

ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI  
(EĞİTİM YÖNETİMİ VE PLANLAMASI PROGRAMI)

MEB İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ VE  
ÖĞRETMENLERİNİN PERSONEL GELİŞTİRMEYE İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ  
(Kayseri İli Örneği)

120 695

DOKTORA TEZİ

120685

İsmail Aydoğan

Danışman: Doç. Dr. İnayet AYDIN PEHLİVAN

Ankara  
Ekim, 2002

**Y.C. YÜKSEKÖĞRETİM KURULU  
DOKÜMANTASYON MERKEZİ**

Eğitim Bilimleri Enstitüsü M¼d¼rl¼ę¼'ne,

Bu alışma j¼rimiz tarafından.....Anabilim Dalında  
Y¼KSEK LİSANS TEZİ/DOKTORA TEZİ ALIşMA RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan.....*Ali Balci*  
Prof. Dr. Ali BALCI

¼ye.....  
Prof. Dr. Meral UYSAL

¼ye.....*İnayet Pehlivan Aydın*  
Doç. Dr. İneyet PEHLİVAN AYDIN(Danışman)

¼ye.....*Emin Karip*  
Doç. Dr. Emin KARIP

¼ye.....*Necla Tural*  
Doç. Dr. Necla TURAL

ONAY

Yukarıdaki İmzaların, adı geçen ¼ğretim ¼yelerine ait olduğunu onaylarım.

..../..../2002

*Meral Uysal*  
Prof. Dr. Meral UYSAL  
Enstit¼ M¼d¼r¼

## ÖNSÖZ

Gelişme ve değişme çağımızın en önemli olayı haline gelmiştir. Sosyal, kültürel, ekonomik ve teknolojik alanda meydana gelen değişme ve gelişmeler her devleti, örgütü ve bireyi etkilemektedir. Bu etki, örgütlerin yapılanmasında ve bireylerin ihtiyaçlarında değişim ve gelişimi zorunlu hale getirmektedir. Bu nedenle her örgüt yapı ve amaç boyutunda değişimi gerçekleştirmektedir. Örgüt personeli de bu değişim ve gelişmelerden etkilenmektedir. Sözkonusu alanlarda meydana gelen değişme ve gelişmeleri bünyesinde en çok barındırması gereken sektör ise eğitim sektörüdür. Çünkü eğitim sektörü, çıktıları yoluyla diğer tüm örgütleri etkilemektedir.

Küresel çağın simgesi olan gelişme ve değişme olgusu, her örgütün yeniden yapılanmasını gerektirirken, aynı zamanda kurum personelinin ihtiyaçlarını da değiştirmektedir. Özellikle eğitim personelinin bu tür değişmeler karşısında gelişme ihtiyaçlarının ne olduğu önemlidir.

Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini saptamak, bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanları belirlemektir.

Araştırmada önce literatür taraması yapılmış, daha sonra geliştirilen anket aracılığıyla ilköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerin personel gelişmeye ilişkin görüşleri alınmıştır. Araştırma analizinde personelin görev, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi bakımından görüşleri arasında farklılık ve benzerlikler ortaya konulmuş, çıkan sonuçlara göre öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmada boyunca yardımlarını aldığım danışmanım Doç. Dr. İnayet AYDIN PEHLİVAN'a, Prof.Dr. Ali BALCI'ya ve Doç.Dr.Emin KARİP'e, Prof.Dr.Meral UYSAL'a ve Doç.Dr.Necla TURAL'a teşekkür ederim.

İsmail AYDOGAN

## ÖZET

Bu araştırmanın kuramsal temelleri, yurt içi ve yurt dışı literatür taranarak oluşturulmuştur. Araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini saptamak ve geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanları belirlemektir. Araştırmanın çalışma evreni, Kayseri ili Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 121 resmi ilköğretim okulunda görev yapan okul müdürleri ile öğretmenlerdir. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen anketle toplanmıştır. Araştırmanın anketi dört boyuttan oluşmaktadır. Bunlar; yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitimle ilgili görüşleri ile bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında gelişme istekleridir. Verilerin istatistiksel analizi Windows SPSS paket programıyla yapılmıştır. Deneklere ilişkin kişisel bilgiler frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. Verilerin analizinde ise, yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması alınmış ve aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla da t-testi uygulaması yapılmıştır. Yönetici ve öğretmenlerin bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesinde ise görev, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla, t-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulaması yapılmıştır. Bütün analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırmada elde edilen bulgular şöyle özetlenebilir; yönetici ve öğretmenler, uygulanan hizmet içi eğitimle ilgili alt boyutta yer alan 13 maddenin hemen hepsini “hiç yeterli değil”, “az yeterli”, “orta düzeyde yeterli” seçenekleriyle belirtmişlerdir. Ankette yer alan, kişisel bakımdan gelişme istenilen alanları belirten bireysel alt boyuttaki 15 madde; yöneticilerin gelişme alanlarını belirten yönetsel alt boyuttaki 26 madde; ve müfettişlerin gelişme alanlarını belirten denetim alt boyutundaki 25 madde, tüm değişkenler açısından oluşturulan alt gruplar tarafından çok ve pek çok düzeyde gerekli görülmüştür.



## ABSTRACT

The theoretical bases of this study were formed by searching domestic and foreign literature. The aim of this research is to identify what the teachers and administrators who work in primary schools think of the in-service training, and to determine the fields that need to be improved. The subjects of the research are the teachers and administrators who work in the 121 primary schools within the limits of Municipality of Kayseri. The data that were needed in the research were collected through a questionnaire designed by the researcher. The questionnaire consists of four dimensions: these are the views of the administrators and teachers regarding the current in-service training and their demand for development in terms of individual, administrative and supervision. Statistical analyses of the data were done via SPSS software. The personal information regarding the subjects in the research was analyzed in frequencies and percentages. In the process of analyzing the data were set the mean values of the views of the administrators and teachers regarding the application of in-service training and "t-test" was used to determine if there is a significant difference between them. As for the determining of their needs of training in the individual, administrative and supervisory dimensions "t-test" and "analysis of variance" were used to determine if there is a significant difference between the groups according to the duty, gender, work experience and the level of the education. In all these analyses, the level of significance was taken as .05.

The findings of the research can be summarized as follows: the administrators and teachers perceived that all the 13 items in the subdimension concerning in-service training were "not satisfactory at all", "a little satisfactory", or "fairly satisfactory". The 15 items in the subdimension related to the fields of individual development in which teachers and administrators demand to be improved; the 26 items in the subdimension related of the administrators' fields of development and the 25 items in the subdimension related to the inspectors' fields of development were considered "necessary" and "very necessary" by the subgroups that were formed in terms of all the variables.

## İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	I
ABSTRACT.....	II
İÇİNDEKİLER.....	III
TABLolar LİSTESİ.....	VI
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	VIII
<b>BÖLÜM</b>	
1. GİRİŞ.....	1
Problem.....	1
Amaç.....	4
Önem.....	5
Tanımlar.....	5
2-ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ	
ARAŞTIRMALAR.....	6
İnsan Kaynakları Yönetimi.....	7
Geliştirme Kavramı.....	12
Personel Geliştirme.....	15
Personel Geliştirmenin Gerekliliği.....	17
Personel Geliştirmenin Amaçları.....	18
Personel Geliştirmenin Yararları.....	21
Personel Geliştirmede Başarıyı Etkileyen Faktörler.....	25
Personel Geliştirmede Yöneticinin Rollerini.....	28
Performans Değerlendirme.....	32
Bir Süreç Olarak Personel Geliştirme Modelleri.....	35
Personel Geliştirme Teknikleri.....	38
Çeşitli Ülkelerde Yapılan Personel Geliştirme Uygulamaları.....	50
Fransa.....	50
Japonya.....	51
Belçika.....	52
ABD.....	53
İsveç.....	54
İngiltere.....	55
Danimarka.....	56
Hollanda.....	57

Avustralya.....	57
Avusturya.....	58
Yunanistan.....	59
Kanada.....	60
İtalya.....	61
Norveç.....	62
İzlanda.....	62
Romanya.....	63
İspanya.....	64
Portekiz.....	64
Almanya.....	65
Lüksemburg.....	66
Türkiye’de Personel Geliştirmenin Yasal Temelleri.....	69
Anayasa, Yasa ve Yönetmeliklerde Personel Geliştirme.....	69
Milli Eğitim Şuralarında Personel Geliştirme.....	74
Kalkınma Planlarında Personel Geliştirme.....	78
İlgili Araştırmalar.....	80
Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar.....	80
Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar.....	85
<b>3. YÖNTEM.....</b>	<b>91</b>
Araştırma Modeli.....	91
Evren ve Örneklem.....	91
Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması... ..	92
Verilerin Çözümü ve Yorumlanması.....	100
<b>4. BULGULAR VE YORUMLAR.....</b>	<b>102</b>
Deneklere İlişkin Kişisel Bilgiler.....	102
Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Bulgular.....	105
Bireysel, Yönetmelik ve Denetim Boyutları İle İlgili Bulgular.....	111
Bireysel Boyut İle İlgili Bulgular.....	113
Yönetmelik Boyutu İle İlgili Bulgular.....	122
Denetim Boyutu İle İlgili Bulgular.....	142
<b>5.SONUÇ VE ÖNERİLER.....</b>	<b>162</b>
Sonuçlar.....	162
Öneriler.....	167

KAYNAKÇA.....	169
EKLER.....	183



## TABLolar LİSTESİ

<b>Tablo</b>	<b>Sayfa</b>
1-1940'dan günümüze İnsan kaynaklarının tarihsel gelişimi.....	8
2-İnsan Kaynakları Yönetimi ile Personel Yönetimi Arasındaki Farklar.....	9
3-Çeşitli Ülkelere Göre Personel Geliştirme Uygulamalarının Karşılaştırılması.....	68
4-Araştırmaya Katılan Yönetici ve Öğretmenlere Gönderilen ve Dönen Anket Sayıları.....	92
5-Gelen Eleştiriler Doğrultusunda Personel Geliştirmenin Boyutları ve Boyutlarda yer Alan Madde Sayısı.....	93
6-Yönetici ve Öğretmenlerin HİE ile İlgili Görüşleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayıları.....	95
7-Bireysel Boyutta Gelişme İstekleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayıları.....	96
8-Yönetimsel Boyutta Gelişme İstekleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayıları.....	98
9-Denetsel Boyutta Gelişme İstekleri Ölçeğinin Faktör Analizi Sonuçları ve Güvenirlik Katsayıları.....	99
10-Deneklerin Görevlere Göre Dağılımı.....	102
11-Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı.....	102
12-Deneklerin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı.....	103
13-Deneklerin HİE Programlarına Katılma Durumuna Göre Dağılımı.....	104
14-Deneklerin Kıdemlerine Göre Dağılımı.....	105
15-Yönetici ve Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşlerine Ait t-Testi Sonuçları.....	106
16- Bireysel Boyuta Verilen Yanıtların Görev, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından t-Testi Sonuçları.....	114
17- Bireysel Boyuta Verilen Yanıtların Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Varyans Analizi Sonuçları.....	114
18-Yönetimsel Boyuta Verilen Yanıtların Görev, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından t-Testi Sonuçları.....	124
19-Yönetimsel Boyuta Verilen Yanıtların Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Varyans Analizi Sonuçları.....	125

20-Denetim Boyutuna Verilen Yanıtların Görev, Cinsiyet ve Kıdem Değişkenleri Açısından t-Testi Analizi Sonuçları.....	143
21-Denetim Boyutuna Verilen Yanıtların Öğrenim Düzeyi Değişkeni Açısından Varyans Analizi Sonuçları.....	144



## ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil	Sayfa
1- İnsan Kaynakları Modeli.....	10
2- Personel Geliştirme Süreci Modeli.....	36



## BÖLÜM I

### GİRİŞ

Bu bölümde, araştırmanın problemi, amacı, önemi ve tanımları yer almıştır.

#### Problem

Değişme ve gelişme, çağımızın dinamik yapısını belirleyen temel kavramlar olarak görünmektedir. Günümüzde devletler, uluslar, örgütler ve insanlar daha iyi bir yaşam oluşturmak için sürekli yeni bir şeyler öğrenmekte ya da öğrendiklerini geliştirmekte ve bunları hemen hayata uygulamaya çalışmaktadırlar. Kuşkusuz bu süreci etkileyen nedenlerin başında yaşam kalitesini artırma amacı gelmektedir. İnsanlar giderek yeni şeyler öğrenmeyi ya da öğrendiklerini yenilemeyi bir yaşam felsefesi haline getirmektedirler. Hatta hem bireysel hem de kurumsal boyutta en yeni veya en farklı bilgileri ve öğrenme biçimlerini yaratma yönünde rekabet etmektedirler.

Bu değişim ve gelişim sürecinde, yaşam boyu eğitim ve öğrenme olgusunun önemi artmaktadır. Çünkü yaşamın kendisi sürekli bir öğrenme sürecidir. Yaşam boyu eğitim, geleneksel eğitimin eksikliklerini ve aksaklıklarını giderir ve dünyada neler olup bittiğiyle ilgili bir yoldur (Duman, 1999, s.70). Bu nedenle, dünyadaki her ulus, değişik düzeylerde olmak üzere, eğitim sistemlerinde reform çabası içerisine girmekte ve bu çabayı eğitim sistemlerinin tüm aşamalarına hızlı biçimde yaymaktadırlar. Örneğin, Batı Avrupa ülkeleri değişim, iyileştirme ve eğitim sistemlerini geliştirme reformlarını hızlı bir biçimde sürdürmektedirler (Reilly, 1999, s. 424).

Değişim ve gelişim hem dışsal etkenler hem de içsel etkenler nedeniyle bir tercih olmaktan çok artık bir zorunluluk olarak görünmektedir. Dünyada bilginin gelişimi hızlanmakta ve hemen her yerde uygulama alanı bulmaktadır. Bilim ve teknolojideki hızlı gelişmeler bilgi sektörü denilen yeni bir sektörün doğuşunu hazırlamıştır (Doğan, 1997, s.52). Bilginin gerçek sermaye ve



zenginlik yaratan başlıca kaynak haline geldiği bir toplum oluşmuştur. Bilgi toplumu adı verilen bu toplumda bilgisayar internet, zihinsel emek ve bilgi üretim gücü önemli hale gelmiştir (Özden, 1999, s.82). Bilgi toplumunda nesnenin üretimi yerine bilginin üretimi önplana çıkmaktadır. Nesnenin değerinden çok bilgi ve becerinin değeri yüksektir. Herkese bilgi, beceri ve yetenekleri oranında yaşayacağı bir yaşam alanı vadetmesi bilgi toplumunun en orijinal boyutu olmaktadır (Doğan, 1997, 53). Katılımcı demokrasi ve sivil hareketler de bu toplumun temel öğeleri arasındadır. Bu yanı sıra bilgi toplumu, sivil toplum örgütlerinin yaygın şekilde yer aldığı bir toplumdur (Özden, 1999, s.83). Bilgi toplumunda yükselen temel değerlerden en önemlisi, küreselleşme olgusudur.

Küreselleşme, ekonomik, sosyal ve kültürel alanda yerleşmiş yargıların ve kurumsal yapıların ülkelerin sınırlarını aşarak dünyaya yayılması ve böyle bir boyutta kabul görerek ilgili alanlarda tüm dünyaca benimsenen normların ortaya çıkma süreci olarak tanımlanmaktadır. Bir başka anlatımla küreselleşme kavramı, ülkeler arasındaki ekonomik ve siyasal sınırların etkisini kaybettiği, mal, hizmet ve insan trafiğinin daha hareketli hale geldiği, herkesin birbirinin ne yapıp ettiğinden haberdar olduğu bir ortamı betimlemektedir (Acar, 2002, s.14).

Küresel hayatta buluşların düzenli veya birbirini izleyen bir ahenk içinde artması ve yenilik sürelerinin gittikçe azalması nedeniyle teknoloji çok hızlı gelişmektedir. Bir teknolojik yeniliği vücuda getirmek için XX. yüzyılın başında 37 yıllık bir zaman aralığı gerekirken, bu süre birinci dünya savaşından sonra 24 yıla, ikinci dünya savaşından sonra ise 14 yıla düşmüştür. Araştırmalar göstermektedir ki, teknik gelişmelerin bu hızliliğini izleyemeyen ve zamanında gerekli yenilikleri, değişiklikleri yapamayan örgütlerden birçoğu ekonomik yaşantılarını kaybetmişler, bunu başarabilenler ise dikkatle izledikleri bu gelişmelerin kendilerine sağladığı fırsatları değerlendirerek iyi bir konumda yaşamaya devam etmişlerdir (Eren,1990, s. 137). Küreselleşme dünya üzerindeki herkesi, her kurumu ve her Devleti ilgilendiren ve etkileyen bir olay haline gelmiştir. Küreselleşmeyle oluşan yeni dünya düzeni, bilginin anında paylaşımı, ilişkilerin eş zamanlılığı, finansal hareketlerin sınırlarını serbest

hareketliliği, örgütlerin uluslararası nitelik kazanması ve yeni liberal ideolojinin genelleşmesi üzerine kurulmaktadır (Düren, 2000, s.53).

