektedir. Eğitimin gerekliliği personele benimsetilerek isteklilik sağlanırken, programlar personelin ihtiyaçları doğrultusunda yapılmalıdır. Hizmet içi eğitim personele uygun olmalı ve eğitime özendirici ortam olacak şekilde hazırlanmalıdır (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009:6).

Aslan Keleş (2019) araştırmasında, yönetici ve öğretmenler eğitim alanındaki bilimsel ve teknolojik yeniliklere ayak uydurmak için yenilikleri takip ederek sürekli gelişim sağlamak istemektedirler. Hizmet içi eğitimin amacı eğitim sisteminin verimliliğini ve etkililiğini arttırmak adına hizmet içi eğitimlerin gerekli olduğunun düşünüldüğü görülmektedir. Araştırmada kurumsal gelişim alt teması eğitim kalitemizi arttırmak, idari süreçleri öğrenmek, yeniliklerden haberdar olmak, uygulamada birlik sağlamak motivasyon alt temasıyla mesleki motivasyon sağlamak şeklinde bulgulara rastlanırken, alanyazında hizmet içi eğitimin amacı ile ilgili araştırmada elde edilen bulgularla paralellik gösterdiği görülmektedir.

MEB'in Yönetmeliğinde hizmet içi eğitim şu şekilde tanımlanmaktadır. Hizmet içi eğitim; "kapsama dâhil olan görevlere atama ile ilk defa gelecek veya kademelerindeki yükselmeler ile göreve gelecek kişilerin uyumlarını sağlayarak, bilgi düzeylerini geliştirmek amacıyla verilen eğitim" olarak ifade edilmektedir (MEB, 1998; 1999). Araştırmada hizmet içi eğitimin amacına yönelik elde edilen bulguların yönetmelikte açıklanan ifadeyle benzerlik gösterdiği, aynı zamanda

yapılan diğer araştırmalarla karşılaştırıldığında da ortaya çıkan görüşlerin yüksek oranda benzerlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmada 20 katılımcıdan 3 katılımcı hizmet içi eğitimin amacı hakkında gereksiz eğitim alt temasıyla eğitimlerin yapılmış olmak için yapıldığını, dostlar alışverişte görsün diye benzetme yaparak diğer araştırmalara farklı olacak şekilde görüşlerini ifade etmişlerdir.

5.1.3. Hizmet içi eğitimin içeriğinin amacına uygunluğu ve sebeplerine ilişkin sonuçlar

Hizmet içi eğitimin programlarının amacına uygun olup olmadığına dair yöneticilerin vermiş oldukları cevaplar (7) katılımcının kısmen uygun, (6) katılımcının uygun, (7) katılımcının ise uygun olmadığı şeklinde ifade edilmiştir. Uygun olmama sebeplerinden ihtiyaca yönelik bir eğitim olmadığı için bu seminerler ile yöneticiliğın yapılamayacağını, eğitimlerin içeriği belirlenirken sahada olan kişilere sorularak belirlenmiş olsa ihtiyaca cevap vereceği görüşü hâkim olmuştur. Eğitimlerde spesifik konularda amacına varılırken fazla teorik kaldığı için uygunluğunun %50 olduğu belirtilmiştir. Aydoğan (2002) araştırmasının neticesinde, yönetici ve öğretmenlere uygulanan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerin genelde olumsuz olduğu, ayrıca hem yöneticilere hem de öğretmenlere göre hizmet içi eğitim programlarının amaçlarının orta düzeyde yeterli olduğu, yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinden yeterince memnun olmadıkları ortaya çıkarılmıştır. Arık (2017) araştırmasında öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının öğretim faaliyetleri ile programın amaçlarının tutarlı olmadığı görüşündedirler.

Katılımcılar hizmet içi eğitimlerde içeriğın iyi hazırlandığını, fakat eğitimi veren kişilerin alanında donanımlı ve liyakatli kişiler olmadığı için verim alınamadığını ifade etmişlerdir. Aslan Keleş'in (2019) araştırma sonucunda yöneticilerin ve öğretmenlerin büyük çoğunluğu hizmet içi eğitimlerin olumlu yönünün mesleki yeterliliğın gelişmesine katkı sağlamak olduğunu, eğitimin olumsuz yönünün ise eğitimcilerin yetersiz olduğunu belirtmiştir. Karadağ (2015) hizmet içi eğitime katılmış öğretmenler ile yaptığı çalışmasında, öğretmenlerin hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri mesleki gelişimlerine katkısı olmadığı, hizmet içi eğitimi veren kişinin yeterli donanıma sahip olmadığı, verilen bilgilerin uygulamaya konulmadığı, gönüllülük esasına dayanmaması şeklindeki sorunlarla ilgili sonuçlara varmıştır.

Akkaya'nın (2010) okul yöneticilerinin hizmet içi eğitimle teknoloji kullanımına yönelik yapmış olduğu çalışmasına göre, hizmet içi eğitimler nitelikli ve olumlu bulunurken eğitimin zamanlamasının doğru olmadığı belirtilmiştir. Araştırmada katılımcılar eğitimlerin amacına uygun etkinlikler içerdiğini fakat konuların yetersiz olduğunu, eğitimler okul saatleri içerisinde yapıldığı için zamanlamanın uygun olmadığını, bazı eğitimlerin okuldan uzak başka şehirlerde yapılarak katılımcılar tarafından tatil olarak görülmesi dolayısıyla hizmet içi eğitimin amacına pek hizmet etmediği görüşü ortaya çıkmıştır. Gökbulut'un (2006) çalışmasında hizmet içi eğitimlerin verimliliği, eğitim veren öğretici hakkında değerlendirmelerin yapılmadığı, katılımcıların zaman zaman donanım yetersizliğinden kaynaklanan problemler yaşadığı ve katılımcıların bir kısmı eğitimlere tatil amaçlı katıldığı tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçların yapılan diğer araştırmalarda varılan sonuçlar ile genel olarak paralellik gösterdiği görülmektedir.

5.1.4. Hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ve eksik yönlerine ilişkin sonuçlar

Günümüzde eğitim yöneticilerinin yetiştirilmesi hizmet içi eğitim programları ile yapılmaktadır. Hizmet içi programlar her ne kadar çok ciddiye alınmasa da amacına uygun olarak hazırlanmış hizmet içi eğitim programlarının düzenli bir şekilde devam etmesi doğru bir yaklaşımdır (Balcı, 1988). Milli Eğitim Bakanlığı, son dönemlerde aktif olarak okul yöneticilerinin hizmet içi eğitim yöntemiyle yetiştirilmesini önemseyerek eğitim programlarının uzun süreli olmamasına rağmen eğitime katılan okul yöneticilerin idari tutumlarında, pozitif yönde gelişmeler olduğu görülmüştür (Işık, vd.,2000). Araştırmada hizmet içi eğitimlerin planlamaya uygunluğu ile ilgili katılımcılardan (9) kişi uygun, (7) katılımcı kısmen uygun ve (4) katılımcı ise uygun değil şeklinde yanıtlamıştır. Eğitimlerin planlamaya uygun bir şekilde işlediğini belirten katılımcılar, eğitimlerin bitiminde olumlu yönde istifade ettiklerini belirtmişlerdir.

Uçar (2005) yaptığı araştırmasında, hizmet içi eğitimlerin uygun zaman ve mekânlarda yapılmadığı, katılımcı sayısının uygun olmadığı, katılımcı görüşlerinin alınmadığı, öğrenilen bilgilerin sahada uygulanamadığına dair sonuçlara ulaşmıştır. Araştırmaya katılan yöneticiler hizmet içi eğitimin planlamaya uygunluğu ile ilgili, eğitimlerin idarecilerin okulda yoğun bulunması gerektiği bir dönemde yapılmayarak uygun zaman diliminde yapılması gerektiğini, eğitim mekânlarının ya çok büyük ya

da çok küçük olacak şekilde sağlanarak katılımcı sayısına uygun olmadığını, genel olarak mekân için okul ortamları seçildiği için derslerin yapıldığı sesli ortamlarda eğitimlerin verilmeye çalışıldığı, verilen eğitimler akademik kaldığı için pratikte kullanamayıp yine usta-çırak ilişkisiyle tecrübelendiklerini belirtmişlerdir. Eğitimlerin konu başlıklarının neye göre planlandığını bilemediklerini, bütünlük sağlayacak eğitimler yapılmadığı için bir kritere göre yapılmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir. Planlama yapılırken eğitim alacak kişilerin fikrinin alınması veya verilecek eğitimler hakkında önceden bilgi verilerek hazırlık yapılması, eğitimlerin verimliliğini arttıracaklarını belirtmektedirler.