Küreselleşme nosyonu, toplumsal değişim ve dönüşümlerin en genel belirleyicisidir. Küreselleşmeden söz etmek demek, bu durum ya da sürecin içinde yaşadığımız dünyaya, ülkeye ve kurumlara etkisinden ve buralardaki değişimden konuşmak olarak değerlendirilebilir (Tural, 2002, s.101).

Bu bağlamda, toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişim ile birlikte eğitimin ve eğitim kurumlarının rolleri de değişmektedir. Eğitim ve değişim arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. İlk, eğitim toplumdaki değişimlerden etkilenir ve bu değişimlere göre kendini yeniden düzenlemek zorundadır. İkinci olarak ise eğitim, toplumun yenileşmesine öncülük etme durumundadır. Çünkü eğitim örgütleri, çıktıları yoluyla diğer sistemleri etkilerler (Özdemir,1996 s. 18). Eğitimde yenileşme, geçmiş uygulamaların gözden geçirilip, eksikliklerin tespiti ile başlar, bunu yeniden düzenlemeler takip eder ve en sonunda eski ve yeninin mücadelesi başlar (Özdemir, 1996; Greenman, 1994, s.18). Geriye dönüp kurum içindeki davranış biçimlerini ve örgütün performansını incelemek kolaydır ama, örgütlerin çok geniş bir sistem içinde varlığını sürdürdüğü de unutulmamalıdır. Bu sistemi, örgütün içinde bulunduğu iş kolu, iş dünyası ve tüketicilerin (toplumun) değişen talepleri oluşturmaktadır (Clayton,1999, s.120).

Eğitim sistemi ile yönetici ve öğretmenlerin de küreselleşmenin getirdiği sonuçlara uygun donanıma sahip olması kaçınılmazdır. Bu nedenle, gelişimi devam eden bu sürece uyum sağlayabilmek ve onun olanaklarından yararlanabilmek için eğitim sisteminin ve bunun içeriğini oluşturan eğitim personelinin gelişmesi için gerekli olanakların hazırlanması gerekmektedir. Aksi takdirde, 1900'lu yılların bilgileriyle çağı yakalamaya çalışmak, çağdaş bir ulus ya da birey olmak mümkün değildir.

Ülkemizde eğitim personelinin geliştirilmesinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Milli Eğitim Bakanlığı, il örgütleri vasıtasıyla hizmet içi eğitim etkinlikleri düzenlemektedir. 1993 yılından beri, Milli Eğitim Bakanlığı her ildeki Milli Eğitim Müdürlüğü'ne hizmet içi eğitim planı yapma ve

uygulama yetkisi vermiştir. Bu değişlikle, hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılan personel sayısının artırılması sağlanmıştır. Müfettiş, yönetici ve öğretmenlere sunulan hizmet içi eğitim faaliyetlerinde niceliksel bir artışa rağmen, bu faaliyetlerin hemen hepsinin eğitimde sürekli ve sistemli taşımadiğı görülmüştür (şaban, 1998, s.633; zdemir ve Yalın, 1998, s.508; Yalın, 2001).

Bu bağlamda, bu araştırmanın problemi, ilköğretim okulları yönetici ve ğretmenlerinin, uygulanan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri ile bireysel, yönetsel ve denetim boyutları bakımından gelişme ihtiyaçlarının neler olduğudur.

### **Amaç**

Bu araştırmanın genel amacı, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin, hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini saptamak, bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanları belirlemektir.

Bu amaçlara ulaşabilmek için araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır:

1-İlköğretim okulu yöneticileri ve sınıf ğretmenlerinin Milli Eğitim Bakanlığı'nca uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programlarının amacı, içeriği, ihtiyaçları karşılama durumu ve değerlendirilmesine ilişkin görüşleri nelerdir?

2-İlköğretim okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yeterli ve etkili bir biçimde yerine getirebilmeleri için bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında gelişmek istedikleri alanlar nelerdir ve bu alanlarda ne derece gelişmek istemektedirler?

3-Yönetici ve öğretmenlerin geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanlar görev, cinsiyet, öğrenim düzeyi, hizmet içi eğitim programlarına katılma durumu ve kıdem değişkenleri açısından anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## Önem

Rekabetin hayatın her alanında önemli hale gelmesi, örgütlerin personelini geliştirmesini gerekli kılmaktadır. Personelin geliştirilmesi örgütün hayatta kalması, insanların ihtiyaçlarına dönük ürünler çıkarması ve verimliliğini yükseltmesi için önemlidir.

Eğitimde personelin sürekli bir yetiştirme süreci içinde yaşaması, öbür mesleklere bakarak daha büyük bir önem taşımaktadır. Hızla çoğalan bilgi ve teknoloji karşısında özellikle öğretmenlerin kendilerini yetiştirmeleri bir zorunluluktur. Eğitim yöneticileri, bu zorunluluğu yerine getirmek için, öğretmenlere ve eğitim personeline gereken yardımı yapmakla ve olanakları hazırlamakla yükümlüdür (Başaran, 1994, s. 138).

Bu bağlamda bu araştırmanın bulgularının şu noktalarda yararlı olacağı düşünülmektedir;

- a) Okul yöneticisi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerini ortaya koyması açısından faydalı olabilir.
- b) Okul yöneticisi ve öğretmenlerin geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanları ortaya koyması nedeniyle Milli Eğitim Bakanlığının yapacağı çalışmalara katkı sağlayabilir.

## Tanımlar

**Personel:** Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerdir

**Geliştirme:** MEB ilköğretim okulları yöneticisi ve öğretmenlerinin alanındaki gelişmelere uyum göstermek amacıyla yeterliklerinin artırılması için kuruluşlarca girişilen çabaların tümüdür.

**Performans Değerlendirme:** Örgütte çalışan personelin çalışmalarının tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir.

## BÖLÜM II

### ARAŞTIRMANIN KURAMSAL TEMELLERİ VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Örgütler belirlenmiş amaçları gerçekleştirmek için kurulurlar. Toplumsal ve bireysel gereksinimleri karşılamak için örgütler, verimli olmak zorundadırlar. Örgütlerin verimliliği gerçekleştirmesi, amaçlarına ulaşmasını sağladığı gibi, sosyal ve bireysel doyumun sağlanmasına olanak verir.

Örgütler insan, teknoloji, yapı ve süreçlerden oluşur. Bunlar örgütün görevlerini başarması ve insanların kendilerini geliştirmeleri için tekno-yapısal ve insan-süreçsel sistemlerden etkilenir (Balcı, 1995 s.1).

İnsanlar gibi örgütler de etkileşirler. Etkileşimin gelişmeyi hızlandırması beklenir. Balcı'nın Huse (1980)'ye dayanarak belirttiği gibi örgütsel gelişme, örgütün etkililik ve sağlığını geliştirme amacı ile değişimin kasti, mantıklı başlatılması, kurulması, pekiştirilmesi ve yayılması girişimlerinin bütünüdür (Balcı, 1995, s.3).

Her örgütün iki görünümü vardır: a) misyonu, b) yapısı. Örgütlerin genel misyonu karmaşıktır. Çoğu örgütlerin bunun yanında alt misyonları da bulunmaktadır. İlkel örgütlerin genel misyonu hayatta kalmak, yararlarını artırmak ve böylece risklerden sakınarak ve kaynaklarını kullanarak kendini dengede tutmaktır. Buna karşılık çoğu örgütlerin misyonu, üretmek ve satmak, popüler bir ihtiyacı ve talebi karşılamaktır. Bu örgütler kaynaklarını etkili kullanmaya çalışırlar ve hayatta kalabilmek ve varlıklarını ebedileştirmek için güçlü alanlarda gelişirler ve etki alanlarını genişletirler (Yoder, 1972, s.98).

Üretimde verimliliğin artırılmasında en önde gelen faktörlerden biri insangücü kaynaklarının geliştirilmesidir. İnsangücü kaynaklarının hizmet öncesi döneminde yetiştirilmesi kadar, yetişkinlerin eğitimi ve onların gelişen teknolojiye uyumunun sağlanması da önem taşımaktadır. Bu sebeple çeşitli eğitim, öğretim ve araştırma kademelerinde insangücü planlaması ve yeteneklerinin geliştirilmesi için özel programlar geliştirilmelidir. Yeni bir teknolojik çevrenin oluşturulması, araştırma için teknolojik bir alt yapının geliştirilmesi, bir politika olarak hedef alınmalıdır. İnsan gücü kaynaklarının kalite ve eğitim seviyesinin yükseltilmesi için;

bilgi aktarıcı eğitim sistemi yerine, düşünme ve araştırmaya dayalı bir eğitim sisteminin kurulması; girişim yeteneğinin sağlanması ve beceri kazanmaya yönelik bir eğitim sisteminin yerleştirilmesi gerekir. Bu amaçla eğitimde yeni ölçütler tespit edilmesi, iletişimi yüksek, problem çözmede becerikli, örgütleme yapabilecek bir eğitim sistemine geçilmesi gerekir (Güleç, 1991, s.162-163).

### **İnsan Kaynakları Yönetimi**

İnsan kaynakları yönetiminin tarihine bakıldığında, 1980'lerde "personel yönetimi"nin diğer bir adı gibi kullanılıyordu. İnsan kaynakları çalışmaları Elton Mayo'nun ABD'deki Western Elektrik Şirketindeki Hawthorne çalışmalarında da görülebilir. İleriki zamanlarda Abraham Maslow, gözlemleri ile insan kaynaklarına anlamlı katkılar yapmıştır. Douglas Mc Gregor ise örgüt yönetiminin, bir bütün olarak insan yönetimi olarak görülmesi gerektiğini belirtmiştir (Bramham,1994, s.2).

Argyris ve Herzberg gibi katılım yapanlar ise, 1960'larda planlamanın önemi gibi konularda yeni bir alan oluşturmuşlardır. 1960'larda davranış bilimcilerin bir kısmı "örgütsel gelişme" kavramını geliştirmişlerdir. Walter Bennis örgütsel gelişmeyi, baskı ve tehdit yerine işbirliği temelli yeni bir anlayış olarak görmüştür. Edward Schein (1970) örgütsel gelişmeyi, örgüt kültürünün yönetimi olarak düşünmüştür. 1970'lerde "İnsangücü planlaması" olarak ifade edilen personel yönetimi, bir strateji ağı ve planlama uygulaması olarak geliştirilmeye çalışılmıştır (Bramham,1994, s.2).

Ulrich ve Lake (1997), 1940'tan günümüze insan kaynaklarının, işveren ilişkileri, ücret/iş, örgütsel gelişim ve kariyer boyutlarındaki tarihsel gelişimini şöyle tablolastırmışlardır (Tablo 1).

Tablo 1'de de görüldüğü gibi insan kaynaklarının işveren ilişkileri, ücret, örgütsel gelişim ve kariyer olmak üzere dört boyuttaki gelişiminin mekanik bir durumdan katalitik (etkileyen) bir duruma geldiği görülmektedir.



TABLO 1

## 1940'DAN GÜNÜMÜZE İNSAN KAYNAKLARININ TARİHSEL GELİŞİMİ

Boyutlar	1940-1950 Mekanik	1960-1970 Yasal	1980 Organik	1990 Stratejik	2000 Katalitik
İşveren ilişkileri	İşçi sınıfı-yönetim uyumsuzluğu, Sendikaların güçlenmesi	Çelik sendikaları grevi	Sendikaların güç kaybedişi, Savaş sonrası kuşağın/yuppilere çocuklarını işe getirmesi	Takımlar, duruma bağlı çalışanlar, Roller ve iş stresi	Çalışanların iş sadakati, zaman bazlı iş gücü, işte psikiyatri, sendikaların yükselişi
Ücret/İş	Adil iş için adil ücret, Ek yararlar, Kar paylaşımı, Emeklilik, Sağlık sigortasının başlangıcı	Satış teşvikleri, Hisse senetleri	Ödüllendirme sistemleri, Başarı hırsı	Takım maaşları, Ödüllendirme ve takdir etme, Yönetici ücretlendirme sistemleri	Yetkinlik bazlı ücretlendirme, Seviyelere göre değişen ücretlendirme, Ek kazançlar
Örgütsel Gelişim	Sınırlı işveren-yönetim gelişimi, Hiyerarşi	Bilimsel yönetimin başlangıcı, Hiyerarşi	Küçülme, Liderliğin ortaya çıkışı, İş süreçlerinin güçlenmesi	Yeniden yapılanma, Öğrenen organizasyon, Sanal kurum, Güçlü liderler	İnternet, İletişim, Yeniden yapılanma, Çalışanın kişisel gelişimi
Kariyer	Güçlü sendika ilişkileri, Maaş dışı hakların yönetimi, İş alma	Devam eden güçlü sendika ilişkileri	Güçlenen İK yöneticileri, İK disiplinlerinde uzmanlaşma	Tam stratejik ortaklık, Birden çok kaynak	Az personelli İK fonksiyonları, İnternetin yaygın kullanımı, Örgütsel gelişimin zirvesi

Kaynak: Ulrich, D. Losey, M.R. & Lake, G. (1997).

İnsan kaynağının yönetimi, personel yönetiminin yapısal ve işleyiş yönünden bölünmüşlüğü ortadan kaldırmak; kapsamlılığını ve bütünlüğünü vurgulamak amacı ile yirminci yüzyılın son çeyreğinde benimsenen yönetsel bir yaklaşımdır. İnsan kaynaklarının asıl hareket merkezi, maksimum etkinliği sağlamak, iş stratejilerini başarılı olarak yürütmek ve daha çok rekabet olması için teşebbüse imkan veren insan sermayesinin gelişimini sağlamaktır. Byars (1991) insan kaynağı yönetiminin işlevlerini şöyle sıralamıştır (Açıklan, 1996, s. 12; Alvares, 1997, s.9);

1. Örgütün eşit iş olanaklarının tamamının gerçekleştirilmesini sağlamak,

2. Örgütte iş tanımları ve gerekleri için iş analizlerini yaptırmak,

3. Örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan personel ihtiyacını belirlemek,
4. İnsangücü ihtiyaçlarının karşılanması için planlar geliştirmek ve uygulamak,
5. Örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için gerekli personeli araştırıp bulmaya çalışmak,
6. Belirli işler için gerekli olan personeli seçmek, yerleştirmek,
7. İşgörenleri yönlendirmek ve eğitmek,
8. Örgütsel gelişim ve yönetim programları hazırlamak ve uygulamak,
9. İşgörenlerin performansını artırmak için sistemler oluşturmak,
10. Mesleki planların geliştirilmesinde işgörelere yardımcı olmak.
- 11.Ödeme-fayda sağlama
- 12.Sağlık-güvenlik
- 13.Sanayi ilişkileri
- 14.Eğitim-Öğretim.

Tablo 2'de günümüz insan kaynakları yönetimi ile klasik personel yönetimi arasındaki farklar yer almaktadır (Anderson, 2000).

**TABLO 2**  
**İNSAN KAYNAKLARI YÖNETİMİ İLE PERSONEL YÖNETİMİ ARASINDAKİ FARKLAR**

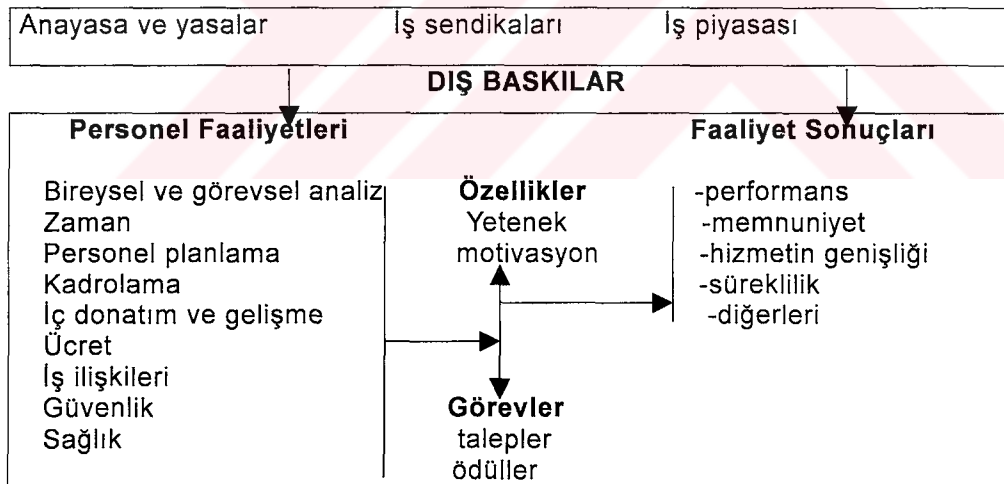
	İnsan Kaynakları Yönetimi	Personel Yönetimi
Planlama ve Strateji Belirleme	Tüm örgüte ait plan ve strateji belirlemede rol almakta ve örgütün tüm insan kaynakları ve fonksiyonlarını örgüt stratejisine nasıl yönlendireceği konusunda karar almaktadır.	Sadece operasyonel boyutta planlamaya katılmaktadır
Yetki	Yüksek düzeyde yetkisi bulunmaktadır. (örnek: İnsan Kaynaklarından Sorumlu Genel Müdür Yardımcısı)	Orta düzeyde yetkiye sahiptir (örnek: Personel Müdürü)
Derinlik	Tüm müdürler ve çalışanlar ile ilgilidir.	Sadece çalışan personel ile ilgilidir.
Karar Verme	Stratejik karar verme konusunda yetkiye sahiptir.	Sadece operasyonel karar verme yetkisine sahiptir
Entegrasyon	Örgüt bünyesinde bulunan tüm örgütsel yapılarla bütünleşmiş bir şekilde çalışmaktadır	Diğer bölümlerle çok az bütünleşmiş olmaktadır
Koordinasyon	Tüm İnsan Kaynakları fonksiyonlarını, aktivitelerini koordine eder	Tüm İnsan Kaynakları fonksiyonlarını koordine etmez

Kaynak: Arthur Andersen, 2000



Tablo 2'de de görüldüğü gibi, insan kaynak yönetimi ile personel yönetimi arasındaki farkları altı boyutta görmek mümkündür. İnsan kaynakları yönetiminde planlamanın tüm örgüte ait olduğu, yüksek düzeyde yönetme yetkisi bulunduğu, tüm çalışanlarla ilgili olduğu, stratejik karar verme yetkisine sahip olduğu ve örgütte tüm faaliyetleri koordine ettiği görülürken; personel yönetiminin sadece operasyonel boyutta planlama yaptığı, orta düzeyde yetkiye sahip olduğu, sadece çalışan personel ile ilgili olduğu, sadece operasyonel karar verme yetkisine sahip olduğu, diğer bitimlerle çok az bütünleşmiş olduğu ve tüm insan kaynakları faaliyetlerini koordine etmediği görülmektedir.

Heneman ve arkadaşları (1980), insan kaynakları yönetimini, bir model içerisinde toplamışlardır. Buna göre insan kaynakları yönetimi, örgütte personelin etkinliklerini etkilemeyi amaçlar. Bu bağlamda geliştirilen ve yönetsel etkinlikleri, dış etkileri ve önemli sonuçları içeren model aşağıdadır (Şekil 1) (Heneman ve Diğerleri. 1980, s.7-10).



Şekil 1: İnsan Kaynakları Modeli Kaynak: (Heneman ve Diğerleri. 1980, s.7-10)

Bu modelin sol tarafında önemli faaliyetler (personel planlama, ücret vb.) sıralanmıştır. Orta kısımda ise görev ve personeli etkilemek için gerekli etkinlikler (motivasyon, ödüller vb.) sıralanmıştır. En kritik etkinlikler insan kaynaklarının sonuçlarında (memnuniyet, hizmetin genişliği vb) gösterilmiştir. Örgütlerde insan kaynakları yönetimi üzerinde etkili olan dış

etkiler (yasalar, sendikalar ve piyasa) ise modelin en üstünde belirtilmiştir (Heneman ve Diğerleri. 1980, s.7-10).

Ancak davranış bilimlerindeki araştırmalar artmış, bu gelişen araştırmalarla ortaya yeni olanaklar çıkmıştır. Gelişmiş örgütlerin çoğunun yöneticileri insan kaynakları yönetiminin değişen fonksiyon yapısı, konular ve rolleri ile de ilgilenmişlerdir. Bütün bu değişiklikler yeni bir akım oluşturmuştur: Örgütlerin hedefleri ile insan kaynakları yönetiminin alt sistemleri arasında direkt ilişkiye önem veren bütünleştirilmiş bir sistem ihtiyacını vurgulayan bir akım.. Bu anlamda insan kaynakları yönetimine kapsamlı bir bakış açısını Schuster (1980) ortaya koymuştur. Schuster (1980), insan kaynakları yönetimine sistem düşüncesi açısından bakmıştır (Schuster, 1980, s.100).

Bilindiği gibi sistem, karşılıklı etkileşim içerisinde bulunan unsurların tasarlanan amaçları gerçekleştirmek amacıyla bir bütün meydana getirecek şekilde organize edilmesidir. Sistemin parçaları girdiler ve çıktılar açısından birbirine bağlıdır ve bütün sistem arzu edilen amaca ulaşılıp ulaşılmadığını belirlemek için geri bildirim kullanır. Eğer sistem amacına ulaşmamışsa, bunu sağlayana dek kendini düzenlemeye devam eder (Özdemir, Yalın ve Hedges, 1996, s.3).

Schuster (1980)'in insan kaynakları yönetimi, örgütlerden girdiler alan ve çıktılar veren bir sistem olarak düşünülmüştür. Ayrıca, insan kaynakları yönetimi çevreden, teknolojik gelişmelerden, piyasalardan girdiler almakta, bu girdileri kendi dinamikleri (personel sistemi, bireysel gelişim sistemi, iletişim, ödöl ve örgütsel gelişim sistemi) içinde işleyerek bireysel ve örgütsel çıktılar vermektedir (Schuster, 1980, s.99-102).

Küreselleşen dünyada ise insan kaynakları alanında yeni yaklaşımlar öne çıkmıştır. Öne çıkan bu yaklaşımları dört ana grupta toplamak mümkündür (Hempel, Landry ve Anderson, 2002). Bunlar;

### **1) Stratejik iş ortağı olma**

- Örgütün büyüme stratejisini anlamak
- Stratejik düşünmek
- İş ortağı gibi davranmak
- Yönetmelilerde mükemmelliği devam ettirmek

## 2) Küresel çapta yetenekli çalışanları işe alma ve işte tutma

- Ülke farkı gözetmeksizin, doğru insanı doğru yerde, doğru zamanda bulundurmak
- Yetenekli çalışanları işte tutmak için insana yatırım düşüncesinin yansıtıldığı kurumsal ortam yaratmak
- Çalışanlara yapılan yatırımın getirisinin maksimum düzeyde nasıl tutulacağını belirlemek

## 3) Küresel liderlik gelişimi

- Örgütü global çapta yönetebilecek kadroyu belirlemek ve yetiştirmek
- Demografik eğilimleri göz önünde bulundurmak
- Dünya kültürüne karşın kurum kültürü üzerinde durmak
- Ülkelerin değil örgütlerin global olduğunu unutmamak

## 4) Bilgi yönetimi

- Yeni ekonomide bilgi çok fazla, fakat bilgiyi yönetecek insanın az olması,
- Bilgi, birikim ve bunların bağlantıları soyut sermayeler olduğundan kazananları kaybedenlerden ayırt etmedir.

Her örgütte insan kaynakları işlevleri yerine getirilmektedir. Küçük örgütlerde faaliyet hacminin dar ve personel sayısının az olması nedeniyle farklılaştırılmış insan kaynakları işlevi yoktur. Örgütte insan kaynakları biriminin yapısını belirlemede, örgütün yapısı ve hatta insan kaynakları yönetimi programının niteliği önemli etkindir. İnsan kaynakları birimi, örgütsel yapı içinde doğrudan üst yöneticiye bağlı ve diğer yöneticilerle emir verme-emir alma ilişkisi içinde değildir. O, sadece uzmanlık alanına giren konularda tavsiyelerde bulunarak, diğer birim yöneticilerinin çalışmalarını etkinlikle sürdürmelerine yardımcı olur (Bingöl, 1998, s.20-22). Bu açıdan insan kaynakları birimi, değişme ve gelişmeleri sıkı bir şekilde takip eder.

### Geliştirme Kavramı

Geliştirme, personelin kuruma girişinden ayrılıncaya kadar geçen sürede, performansının artırılması için yönetimce girişilen çabaların tümüdür. (Açıkalın, 1996, s. 121). Geliştirme kavramı hizmet içi eğitim kavramı ile karıştırılmaktadır. Ancak bu iki kavram birbirinden farklı anlamlara sahiptir.

Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belli bir maaş karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili bilgi,

beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1992, s.4). Hizmet içi eğitim, kısa dönem hedefleri başarmak için ihtiyaç duyulan bilgi ve yetenekleri kazandırmaya donanımlı özel etkinlikler için kullanılır. Ayrıca yapılan iş ile doğrudan ilişkilidir. Örneğin, yeni sıraüstü bilgisayar sistemini kullanmak için hizmet içi eğitim yapılabilir.

Geliştirme ise genellikle, liderlik için bir geliştirme programında örnekleneceği gibi, daha uzun dönemlidir (Torrington ve Weightmen, 1991, s.179). Örgütte yaratılan sorumluluk ve yönetim alanlarına personeli hazır hale getirmekle ve yüksek potansiyel gerektiren alanlara personeli eğitmekle ilgilidir (Smith ve Grant 1969, s.111).

Geliştirme, bireylerin kişisel ve mesleki büyümesini sağlamak için tasarlanmış bir süreçtir. Bu saygılı, destekleyici ve olumlu bir örgüt ikliminde oluşur ve personeli geliştirmenin esas amacı, öğrenciler için daha iyi bir öğrenme ve eğitimciler ve okul için sürekli kendini yenilemedir (Duyar ve Meriwether, 1997).

Hizmet içi eğitim, personelin bir işi ya da belli görevleri yerine getirme yeteneğini yükseltmek ve o işi yaparken kullandığı becerileri geliştirmektir. Söz konusu bu eğitim, yeni bir personeli işe alıştırmak, işini başarıyla yapabilmesi için gerekli becerileri ona öğretmek için gerçekleştirilir. Örneğin, bir büro personeline yeni bir bilgisayar tekniği öğretmek için eğitim programı düzenlenebilir, yani eğitim asıl olarak, personele gerekli bilgi ve becerileri kazandırmakla ilgilidir. Geliştirme ise personelin yaptığı işi ve örgütünü daha kapsamlı bir bakışla görebilmesini sağlar. Geliştirmenin hedefi, personelin işini daha geniş bir örgütlenmenin parçası olarak görebilmesi, böylece işini daha verimli bir şekilde yapabilmesidir (Palmer ve Winters, 1993, s.119-120).

Geliştirmede, personeli etkileyen tüm yönler ele alınır. Personelin, aile ilişkilerinden, kültürel ihtiyaçlarına, sosyal ihtiyaçlarından bilimsel ihtiyaçlarına, teknolojik ihtiyacından siyasal ihtiyacına kadar olan, yani personeli etkileyen tüm etkenler göz önünde bulundurulur ve personelin geliştirilmesinde bu tür çok yönlü bakışın önemi bilinir. Buna karşılık hizmet içi eğitimde personelin sadece işle ilgili ihtiyaçları dikkate alınır.

Lieberman (1995), öğretim merkezli bir anlayıştan öğrenme merkezli bir anlayışa geçildiğini belirterek, geliştirme olanaklarının okul yapısının ayrılmaz

bir olgusu olduğunu vurgulamaktadır. Ayrıca Lieberman (1995) geliştirmenin uzun dönemli olduğunu, öğretmenler arasında etkileşime önem veren stratejileri içerdiğini, okul dışından birey ve grupların katılımını öngördüğünü, öğrenme için yeni fırsatlar yarattığını ve network gibi mekanizmalarla bağlantıları gerektirdiğini belirtmektedir. Bu bağlamda da, hizmet içi eğitimde baskın faktörün “öğretim” kavramı olduğunu, buna karşın geliştirmede baskın faktörün “öğrenme” kavramı olduğunu belirtmektedir.

Geliştirme, personelde bulunan ancak açığa çıkarılmamış beceri ve yeteneklerin ortaya çıkarılmasını ve değiştirilmesini sağlar. Geliştirme eylemi, kişinin daha önceleri edindiği bilgisine yenilerini katarak yeteneğini ilerletmeyi amaçlar ve sürekli (Artan, 1995, s.18).

Hizmet içi eğitim, çalışanın işini yapabilmesi için özel yetenekler kazanarak performansını geliştirmesidir. Başka bir deyişle, hizmet içi eğitim, insan kaynaklarına yapılan eğitim gibidir. Geliştirme, eğitimden daha geneldir ve çalışanın gelişimine yönelik öğrenme fırsatlarını içerir. Geliştirme, çalışana daha az detaylı bilgi vermesine rağmen çalışanın gelecekteki kariyeri için kapsamlı bilgi sağlar. Kısaca, geliştirme mikro değil, makro bir öğrenmedir. Hizmet içi eğitim, kişinin mevcut işlerini yapabilmesi için gerekli bilgileri kapsarken, geliştirme kişiyi gelecekteki işlere hazırlar. Hem geliştirmenin hem de hizmet içi eğitimin amacı performans düşüklüklerini azaltmak ve üretkenlik oranını yükseltmektir (İnsankaynakları, 2000).

Lawrie (1990, s.44) ise yetiştirme, eğitim ve geliştirme kavramlarını açıklarken, yetiştirmenin daha çok becerilerde değişme sağladığını, eğitimin personelin bilgi düzeyinde değişme meydana getirdiğini, buna karşılık geliştirmenin personelin tutum ve değerlerini değiştirmek anlamına geldiğini belirtmektedir. Summers (1994) ise geliştirmenin problem çözmeye, davranışlarda değişime ve personelin kendi kendisini geliştirmesine yol açtığını belirtmektedir.

Sonuç olarak geliştirme kavramı ile hizmet içi eğitim kavramı birbirinden ayrı kapsamlıdır. Geliştirme, örgüt ve personel verimliliğinin “eğitim” ve “öğretim”le artırılması sanatı olurken, hizmet içi eğitim “öğretim”le artırılması etkinliğidir. Personel geliştirme ve hizmet içi eğitim kavramlarının ortak yönü ise, personelin bilgi, beceri ve yetenekler yönünden geliştirilerek, bireyin ve

örgütün verimliliğini artırmak için düzenlenen etkinlikler olmasıdır. Ancak uygulama durumuna bakıldığında, geliştirme etkinlikleri hizmet içi eğitim etkinliklerine göre daha kapsamlı olup, bireye ve örgüte bakış açısı da daha geniş bir perspektife dayanmaktadır (Buluç, 1997, s.31).

### **Personel Geliştirme**

Personel geliştirme, personelin bilgi düzeyini, yeteneklerini, tutumlarını direkt olarak etkileyen faaliyetleri içerir ve onların bugün ve gelecekteki rollerine, performanslarına yardım eder (Pehlivan, 1996, s.37). Francis ve Milbourn (1980, s.386) ise, personel geliştirmenin, kişilerarası yetenekleri, inançları, tutumları, iletişim yeteneğini, çatışmaların çözümünü, liderlik biçimlerini, karar vermeyi ve amaç saptamayı kapsadığını belirtmiştir. Artan (1995, s.33-34) ise, personel geliştirme programının, yönetici ve personel için gerekli olan bilgi, yetenek (teknik, insancıl ve kavramsal) ve davranış değişikliğini kazandırması gerektiğini belirtmektedir.

Bugün kurum ve kuruluşların pekçoğu eğitimsizlik sonucu ortaya çıkan ve kuruma maliyeti çok yüksek olan bakım ve onarım harcamaları yapmaktadır. Diğer yandan iş kazaları, kurumlarda hem işgücü, hem de zaman ve malzeme kayıplarının yanında üzücü sonuçlar doğurmaktadır. Üretilen mal veya hizmetin niceliği kadar niteliğinin de yükseltilmesi büyük önem taşımaktadır. Personel devamsızlığı, disiplin sorunları, personel arasındaki çatışmalar verimliliği ve iş düzenini tamamen etkileyen unsurlardır (Pehlivan, 1992, s.153).

Personel geliştirme modern örgütlerin başarılı olması için hayati öneme sahiptir. Çünkü teknolojiye hızlı değişim, personelin dünyanın bu rekabet piyasasında, yeni teknolojinin uygulanmasını başarmak için gerekli olan bilgi ve yeteneklere sahip olmasını gerekli kılmaktadır. Dahası, günümüz personelinin kendini geliştirmeye artan isteği ve ilgisi nedeniyle, 1980'lerin yönetici ve örgütleri, ne personelin performansını elde etme çabasına, ne de sosyal ve kişisel ihtiyaçlarına karşılık verebilirler (Morgan, 1982, s.161).