Aslan Keleş (2019) araştırmasında yeni teknoloji, yöntem ve gelişmelerin yer aldığı süreli yayınlar her okulun kütüphanesinde istenildiğinde ulaşılacak şekilde bulundurulması gerektiği sonucuna varılmıştır. Araştırmada yöneticilerin eğitim öncesi ve sonrası tavsiyeleri arasında mevcut eğitimle ilgili kitapların okunarak analiz edilmesi ve eğitim sonrasında yapılan eğitimle ilgili kitapların basılarak ihtiyaç halinde bilgilere ulaşılması önerisiyle paralellik göstermektedir.

Doğan (2009) araştırmasında aynı eğitim programlarının tekrar yapılmasından ziyade çok çeşitliliğin uygulamaya konulması ve her eğitimden sonra katılımcılar edindikleri kazanımları meslektaşlarıyla paylaşarak tecrübelerinden istifade etmeleri öğretmenlerin zorunlu bir şekilde belirlenen eğitimlere katılmalarından daha fazla fayda sağlayacaktır. Madden'in (2003) araştırmasındaki bulgulara göre, eğitim programının amacı, eğitimin içeriği, eğitimin süresi ve uygulanması sürecinde yöntem ve teknikleri değerlendirilerek geliştirilmesi ve iyileştirmenin yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Fransa da yöneticilere yönelik hizmet içi kursların süresi çok uzun olmayacak şekilde yapılırken, yanı sıra karşılıklı tecrübe paylaşımından faydalanmak için diğer okullara ziyaret uygulamaları bulunmaktadır (Balyer ve Gündüz, 2011). Araştırmada yöneticilerin önerileri arasında uzun süre eğitimlere katılmak yerine uzun süre görevde bulunmuş kişilerle göreve yeni başlamış kişileri buluşturarak tecrübe paylaşımlarında bulunmanın çok daha etkili ve kısa yoldan bilgiye ulaşmak olacağını belirtmiş olmaları yapılan araştırmayla örtüştüğünü göstermektedir.

5.1.5. Hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerine ilişkin sonuçlar

Araştırmada hizmet içi eğitimdeki eğitimcilerin yetkinliklerine ilişkin (6) katılımcı yeterli bulduğunu belirtirken, (9) katılımcı kısmen yeterli ve (5) katılımcı yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Eğitimcilerin kısmen yeterli olmasını eğitime göre değişiklik gösteriyor diye izah edilmiştir. Çok bilgili donanımlı kişiler olduğu gibi bazen sunumu düz bir şekilde okuyan eğitimcilerin olduğunu ifade etmektedirler. Yetkin kişilerden eğitim alındığında iyi ki bu eğitime katıldım diye düşünülürken bazı eğitimlerin sonunda boşuna vakit harcadım diye düşündüklerini izah etmektedirler. Aslan Keleş'in (2019) yaptığı araştırma sonucunda elde ettiği verilere göre, araştırmaya katılanların çoğunluğu hizmet içi eğitim faaliyetleri mesleki yeterliliğin geliştirilmesine olumlu katkı sağlarken, olumsuz yönünün ise öğretmenlerin yetersiz olmaları belirtilmiştir.

Fındıkçı'ya (2018) göre eğitimcilerin uzmanlık alanları, öğretecekleri konular, sahip oldukları bilgi ve beceriler farklı olduğu için sahip olmaları gereken özelliklerinde de standart bulunmamaktadır. Bu bakış açısıyla hizmet içi eğitimde görevlendirilecek eğitimcilerin özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır. 1- Konusuna hâkim bir şekilde, eğitim içeriğini ve eğitim ortamını renkli hale getirebilmelidir. 2- Eğitim sırasında gerekli teknolojik araç-gereçlerle birlikte, uygun yöntem ve teknikleri kullanabilmelidir. 3-Hitabet yeteneğinin yanında beden dilini de etkin kullanabilmelidir. 4-Davranış ve sunumları ile yüksek enerjiye sahip olmalıdır. 5- Katılımcıların kişilik, yetenek ve algı özelliklerinin farklı olduğunun bilincinde hareket etmelidir. 6-Örnek olaylarda kişilerin yaşamlarından anlatabilecek kıvrak zekâyâ sahip olabilmelidir. 7-Teorik açıklamalardan ziyade örnek uygulamalar ve yaşanan tecrübeleri paylaşarak pratik açıklamaları tercih etmelidir. 8-Öğretici olmanın yanında öğrenci olmaya talip olmalıdır. Katılımcılar eğitimcilerin yetkinliklerini değerlendirirken eğitimcinin hedefe yönelik konu seçmesi gerektiği, konuya da uygun hitabeti güçlü olması gerektiği, alanında uzman kişiler olması gerektiği şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca eğitimlerde etkinlikleri önemseyen, bizlere saygı çerçevesinde değer verdiğini hissettiren, etkileşim içinde olduğumuz kişiler olması eğitimde verimliliği arttırdığını belirtmişlerdir. Literatür ile araştırma bulguları karşılaştırıldığında, eğitimcilerde bulunması gereken olumlu özelliklerin paralellik gösterdiği görülmektedir.

Arık (2017) araştırmasında öğretim elemanlarının uzman kişilerden seçilmemesi, alanında uzman olmaması ve kullandıkları yöntemin yetersiz olması

karşılaşılan problemler şeklinde sonuca ulaşmıştır. Aydın (2008) hizmet içi eğitim bilgilerinin eğitime yansıtılması ile ilgili araştırmasında öğretmenlerin yeterli olmadığı konusunda sonuca ulaştığı görülmektedir. Araştırmada yöneticiler eğitimcilerin yeterliliği ile ilgili uzman kişi tarafından yapılan eğitimin faydalı olduğunu, devletin zorunlu eğitici olarak görevlendirdiği kişilerin isteksiz olmaları ve anlattıkları konuda uzman olmamaları hasebiyle verimliliğin çok düşük olduğunu ifade etmektedirler. Son yıllarda hizmet içi eğitimlerde verimliliğin artmaya başladığı da ifade edilerek yapılan araştırmalarla uygunluk gösterdiği görülmektedir.

Uçar (2005) araştırmasında ise hizmet içi eğitim programlarında görevlendirilen eğitimcilerin alanında uzman kişiler olduğu belirtilerek diğer araştırmalara göre farklılık göstermektedir. Araştırmada elde edilen bulgulardan düşük bir kısmı eğitimi veren kişilerin belli bir tecrübesi olduğunu, eğitime ayrılan zaman kısıtlı olduğu için istenilen düzeyde eğitim verilemediğini, eğitiminin etkinliği yapılan planlamayla birlikte değişiklik gösterdiği belirtilmiştir.

5.1.6. Hizmet içi eğitimin verimliliğin ölçülmesi ve ölçme yönteminin gerçekliğinin nedenlerine ilişkin sonuçlar

Eğitimin önceden belirlenmiş amaçlarına ne derece ulaştığını tespit etmek için değerlendirme yapılması gerekir. Ancak değerlendirme sadece eğitim esnasında ya da eğitim sonunda yapılacak bir işlem olmayıp, değişik yöntem ve teknikler kullanılarak her daim yapılması gerekli bir işlemdir (Taymaz, 1997).

Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nin 34. Maddesi'nde "sınavlar yazılı, sözlü, uygulamalı ya da hem yazılı hem sözlü hem de uygulamalı" olarak yapılabileceği ve değerlendirmelerin eğitim görevlileri tarafından yapılacağı yazmaktadır. Araştırmada hizmet içi eğitime katılmış yöneticilerden (18) katılımcı eğitimin sonunda sınav, anket, sözlü ve yazılı şeklinde ölçme değerlendirme yapıldığını, (2) katılımcının ölçme değerlendirme yapılmadığını belirterek yönetmeliğin maddesiyle paralellik gösterdiği görülmektedir.

Araştırmaya katılan (16) katılımcı yapılan bu ölçme yöntemlerinin gerçekçi olmadığını düşünmektedir. Nedenini ise sınavların yardımlaşarak yapıldığını, eğitime karşı saygı maksatlı geribildirim de bulunmak için anketin doldurulduğunu, eğitiminin de yapmış olmak için sadece sözlü olarak geribildirim aldığını ifade etmektedirler. Uçar (2005) araştırmasında, yöneticiler ve öğretmenler

için yapılan hizmet içi eğitim programlarında değerlendirme kriterlerinin objektif yapılmadığını düşündüklerini belirterek araştırmayla paralellik gösterdiği görülmektedir.

Yöneticilerden elde edilen bulgular sonucunda ölçme yöntemi ile ilgili önerilerinde, eğitim verilen kişilerin görev başında ne aşamaya geldikleri tespit edilerek sahadaki yansımalarına bakılabileceğini belirtmişlerdir. İlgili araştırmalarda hizmet içi eğitimler ile ilgili birçok konunun benzer yanları bulunurken, ölçme yöntemi ile ilgili literatürde çalışmalara rastlanmamıştır.