Bu açıdan eğitim örgütlerinde personel geliştirme (McKenzie,1991, s.8-13);

- 1- Öğretmenleri bir şeyler üretmeye motive etmeli,
- 2- İnceleme ve uygulama eylemlerinden oluşan öğrenmeyi kapsamalı,



- 3- Değişimi ve adaptasyonu sunmalı,
- 4- Öğretmenlerin isteklerini, hevesini, merakını birleştirmeli,
- 5- Öğretmenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına karşılık vermeli,
- 6- Personelin endişelerini, korkularını ve duygularını gözönünde tutmalı,
- 7- Öğretmenlerin görüş açılarını birleştirmeli,
- 8- Personele gelişimsel bir aşama için yardımda bulunmalıdır.

Dunlap (2000) ise, mevcut personel geliştirme uygulamalarını eleştirerek, personel geliştirmenin değişmesi gerektiğini belirtmekte ve bu değişimin yönünü şöyle belirtmektedir:

- Bireysel geliştirmeden bireysel ve örgütsel geliştirmeye,
- Arasına yapılan iyileştirme çabalarından, açık, kapsamlı, planlanmış programlara,
- Bilgi ve yeteneklerin iletilmesine yönelmekten, öğretme ve öğrenmeyi öğrenmek ve araştırmaya,
- Genel yapısal yeteneklere odaklanmaktan, öğrenci ihtiyaçlarına odaklanmaya,
- Bilgi odaklı olmaktan, okul odaklı olmaya,
- Yetişkinlerin ihtiyaçlarına odaklanmaktan, öğrencilerin ihtiyacına odaklanmaya,
- İşten uzakta eğitimden iş içinde öğrenmeye,
- Eğitici personel geliştirenden, planlayan ve kolaylaştıran personel geliştiriye,
- Sadece birimin yürüttüğü personel geliştirmeden, tüm yöneticilerin, liderlerin kritik bir fonksiyon faaliyeti olarak yürütülen personel geliştirmeye,
- Temel katılımcı olarak öğretmenin performansını iyileştirmeden, öğrencinin öğrenmesini etkileyen herkesin performansını iyileştirmeye,
- Personel geliştirmenin bir gösteriş olmasından, gerekli ve zorunlu bir süreç olarak görme yönünde değişmesi gerektiğini belirtmektedir.

Sonuç olarak, personel geliştirme uygulamalarının personelin beceri, yetenek ve tutumlarında değişim ve gelişim oluşturması, personelin ihtiyaçlarına yanıt verebilmesini, geliştirmenin süreklilik arz etmesini, öğrenci

merkezli olmasını ve personeli tüm yönleri ile geliştirmesini içermesi gerektiği söylenebilir.

### **Personel Geliştirmenin Gerekliliği**

Örgüte yeni bir personel alındığında, personelin işindeki performansını iyileştirmek istendiğinde, personel bir göreve yükseltildiğinde, ek bir sorumluluk verildiğinde veya yeni bir işe transfer edildiğinde bir rehber yardımı ile genel bir programa alınması gerekir. Bu program, personel geliştirme birimince örgütün yeni personeli için örgütlenmiş faaliyetleri ve planlama biriminin diğer alt birimleri ya da bölümleri içinde örgütlenmiş faaliyetleri kapsar (Mcw, 2000).

Tanyeli (1970, s.22-24) ve Beach (1980, s.361) örgütlerde belirli alanlarda belirtiler mevcut olduğunda, personel geliştirmenin zorunlu olduğunu belirtmiştir. Bu alanlar:

- 1.Kalite standardının altında mal veya hizmet üretimi,
- 2.Zaman standardının altında üretim,
- 3.Personel hareketliliğinin fazla olması,
- 4.Fazla mesai,
- 5.Bakım-onarım giderlerinin çokluğu,
- 6.Disiplin olaylarının sıklığı,
- 7.İş kazalarının çokluğu,
- 8.İş kabulde isteksizlik,
9. Yüksek maliyet,
- 10.Etkisiz denetim,
- 11.Yönetim-personel çatışmasının aşırılığı.

Örgüt personelinin değişik yönlerden eskimesi de geliştirme etkinliklerinin gerekliliğini ortaya koyar. Başaran (1982, s.88), DuBrin (1974)'e dayanarak okul personelinin eskimesinin beş boyutta oluşacağını ve geliştirmenin bir ihtiyaç olarak ortaya çıkacağını belirtmektedir. Bu boyutlar;

1.Teknolojik eskime; bir personelin üretime ilişkin teknik bilgisi, örgütün gereksemelerini karşılayamadığında teknolojik eskimeye uğramış demektir.

2.İnsan ilişkilerinde eskime; bir personel ilişkili olduğu üst ve astlarıyla etkileşiminde çatışmalar yaratmaya başladığında, diğer personeli



örgütsel amaçlara eşgüdümleyemediğinde insan ilişkilerinde yetersizleşerek eskimektedir. Böyle bir personelin ilişkilerinin sağaltımına gerek vardır.

3.Kültürel eskime; personelin kendi değer ve düzgüleri ile örgütün gelişmekte olan değer ve düzgüleri arasında ayrılık büyümeye başladığında, personel kültürel yönden eskimeye başlar.

4.Siyasal eskime; personel örgütün siyasasındaki değişmelere uyamadığında, bu yüzden örgütün başarısını azalttığında siyasal eskimeye uğramış demektir.

5.Ekonomik eylemlerde eskime; personelin eskimiş ekonomik görüşleriyle örgütün verimliliğini, dolayısıyla da etkililiğini azaltmaya başlaması onun ekonomik yönden eskidiğini gösterir.

Pehlivan (1997, s.109) ise, Sheal'e (1992) dayanarak personelin geliştirilmesi gerektiğini şu nedenlere bağlamaktadır: (1) bireylerin yaptıkları işlerin ve teknolojinin hızla değişmesi, (2) kısa ve uzun dönemli beceri yetersizliği, (3) uzun dönemde becerili insangücü sıkıntısının, işlerin karmaşıklaşması ve işgücü pazarına katılan gençlerin sayısının fazlalaşması ile daha da artacağı beklentisi, (4) insangücü yapısı ve beklentilerdeki değişmeler ve (5) ürün ve hizmet kalitesinin iyileşmesi için pazar baskısı.

Yükseköğretimde ya da genel olarak örgün eğitimde kazanılan yeterlikler, bilgi birikiminin ve teknolojik gelişmelerin hızla gerçekleşmesi nedeniyle örgüt ihtiyacını karşılamada yeterli olmamaktadır (Karakütük 1999, s.2). Bu yüzden örgütlerdeki yönetici ve personelin geliştirilmesi zorunlu olmaktadır. Bu sebeple hazırlanacak personel geliştirme programlarının örgütsel ve bireysel verimliliği artırıcı nitelikte olması gerekir.

### **Personel Geliştirmenin Amaçları**

Personel geliştirme programı, personelin mevcut alan bilgisini artırmak, temel program öğeleri için işbirlikçi uyumu artırmak, programa uyumu cesaretlendirmek, modeli başarılı bir şekilde uygulamak ve karşılaşılan problemleri çözmek, teknik amaçlar için yardım sağlamak amacıyla geliştirilir. Eğitimde ise, öğretim için teknik yeterlik kazandırmak, öğretim strateji

yeterliğini artırmak, öğretmenin öğretim gücünü artırmak, öğretmenin daha zayıf olduğu alanları geliştirmek ve işbirlikçi yapıyı ve amaçlı ilişkileri geliştirmek amacıyla geliştirme çalışmaları yapılır. Personel geliştirme programı yetişkinlerin öğrenmesini, yeni fikirlere açıklık ve meslektaşlarından dönüt almayı, kendi başına kararlar alıp uygulamayı, kendi kendini değerlendirmeyi, gelişme için hedefler oluşturmayı, analiz gücünü geliştirir. Personel geliştirme programı örgütte, hedeflere uyum sağlama, grup etkililiğini geliştirmek için ilişkilerin kalitesini artırma, profesyonel çalışma iklimi geliştirme, gelişimi kolaylaştıran yapıyı geliştirme, görevini yapamayan yapı ve unsurları eleme ve sürekli yenilenme için dönüt sağlayan süreçler oluşturmak için geliştirilir (Sweeney, 2000).

Geliştirme programının amacı, eğitime katılması öngörülen personeli, eğitim sonrasında beklenen standart bilgi, beceri ve davranış düzeyine erdirmektir. Bu düzeyin açık seçik belirlenmesi gerekir. Eğitim öncesinde personelin içinde bulunması gereken standart düzey, kadrolama işlemine dayalı olarak hazırlanmış bulunan iş veya görev şemalarında görülebilmektedir. Bu durumda eğitim programı aracılığıyla gerçekleştirilecek olan husus, personelin eğitim öncesindeki bilgi, beceri ve davranışlar açısından içinde bulunduğu düzey ile standart düzey arasındaki olumsuz farkın giderilmesidir (Kalkandelen, 1979, s.88).

Personel eğitiminde özel olmaktan çok genelliğe, yaratıcılığın tanınıp geliştirilmesine ve çok boyutluluğa önem verilmelidir. Herhangi bir geliştirme programının genel amacı, örgüt hedeflerinin gerçekleşmesinde personele yardım etmektir. Büyük ve orta büyüklükteki örgütlerin bu genel amacı elde etmek için her yıl yaklaşık 150 milyar dolar harcadığı tahmin edilmektedir. Bu geliştirme programlarının amaçları arasında şunlar sayılabilir (French, 1989, s.510; Strauss ve Sayles, 1968, s.154):

- 1.Nitelik ve nicelik olarak iş performansını artırmak,
- 2.İş performansındaki eksiklikleri gidermek,
- 3.Yeni personelin işlerini nasıl yapacaklarını öğretmek ve onların örgüte uyumunu sağlamak,
- 4.Personelin değişen teknolojiye uyumuna yardım etmek,
- 5.Bireysel ve örgütsel hedefleri gerçekleştirmeye yardım etmek,

- 6.Örgütün güçlülüğünü oluşturmak ve uzun bir süre devam ettirmek,
- 7.Örgüt üyeleri arasında güven ve amaç düzeyini artırmak,
- 8.Bilgi ve yetenek temelli yönetim çevresi yaratmak,
- 9.Dikey, yatay ve köşegen olarak iletişimin açıklığını artırmak,
- 10.Örgütte personelin mutluluğunu artırmak,
- 11.Büyük problemler için sinerjistik (birlikte) çözümler bulmak,
- 12.Planlama ve yerleştirmede birey ve grup sorumluluğunu artırmak.

Sözkonusu bu amaçların toplamının hedefi, sistemli bir bakış açısını örgüte ve yöneticilere kazandırmak ve örgütün açıklığını artırmaktır. Bu bağlamda geliştirme programının örgüte ve personele (yönetici ve çalışanlara) yararlar sağlaması kaçınılmazdır.

Torrington ve Weightmen (1991, s.175) ise personele yapılan eğitimin amaçlarını Tyson ve York'a (1982) dayanarak şöyle listelemektedirler: (1) Üretim ve verimliliği en üste çıkarmak, (2) İnsan kaynaklarının yararlılığını geliştirmek, (3) Örgüte ve alt gruplara bağlılığı geliştirmek, (4) Mutluluğu, motivasyonu ve morali artırmak, (5) İşte güvenin önemi konusunda bilinç kazandırmak, (6) Kaynakları, araç-gereçleri ve yöntemleri en iyi şekilde kullanabilir kılmak, (7) Örgütsel uygulamaları ve prosedürleri standart laştırmaktır.

Bu amaçları gerçekleştirmek için yapılacak geliştirme etkinliklerinin yönünü Morgan (1982, s.172-173) şöyle belirtmektedir;

- 1.Bireylerin bilgisini artırmaktan çok, sürekli artan performans üzerine odaklaşmak,
- 2.Kişilerden çok, takımların eğitimine yönelmek,
- 3.Eğitimi, eğitim bölümünün görevi olmaktan çok, bir yönetim tarzı olarak görmek,
- 4.Örgüt dışı uzmanlara güvenmekten çok, iç kapasiteler oluşturmak,
- 5.Eğitimi bir inanç kabul etmekten çok, değerlendirilmesine yönelmek,
- 6.Öğrenmenin nasıl öğrenileceğine odaklanacak öğrenmeye yönelmek,
- 7.Öğrenenlerin hayat deneyimleriyle ilgisi olmayan eğitime karşı, gerçek temelli eğitime yönelmek,
- 8.Tek yönlü iletişim temelli eğitimden çok, çok yönlü iletişim temelli bir eğitime yönelmek,

9. Bir eğitim programından mezun etmekten çok, eğitilenlerin sürekli ve yeniden güçlenmesine yol açan eğitime yönelmek,

10. Öğretmenlerin empoze etmesinden çok, öğrencilerin kendini motive ettiği öğrenmeyi sunmaya yönelmek,

11. Eğitilenler içinde büyük homojenliğe (benzerliklere) yönelmek.

Personel geliştirme programı, personelin yeteneklerini geliştirebilir. Başarılı programların ilk amacı, öğretmenin tutum ve davranışını değiştirmek olmalıdır. Personel geliştirmenin hiyerarşik amaçları dört boyuttadır. Bunlar, bilinçlilik, mevcut programlarla yetenek geliştirme, yeni program geliştirme, yeni programlarla yetenek geliştirmedir. Bu hiyerarşik amaçların kullanılması, planlama ve uygulamanın geliştirilmesinde programlara yardım edebilir. Oluşturulan planın amaçlarından biri de, ihtiyaçlar analizini, planlamayı, uygulamayı ve değerlendirmeyi geliştirmektir (Clark ve Clark, 1985)

### **Personel Geliştirmenin Yararları**

Örgütlerde uygulanan personel geliştirme programlarının yararları personel, örgüt ve yönetici boyutlarında görülür.

#### **Personele Yararları**

Personel geliştirme, doğru biçimde uygulanırsa süreç, birey ve örgüt ihtiyaçları arasındaki uyumsuzlukları en aza indirir ve iç uyumu ve dengeyi artırır (Celso ve Morris, 1985).

Araştırmalar göstermektedir ki, öğretmenin bilgi ve öğretim yetenekleri geliştiğinde öğrencilerin performansı da yükselmektedir. Öğrenciler okulda zamanlarının çoğunu, öğretmenlerle birebir ilişkiye girerek geçirmektedirler. Doğal olarak öğretmenin bildiği şeyler, öğrencinin öğrenme kalitesini doğrudan etkilemektedir. Eğer öğrencilerin başarılarını artıracak radikal değişiklik yapılmak isteniyorsa, öğretmenlere radikal değişim için eğitim verilmelidir. Kaliteli profesyonel gelişme, öğrenci başarısını yükseltebilir. Harvard üniversitesinde Ronald Ferguson tarafından Teksas'ta yapılan bir çalışmada, geliştirilmiş öğretmenin, okuma ve matematik dalında, öğrenci başarısını % 40 artırdığı tespit edilmiştir. Benzer bir çalışmada New York'taki okullarda yapılmış, burada da öğretmenlerdeki kalite farklılıklarının, okuma ve matematik derslerinde

öğrenci başarısını %90 etkilediği görülmüştür. Personel geliştirme, insanların bilinmeyen gelecek için ihtiyaç duydukları bilgi ve yetenekleri içeren eğitimin karmaşıklığına öğretmenlerin hazırlanmasına yardımcı olur. Ayrıca, öğretmenlere, öğrencilerin sorularını daha iyi yanıtlamak için bilgilerini değiştirme, geliştirme ve genişletme konusunda yardım yapar ve öğrencilerin problemlerini çözmesine olanak sağlar. Personel geliştirme, öğretmenlerin öğretme konusunda yeteneklerini geliştirerek, öğrencilerin özel ihtiyaçlarını karşılayacak en iyi yöntemleri incelemelerine yardımcı olur ve yöneticilerin yeni tarzlar öğrenmesine olanak sağlar. Ayrıca, okulda bütün eğitimcilerin yüksek seviyeli öğrenme tutumlarını ve bütün öğrencilerin öğrenebileceği inancını cesaretlendirir. Eğitim İstatistikleri Ulusal Merkezi (NCES)'nin yaptığı diğer bir çalışmada da profesyonel gelişme faaliyetlerine katılan öğretmenlerin, öğrencilerin başarılarını yükselten aktivitelere daha çok istekli olduğu belirtilmektedir. Sözkonusu geliştirme faaliyetlerine katılan öğretmenlerin % 65'i sınıfta 3 veya daha fazla aktivite kullanırken, geliştirme faaliyetlerine katılmayan öğretmenlerin ancak % 35'i üç veya daha fazla aktivite kullanmaktadır. Ayrıca profesyonel gelişme faaliyetlerine katılmayan öğretmenlerin % 61'i reform aktivitelerini hiç kullanmazken, profesyonel gelişme faaliyetlerine katılan öğretmenlerin %39'u reform aktivitelerini hiç kullanmamışlardır. Bunların yanısıra, bizzat öğretmenler, profesyonel gelişmenin öğretimlerini iyileştirdiğini belirtmişlerdir. 5 öğretmenden 4'ü profesyonel gelişmenin % 85 oranında kendilerine yeni bilgiler sağladığını, 3/2 si öğretim uygulamalarında değişim olduğunu, 5/3'ü profesyonel gelişme uygulamalarının kendilerine ileri düzeyde bilgi ve eğitim görme olanağı sağladığını, 5/2'si de öğretim hakkında görüşlerinin değiştiğini belirtmişlerdir (Sparks ve Stephanie, 2000).

Genel olarak bakıldığında personel geliştirmenin, personele aşağıdaki yararları sağlayacağı söylenebilir (Beach, 1980, s.359; Erdem, 1998, s.189-192). Personel geliştirmeye;

1. Personel alanı ile ilgili son teknik bilgileri kazanır,
2. Yenilikleri izleme gerekliliği bilgisini kazandığından yenilikleri takip eder,

3. Meslek kültürü artar,
4. Örgüt kültürünü bilir ve geliştirmeye katkıda bulunur,
5. Sürekli gelişmeye ve geliştirmeye çalışır,
6. İşyerine ve işine bağlanır,
7. İş arkadaşlarıyla, üstleriyle ve astlarıyla olumlu insan ilişkileri için olumlu tutum ve değer yargıları geliştirir,
8. Bireysel doyum sağlar,
9. Başarısı artar,
10. Yeni teknoloji ve yaklaşımları kullanır,
11. İş uyumsuzlukları azalır,
12. İşten ayrılmaları ve devamsızlıkları azalır,
13. Öğrenmeye harcadığı zamanı azalır,
14. Problemlerini çözer.

Özetle, personel geliştirme uygulamalarıyla örgüt personeli, alandaki yenilikleri öğrenir, doyum düzeyi artar, sürekli öğrenmeye ve gelişmeye çalışır.

### **Örgüte Yararları**

Personel geliştirmeye örgüt açısından bakıldığında ise örgütlere veya okullara şu konularda yardım eder (OD, 2000). Personel geliştirme;

- 1-Liderleri ve personeli güçlendirir,
- 2-Sürekli gelişme kültürü yaratır. Kişisel hareket ve politikalardan daha çok paylaşılan hedefler ve vizyon oluşturur,
- 3-Değişimi daha kolay ve daha hızlı yapar,
- 4-Örgüt için çalışmayı bütün personele inandırır,
- 5-Kararların hızını ve kalitesini artırır,
- 6-Yıkıcı çatışma yerine yapıcı çatışma oluşturur,
- 7-Bütün personele işlerin nasıl yapılacağı hakkında ve liderlere de sonuçlar üzerinde daha fazla kontrol olanağı verir.

Örgütsel gelişme sonunda örgütsel yarar, icat-yaratma, müşteri memnuniyeti, ürün ve hizmet kalitesi, fiyat etkililiği, örgütsel esneklik, etkililiğin kişisel doyumunu, iş ve hayat memnuniyeti artar. Ayrıca insanların ve örgütlerin aynı hedeflere sahip olması, iletişimin açıklığı (yatay, dikey, köşegen), kararların uzman kişilerle alınması, ödül sisteminin örgütsel sağlığı iyileştirici,



personelin gelişmesine ve takım çalışmasına olanak sağlayıcı olması, çatışmaların çözülmesi, süreç ve yapıların geçmiş ihtiyaçlardan çok şu andaki ihtiyaçları esas alması, insanların başarılarından dolayı ödüllendirilmesi, başarısızlığı yüzünden cezalandırılmaması görülür (OD, 2000).

Uygulanan personel geliştirme programları örgütte, öğrenme kültürü oluşturur. Oluşturulan bu öğrenme kültürüyle örgütte, öğrenme için olanaklar yaratılır ve informal öğrenme üzerine odaklanılır (Killion, 1999-a).

Bunlarla birlikte yapılan geliştirme eğitiminin yararları arasında şunlar da sayılabilir (Flippo, 1976, s.210):

- 1.Verimlilik artar,
- 2.Moral yükselir,
- 3.Yönetimin müdahalesi azalır. Çünkü personel eğitilmiş ve bağımsız hareket edebilmekte ve yeterince performans gösterebilmektedir.
- 4.İş kazaları azalır,
- 5.Örgütler daha az anahtar personelle örgütün etkililiğini sürdürebilirler. Ayrıca örgüt esnek bir yapıya kavuşur. Çünkü personele değişik iş eğitimi verilmiştir.

Personel geliştirmenin yararlarına örgüt açısından bakıldığında, en önemli unsurun sürekli gelişen bir örgüt kültürü oluşturduğu, iş kazalarını azalttığı ve yönetimin personele olan güven duygusunu artırdığı söylenebilir.

### **Yönetime Yararları**

Personel geliştirmeye yönetim açısından bakıldığında ise; yöneticilerin a) personelin talep ve beklentilerini karşılayacak daha etkili yöntemler bulmasını sağlar, b) zamanlarını daha etkili şekilde yönetirler, c) yapısal liderlik özellikleri gelişir, d) mesleki tutumlarını geliştirirler (Worth ve Worth, 1986). Bunlarla beraber geliştirme programları ile yönetici, sağlam bir güven duygusuna, açık bir iletişime, çatışmaları yapıcı bir şekilde yönetmeye, işbirliğine ve takım çalışmasına, örgütü yeniden canlandırma kapasitesine sahip olur (Peker, 1995, s.20).

Flippo (1976, s.228) ise, geliştirme programıyla yöneticilerin,

- (1) Karar verme yeteneği gelişir,

- (2) İnsan ilişkilerine ilişkin bilgi, tutum ve becerileri artar,
- (3) Örgüte ilişkin bilgileri yenilenir ve gelişir,
- (4) Yaptığı işe ilişkin bilgileri artar ve gelişir,
- (5) Genel bilgi düzeyi artar,
- (6) İhtiyaç duyduğu alanlarda ya da konularda sorunlarının giderilmesi sağlanır demektir.

Özetle, personel geliştirmenin yönetim açısından faydası, yöneticinin karar verme yeteneğini geliştirmekte, insan ilişkilerine verilen önem artmakta ve zamanını daha etkili yönetmektedir.

### **Personel Geliştirmede Başarıyı Etkileyen Faktörler**

Sayılan amaçları ve beklenen yararları gerçekleştirebilmesi için hazırlanacak personel geliştirme programlarının üzerinde durması gereken unsurlar ise şöyle sıralanabilir (Strauss ve Sayles, 1968, s.157-159):

- 1.Motivasyon,
- 2.Pekiştirme,
- 3.Geri bildirim,
- 4.Uygulama,
- 5.Öğrenme periyodunu dağıtmak,
- 6.Kısmi öğrenme yerine tam öğrenme,
- 7.Eğitim transferi.

Personel geliştirme programlarının kalitesi ve etkililiği ile ilgili literatüre bakıldığında, literatürün daha çok, bu tür programların başarısını etkileyen faktörler üzerine odaklaştığı görülmektedir. Bu faktörler, bireysel ilgiler, eğitim faaliyetleri, başvurular, danışmanların nitelikleri, program, strateji, kolaylıklar, geri bildirim, işbirliği ve sonuçtur (Purcell, 1987). Crowther (1998) ise personel geliştirmede başarı için beklentilerin açıkça belirtilmesini, sonuçlara odaklanılmasını, etkili destek sistemlerinin (kendi kendini değerlendirme, çalışma grupları, okul toplantıları vb.) işletilmesini ve iyi bir modelin uygulanmasını öngörmektedir.

İskoç Eğitim Bölümünün hazırladığı personel geliştirme taslağında ise personel geliştirmede başarılı olabilmek için bazı ilkeler belirlenmiştir. Bunlar (OECD,1994, s.82):



1. Motivasyon ve gelecekteki gelişimleri etkileyen uygulamaları, okul politikalarının ve amaçlarının tartışılmasını kapsayan bir iletişim,
2. Teftiş, değerlendirme ve profesyonel performans geliştirme,
3. Kişilerin personel geliştirme ihtiyaçlarını tanıma,
4. Kariyer gelişimiyle ilişkili amaç güden bir kariyer danışmanlığı.

Bunun yanı sıra geliştiriminin misyonu, öğrencilerin gelişmesi ve yüksek standartları öğrenmesine yardım etmelidir. Bu açıdan geliştirme programı, öğrencilerin öğrenmesini merkeze alarak öğretmenlere odaklanmalı, okulun bütün üyelerini kapsamalıdır. Geliştirme programı, bireysel, kolektif ve örgütsel gelişmeye odaklanmalı, okuldaki yöneticilerin ve öğretmenlerin liderlik ve entellektüel yanlarına yönelmelidir. Öğrenme, öğretme ve liderlik uygulamalarını yansıtmalı, teknolojilerin kullanımı, öğretim yöntemlerini ve öğretimde standartları yükseltmek için diğer öğeleri kapsayan konularda ileri uzmanlaşmayı sağlamalı ve bunun içinde öğretmenleri geliştirmelidir. Sürekli araştırma sonucu oluşan iyileşme, okulun günlük yaşantısı yapılmalı ve son olarak da kapsamlı ve uzun vadeli planla sürdürülmelidir (Oromaner, 2000).

Personel geliştirmede başarıyı etkileyen faktörlerden biri de, eğitilecek personeli ve bunların ne tür bir eğitime ihtiyacı olduğunu belirlemektir. Uygun, doğru ve eksiksiz bir ihtiyaç analizi, programın personele yararlı ve performanslarını artırmalarına yardımcı olmasını sağlar. Genellikle eğitim programlarıyla karşılanan başlıca iki tür ihtiyaç kategorisi vardır. Bunlardan birisi eğitim ihtiyaçlarıdır; kişinin hali hazır görevinde işini yürütebilmesi için ihtiyacı olan bilgi ve yeteneklerini kapsar. Diğeri ise geliştirme ihtiyaçlarıdır; personele, ileride veya gelecekteki başka görevde gerekli olacak bilgi ve becerileri ifade eder. Bu tür ihtiyaçları karşılayan bir geliştirme programı, personelin ve örgütün başarısını artıracaktır (Abella, ?, s.17-22).

Bu nedenle bir personel geliştirme programı a- hedef ve amaçları, b- ihtiyaç analizini, c- işbirliği yapısını, d- personel ödül sistemini, e-program geliştirme stratejisini, f-yönetmelik amaçları, g- kriterleri başarılı tamamlamayı, h-programı gözleme ve yeniden gözden geçirmeyi içermelidir (MSDE, 1985).

Bir personel geliştirme programı, öğretmenler sınıfta öğrenmenin içeriğine uyum gösteriyorsa, öğretmen ve yöneticiler programdan

memnunluklarını ifade ediyorlarsa, temel konularda öğrenci başarısı artıyorsa etkili olarak düşünülebilir. Bu açıdan bir geliştirme programının planlanmasında; 1- programın amacı, 2-örgütsel büyüklük 3-program dağılımı oluşturma 4- faaliyetlerin programlanması 5-program politikası ve yönetim kararları boyutlarına dikkat edilmelidir (Zion, 1987).

Etkili personel geliştirme programında ana unsurlar belli kategorilerde ele alınabilir. Bunlar(Kutner, 1992);

1-Yönetimi geliştirmek,

2-Öğretimi tasarlamak; Yapılan eğitim ile ilgili personel geliştirme programı şunları kapsar:

a-Öğretimde teori ile araştırmayı birleştirmek,

b-Alıştırma yapmak,

c-Geri bildirim,

d-Uygulama,

e-Sürdürmek,

f-Geliştirmek.

3-Öğretmenlerin ve gönüllülerin ilgisine yönelmek; Öngörülen eğitim, öğretmenlerin ve gönüllülerin ihtiyaçlarına odaklanmalı, katılımcıların tecrübelerine yönelebilmeli ve eğitimde sorumluluk dağıtılmalıdır.

Duyar ve Meriwether (1997), Shroyer (1990)'e dayanarak personel geliştirme programlarının başarısız olmalarının en yaygın nedenlerini şöyle sıralamaktadır;

1. Çoğu zaman personel geliştirme programları bir adımlık workshoplardır.

Bunun yerine bunların kişisel ve örgütsel büyüme için gelişmiş öğrenci başarısıyla sonuçlanan kapsamlı ve sürekli programlar olması gerekir.

2. Genel olarak programlar bakanlık-il, okul ve sınıf amaçları bağlamında kişisel gelişim amaçlarını desteklemek için geliştirilmemiştir.

3. Geliştirme etkinliklerinin çoğu güçlü kavramsal, kuramsal ya da araştırma temeline oturtulmamıştır.

4. Programların çoğu eğitim sorunlarından sadece öğretmenlerin sorumlu olduğu fikrine dayandırılan eksik modellerdir.

5. Programların çoğu yardımın okul dışından gelmesini, tepeden aşağıya ve düzeltici bir tarzda yürütülmesini varsayar.

6. Kuram, sıklıkla, uygulamayla ilişkilendirilmez, modelleme ve danışmanlık için olanaklar sağlamamaktadır.
7. Pek çok personel geliştirme programına, yönetimin bağlılığı düşüktür, izleme desteği ve uygulama yardımı nadir olarak verilmektedir.
8. Mesleki eğitim etkinlikleri çoğu zaman yetişkinlerin öğrenme kuramıyla ve etkin öğretim uygulamalarıyla tutarlı değildir. Bunun yerine personel geliştirmenin odak ve biçimleri dar perspektife dayandırılmaktadır.

### **Personel Geliştirmede Yöneticinin Roller**

Yirmibirinci yüzyıla girerken yöneticilerin rolleri, görevleri ve yöneticilerden beklentiler giderek daha karmaşıklaşmakta, hızla değişen bir ortamda okulları başarılı bir biçimde gelecek yüzyıla taşıyacak yöneticilerin okulu ve toplumu anlamaları ve liderlik yapmaları beklenmektedir (Karip ve Köksal, 1999, s.193). Yöneticinin rollerinden biri de personelin geliştirilmesini sağlamasıdır.

Yöneticilerin personelin geliştirilmesindeki rolü, aksamaları yerinde gözlemesi, eğitim sisteminin en temel üretim birimi olan okul sisteminin sürekli içinde yer alması ve kuramla uygulama arasında köprü olması açısından çok önemlidir. Yönetirken geliştirmek, eleştirirken öneride bulunmak, gerektiğinde uygulamalı olarak öğretim yapmak okul yöneticilerinin öğretimsel liderliklerinin temel gereklerindedir. Özellikle aday öğretmenlerin eğitim sistemi ile bütünleştirmeleri, eğitsel işlevlerinin farkında olmaları, çalıştıkları okul ve çevre ortamına uyum sağlamaları, eğitim alanındaki gelişmeleri öğretmenlere taşımaları açısından okul yöneticileri en önemli kaynaklardan biridir (Pehlivan, 2002, s.1).

Öğretmenlerin profesyonel gelişimini artırmada yöneticilerin informal tutumlarının (davranışlarının), formal tutumlarından daha önemli olduğu söylenebilir. Yöneticilerin rutin davranışları dokuz kategoriye ayrılır ve bunlar; hedefleri saptamak ve planlamak, gözlemlemek, değerlendirmek, iletişim, kaynakların temin edilmesi ve örgütlenmesi, personeli yerleştirme, yetiştirme, emretme ve diğer personel üyelerini yerleştirmedir. Bu faaliyetlerin amacı da, iş yapısı, personel ilişkileri, öğrenci ilişkileri, güvenlik, donatım, toplum ilişkileri ve kurumsal ilişkilerdir. Yöneticilerin informal faaliyetlerinin ise altı tür olduğu saptanmıştır. Bunlar; formal geliştirme olanakları hakkında bilgilerin yayılması,

profesyonel materyallerin dağıtımı, spesifik konularda mesleki faydalara odaklanma, istekli öğretmeni eğitsel konularda sorumlu tutma, deneyim ve görüşmeyi teşvik etme ve öğretmenlerin başarılarını ilan etmektir (McEvoy, 1985). Amabile (1999) ise, personeli geliştirmede yöneticinin rollerini; personeli mücadele vereceği bir durumla karşılaştırma, personele özgürlük verme, personele ve takımlara başarılı olmaları için kaynaklar tahsis etme, çeşitli açılardan destek takımları oluşturma, beklenilenin altında fikir ortaya atsa da personeli övme ve örgüt liderlerinin katılımını sağlama olarak sıralamaktadır.