5.1.7. Yöneticilerin yöneticilik sürecinde zorlandıkları konular ve hizmet içi eğitimle takviye edilmesine ilişkin sonuçlar

Eğitim yöneticilerinin eğitim verilerek mesleki açıdan yetiştirilmeleri, yöneticilik sürecinde gerekli olan yetilerle donatılmış olmaları örgütün verimliliği açısından önemlidir (Sezgin, 2007). Doğan (2009) araştırmasında, öğretmenlerin ve yöneticilerin çeşitli nedenlerle kendilerini yetersiz buldukları konularda eğitim almaları için görüşleri alınarak hizmet içi eğitim programları düzenlenmeli ve programdaki eksiklikler tamamlanarak eğitime katılma engelleri giderilmeli diye öneride bulunmuştur.

Araştırmada yöneticiler zorlandıkları konuları velinin eğitim işleyişine müdahil olmaya çalıştığında iletişimi sağlayamamakta, öğretmenin 657.maddeye sığınarak özverili çalışmasını sağlayamamakta, öğrenci ile kural dışı olaylarda iletişime geçememekte, yatay ve dikey tüm iletişimlerde, okulun işleyişi ile ilgili finansal konularda, özellikle yöneticiliğin ilk yıllarında resmi evraklar ve değişen mevzuat konularında, öğrencilerin sağlık problemleriyle ilgili konularda, bürokrasiye takılan meselelerin çözüme ulaşmasında, köklü alışılmış okul kültürünü değiştirmekte zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmada hizmet içi eğitime katılmış yöneticilerden (11) katılımcı zorlandıkları konuların eğitimle takviye edilemeyeceğini, (9) katılımcı ise takviye edilebileceğini belirtmişlerdir.

Can ve Köse (2015) tarafından yapılan araştırmada, yöneticilerin mesleki eğitimlerden ziyade insan ilişkilerine yönelik eğitimlere ihtiyaç duydukları ortaya çıkmıştır. Çalışmaya katılan yöneticilerin çoğunluğu, problem çözme teknikleri, iletişim becerileri, kurum kültürünün geliştirilmesi, hitabet ve beden dili, teknoloji kullanımı eğitimi, stratejik planlama ve müfredat konularında hizmet içi eğitime

ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Araştırmada yöneticiler zorlandıkları konuların hizmet içi eğitimle takviye edilmesine ilişkin önerilerinde yöneticiliğe atandıktan sonra müfredat ile ilgili temel bilgiler, düzenli yeterli seviyede para yönetimi ile ilgili eğitimler, kişiler arası iletişim eğitimleri, kültürel değişikliklere karşı yaklaşım eğitimleri, kriz yönetimi gibi eğitimler verilerek takviyelerin yapılması gerektiği sonucu diğer araştırmalarla benzerlik göstermektedir.

Araştırmaya katılan yöneticilerin eğitimle takviye edilemeyecek konuların okullara maddi ödenek verilmesi, 657. maddenin değişmesi, okullara sağlık görevlisinin atanması, okulun mali işleriyle ilgili eğitimler verilerek değil alanında uzman kişinin bu işe atanması, öğretmen ve idarecilerin motivasyonunu düşüren şikâyet hatlarının kaldırılması, maddi konu ile ilgili okullara ödenek verilmesi, bireysel ilişkilerden doğan sıkıntıların eğitimden ziyade yaşayıp tecrübe ederek çözülebileceğini ifade etmişlerdir.

5.1.8. Hizmet içi eğitime yönelik farklı yöntem ve model önerilerine ilişkin sonuçlar

Arık (2017) araştırmasında öğretmenler, hizmet içi eğitimler katılımcıların ihtiyaçları merkeze alınarak yapıldığında ve eğitim sonrasında dönütler değerlendirildiğinde sorunların çözülebileceğini belirtmişlerdir. Aynı zamanda öğretmenler istediği ve ihtiyaç hissettiği zaman hizmet içi eğitim uygulamalarına katılabilmelidir. Araştırmada hizmet içi eğitime farklı yöntem ve model önerisi yerine mevcut eğitimde kişilerin ihtiyaçları tespit edilerek program içerikleri oluşturulmalı, eğitim sonrası gerçekçi geribildirimler alınarak düzeltmelere gidilmeli, bölgesel ihtiyaca göre küçük gruplar şeklinde eğitimler verilmeli önerisi ile araştırmaya uygunluk gösterdiği görülmektedir.

ABD’ de eyaletlerin çoğu yönetici adaylarına görev öncesinde yüksek lisans yapmalarını şart koşturmaktadır (Şişman ve Turan, 2002: 239). Japonya'da okul yöneticiliği adaylarında lisansüstü eğitimini tamamlamış olma şartı aranmaktadır. Okul yöneticiliği görevine seçilmiş olanlar hizmet içi eğitim programlarına katılırlar (Hara,1994; akt. Akın, 2012: 12). Finlandiya’da okul yöneticiliği eğitimi, yeni bir durum olmakla birlikte okulun yönetsel işlerini yönelik uzun süreli eğitimler, kısa süreli hizmet içi eğitimler şeklinde üniversitelerle işbirliği sağlanarak verilmeye başlanmıştır (Bingül ve Hacıfazlıoğlu, 2011: 865). Araştırmada yöneticiler yüksek

lisans, uzaktan eğitim gibi ciddi bir müfredatının olduğu eğitimlerin olması gerektiği önerisinde bulunmuşlardır. Okul yöneticilerini öğretmenler arasından seçmek yerine üniversitelerde okul yönetimi ile ilgili bir bölüm olması ya da lisansüstü eğitim yönetimi bölümünün bitirilmesi gerektiği önerisinde bulunmuşlardır.

Baran (2008) tarafından yürütülen çalışmada, öğretmenlerin uzaktan hizmet içi eğitimlerin yüz yüze yapılan eğitimlerden daha verimli olduğu görüşünü ortaya koymuşlardır. Araştırmada katılımcılar bütçe ve zaman tasarrufu açısından eğitimlerin uzaktan eğitim şeklinde yapılarak eğitim sonunda ölçme değerlendirme ile katılım durumunun takip edilebileceği, eğitimlerin verimliliği açısından düzenli eğitimler yapılarak sorularımıza cevap bulabileceğimiz etkileşimli eğitimler şeklinde olabileceği önerisinde bulunmuşlardır.

Limon (2014) yaptığı araştırmasında ise öğretmenlerin, uygulama açısından uzaktan hizmet içi eğitimlerin yüz yüze eğitimlere göre etkili olduğu konusunda kararsız oldukları tespit edilerek diğer araştırmaya kısmen ters düşmüştür. Araştırmaya katılan yöneticiler etkileşimli eğitim olması adına atölye çalışmalarının yapılabileceğini, her okul için koordinatörlük sisteminin kurulabileceğini, yöneticilikte uzun süre görev almış kişilerle tecrübe paylaşımının yapılabileceğini, belirli sürelerde kitaplar okuyarak analizlerin yapılabileceğini, okul yoğunluğunun az olduğu dönemlerde eğitimlerin yapılmasının uygun olacağını, eğitim mekânlarının görev yerinden uzak olmaması gerektiğini, hizmet içi eğitime karşı bakış açısının değişmesi gerektiği gibi önerilerde bulunarak diğer araştırmalarda rastlanılmayan sonuçlara ulaşılmıştır.

5.1.9. Hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerilere ilişkin sonuçlar

Hizmet içi eğitimde kullanılan yöntemlerin, hedeflere, konu ve alana uygun düşecek şekilde seçilmesi belirli ilkelerin rehberliğinde olur. Bu ilkeler, öğretim yönteminin belirlenen hedefleri gerçekleştirmesi, bireysel gereksinimi karşılaması, grup çalışmasını desteklemeli, öğretme faaliyetinin de klasik değil değişik yöntemler kullanılması, katılımcıların etkin biçimde eğitime katılarak en üst düzeyde istifade etmeleri şeklindedir (Peker, 1994). Aslan Keleş (2019) yaptığı araştırmasında, hizmet içi eğitime katılan kişilerle yaptığı görüşmede hizmet içi eğitim faaliyetlerini eğitime katılanlar düzenleseydi dikkat edecekleri konular; öğretmenin yeterli olmasına, uygun zamanlarda eğitim düzenlenmesine, katılımcıların gönüllü

olmasına, eğitimin içeriğine ve eğitimin yapıldığı mekâna dikkat ederim yanıtlarının verildiği görülmektedir. Araştırmada katılımcıların önerileri ihtiyaç hissettikleri bir eğitime gönüllü katılmaları, katılımı arttırmak adına eğitimlerin yapıldığı süreci daha uygun bir zamanda gerçekleştirmeleri, eğitim alanları arttırılmalı, eğitimi veren kişiye sorular sorularak etkileşimli eğitimler yapılmalı şeklinde ifadelerde bulunularak araştırmaya uygunluk gösterilmiştir.

Uysal'ın (1996) çalışmasında kız meslek lisesi müdürlerinin katılmış oldukları hizmet içi eğitim seminerleri ile ilgili; eğitim süresinin uzun süreli olmasını, eğitimde uygulamaya yer verilmesini, ihtiyaca yönelik olmasını ve planlamanın iyi olmasını istedikleri ortaya çıkmıştır. Arık (2017) araştırmasında, öğretmenler hizmet içi eğitimle ilgili önerilerinde konuyu anlatan eğitimcinin alanında uzman, iletişim becerisine sahip ve gerekli mekânın oluşturulmasına dikkat edilmelidir. Hizmet içi eğitim programlarının yapılacağı ortamın ise katılımcıların rahatça ulaşabileceği ve fiziksel imkânlarının katılımcıların ihtiyaçlarını karşılayabilecek nitelikte olması gerektiği ile ilgili önerilerde bulunmuşlardır. Araştırmada katılımcılar eğitim mekânlarının ulaşılabilir olmasına, eğitim mekânının uygun araç-gereçle donatılmış olmasına, teorik eğitimden ziyade pratik eğitimlerin yapılmasına, yıllarca yöneticilik yapmış idealist olan kişiler ile söyleşi yaparak tecrübelerden istifade etmenin önemine vurgulayarak diğer çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Pepeler'in (2017) ortaokul öğretmenlerine yönelik yaptığı hizmet içi eğitim ile ilgili çalışmasında, öğretmenler hizmet içi eğitimlerin yaşadıkları yerlerde yapılmasını tercih ettiklerini belirterek en çok katıldıkları madde olduğu görülmüştür. Konaklama, ulaşım gibi zorluklardan dolayı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin yaşadıkları yerlerde yapılmasını tercih etmektedirler.

Hizmet içi eğitimden beklenen faydanın sağlanabilmesi için eğitimin yeri, yapılacağı mekânın özellikleri kurumun imkânları dikkate alınarak seçilmelidir. Eğer personele bilişsel alanla ilgili öğretim yapılacaksa dersane düzeyinde, beceri kazandırılması ile ilgili öğretim yapılacaksa atölye veya laboratuvar düzeyinde yer temin edilmesi gerekir (Taymaz, 1997). Yalın (2001) hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi ile ilgili araştırmasında eğitim programındaki eksiklikler; eğitim mekânının kalabalık olması, eğitimcilerin konularında yetersiz olmaları, verilecek eğitim hakkında önceden bilgi verilmemesi, program süresinin

yetersiz olması diye tespitlerde bulunmuştur. Verimliliğin arttırılmasına yönelik; eğitim mekânlarının yeterli kişi sayıda yapılması, önceden eğitimler hakkında bilgi verilmesi, planlamada katılımcıların görüşlerinin alınması, eğitimcilerin akademik yönden yeterli ve alanında tecrübeli olması, program süresi gereğinden uzun veya kısa tutulmamalı diye önerilerde bulunulmuştur.

ABD’de Hizmet içi programlarında ise çıraklık modeli, koçluk, atölye çalışmaları, tecrübe paylaşımı çalışmaları, kişisel ve mesleki gelişme yapılarak devamlılık sağlayan gelişmelere önem verilmektedir (Balcı ve Çınkır, 2002: 215). Eğitimcilere yönelik hazırlanan programların hazırlanmasında İl Eğitim Komiteleri, eğitim personelleri ve eğitim yönetici adayları yükümlüdür. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde mekânın ayarlanması, araç ve gereç temin edilmesi eğitim merkezlerinin sorumluluğundadır (Bayrakçı, 2009: 14).

5.1.10. Hizmet içi eğitimdeki eksik ve aksaklıkların sahadaki yansımalarına ilişkin sonuçlar

Ülkelerin refah seviyesinin yükselmesi okulların başarısıyla doğru orantıda olduğu son yıllarda yapılan çalışmalar göstermektedir. Okulların başarısı okul yöneticilerin başarılı olmasına bağlı olduğunu savunanlar için yöneticilerin yetiştirilmesine yönelik yapılan eğitim programların önemi vurgulanmıştır (Karip ve Köksal 1999: 193).

Hizmet içi eğitim ile personelin eğitimine ağırlık verilerek, alanlarıyla ilgili gelişmeleri takip etmelerine, iletişimin güçlenmesine, gelişen teknolojinin takip edilmesine, iş kazalarının olmamasına katkı sağlayarak aksaklıkların ortaya çıkmasına engel olacaktır (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009: 6). Yöneticilerin problemlere çözüm üretmeleri kendi alanlarında gelişmeleri takip ederek, bireysel olarak kendini geliştirerek ve mesleki olarak düzenli eğitimlere katılarak mümkündür. Bu sebeple hizmet içi eğitimlerin önemsenerak ağırlık verilmesi gerekir (Özcan ve Bakioğlu, 2010: 201-212).

Çalışmalar gösteriyor ki eğitim yöneticilerinin gerekli eğitimi almalarının ihtiyaç olduğu, alınmadığı takdirde ise karşılaştıkları sorunlarla ilgili bazen ağır bedeller ödemek zorunda kaldıklarıdır. Araştırma da yöneticiler hizmet içi eğitimlerin eksikliğini okullardaki işleyiş farklılığından dolayı başarı ya da başarısızlıklarda, özgüven eksikliğinden dolayı kifayetsiz yönetici artışında, resmi

yazışmalar ile ilgili bilgi eksikliğinden dolayı bir saatte halledebilecek işin günlerce sürmesinde, teknolojiyi ve yenilikleri takip edememekte, iletişim kazalarından dolayı küçük olayların büyümesinde, sağlık ve iş güvenliği eksikliğinden dolayı öğrencinin hayatına mal olabilecek olaylarda gördüklerini belirtmişlerdir.

Katılımcıların çoğu doğru bir eğitimden geçmeyince işi saha da yaşayarak öğrendiklerini, uğraşının insan olduğu bir alanda yapılan hataların da bedelinin ağır olduğunu ifade etmektedirler. İletişim kazalarının olmaması veya az olması için bu alanda tüm idarecilere ve öğretmenlere belirli aralıklarla eğitim verilmesi gerektiğini özellikle vurgulamışlardır. Etkin bir eğitim alınmamışsa etkin bir yönetim de beklenmemesi gerektiği bu olumsuzluk süreçlerinde çok ciddi özgüven problemi yaşanmalarına neden olduğu belirtilmiştir. Yeni idarecilerin işin başında nasıl bir yol izlemeleri gerektiğini, hangi aşamalarda neler yapmaları hususunda düzenli bir eğitim almalarının özgüvenlerini arttırarak göreve kolay adapte olmalarını sağlayacaklarını görüşmelerde ifade etmişlerdir.

5.2. Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, mevcut uygulamalar için uygulayıcılara öneriler ve gelecekte yapılacak araştırmalar için araştırmacılara öneriler olmak üzere iki alt başlıkta öneriler geliştirilmiştir.

5.2.1. Uygulayıcılara öneriler

- 1- Hizmet içi eğitim programları katılımcıların eğitim ihtiyaçlarına yönelik planlı ve sistemli olarak geliştirilmelidir.
- 2- Katılımcılar, eğitim ihtiyaçlarına göre seçilmeli ve etkili öğrenme için uygun sayıda gruplandırılmalıdır.
- 3- Hizmet içi eğitim programlarının uygulama zamanı katılımcıların uygun olduğu zaman diliminde yapılmalıdır.
- 4- Eğitimde yapılacak faaliyetler ve kullanılacak materyaller, katılımcıların aktif katılımını sağlayacak şekilde planlanmalıdır.
- 5- Eğitim programların uygulanacağı mekânlar, katılımcıların ulaşım, konaklama, iş yoğunluğu, özel hayat gibi durumları dikkate alınarak görevli oldukları ilin sınırları içerisinde düzenlenmesine özen gösterilmelidir.