Yönetici, tüm personel için sürekli bir mesleksel gelişmeye uygun bir ortamın hazırlanmasından sorumludur. Yöneticinin mesleksel sorumluluğu, öğretmenlerin gelişmesini, öğretme ve öğrenme sürecinde önemli bir sorun olarak görmesini gerektirir (Aslan, 1990, s.115). Killion ve Harrison, (1997, s.1-10), personelin geliştirilmesinde yöneticinin rollerini şöyle sıralamışlardır;

1-Eğitimci/tasarımcıdır. Personel geliştirici olarak yönetici, bir eğitim programı tasarlamadan önce okul personelini daha iyi tanımak için toplar. Eğitim başlamadan önce yönetici, eğitim planını incelemek ve grubun ihtiyacına uyup uymadığını değerlendirmek için personeli tekrar toplar. Bu görüşmede yönetici, eğitimi geliştirecek bir planı geliştirmesi için gruba yardım eder. Eğitim birkaç safhaya ayrılmıştır. Her safha arasında, yönetici gerekli değişikliği yapmak için takımla tekrar toplantı yapar. İş alanlarını ziyaret eder ve eğitim tasarlayıcısı olarak başarılı olması için yetişkinlerin öğrenmesi üzerine bilgi sahibi olmalıdır.

2-Yetiştiricidir. Personel geliştirici olarak yönetici, personeli ziyaret ederek, onların eğitsel uygulamaları ve yeni öğrenmeleri nasıl yerleştirecekleri konusunda yardım eder. Ayrıca yetiştiriciler öğretmen davranışı, öğrencilerin sorumluluğu, sınıf ortamı ve programlar için özel bilgi verirler. Yetiştiriciler, karar vermeye de yardım ederler ve olası alternatifleri sunarlar. Bu yetiştiricilerin yardımı ile öğretmenler, yeni stratejiler kullanırlar ve riske girerler.

3-Kaynak tedarik eder. Yönetici okulun, personelin ve öğrencilerin ihtiyaç duydukları konularda, alanlarda kaynak tarar ve onlara ulaştırır. Bu amaçla yönetici kütüphanelerle, internetle, üniversitelerle ve diğer bilgi ağları ile ilişki içindedir

4-Program yöneticisidir. Yönetici, personel geliştirme programının yerleştirilmesinde, geliştirilmesinde rol oynayan bütün kişileri kapsayan yöntemleri inceler. Bu kişilerden elde edilen girdilerin birleştirilmesi ile program için açık bir vizyon geliştirir, amaçlar yazar ve okula bu amaçları sunar. Ayrıca, iki bölümün hizmetlerinin birlikte nasıl yerine getirileceği konusunda personel yönetimine bilgi verir. Yeni öğretmen ve yöneticilerden gruplar oluşturmaya yardımcı olur ve geliştirme programının tasarlanmasına yardım edecek özel bilgileri birleştirmede, öğretmenlere tecrübelerini aktarır. Bir program yöneticisinin ana sorumlulukları yeterli ve etkili program oluşturmak ve müşterilerinin ihtiyacını karşılayacak programlar yaratmaktır.

5-Danışmanlık. Herşeyden önce danışman bir örgütün, bir grubun, bir bireyin üzerinde etkileme gücüne sahip durumda olan bir kişidir. Fakat değişim programını uygulayan direkt bir güç değildir. Bir danışman olarak yönetici, küçük gruba, takıma yardım eder, rehberlikte bulunur. Danışman rolünde yönetici, pozisyonlarda düşünme konusunda, kaynak elde edilmesinde, araçları dizayn etmede personele yardımda bulunur. Danışman olarak yöneticinin çeşitli sorumlulukları vardır. İlki, örgütteki kişilerle çalışarak örgütsel gelişmeyi ve değişmeyi kolaylaştırmaktır. İkincisi, bilgi ve hünerleri diğer kişilerin kapasitelerini geliştirmek için paylaşmaktır. Üçüncüsü ise, kadın ve erkeğin işlerinde başarılı olması için onlara yardım etmek, alternatifler önermektir. Bunlar için, danışmanın iyi bir dinleyici olması, kelimelerin altındaki gizli mesajları algılaması gerekir. Ayrıca bilgileri birleştirmek ve analiz etmede usta olması gerekir.

6-Görevleri kolaylaştırmak. Personel geliştirici olarak yöneticinin en önemli rollerinden biri de, kolaylaştırmaktır. Kolaylaştırıcının rolü, bir danışmaninkinden farklıdır. Danışman bir faaliyetin yönünü tayin eden bir teşhiste bulunur. Danışmanın rolü kolaylaştırıcının rolünden daha geniştir. Danışmanın rolü kolaylaştırıcının işleminden önce vuku bulur ve kolaylaştırıcının ihtiyaç duydukları ile sonuçlanır. Kolaylaştırıcı başarı için hedefi tanımlar. Öğretmenler arasındaki iş ilişkilerini genişletir. Kolaylaştırıcının iki rolü vardır; ilki görev kolaylaştırıcıdır, bir projeyi oluşturur veya bir grubun görevi tamamlamasına yardım eder. İkincisi, süreç kolaylaştırıcısıdır. O da, grup üyeleri arasındaki ilişkilere odaklanır. Kısaca, kolaylaştırıcı hem görev

hem de süreç sorumluluğunu üzerine alır. Ayrıca kolaylaştırıcı grupla direkt olarak çalışır. Bu açıdan grupta fazla gözükmeyen danışman gibi değildir. Bir görev kolaylaştırıcı görevlerini başarmak için grubun kullanacağı süreci dizayn etmekle sorumludur.

7-Süreç kolaylaştırıcıdır. Süreç kolaylaştırıcının üç sorumluluğu vardır. Bunlar:a-Grup üyelerine kendi davranışlarını tanıtmak, b-Bireylerin verimsiz davranışlarını değiştirmede yardımcı olma, c-Görevlerini başarabilecek güvenli bir ortam oluşturmak ve sürdürmek için ilişkilerde gerekli olan ilkeler ya da umutlar tesis etmede yardımcı olmaktır.

8-Değişimin katalizörüdür. Değişim için katalizör olmak yöneticinin yeni bir rolüdür. Bu rolde, yönetici yeni fikirler önerir. Daha etkili olan yöntemlerin ortaya çıkması ile statükonun ötesine hareket etmek için ve zihni modellerin altında yatan sorunları çözmek ve kişisel teoriler oluşturmak için çaba gösterir. Yönetici, örgüt içinde sürekli gelişmeyi ve öğrenmeyi önerir. Değişim süreci gerçeklerin ortaya çıkması ile başlar. Personel geliştirici olarak yönetici, değişimin katalizörü olarak faaliyet gösterdiği için gerçekleri, sık konuşulmayan şeyleri tespit eder, düşünme ve davranışlarda alternatif yollar tartışır. Yöneticinin değişimin katalizörü olarak iki ana sorumluluğu vardır. Birinci sorumluluğu, sürekli analiz yapmak, rehberlik etmek, gelişmek ve örgüt üyeleri arasındaki tepkilere rehberlik etmektir. Diğer görevi de alternatifler üretmektir. Bunlar için yönetici, "yerin kulağı var hazır duruşuyla" durarak yeni uygulama ve programları araştırmalı ve değişimi herkesten önce görebilmelidir.

Öğretmen ve yöneticilerin personel geliştirmede öğreneceği şeylere karar vermek, dikkatli bir planlamayı ve öğrencilerin performans ihtiyaçlarının bir ön analizini gerektirir. Personel geliştirme programının içeriğini tespit etmeden önce personel geliştirme liderinin şu alanlarda bilgilere ihtiyacı vardır. 1-öğrenci başarı bilgisinin analizi, 2-başarılı programlar ve uygulamaları öğrenmek: diğer okullar benzer programlarla karşılaşmış ve başarılı değişim araçlarını keşfetmişlerdir. Onun için personel geliştirme lideri diğerlerinin deneyimlerinden ve araştırmalarından öğrenmek için çaba gösterir (Killion, 1999).

Toparlayacak olursak, personel geliştirmede yöneticinin rolleri genişlemekte ve artmaktadır. Buna göre, yönetici geliştirme programını



tasarlar, gerekli kaynakları sağlar, programı yönetir, danışmanlık yapar, görevleri kolaylaştırır, değişimin oluşmasına öncülük etmek durumundadır.

### **Performans Değerlendirme**

Personel geliştirmede üzerinde önemle durulması gereken unsurlardan biri de performans değerlendirmedir. Performans değerlendirme, örgütte görevi ne olursa olsun bireylerin çalışmalarının ve etkinliklerinin yeterliliklerinin ve yetersizliklerinin bir bütün olarak tüm yönleri ile gözden geçirilmesidir (Fındıkcı, 2000, s.297)

Performans değerlendirme, bir yöneticinin, önceden saptanmış standartlarla karşılaştırma ve ölçme yoluyla, personelin işteki performansını değerlendirmesi süreci olarak da tanımlanabilir. Performans değerlendirmesi yapmanın iki ana amacı vardır. Bu amaçlardan birincisi, iş performansı hakkında bilgi edinmektir. Bu bilgi yönetsel kararlar alınırken gerekli olacaktır. Ücret artışlarına, ikramiyelere, eğitime, disipline, terfilere ve başka yönetsel etkinliklere ilişkin kararlar genellikle performans değerlendirmesinden elde edilen bilgilere dayanır. Bir örgütün yönetim kadrosu, performans değerlendirmesinden elde edilen bilgiler olmadan yönetsel kararlar veremez ve vermemelidir. İnsan kaynaklarına ilişkin diğer politikalarda olduğu gibi performans değerlendirmeler de, herhangi bir gruba karşı ayrımcılık yapılmasını engelleyen yasal standartlara uygun olarak düzenlenmelidir. Performans değerlendirmesinin diğer bir amacı da, personelin iş tanımlarında ve iş analizlerinde saptanan standartlara ne ölçüde yaklaştığına ilişkin geri besleme sağlanmasıdır. Bu geri besleme çalışanlara olumlu bir yaklaşımla verildiği ve mesleki eğitimle desteklendiği takdirde çok yararlı olabilir (Palmer, 1993, s.9-10). Performans değerlendirme, herşeyden önce gelişmeyi özendirir, sorumluluk duygusunu geliştirir ve motivasyonu artırır (Erdoğan, 2000, s.122).

Genel olarak bakıldığında eğitim personelin performansını ölçmede uygulanan değerlendirme yöntemleri şöyle özetlenebilir (Barrett, 1986);

- 1.Öğretmen görüşmesi.
- 2.Yetenek testi: ulusal öğretmen sınavı buna bir örnektir.
- 3.Sınıf gözlemi; bu en yaygın değerlendirme yöntemidir. Genellikle okul yöneticileri ve müfettişler tarafından her yıl yapılmaktadır.



4.Öğrenci oranları: öğrenci girdileri ilköğretim okullarında informal olarak kullanılmasına rağmen öğretmen değerlendirmesinde kullanılan öğrenci oranları yüksek eğitime mahsustur.

5. Meslektaş gözlemi; öğretmenler bir diğerinin sınıfını, ders planını gözlemler. Bu yöntemde öğretmen diğerlerine göre daha geniş bir öğretim faaliyetinin derecesini kazanır.

6.Öğrenci başarısı; standartlaştırılan öğrenci başarı sınavları daha sık olarak öğretmenin ve okul sisteminin değerlendirilmesinde kullanılmaktadır

7.Okulun kendi kendini değerlendirmesi; bu yöntem sınıf yönetimi ve eğitimin zayıf yanlarını belirlemek için diğer bilgilerle kullanılmaktadır.

8.Dolaylı ölçütler; şevki, neşeliliği, adaletliliği, objektifliği ve dakikliği kapsar.

Bunların dışında Pehlivan (2000, s.218-222) tarafından, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenler için geliştirilen çoklu veri kaynaklarına göre performans değerlendirme modeli de öğretmenleri değerlendirmede kullanılabilir. Bu modelin temel dayanağı, öğretmen performans raporunun oluşturulmasında ve bunun sonuçlarının oluşturulmasında çoklu veri kaynaklarının kullanılmasıdır. Çoklu veri kaynakları kendi aralarında ilköğretim müfettişlerinin raporu ve okul müdürü raporları olmak üzere iki bölüme ayrılmaktadır. Seçmeli değerlendirme kaynakları da kendi arasında altı gruba ayrılmaktadır. Bunlar: öğretmen testleri, veli raporları, öğrenci raporları, mesleki faaliyetler, öğrenci başarısı ve meslektaşların, öğretmenin bir öğretim dönemi boyunca hazırladıkları materyalleri gözlemesidir. Bu çoklu veri kaynaklarından üçünü, öğretmen kendi değerlendirme sürecinde kullanılıp kullanılmayacağına karar verir. Performans değerlendirme ile ilgili olarak iki ayrı değerlendirme (müfettişler tarafından değerlendirme ve okul müdürleri tarafından yapılan değerlendirme) sonuçları ortak kullanılır.

Genellikle, performans değerlendirme tek taraflı bir süreç olarak görülür. Adil bir performans değerlendirme ise, çalışana da söz hakkı tanıyan ve kişisel eleştiri yapmasına izin veren bir değerlendirme olmalıdır. Adil bir performans değerlendirme süreci: daha önce uzlaşmış olan beklenti ve hedeflere yönelik olmalı, nitelik, nicelik ve zaman gibi ölçülebilir başarı işaretleri üzerinden yapılmalı ve gelecek gelişmelerin temeli olmalıdır. Adil olmayan bir performans değerlendirme ise şu öğeleri içerir: tüm ipler yöneticinin elinde; yönetici

eleştirir, çalışan kendini savunur ve değerlendirme yargılama ve fikirler üzerine kurulur ve varsa bile çok az sayıda ölçülebilir kriter içerir. Olumlu bir performans değerlendirmesinin amacı, bireyin ilerleyişini izlemek ve örgütün bireyle ilgili planlarının işleyip işlemediğini belirlemektir. Olumsuz bir değerlendirme çalışanın olumsuz bir duruma girmesine neden olur. Daha da kötüsü, yeniliği güçleştirir ve kişilerin yeni şeyler denemekten korkmalarına yol açar (Fritz, 2000). Performans değerlendirmelerinin etkili olabilmesi için, performansı gözleme ve geliştirmenin örgütün kurumsal stratejisine bağlı olması gerekir (Raftery, 2002).

Performans değerlendirmenin motivasyon üzerindeki etkilerinin olumlu olması açısından değerlendirme sürecinin etkin yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Performans değerlendirme aracılığıyla çalışanın takdir edilmesi ve motivasyonunun artırılması, bu sürecin doğal bir sonucudur. Çünkü, değerlendirme sırasında verilen geribildirimler, çalışana gerçekleştirdiği faaliyetlerin ve gösterdiği çabaların örgüt için önemli olduğu mesajını içerir. Motivasyonu etkileyen bir diğer konu ise, değerlendirmelerin yöneticilerle iletişimi düzenli hale getirme ve beklentilerin karşılıklı olarak, samimi bir ortamda paylaşılıyor olmasıdır. Değerlendirme görüşmelerinde yönetici, örgütü temsilen oradadır ve kurumun kendisinden beklentileri konusunda çalışanı bilgilendirip, çalışanın da görüşlerini alır. Bu durum, yönetici ve çalışanın gerçekleşmesi mümkün olan beklentiler üzerinde anlaşmaya varmasına, çalışanın işleri sahiplenmesine ve bunun sonucunda da motivasyonun artmasına neden olur. Ayrıca, iletişimin düzenli olarak gerçekleşmesi, çalışanın kendini ifade etmesi ve yaşadığı sorunları paylaşması açısından performans değerlendirmenin motivasyon üzerindeki bir başka olumlu etkisi olarak da görülebilir (Kaptan, 2002).