- 6- MEB tarafından hizmet içi eğitim programları hakkında bilgi verilerek katılımcılara seçenek sunulmalıdır.
- 7- Hizmet içi eğitim programları ile ilgili algı değiştirilerek, gerekliliğine inandırılmalıdır.
- 8- Eğitimcilerin görevlendirilmesinde alanında uzman, sahaya hâkim ve öğretme kabiliyetleri dikkate alınmalıdır.
- 9- Hizmet içi eğitim programlarında öğrenilen bilgi, beceri ve davranışların uygulamaya aktarılması için teorik eğitimden ziyade pratik eğitimlere ağırlık verilmesi gerekmektedir.
- 10- Yöneticiler program öncesinde ve sonrasında öğrendikleri bilgilerini, tecrübelerini diğer katılımcılarla paylaşma imkânı verilmesi gerekir.
- 11- Hizmet içi eğitim programları objektif, sistemli bir şekilde değerlendirilmeli ve uygun veriler kullanılmalıdır.
- 12- Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi sahada uygulanabilirliği ile ölçülmelidir.
- 13- Hizmet içi eğitim programlarında verilen bilgilere ihtiyaç hissedildiğinde ulaşabilmek adına kitapçık haline getirilerek katılımcılara verilmelidir.
- 14- Yöneticilik alanıyla ilgili yöntem ve gelişmelerin yer aldığı süreli yayınlara istenildiğinde ulaşılabilecek şekilde bulundurulmalıdır.
- 15- Yöneticilerin tüm alanlardaki hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirli sürelerle araştırılarak ihtiyacın giderilmesi yönünde önlemler alınmalıdır.
- 16- Eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarını zenginleştirmek ve daha verimli hale getirmek için üniversitelerle kapsamlı bir işbirliğine gidilmelidir.
- 17- Eğitim yöntemi olarak zamandan ve mekândan tasarruf sağlamak adına uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine ağırlık verilmelidir.
- 18- Farklı hizmet içi eğitim yöntemi olarak atölye çalışmaları, okullara koordinatörlük sistemi getirilmelidir.
- 19- Yöneticilere yönelik, planlama yapılarak düzenli aralıklarla hizmet içi eğitim programları düzenlenmelidir.

20- Hizmet içi eğitim programındaki eksiklikleri gidermek ve eğitimi daha verimli hale getirmek için yöneticilerin her an ulaşabileceği telefon destek hattı kurulabilir.

21- Yöneticiler için düzenlenen hizmet içi eğitim programlarında okulun amaçlarına yönelik vizyon geliştirme, insan ilişkileri, finansal yönetim, teknoloji kullanımı, motivasyon, öğretmen ve öğrencileri araştırmaya yönlendirme, okul kültürü oluşturma konularına ağırlık verilmelidir.

5.2.2.Araştırmacılara öneriler

- 1- Bu araştırma İstanbul ili Anadolu ve Avrupa yakasında belirli ilçelerde MEB'e bağlı devlet okullarında çalışan okul müdürü ve müdür yardımcısına uygulanmıştır. Bu çalışma başka il veya ilçelerde okul müdürü ve müdür yardımcısına uygulanabilir.
- 2- Araştırma özel okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşlerinin karşılaştırıldığı veya özel okullarda görev yapan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitime yönelik görüşlerinin incelendiği farklı çalışmalar yapılabilir.
- 3- Bu araştırmada eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri nitel araştırma yöntemi kullanılarak tespit edilmiş olup, konu nicel araştırma yöntemiyle de ele alınabilir.
- 4- Eğitim yöneticilerine yönelik yapılan hizmet içi eğitim programının verimliliğine yönelik İstanbul ili ile herhangi küçük bir ilin karşılaştırılması yapılabilir.
- 5- Eğitim yöneticilerine yönelik merkezi ve yerel hizmet içi eğitim programlarının uygulamaları karşılaştırılarak verimlilik yönü ile ilgili karşılaştırma yapılabilir.
- 6- Hizmet içi eğitim programlarına katılan okul müdürlerinin, almış oldukları eğitimin okulun başarısındaki etki düzeyi konusu araştırılabilir.
- 7- Hizmet içi eğitim programında farklı yöntem ve model önerileri üzerine geniş çaplı araştırma yapılabilir.

8- Hizmet içi eğitime ihtiyaç duyan yöneticilerin, ihtiyaçlarını hangi araçları kullanarak karşılamak istediklerini saptayacak daha kapsamlı bir araştırma yapılabilir.



KAYNAKÇA

- Acar, H. (2002, Mayıs). Eğitim Yöneticileri Nasıl Yetiştirilmeli?. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- (2002). 21. Yüzyıla Girerken Milli Eğitim Bakanlığı 'nda Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Ve Geliştirilmesinde Yeni Yaklaşımlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Açıkalın, Ş. (1991). *Hizmet içi eğitimin engelleri ve üst kademe yöneticilerinin hizmet içi eğitime ilişkin tutumları* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Açıkalın, A. (1995). *Toplumsal, Kurumsal ve Teknik Yönleriyle Okul Yöneticiliği*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Ağaoğlu, E., Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2002, Mayıs). Okul yöneticisi yeterliklerine dayalı eğitim programı önerisi: Hizmet öncesi-Hizmet İçi Eğitim (Ed. C. Elma ve Ş. Çinkır). *21.Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akdemir, E. (2015). *Okul yöneticilerinin teknolojiye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bir hizmet içi eğitim programı önerisi* (Yayınlanmış Doktora Tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Akın, U. (2012). Okul Yöneticilerini Seçimi ve Yetiştirilmesi: Türkiye ve Seçilmiş Ülkelerden Farklı Uygulamalar, Karşılaştırmalar, *AİBÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2):1-30.
- Akkaya, E. A. (2010). *Okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri becerilerinin ve tutumlarının geliştirilmesi: Bir hizmet içi eğitim uygulaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Akdeniz Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Akyüz, Y. (1999). *Türk Eğitim Tarihi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Alkan, C. (1978). Eğitim Teknolojisi Açısından Türk Eğitim Politikası. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını.

- Alpugan, O., Demir, H., Oktav, M. ve Üner, N. (1997). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi* (5. Basım) İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Anderson, Mark E.(1991). *Principals: How To Train, Recruit, Select, Induct and Evaluate Leaders for America's Schools*. University of Oregon. Oregon: ERIC/CEM.
- Arık, K. (2017). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi sonrası hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Kütahya İli Örneği). (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Arslan, M. (2015). *Türkiye Milli Eğitim sistemindeki değişimler ışığında hizmet içi eğitim* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aslan Keleş, H. (2019). *Yönetici ve sınıf öğretmenlerine yönelik düzenlenen hizmet içi eğitimlerin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Aydın, M. (1994). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Hatiboğlu Yayınevi.
- Aydın, A. (1998). Eğitim Fakültelerinin Yeniden Yapılandırılması ve Öğretmen Yetiştirme Sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15: 275-286.
- Aydın, D. (2008). *Öğretmenlerin, yöneticiler tarafından hizmet içi eğitim programıyla desteklenmesi sonucunda kazandıkları bilgi ve becerileri eğitime yansıtma düzeylerinin incelenmesi* (İstanbul Beykoz ilçesi örneği), (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB İlköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri* (Kayseri İli Örneği), (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aytaç T. (2000). Hizmet İçi Eğitim Kavramı ve Uygulamada Karşılaşılan Sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 147: 66-69.
- (2002). Post-Modern Eğitim Yöneticisi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Bakioğlu, A. ve Sarıkaya, K. A. (2016). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bakioğlu, A. & Özcan, K. (2001). İlköğretim Okul Yöneticilerinin Kariyer Gelişimleri, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1: 39-57.
- Balcı, A. (1988). Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 21(1): 435-448.
- (1993). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme: Kuram, Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Yavuz Dağıtım.
- (2001). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme. Kuram Uygulama ve Araştırma. (Geliştirilmiş İkinci Baskı)*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- (2008). Türkiye’de Eğitim Yönetiminin Bilimleşme Düzeyi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54(54): 181-209.
- Balcı, A. ve Çınkır, Ş. (2002, Mayıs). Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Baloğlu, B. (2007). İlk ve Ortaöğretim Okulu Yönetici Yardımcılarının Alması Gereken Hizmet İçi Eğitim Konuları Hakkında Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8 (1): 167-178.
- Balyer, A. & Gündüz, Y. (2011). Değişik Ülkelerde Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi: Türk Eğitim Sistemi İçin Bir Model Önerisi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 4 (2): 185-186.
- Baran, F. (2008). *Milli Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan hizmet içi eğitim yöntemiyle bilgisayar eğitimi uygulamasına ilişkin öğretmen görüş ve önerileri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Bartell, C. A. ve Willis, D. B. (1987). American and Japanese Principals: A Comparative Analysis of Excellence in Instructional Leadership. Annual Meeting of the American Educational Research Association. Washington DC.
- Başar, H. (2002). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Başaran, İ.E. (1996). *Eğitim Yönetimi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.