Performans değerlendirme alanında dünyadaki en son eğilimlere bakıldığında örgütlerin iş sonuçlarının yanı sıra diğer niteliklerinin de değerlendirme sürecine kattıkları görülmektedir. 1960'lı yıllarda, işletmelerin tercih ettiği performans değerlendirme sistemi, performans sürecinde belirli hedefler belirleyip, personelin o hedeflerin ne kadarını gerçekleştirdiklerini ölçmekten ibaretti. Günümüzde en iyi uygulamalara sahip örgütler, performansı değerlendirirken yalnızca ne yapıldığını değil, nasıl yapıldığını da

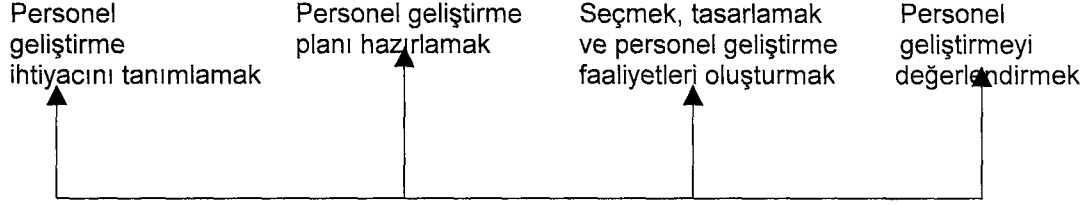
göz önüne almaktadır. Hedef belirleme süreci örgüt hedeflerinin birim ve bireylere indirgenmesi ile şekillenmektedir. Performans ölçümüne baz olan nitelikler ise örgütün vizyonu ve hedefleri doğrultusunda üst yönetim tarafından belirlenmesidir. Geçmişe göre performans değerlendirmesindeki en önemli yenilikler, bireysel bazlı değerlendirme, diğeri de değerlendirmenin bir çok farklı kaynağa başvurulmasıdır. Değerlendirmeye katılan tarafların çoğalmasında objektifliğin artmasını ve çok zengin bir geribildirim alınmasını sağlar. Değerlendirmeye üstlerin yanı sıra, astlar, takım çalışanları, müşteriler ve tedarikçiler gibi farklı grupların biri, birkaçı ya da tümünün katılımını sağlayan örgütler artmaktadır. Performans değerlendirme sisteminin en etkin şekilde işletildiği şirketler, değerlendirme sonuçlarını eğitim, geliştirme ve kariyer planları ile bütünleştirebilenlerdir. Değerlendirmeler sonucunda somut adımların atıldığını görmek personelin değerlendirme sistemine inançlarını artırmaktadır (İnsankaynakları, 2000).

### **Bir Süreç Olarak Personel Geliştirme Modelleri**

Personel geliştirme, örgütsel hedeflere ulaşabilmek için planlanmış bir süreçtir ve değişimler ve gelişmeler arttıkça örgütlerin gündeminde yer almaktadır. Çoğu örgütler bu amaçla büyük miktarlarda para harcamaktadırlar. Ancak bütün bu harcamalar sonunda arzulanabilir bir gelişme sağlandığını söylemek zordur. Araştırma ve teorileri ihmal eden örgütler de bulunmaktadır. Sözkonusu gelişmenin sağlanabilmesi için personel yöneticilerinin ve uzmanların şu etkinlikleri yerine getirmesi zorunludur (Heneman ve Diğerleri, 1980, 331-349):

1. Örgütsel hedeflere yönelmek,
2. Bu hedefleri gerçekleştirebilecek en etkili yolu bulmak,
3. Yetenekleri sergileyecek ortam oluşturmak,
4. Dikkatli yönetmek ve bütünüyle geliştirmek.

Personel geliştirme için önce geliştirilecek ihtiyacın tanımlanması gerekir. Bu ihtiyaçlar doğrultusunda bir plan hazırlanır. Bu plan uygulanırken örgütün yapısal hedefleri analiz edilir, performans içerik analizi yapılır ve son olarak da bu çabalar değerlendirilir. Aşağıda (Şekil 2) Heneman ve arkadaşları (1980) tarafından geliştirilen personel geliştirme modeli verilmiştir.



### **Şekil 2: Personel Geliştirme Süreci Modeli**

Kaynak: Heneman ve diğerleri. 1980, 331-349

Bu planda bir performans farklılığı ortaya çıktı mı?, Bu örgüt için önemli mi?, Bu personel geliştirme yolu ile düzeltilebilir mi?, Personel geliştirme, uygulama için etkili ve makul bir çözüm mü? sorularına verilen yanıtlar personel geliştirme ihtiyacını tanımlamaya yardım eder. Ayrıca personel geliştirme planında eğitilecek kişilere, ana programlara, zaman çizelgesine, sorumlu kişilere ve kullanılacak kaynaklara yer verilir. Personel geliştirme etkinliklerini başlatmak ve tasarlamak için bilgi, tutum, yetenek, iş davranışı ve beklenen sonuçları içeren yapısal hedefler ile performans içeriğini (yöntem ve teknikleri seçmek ve metot ve teknikleri uygulamak) analiz etmek gerekir. Son aşama ise personel geliştirme çabalarını değerlendirmektir. Değerlendirme iki türlü yerine getirilir. Birincisi, özel program değerlendirmesi, yani yapısal konuları karşılayan her eğitim ya da eğitim programını incelemeyi içerir. Diğeri bütüncül değerlendirme olup daha kapsamlı ve örgütün personel geliştirme ihtiyacı ile ilgili bütün çabaları kapsar (Heneman ve Diğerleri. 1980, 331-349).

Personel geliştirmede kullanılan diğeri model de danışman modelidir. Bu modelde personel geliştirme planı, öğretmenler, yöneticiler, okul kurulu ile mesleki kişilerden oluşan bir topluluk tarafından hazırlanmaktadır. Okul yöneticisi, bir üniversite temsilcisi ve takım lideri, danışman programı üzerinde birlikte çalışırlar. Danışman olarak faaliyet gösteren üniversite elemanı, bütün personel üyelerini ve personel geliştirme programını geliştirir. Üniversite danışmanı şu görevlerde bulunur: 1-yönetici ile birlikte personel geliştirme seminer toplantısını yapmak 2-kişisel gelişim konularında projeler için

kaynaklar temin etmek, 3- personel üyeleri ya da yönetici istediğinde, problem çözme toplantıları yapmak 4-öğretmenler arasında iletişim hattını kurmak 5- öğretmenler talep ettiğinde sınıf içi yardımda bulunmak (Leigh, 1985). Şaban (2000,) Ganser'e (1996) dayanarak, danışmanın okuldaki görevlerini aşağıdaki gibi sıralamaktadır. Bir arkadaşlık ve meslektaşlık çerçevesi içinde yeni öğretmene:

- 1- Cesaret vermek ve ona yargısız destek sağlamak,
- 2- Okulun kuralları, fonksiyonları ve olanakları konusunda oryantasyon eğitimi vermek,
- 3- Öğretim yöntemleri ve materyalleri konusunda yardım elini uzatmak ve onu kendisine bu gibi hususlarda yardımcı olabilecek okuldaki diğer kişilerle tanıştırmak,
- 4- Kendi sınıfını gözlem yapma fırsatını tanımak ve ona sınıf yönetimi konusunda yardımcı olmak,
- 5- Öğrencilik hayatından çalışma hayatına ve öğreticilik hayatına geçişte kolaylık sağlamak ve onun öğretmenlik mesleğinde kalmasına yardımcı olmak.

Wood (1985) tarafından personel geliştirme ile ilgili araştırma ve literatürün analiz ve sentezi ile geliştirilen modelde dört aşamadan sözedilmektedir. Bunlar; hazırlık, planlama, uygulama ve değerlendirmedir. Başka bir modelde Woods (1997, s.157-183) tarafından geliştirilmiştir. Bu modelin aşamaları ise, ihtiyaçların belirlenmesi, eğitim amaçlarının belirlenmesi, geliştirme ilkelerinin belirlenmesi, eğitileceklerin seçilmesi, personelin yeteneklerinin belirlenmesi için ön teste tabii tutulması, geliştirme metot ve tekniklerinin seçilmesi, eğitim programının uygulanması ve programın değerlendirilmesidir. Çınkır (2000, s.90) da, örgütlerde personel geliştirme süreç ve aşamalarını gösteren bir model geliştirmiştir. Bu model gerek personelin kendi bilgi ve becerilerini geliştirmek istediklerinde gerekse örgütlerin kendi eğitim ve geliştirme programlarını hazırlarken kullanacakları bir modeldir. Modeli oluşturan ögeler a)-amaçların saptanması, b-eğitim gereksinimlerinin saptanması, c- eğitim programının planlanması, d-başarının değerlendirilmesi, e-eğitim sürecinin izlenmesi ve değerlendirilmesidir.

Genel olarak baktığımızda, personel geliştirme modelleri, personelin ihtiyacını tanımlama, etkili bir danışmandan yararlanma, geliştirme planı hazırlama, uygulama ve değerlendirme boyutlarını içermektedir. Sözkonusu modellerin uygulanmasıyla personelin bilgi ve becerisinin artırılması, örgütün gelişmesi ve verimlilik düzeyinin artırılması amaçlanmaktadır.

### **Personel Geliştirme Teknikleri**

Bir örgütte genel hatları ile yönetici ve diğer personel bulunur. Yönetici örgütün bütün işlerinden sorumludur. Personel ise örgütün amacına ulaşması için çaba harcar. Örgütün hareket alanındaki önemli görevlerini üstlenen, personeldir. Yönetici ise personelin faaliyet alanını hazırlayan ve üretimin yapılmasından birinci derecede sorumlu kişidir.

Personel geliştirme faaliyetleri denilince sözkonusu iki kesimin eğitiminden söz edilmektedir. Biri örgüt yönetiminin, diğeri örgütün amaçlarını gerçekleştiren ve yönetim dışında kalan personelin geliştirilmesidir. Geliştirme faaliyetlerinin, yönetim açısından, biri diğerini etkileyen iki alanın ilişkisini ifade ettiği görülür. Bunlardan biri yönetimin geliştirilmesidir; amacı da, sağlık, varlık ve girişimin büyümesidir. Diğeri yöneticinin geliştirilmesidir; amacı da sağlık, büyüme, kişi ve örgüt üyelerinin bireysel başarılarıdır(Drucker, 1992, s.331-333).

Yönetimi geliştirme bir fonksiyon ve örgüt etkinliğidir. Bu etkinlik, farklı bir toplumda, farklı bir teknolojiye, farklı bir ekonomide, farklı bir piyasada faaliyet göstermek ve hedefleri başarmak amacıyla işin yarına dönük ihtiyaçlarının ve yönetim biçiminin neye ihtiyacı olduğunun saptanması ile başlar. Yönetimi geliştirme, nitelikli bir yarın için yöneticilerin bugün kazanması gereken yeterlikler veya yönetim gurubunun yapısı gibi sorunlarla ilgilenir; ayrıca yarının genç yöneticileri veya genç meslek profesyonelleri gibi meslek tüketicilerinin istekleri ve ihtiyaçlarını karşılayacak işlerin, yönetsel ve örgütsel yapısına odaklanır(Drucker, 1992, s.331-333).

Yönetimi geliştirmenin amacı, yöneticilere yeni beceriler kazandırma, yöneticinin kavramsal anlayışını geliştirme, yönetsel tutumları değiştirme, problem çözme, karar alma, astları değerlendirme gibi alanlarda gelişmeyi amaçlar(Balcı, 2000, s.11).



Yönetimi geliştirme, işin karmaşıklığı ve boyutuna bağlı olarak ayrı bir kadro gerektirir. Bunun için çok sayıda program ve insan gerekmez; fakat işin yönetsel ve örgütsel yapısı, örgütün temel planlarını değiştirecek hedefleri için prestij ve güce ihtiyaç duyar. Bu işin özü, piyasanın planlanması, üretimin desenlenmesi ve kullanılmayan ama sorun olan işler ve örgütsel yapılardır. Yönetim geliştirmenin fonksiyonu, örgütün insan yapısına ilişkin “bizim işimiz nedir ve ne olmalıdır?” sorusunu sormaktır. Bir yöneticinin geliştirilmesine gelince; kişi kendi kendini geliştirmeye motive edilemez. Motivasyon, kişinin içinden gelmelidir. Ancak bir kişinin yöneticisi ve örgütü, kişiyi motive etmek için cesaretlendirebilir. Yönetici geliştirme çabaları için, üretime aktif katılım, teşvik, yönetici ve örgütün rehberliği gereklidir (Drucker, 1992, s.331-333).

Hem yöneticinin hem de diğer personelin geliştirilmesinde çok sayıda teknik kullanılmaktadır. Bu tekniklerden bazıları örgüt yöneticisinin, bazıları da personelin geliştirilmesinde kullanılmaktadır. Bu teknikleri genel hatları ile “iş başında” ve “iş dışında” eğitim olarak ikiye ayırabiliriz. İş başında eğitim tekniklerinden kastedilen, eğitime tâbi tutulacak personeli örgüt içinde çalışmakta olduğu işinden ayırmadan, işini yaparken eğitilmesinin sağlanmasıdır. İş dışında eğitim ise, personelin, işinden ayrılarak, iş dışında eğitime tâbi tutulması, bir süre eğitim için işten ayrılması şeklinde yapılan eğitimidir. Ancak bazı eğitim tekniklerinde böyle ayırım yapmak olası değildir. Çünkü uygulanmaları bir yönüyle iş başında eğitimin özelliklerini gösterirken, bir yönüyle iş dışında eğitimi andırmaktadır (Telimen, 1978, s.172-181). Literatüre bakıldığında, iş başında ve iş dışında yapılan geliştirme tekniklerinden bazıları şunlardır.

- 1-Yönetici denetiminde eğitim,
- 2-Yetki devri,
- 3-Yöneticiye yardım etme,
- 4-İş rotasyonu,
- 5-Anlatma-takrir,
- 6-Konferanslar,
- 7-Olay tartışma,
- 8-Özel Komiteler,
- 9-Rol oynama,



- 10-Yönetim oyunları,
- 11-Duyarlık eğitimi,
- 12-Panel, sempozyum,
- 13-Programlanmış öğretim,
- 14-Örgüt gezileri,
- 15-Planlanmış profesyonel konuşmalar,
- 16-Aksiyon araştırmaları,
- 17-Meslektaş Danışmanlığı,
- 18- İş zenginleştirme,
- 19-İş genişletme,
- 20-Mentörlük

Sayılan personel geliştirme teknikleri dışında örgüt personelinin geliştirilmesi için kalite çemberlerinde uygulanan tekniklerde kullanılmaktadır. Çünkü kalite çemberleri, örgütte problemleri tanımlamak, analiz etmek, çözmek ve uygulamak amacıyla benzer işi yapan bireylerden oluşan ve düzenli şekilde toplanan küçük bir gruptur (Balıcı, 1995, s.155). Kalite çemberlerinde uygulanan tekniklerden bazıları şunlardır;

- 1.Beyin fırtınası
- 2.Problem seçimi
- 3.Balık kılıçığı tekniği
- 4.Pareto analizi
- 5.İlişkilendirme diyagramı
- 6.Niçin-niçin diyagramı
- 7.Veritoplama tekniği
- 8-Nominal Grup Tekniği

Yukarıda sayılan personel geliştirme teknikleri ile kalite çemberlerinde kullanılan teknikler aşağıda açıklanmaya çalışılmıştır.

### **Yönetici Denetiminde Eğitim**

Bu yöntemde personel, bir üstündeki yönetici tarafından iş üstünde eğitilmektedir. Bu yöntem, bir makinayı çalıştırmak için gerekli yetenekleri geliştirmek amacıyla personelin, yöneticisine eğitimci gözüyle bakmasını içerir. Bu teknikte örgütün en üst yöneticisinin belirlediği sınırlar kullanılır (Dessler, 1978, s.143).

### **Yetki Devri**

En üst makamın örgütü yönetme yetkisine dayanılarak, alt makamlara, örgütün bir kesimini yönetme hakkı verilmesine yetki devri ya da yetkilendirme denir. Yetki devri örgütteki kişilere özel görevlerin verilmesi ve bu görevleri başarmak için yetkiyle desteklenmesi sürecidir. Yetki devri, bir örgütte daha çabuk harekete geçme, karar alma sürecinin hızlanmasını sağlar ve kişileri olumlu yönde güdüler (Balcı ve Pehlivan, 2001,s.20-21). Ayrıca yetki devri, personele daha geniş deneyim kazanacağı ve işlerinin normal çerçevesinde gerek duyulmayan yeteneklerini kullanacağı koşulları sağlar (Wells, 1993, s.119).

### **Yöneticiye Yardım Etme**

Geliştirilmesi arzu edilen personel, yöneticiye yardımcı tayin edilerek, yöneticinin araştırma ve incelemelerine yardım eder. Bu yöntemin yararı, personelin tecrübe, liderlik ve karar verme tekniklerinin gelişmesine yardım etmesidir (Telimen, 1978, s.174).

### **İş Rotasyonu (İşi Dönerli Verme)**

İşi dönerli vermenin amacı, personeli tekdüze işlerde uzun süre çalıştırıp bıktırmadan, yeteneklerinin elverdiği görevlerde belli bir süre çalıştırarak yeterliklerini artırıp, işten doyumlarını ve edimlerini artırmaktır. İşi dönerli verme yöntemi, personelin değişik görevlerde yetişmesini sağlamaktadır (Başaran, 1992, s.170).