- (2000). *Eğitim Yönetimi -Nitelikli Okul*. (Dördüncü Kez Yeniden Yazım). Ankara: Feryal Matbaası.
- Bayrakçı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: A Comparative Analysis of Institutions and Practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34: 1.
- Bingül, M. & Hacıfazlıoğlu, Ö. (2011). Sınıf öğretmenlerinin yönetici olma eğilimleri: İstanbul Esenyurt ilçesi örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1): 860-881.
- Bursalıoğlu, Z. (1982). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: A.Ü. Eğitim Fakültesi Yayınları.
- (2011). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*. Ankara: Pegem Akademi.
- (2014), *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama*. Ankara: Pegem Akademi
- Bush, T. (1998). The National Professional Qualifications For Headship: The Key To Effective School Leadership. *School Leadership And Management*, 18: 3.
- (2003). *Theories of Educational Leadership and Management (Third edition)*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Bush, T. ve Jackson, D. (2002). A Preparation for School Leadership: International Perspectives, *Educational Management, Administration ve Leadership*, 30: 417-429.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Can, H. (2001). *Yönetim ve Organizasyon*. (Ed: Salih Güney). *Yönetim Bilimi ve Tarihçesi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Can, N. (2007). *Okul Örgütünü Etkileyen Etkenler, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Ed: K. Keskinliç). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu Ve Özel Kesimde Personel Yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Can, N. & Köse, A. (2015). İlkokul ve Ortaokul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim ve Geliştirme Kavramlarına İlişkin Görüşleri ve Beklentileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 12 (2), 85-118.

- Celep, C. ve Çetin, B. (2003). *Bilgi Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Celep, C., Ay, F. K. ve Göğüş, N. (2010, Mayıs). Türkiye, Finlandiya ve Kanada'daki lisansüstü düzeyde eğitim yöneticisi yetiştiren kurumların karşılaştırılması. *V. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi*.
- Cemaloğlu, N. (2005). Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Var Olan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2): 249-274.
- Chung, H. Y. (2006). Preparation of School Principals - What is Done for the Aspirants? Unpublished Master Thesis. University of Hong Kong.
- Creswell, J. W., ve Poth, C. N. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications.
- Collins, A. B. (1999). *A case study of instructional supervision at a private school*. (Özel bir lisede öğretmen değerlendirme sistemine ilişkin bir durum çalışması) (Yayınlanmış Doktora Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Çelik, V. (2002, Mayıs). Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına Yön Veren Temel Eğilimler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Çetin, K. ve Yalçın, M. (2002, Mayıs). 21. Yüzyıl Hizmet İçi Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Daft, R. L. (1994). *Management: The Four Management Functions*, Orlando: The Dryden Press.
- Dalay, İ. (2001). *Yönetim ve Organizasyon-İlkeler Teoriler ve Stratejiler*. Adapazarı: Sakarya Üniversitesi Yayınları.
- Demirel, Ö. (2004). *Öğretimde Plan ve Değerlendirme Öğretme Sanatı* (7. basım.). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H. (2002). *Eğitim Yönetimi ve Denetimi Sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Doğan, O. (2009). *Hizmet içi katılımın eğitim ğretim sürecine etkisi ile ilgili yönetici ve ğretmen görüşleri*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Doğan, M. (1998). *İşletme Ekonomisi ve Yönetimi*, İzmir: Anadolu Matbaası.
- Education International (2007). *School Leadership Meeting: Meeting the Challenges of School Leadership in Secondary Educational Establishments*. England: Birmingham.
- Efil, İ. (1987). *İşletmelerde Yönetim ve Organizasyon*. Bursa: rnek Kitabevi.
- Ekşi, İ. (2001). *Okul müdürlerinin hizmet içi eğitim ihtiyacı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Erdem, A.R. & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve Okul Yöneticilerine Verilen Hizmet İçi Eğitimlerin İrdelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (4): 94-109.
- Erdoğan, İ. (2004). *Okul Yönetimi ğretim Liderliği*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- (2008). *Eğitim ve Okul Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayıncılık.
- Ertürk, S. (1997). *Eğitimde Program Geliştirme*, Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Erlandson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L., ve Allen , S. T. (1993). *Doing naturalistic inquiry: A guide to methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Eurypedia (2012), France. <https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/France:Overview> adresinden [14 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- Eurydice, (2009). Finlandiya. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/finland_en adresinden [10 Mayıs 2020] tarihinde alınmıştır.
- Fındıki, İ.(2001). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul : Alfa Yayınları.
- Geray, H. (2011). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Genesis Kitap.
- Genç, N. (2007). *Yönetim ve Organizasyon- Çağdaş Sistemler ve Yaklaşımlar-*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Gençoğlu, S. & Şenel, A. (2003). KüreselleŐen Dünyada Teknoloji Eğitimi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(12): 45-65.
- Gĉebe, H. (2010). *MEB merkezi hizmet iĉi eğitim kurslarının etkinliği ve yönetim becerilerine katkıları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Gökbulut, B. (2006). *Web tabanlı hizmet iĉi eğitim planlaması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara
- Göksoy, S. ve Sağır, M. (2016). *Eğitimde Denetim ve Değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Gĉlol, K. (1985). *Eğitim Yönetiminde Karar ve rnek Olaylar*. Ankara: Kadıoğlu Matbaası
- Gümüş, M. (2018). *İlkokul yönetici ve oğretmenlerinin MEB hizmet iĉi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Keĉiren rneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.
- Hale, E. L. ve Moorman, H. N. (2003). *Preparing School Principals: A National Perspective on Policy and Program Innovations*, Institute for Educational Leadership.
- Hancı Yerli, A. (2008). *Cinsiyet, akademik derece ve hizmet iĉi eğitim bağlamında Mersin'deki okul yöneticilerinin eğitim ideolojilerindeki farklılıkların araştırılması* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Hesapĉıođlu, M. (1989). *Eğitim Planlaması ve Yönetim*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Yayını.
- Hillman, J. (1992). "The Preparation, Selection And Development Of Headteachers". National Commission On Education (London, Heinemann).
- Huber, S. (2003). *Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im Internationalen Vergleich*. Kronach: Wolters Kluwer Deuschland.
- IŞık, H. (2002). *Okul Müdürlüğü Formasyon Programları ve Okul Müdürlerinin Yetiştirilmesi. 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.

- Işık, H. (2003). Okul Müdürlerinin Yetiştirilmelerinde Yeni Bir Model Önerisi. A new Model For Training The School Administrators. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24: 206-211.
- Işık, H., Akçay, R. C., Başar, M. A., ve Aypay, A. (2000, Kasım). The effectiveness of in-service training programs for school principals in Turkey. *The University Council for Educational Administration (UCEA) yıllık kongresi*. Albuquerque, New Mexico, USA.
- Karadağ, R. (2015). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Öğretimine Yönelik Hizmet İçi Eğitimlere İlişkin Görüşleri ve Hizmet İçi Eğitim Gereksinimleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (3): 33-50.
- Karadağ, E., Baloğlu, N. ve Kaya, S. (2009). Okul Yöneticilerinin Eğitim Felsefesi Akımlarını Benimseme Düzeylerine İlişkin Ampirik Bir Çalışma- Kaygı-. *Uludağ Üniversitesi Felsefe Dergisi*, 12: 181-200.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karip, E. & Köksal, K. (1999). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 18: 193-207.
- Kaya, Y. K. (1986). *Eğitim Yönetimi*, Ankara: Bilim Yayınları.
- Kaya, Y.K. (1993). *Eğitim Yönetimi, Kuram ve Türkiye'deki Uygulamalar*. Ankara. Set Ofset Matbaacılık.
- Kayman, E.A. (2017). *Türkiye, Finlandiya, İngiltere ve Şili'deki okul yöneticiliğine ilişkin yaklaşımların incelenmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kılınç, A.Ç., Koşar, S., Er, E. ve Koşar, D. (2017). Okul Yöneticiliği Görevinden Öğretmenliğe Dönüş: Yaşanan Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *TÜBAV Bilim*, 10(3): 53-73.
- Kıranlı, S. & Yıldırım, Y. (2014). Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23: 219-251.

- Koçel, T. (2003). *İşletme Yöneticiliği, Yönetim ve Organizasyon-Organizasyonlarda Davranış Klasik-Modern-Çağdaş Yaklaşımlar*. İstanbul: Beta Yayınları.
- Korkmaz, M. (2005). Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Sorunlar-Çözümler ve Öneriler. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3): 237-252.
- Korkmaz, İ. (2009). *Orta öğretim okulları yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ve personelin geliştirilmesine ilişkin görüşleri* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Leadership in Education. (2011). Country Background Report France
http://www.leadership-in-education.eu/fileadmin/reports/CR_FR.pdf
adresinden [15 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- Leblebici, D. N. (2008). Yönetim Bilimi Açısından Klasik Dönemi Hazırlamaya İlişkin Bir Çalışma. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21: 99-118.
- Limon, İ. (2014). *Yüz yüze ve uzaktan hizmet içi eğitim faaliyetlerine yönelik öğretmen algıları (Sakarya ili örneği)*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Lipham, J. M., Rankin, R.E, James A. ve Hoeh Jr. (1985). *The Principalship: Concepts Competencies and Cases*. New York: Longman Inc. s.295
- Maarif Teşkilatı Kanunu, (1926). *T.C. Resmi Gazete*, 338, 3 Nisan 1926.
https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf adresinden [10 Mayıs 2020] tarihinde alınmıştır.
- Madden, T. (2003). *Okul Yöneticileri ve Öğretmenler İçin Düzenlenen Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerinin Değerlendirilmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). On Birinci Milli Eğitim Şurası Kararları.
http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/11_sura.pdf adresinden [18 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.

- , (1988). On İkinci Milli Eğitim Şurası Kararları http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/12_sura.pdf adresinden [21 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- , (1993). On Dördüncü Milli Eğitim Şurası Kararları http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/14_sura.pdf adresinden [21 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- , (1994). Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, *T.C. Resmî Gazete*, 22161, 4 Ocak 1995.
- , (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 22252, 08 Nisan 1995, <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=7.5.14454&MevzuatIlski=0&sourceXmlSearch=> adresinden [10 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- , (1995). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Merkezleri Yönetmeliği, *T.C. Resmi Gazete*, 22161, 04 Ocak 1995, <https://www.mevzuat.gov.tr/Metin.Aspix?MevzuatKod=7.5.4855&MevzuatIlski=0&sourceXmlSearch=> adresinden [10 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- , (1996). On Beşinci Milli Eğitim Şurası Kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/15_sura.pdf adresinden [26 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- , (1998). Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin, Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik. Tebliğler Dergisi, 2494, 23 Kasım 1998.
- , (1998). Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik, *T.C. Resmi Gazete*, 23472, 23 Eylül 1998. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/23472>. adresinden [21 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.
- , (1999). On Altıncı Milli Eğitim Şurası Kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/16_sura.pdf adresinden [26 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.

- (1999). Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Atama, Değerlendirme, Görevde Yükselme ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *T.C. Resmi Gazete*, 23681, 30 Nisan 1999.
- (2004). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *T. C. Resmi Gazete*, 25343, 11 Ocak 2004. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/25343> adresinden [21 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.
- (2005). Milli Eğitim Bakanlığı Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliği. *T.C. Resmi Gazete*, 26023, 14 Aralık 2005. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=9689&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> adresinden [16 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.
- (2007). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *T. C. Resmi Gazete*, 26492, 13 Nisan 2007. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/26492> adresinden [21 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.
- (2008). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *T. C. Resmi Gazete*, 26856, 24 Nisan 2008. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/26856> adresinden [21 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.
- (2009). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *T. C. Resmi Gazete*, 27318, 13 Ağustos 2009. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/27318> adresinden [25 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.
- (2010). Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Planı http://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/planlar/2010_plan.pdf adresinden [20 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- (2010). On Sekizinci Milli Eğitim Şurası Kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/18_sura.pdf adresinden [27 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- (2011). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. *T. C. Resmi Gazete*, 28020, 9 Ağustos 2011.

<https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/28020> adresinden [10 Mayıs 2020] tarihinde alınmıştır.

----- (2013). Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği. T. C. Resmi Gazete, 28728, 4 Ağustos 2013. <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/28728> adresinden [10 Mayıs 2020] tarihinde alınmıştır.

----- (2014). On Dokuzuncu Milli Eğitim Şurası Kararları. http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/suralar/19_sura.pdf adresinden [20 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.

----- (2018). 2023 Vizyonu Belgesi <https://2023vizyonu.meb.gov.tr/> adresinden [19 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.

----- (2018). Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği. T.C. Resmi Gazete, 30455, 21 Haziran 2018. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> adresinden [8 Mayıs 2020] tarihinde alınmıştır.

----- (2019). Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı, Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Planı http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_02/13170757_2019.pdf adresinden [20 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Temel Kanunu, T.C. Resmi Gazete, 14574, 24 Haziran 1973. <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html> adresinden [28 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, <http://oygm.meb.gov.tr/www/tanitim/icerik/633> adresinden [10 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.

National College (2011). National Qualification for Headship (NPQH), <http://www.nationalcollege.org.uk/index/professionaldevelopment/npqh/npqh-frequently-asked-questions.htm> adresinden [12 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.

- NCTD, (2010b). Training Program for Mid-Career Teachers. http://www.nctd.go.jp/PDF/t_program.pdf adresinden [08 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- Odabaşı, H. F. ve Kabakçı, I. (2007, Mayıs). Öğretmenlerin Mesleki Gelişimlerinde Bilgi Ve İletişim Teknolojileri. *Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu*. Bakü, Azerbaycan.
- OECD, (1982). (Organisation for Economic Co-operation and Development). In Service Education and Training of Teachers: A Condition for Educational Change. Paris.
- , (2013). (Organisation for Economic Co-operation and Development) Leadership for 21st Century Learning, Educational Research and Innovation, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264205406-en> adresinden [08 Nisan 2020] tarihinde alınmıştır.
- Özalp, İ. (1987). *Yönetim ve Organizasyon*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Yayınları.
- Özcan, Ş. & Bakioğlu, A. (2010). Bir Meta Analitik Etki Analizi: Okul Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Almalarının Göreve Etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*. 38, 201-212.
- Özcan, M. ve Çağan, Ç. (2009). Yönetimde Klasik Yaklaşımlar, <https://docplayer.biz.tr/2731143-Klasik-organizasyon-teorisi-cagri-cagan-mehmet-ozcan.html> adresinden [12 Temmuz 2020] tarihinde alınmıştır.
- Özdemir, S. ve Yalın, H.İ. (1998, Eylül). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Özgan H. ve Baş, M. (2011). İngiltere’de Okul Müdürü Yetiştirme Programı (NPQH) ve Türkiye’de Uygulanabilirliği. *I. Eğitim Yönetimi Sempozyumu Bildirileri*. <http://www.eyuder.org/bilimselyayinlar/1.pdf> adresinden [31 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.

- Özmen, F. (2002, Mayıs). Etkili Okul Yöneticiliği: Amerika Birleşik Devletleri ve Avrupa Birliği Devletlerindeki Uygulamalardan Örnekler. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özsoy, O. (2003). *Etkin Öğrenci Etkin Öğretmen Etkin Eğitim*, İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Öztürk, M. & Sancak, S. (2007). Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Çalışma Hayatına Etkileri. *Journal of Yaşar University* 2(7): 761-794. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jyasar/issue/19119/202887> adresinden [31 Mart] tarihinde alınmıştır.
- Pehlivan, İ. (1997). Cincinnati Üniversitesi yönetici Yetiştirme Akademisi: Okul Müdürü Yetiştirme Farklı Bir Yaklaşım. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, 3(1):83-94.
- Peker, Ö. (1991). *Kamu Kuruluşlarında Hizmet İçi Eğitimin Yapısı ve İşleyişi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Pelit, A. (2013). *Okul yöneticilerinin yetiştirilmesine ve atanmasına ilişkin benimsenen modellerin karşılaştırılması* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pepeler, A., vd. (2017). Ortaokul Öğretmenlerinin MEB Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1): 71-83.
- Rotham, R. ve Darling-Hammond, L. (2011). Teacher and School Leader Effectiveness: Lessons Learned from High-Performing Systems <https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/teacher-and-leadereffectiveness.pdf>, adresinden [15 Şubat 2017] adresinden alınmıştır.
- Selimoğlu, E. & Yılmaz, H. (2009). Hizmet İçi Eğitimin Kurum ve Çalışanlar Üzerine Etkileri. PARADOKS, Ekonomi, *Sosyoloji ve Politika Dergisi*, (e-dergi), <http://www.paradoks.org>, ISSN 1305-7979, Yıl:5 Sayı:1/6
- Sezgin, F. (2007). *Okul Yöneticisi ve Liderlik. Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi*. (Ed: Servet Özdemir). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Stewart, C.J.& Cash, W.B. (1985). Interviewing: Principles and practices (4 th üzerine yazılacak ed.). Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub. Akt: Yıldırım A.

ve Şimşek H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri: Ankara, Seçkin Yayınları.

Stine, David, Lopez, Jose & Birch. Lam ' (1997). A nevv era in administrative training. Thrust for Educational Leadership, Vol. 26. Issue 4: 39-42.

Süngü, H. (2012). Türkiye, Almanya, Fransa ve İngiltere’de Okul Müdürlerinin Atanması ve Yetiştirilmesi, *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (1-16): 42

Sütay, E.İ. (2019). *Devlet okullarında görev yapan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının incelenmesi (İstanbul ili Sultangazi ilçesi örneği)*, (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Şahin, A. (2004). Yönetim Kuramları ve Motivasyon İlişkisi. *Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı 11.

Şimşek, Ş., Akgemci, T. ve Çelik, A. (2001). *Davranış Bilimlerine Giriş ve Örgütsel Davranış*. (Geliştirilmiş 2. Baskı), Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Şimşek, H. (2004). Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi: Karşılaştırmalı Örnekler Ve Türkiye İçin Öneriler. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(307): 13-21. <https://www.hasansimsek.net/indir> adresinden [20 Mart 2020] tarihinde alınmıştır.

Şişman, M. Ve Turan, S. (2002, Mayıs). Dünyada Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesine Yönelik Başlıca Yönelimler ve Türkiye İçin Çıkarılabilecek Bazı Sonuçlar. *21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu*. Ankara Üniversitesi, Ankara.

----- (2004). *Eğitim ve Okul Yönetimi. Eğitim ve Okul Yöneticiliği El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Taslak, S. (2001). *Örgütlerde grup içi çatışmalar ve yönetimi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.

Taş, A. & Önder, E. (2010). 2004 Yılı ve Sonrasında Yayınlanan Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmeliklerin

Karşılaştırması. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(12): 177.

Taymaz, H. (1981). *Hizmet içi Eğitim*, Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.

----- (1997). *Hizmet İçi Eğitim, Kavramlar, İlkeler, Yöntemler*. Ankara.

<https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/46144/6401.pdf?sequence=1&isAllowed=y> adresinden [10 Mayıs 2020] tarihinde alınmıştır.

----- (2000). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayınevi.

----- (2003). *İlköğretim ve Ortaöğretim Okul Yöneticileri İçin Okul Yönetimi* (7.Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

----- (2009). *Okul Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Thody, A. (2007). School Principal Preparation In Europe. *International Journal of Education Management*, 21(1): 37-53.

Tofur, S., Aypay, A. ve Yücel, C. (2016). 1980-2014 Türk Millî Eğitim Şûra kararları ile Tebliğler Dergisi fihristlerinin karşılaştırmalı değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 41(186): 253-274.

Tokat, B. (1999). Örgütlerde Çatışma ve Çatışmanın Yönetimi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(1): 29

Topaloğlu, C. (2011). Yönetim Kuramları ve Örgüt İçi Çatışmalar. *Girişimcilik ve Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*. 6 (1).

Turan, Ş. & Aktan, D. (2008). Okul Hayatında Var Olan ve Olması Düşünülen Sosyal Değerler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2): 227-259

Türk Dil Kurumu. Büyük Türkçe Sözlük. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden [10.03.2020] tarihinde alınmıştır.

Türkiye ve Orta Doğu Amme İdaresi Enstitüsü Lisansüstü Öğretim Yönetmeliği. (2011). *T.C. Resmî Gazete*, 28018, 7 Ağustos 2011.

Türkkorur, A. A. (2003). *Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Almanya eğitim sistemlerinde eğitim yöneticisi yetiştirme ve atama politikaları* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

- Uçar, R. & Uçar, İ. H. (2004) Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk eğitim sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 1-18.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri* (Van İli Örneği) (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Van.
- Uçar, R. (2017). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarının Müfettiş, Yönetici ve Öğretmen Görüşlerine Göre İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 14(4): 4725-4741.
- Uysal, A. (1996). *Türk eğitim sisteminde kız meslek lisesi müdürleri ve endüstri meslek lisesi müdürlerinin hizmet içi eğitim ile yetiştirilmeler* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Van Manen, M. (2007). Phenomenology of practice. *Phenomenology & Practice*, 1(1), 11-30.
- Yalın, H. İ. (2001). Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:150: 58-68.
- Yavuz, M. (2018). *Eğitim öğretim kurumlarında görev yapan yöneticiler açısından hizmet içi eğitimin önemi: temel eğitim ve orta öğretim kurumlarında bir araştırma* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Türk Hava Kurumu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara. Seçkin Akademik.
- Yıldırım, A. (1997). Son Beş Yılda (1992-1996) Hizmet içi Eğitim Dairesi Başkanlığınca Düzenlenen Eğitim Yönetimi Kurs ve Seminerlerinin Değerlendirilmesi. *Eğitim Yönetimi*. 4(3): 549-571.
- Yüksek Öğretim Kurulu, (2007). Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri (1982-2007).Ankara.<https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/ogretmen-yetistirme-ve-egitim-fakulteleri.pdf> adresinden [10 Mayıs 2020] tarihinde alınmıştır.

EK

EK 1: Görüşme formu

Merhaba, benim adım Ayşe Aksakal. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümünde Yüksek Lisans öğrencisiyim. Hizmet içi eğitime katılan İlkokul, Ortaokul, İmam Hatip Ortaokulu, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu-Teknik Lisesi'nde görev yapan idarecilerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşleri konusunda bir araştırma yapıyorum.

Bu görüşmede amacım, okul yöneticilerinin almış oldukları hizmet içi eğitim programında edindikleri izlenimleri tespit etmeyi, bunların yöneticilik sürecinde etkilerini ve bu konudaki sorunların çözümüne yönelik önerilerde bulunabilmeyi amaçlıyorum. Bu nedenle katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim programı ile ilgili yorumlarınızı öğrenmek istiyorum.

- Bana görüşme esnasında iletceceklerinizin tümü gizlidir. Bu bilgiler, araştırmacıların dışında herhangi bir kişinin görmesi mümkün değildir. Ayrıca, araştırma verilerini yazarken kişilerin isimleri kesinlikle rapora yansıtılmayacaktır.

- Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz soru ya da belirtmek istediğiniz herhangi bir düşünceniz var mıdır?

- Görüşmenin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum. Sorularına başlamadan önce kişisel bilgi formundaki bilgileri alarak izniniz olursa sorularına başlamak istiyorum.

EK 2: Kişisel bilgi formu

1. Cinsiyetiniz:
a) Erkek b) Kadın
2. Yaşınız:
a) 24-34 b) 35-44 c) 45-54 d) 55 ve üstü
3. Meslekte çalışma süreniz:
a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e)21 yıl ve üzeri
4. Yönetici olarak çalışma süreniz:
a) 1-5 yıl b) 6-10 yıl c) 11-15 yıl d) 16-20 yıl e)21 yıl ve üzeri
5. Eğitim Düzeyiniz:
a) Ön Lisans b) Lisans c) Lisans Tamamlama d) Lisansüstü
e) Doktora f) Diğer (.....)
6. Yönetici olarak hizmet içi eğitim aldınız mı?
a) Evet b) Hayır
7. Görev yaptığınız okulda bulunan öğretmen sayısı:

EK 3: Görüşme soruları

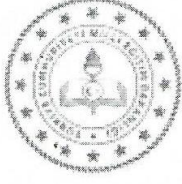
1. Hizmet içi eğitim sürecini kısaca özetleyebilir misiniz?
2. Sizce hizmet içi eğitimin amacı nedir?
3. Hizmet içi eğitim içeriğinin amacına uygun olduğunu düşünüyor musunuz?
(Hayır, ise) Bunun sebepleri sizce nelerdir?
4. Hizmet içi eğitimler planlamaya uygun bir şekilde uygulanabiliyor mu?
Uygulanma aşamasında tespit ettiğiniz eksiklikler sizce nelerdir?
5. Hizmet içi eğitim programındaki eğitimcilerin yetkinliklerini nasıl değerlendiriyorsunuz?
6. Hizmet içi eğitimin verimliliği ne şekilde ölçülmektedir?
Sizce bu ölçme yöntemi gerçekçi bir geribildirim sağlayabilmekte midir?
(Hayır, ise) Neden?
7. Yöneticilik sürecinde en çok zorlandığınız konu nedir?
Sizce bu eksik hizmet içi eğitim programında takviye edilebilir miydi? Nasıl?
8. Hizmet içi eğitim programı için farklı yöntem ve model önerileriniz var mı?
9. Hizmet içi eğitimin verimliliği ile ilgili somut önerileriniz nelerdir?
10. Hizmet içi eğitim programlarındaki eksiklik ve aksaklıkların sahada ne gibi yansımalarını görüyorsunuz?

Hizmet içi eğitim sürecini tanımlama 1-2-3

Hizmet içi eğitim sürecinin işleyişi 4-5-6

Hizmet içi eğitim sürecinin daha verimli olabilmesi için öneriler 7-8-9-10

EK 4: Araştırma izin belgesi



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.4972622
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

08/03/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 20.02.2019 tarihli ve 3698634 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 07.03.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Ayşe AKSAKAL'ın "Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi İçin Hazırlanmış Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan eğitim kurumlarında; görev yapan idarecilere; görüşme soru formunu uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, **uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.**

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
08/03/2019

Ahmet Hamdi USTA
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKI
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 14ea-1aea-37d3-be8d-6bd4 kodu ile teyit edilebilir.