### **Anlatma - Takrir**

Bu teknikte kullanılan en önemli unsurlar şunlardır: (1)-amaçları açıklama yoluyla örgütsel değişimler veya eğitim programları hakkındaki endişeleri azaltmak, (2)-faaliyet alanını sunmak ve bir hedefi tanıtmak, (3)-arka arkaya gelen faaliyetlerin genel bir arka planını oluşturacak temel materyalleri sunmak, (4)-uygulama kurallarını ve ilkelerini göstermek. Bu yöntemin avantajı, basit ve etkili olmasıdır. Personel, belli bir zaman periyodunda alınan materyallerden daha fazla materyal alabilir. İnsanlar yeteneklerini yaparak öğrenirler. Bu nedenle anlatma yöntemi, tutum değişikliği veya yeni yeteneklerin kendi kendine öğrenilmesi açısından yeterli değildir (Dessler, 1978, s.144).

## **Konferanslar**

Üç çeşit konferans vardır. Birincisi açıklanılan kavramlar, ilkeler ve olayların tartışılmasına eğitmenlerin rehberlik ettiği doğrudan tartışmadır. İkincisi, geliştirme konferansıdır ki, burada eğitmenin işi, geçmiş bilgi ve tecrübeleri bir grupta birleştirmek ve problemlere ilişkin olarak farklı görüş açıları getirmektir. Üçüncüsü olan seminer konferanslarının amacı ise, bir probleme çözüm veya bir soruya cevap bulmaktır. Burada gruptan, en iyi çözümü geliştirmek için faydalanılır. Eğitmenin işi, problemleri tanımlamak ve tartışmaya katılanları temin etmek ve cesaretlendirmektir. Konferans yönteminin avantajı, insanların tartışmasına olanak sağlanmasıdır. Bu önemlidir, çünkü çoğu insan için kendi görüşünü açıklama fırsatı çok teşvik edici olabilmektedir. Ayrıca eğitmen konferans yönteminde iyi bir lider olmalıdır. İyi bir konferansın lideri;(a) esas problemi tanımlamaya çalışır, (b) bütün katılımcıların görüş sunması için teşvik eder, (c) açık bir gündem oluşturur ve sürdürür, (d) önemsiz detaylarda boğulmayı önler, (e) bir veya iki kişinin hükmetmesini engeller ve (f) her konuda özetler yapar (Dessler, 1978, s.145).

## **Olay Tartışma(Örnek Olay İnceleme)**

Bu yöntemde, örgütte belli bir problemin tanımlanması yapılır ve sunulur. Personel problemi analiz eder, bulur, alternatif faaliyetler geliştirir ve en tatminkar faaliyeti değerlendirir (Robbins, 1978, s.146).

## **Özel Komiteler**

Gerçek problemler üzerine çalışarak tecrübe kazanmış en alt düzeydeki yöneticilerden oluşan bu teknikte, çeşitli görev alanlarından gelen yöneticiler, problemleri analiz ederler ve üst yönetimin ihtiyaç duyduğu çözümleri elde ederler (Dessler, 1978, s.147).

## **Rol Oynama**

Bu yöntemde, eğitime katılanlara yazılı bir metin verilmez. Bunun yerine gerçek bir olay kendilerine anlatılır ve bu olayda taraf olan kişilerin rollerini alarak kendilerinin oynamaları istenir (Yüksel, 1998, s.185).

## **Yönetim Oyunları**

Bu yöntemde personel beş veya altı kişilik gruplara ayrılır. Onlara en yüksek derecede satış yapma gibi bir hedef verilir ve birkaç çeşit karar

vermeleri beklenir. Örneğin, onların, (1) reklam için ne kadar harcama yapılacağı, (2) ne kadar üretim yapılacağı, (3) envanterlerin ne kadar sürdürüleceği, (4) ne kadar ürün meydana getireceği gibi konularda karar vermeleri istenir (Dessler, 1978, s.147).

### **Duyarlık Eğitimi**

Duyarlık eğitimi, insanların kendi tecrübe, his, tepki,algı ve davranışlarını inceleyerek fark etmelerini ve bunların başkalarını ne yönde etkilediğini öğrenmelerini sağlar (Dinçer, 1994, s.19). Başarılı yöneticilerin işinde ve iş dışında iyi ilişkiler kurmak için duygusal yönden duyarlık kazanması gerekir. Katılımcının, kendi davranışlarının başkası üzerinde ve başkalarının davranışlarının kendisi üzerinde ne gibi duygusal etkiler yapacağını bilmesi gerekir. Böyle duyarlığı tam kazanması için deneysel çalışmalar ve eğitim zorunludur. Duyarlık eğitimi hem yöneticilere hem de diğer personele olumlu yönde değişimleri, kişiliklerini geliştirmelerini ve üstün yetenekler kazanmaları için gerekli ortamı yaratır. Katılımcılar görüş ve davranışlarını laboratuvar ortamında teste tâbi tutarak kendileri, başkaları ve grup hakkında yeni şeyler öğrenirler. Duyarlık eğitimi, yönetici ve personelin örgütlerini iyi tanımalarını, örgütün verimliliğini artıracak bilgi ve yeteneğe sahip olmalarını sağlar (Tortop, 1999, s.276).

### **Panel, Sempozyum**

Panelistler aynı konunun farklı boyutlarını anlatan birer tebliğ sunarlar. Anlatımlardan sonra konular dinleyicilerden gelen sorulara göre, soru-cevap veya görüş bildirme yöntemleriyle ayrıntıya inilerek tartışılır. Bu yöntemin avantajı, karşıt görüşlerin bir araya getirilerek tartışılmasına olanak vermesi, böylece daha kapsamlı sonuçlara ulaşılabildiğini sağlamasıdır (Yüksel, 1998, s.185).

### **Programlanmış Öğrenme**

Programlanmış öğrenme üç aşamayı içerir; (1) personele problemler sunulur ve sorular sorulur. (2) bunları cevaplamasına imkan tanınır. (3) yanıtların doğruluğu üzerine geribildirim yapılır. Programlanmış öğrenmenin avantajı, üçte bir oranında eğitimin zamanını azaltmasıdır. Ayrıca insanların kendi öğrenme ve değerlendirmesine izin verildiği için

geri bildirim de sağlanır. Buna karşın, yanlış yapma riski azalır ve öğrenme kolaylaşır (Dessler, 1978, s.148).

### **Örgüt Gezileri**

Eğitime tâbi tutulan personele, öğrendikleri veya tartışma yapılan problemlerin ortaya çıktığı yerleri görmek, yönetici ile tanışmak ve onların tecrübelerini dinlemek amacıyla düzenlenen örgüt gezileri, personele öğrendikleri konuların kısmi önlemlerini daha iyi tayin etme olanağını verir (Telimen, 1978, s.181).

### **Planlanmış Profesyonel Konuşmalar**

Bu yöntemde, yönetim küçük bir öğretmen grubunu bir araya getirir ve herhangi bir konuda örneğin, öğretimin nasıl uygulanacağı veya eğitimde geliştirme konusunu tartışmalarını sağlar. Her tartışma süreci üç aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada, grup araştırma bulgularını ve uzman görüşlerinin bir özetini inceler. Daha sonra üyeler bilgileri analiz ederler. İkinci aşamada, tartışma kişisel deneyime ve bilgiye odaklanır. Son aşamada tartışmaya odaklanılır. Öğretmenler gelecekteki uygulama ve mesleki diyalog arasında bağlantı oluşturmaya çalışırlar. Tartışmada, çeşitli yöntemlerin etkililiği ve çabaların başarısı üzerine odaklanılır (DuFour, 1991, s.82).

### **Aksiyon Araştırmaları**

Aksiyon araştırmaları, uzman araştırmacıların yürütücülüğünde, uygulayıcıların ve probleme taraf olanların da katılımıyla, varolan uygulamanın eleştirel bir değerlendirmesini yaparak, durumu iyileştirmek için alınması gereken önlemleri belirlemeyi amaçlayan araştırmalardır. Aksiyon araştırmalarının özelliği, çok yönlü katılma ile, "görüşbirliği" ya da ona yakın bir anlaşma sağlayabilen önlemlerin ortaya çıkartılmasıdır. Bu araştırmalar belli bir yer ve katılanlarla sınırlı ürünler verir. Bu nedenle elde edilen sonuçlar yerel niteliktedir, genelleme amacı taşımazlar ( Karasar, 1991, s.27).

### **Meslektaş Danışmalığı**

Bu yöntem gözleme dayanır ve örgütte meslektaşlar birbirini gözlerler. Gözlem ise bilgiye dayanır. Gözlemci, gözlediği sınıfla ilgili tüm bilgileri kaydeder. Sınıfta öğretmen ve öğrenci davranışları anlamaya

çalışılır. Öğrencilerle ilgilenilir. İşbirlikçi bir değerlendirme esas alındığından öğrenme hedeflerini ve öğretmenler tarafından ortaya konulan ilkeleri temel alınır. Bu yöntem gözlem ve görüşlerin döngüsünü içerir ve oldukça güvenlidir. Burada danışmanın hedefi bireyi geleceğe hazırlamaktır. Ayrıca bu yöntemde karşılıklı değerlendirmeler söz konusudur. Yani, danışman, öğretmenin mesleki gelişmesine katkı sağlarken, öğretmen de danışmanın yeteneklerini geliştirmesine yardım etmektedir (DuFour, 1991, s.84).

### **İş Zenginleştirme**

İş zenginleştirme, bir işin başlangıcından bitişine kadar bütünleştirilmesi ve bir personel görev olarak verilmesidir. İş zenginleştirmenin amacı, personelin işini bütünleştirmektir. Personel başından sonu kadar işi yaparak, bir sonuca ulaştıklarını görüp algılayabilmektedirler(Başaran,19 92, s.167).

### **İş Genişletme**

İş genişletme, işin bütünlüğünü değil çeşitliliğini sağlamaktır. Görevi düzenlenirken, personelin yapabileceği ya da yapılmasını öğrenebileceği değişik türdeki işler bir araya getirilir. İş genişletmenin altında yatan düşünce , insanın tekdüze işlerden bıkacağı; değişik işlerden hoşlanacağı ve bir işten bir işe geçtiğinde çalışma gücüne yeniden kavuşacağıdır (Başaran, 1992, s.169).

### **Mentörlük**

Mentörlük, Bir bölgede öğretmenliğe yeni başlayan öğretmenin, deneme süresinden (staj) işine başlayıncaya kadar geçen sürede deneyimli bir öğretmenle eşleştirmeyi içerir. Ayrıca yeterliklerini geliştirmek için yardım talep eden öğretmeni, gerekli yeterliğe sahip öğretmenle bir araya getirmeyi ve eşlemeyi de içerir. Mentörlük, bir rol model olarak, destekleyici olarak, teşvik eden ve danışman olarak hizmet eder. Bu anlamda, mentörün rolü öğretmenle, eğitimciyle, liderle, yetenek geliştiriciyle aynı anlama gelebilir. Mentörün esas işlevi, mesleki ve kişisel hedeflerin gerçekleşmesine yardım etmektir. Başarılı bir mentörlük sonucunda, personelin iş isteği ve iş standardı gelişir, kariyer isteği artar, ilgi ve yeteneği artar, bir vizyon içinde çalışma yeteneği ve



yaratıcılığı artar. Ayrıca, personelin işinin değerini anlamasını, işinin boyutlarını görmesini ve işten duyduğu memnuniyetini artırır(Janas, 1996).

### **Beyin Fırtınası**

Beyin fırtınası, çok sayıda fikri, bir grup insandan, kısa sürede elde etme tekniğidir. Beyin fırtınası tekniğinin başarıya ulaşması dört önemli unsurun benimsenip kullanılmasına bağlıdır. Bunlar (Rawlinson, 1995, s.45);

1-Değerlendirmenin sonraya bırakılması. Bu, herkesin düşüncelerinin değerlendirmesini yapmayı, seansın bitiminden sonraki bir zamana bırakması gerektiği anlamına gelir. Kimsenin ne kendi düşünceleri ne de başka birinin fikirleri üzerinde bir değerlendirmeye kalkışmasına izin verilmez.

2-Serbest bir ortam: Katılımcıların kendilerine koydukları sınırları kaldırmaları ve akıllarına geldiği gibi konuşabilmeleri anlamına gelir. İyisiyle kötüsüyle, akla uygun olanıyla olmayanıyla, bütün fikirler hesaba katılır ve kaydedilir.

3-Miktar. Katılımcılardan, niteliğine bakılmaksızın mümkün olduğu kadar çok sayıda düşünce ortaya koymaları istenir.

4-Çaprazlama-Geliştirme: Katılımcıların, öteki katılımcılar tarafından ortaya atılan düşünceleri ele alıp geliştirebilmeleri anlamına gelir.

Bir beyin fırtınası seansı ya yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış bir aktivite olabilir. Yapılandırılmış bir beyin fırtınası, takımın her üyesinin fikirleri tükenene kadar, sıra ile fikir vermesini sağlar. Bu yöntem, herkesin katılmasını gerekli kılar ve takımın ruhunu kuvvetlendirmek için kullanılabilir. Yapılandırılmamış beyin fırtınası, insanların akıllarına gelen bütün fikirleri ifade etmesine izin verir. Bu yöntem yaratıcılığı teşvik eder fakat üyelerin aşırı seslenişini kontrol etmek zor olabilir (Sallis, 1996, s.94-95).

Bir beyin fırtınası seansında fikir üretiminin kesildiği anlar olur. Fikir üretiminin kesildiği anlaşıldığında, eğer grup personelinin yorgun oldukları da anlaşılıyorsa, seans en akla gelmeyecek fikir yönteminin uygulanmasıyla bitirilir. Grup lideri, personelden çalışma sırasında ortaya atılmış akla en aykırı fikirleri belirlemelerini ister. Bu aşamada, ilk ortaya atıldıklarında tebessümle karşılanmış pek çok fikrin o kadar da gülünecek şeyler olmadığı, aslında pekala işe yarar unsurlar içerdiği fark edilir (Rawlinson, 1995, s.60-61).

Bir beyin fırtınasının başarı sağlanmasında uyulması gereken kurallar şunlardır (Cafoğlu, 1996, s.91);



### 1-Anlaşılabilir olma

Konunun anlaşılabilir olması için önce problem kısa ifadelerle tahtaya veya gruptaki herkesin görebileceği bir yere yazılır. Problemin yazılımı için konu hakkında tarafsız biri seçilir ve gruptaki herkesin problemi yüksek sesle dile getirmeleri istenir. Bu, problemin anlaşılmasına yardım eder.

### 2-Yönetilebilir yapma

Problemin anlaşılması sağlandıktan sonra problem listesi, konu ile ilgili olanlarla birlikte gözden geçirilir ve bütün problemlerin anlaşıldığından emin olunup olunmadığı sağlanır. Ayrıca gözden geçirme sırasında ilgili tarafların anlaşması ile tekrarlar ve benzerler de ortadan kaldırılır.

### 3-Ayıklama

Düşüncelerin açık, anlaşılır ve kısa cümlelerle anlamları yazılır ve eğer varsa tekrarlardan kaçınılır. Çözümlemesi mümkün görünmeyen teklifler ayıklanır.

### 4-Detaya inmek

Sözkonusu ayıklama işlemi yapıldıktan sonra program hazırlanır ve belirlenen konuların tartışılması için bir sonraki toplantıya çağrı yapılır.

Bir beyin fırtınasının yaratıcı düşünme ve imgeleme sağlayabilmesi için dört temel koşul vardır. Bu koşullar yerine getirilmediğinde beyin fırtınası beklenen sonuçları vermez. Bunlar: (Özden, 1998, s.141);

- 1-Beyin fırtınası sırasında eleştiriye yer verilmemelidir.
- 2-Düşünmeye herhangi bir sınır getirilmemelidir.
- 3-Ne kadar çok fikir olursa o kadar iyi olur.
- 4-Kombinasyon ve geliştirme aranır.

### **Problem Seçimi**

Problem seçiminin amacı, problemleri önem derecelerine göre sıralamak, çember üyelerinin çoğunluğunun ilgisi olan bir problem alanını seçmek ve aynı düşünmeyi pratik yapmaktır. Bu teknikte, üyelerin hepsi katılır. Grupta bulunan üyeler görüşlerini rahatça söyler, söylenilenlere eleştiri yapılmaz ve görüşlerin açıklanmasına izin verilmez. Grubun üyesi, oluşturulan problem listesinden beşini alır ve bunları birden beşe kadar önem derecesine göre sıraya koyar. Sonra verilen bu puanlar toplanır, önemli çıkan problem

uygulanır. Grubun ortak bir görüşe ulaşmasıyla problem tanımlanır ve seans sona erer (Balci, 1995, s.163).

### **Balık Kılıçığı**

Bu teknik denetime ait bir tekniktir. Dr. Ishikawa tarafından tasarlandığı için Ishikawa diyagramı veya balık kılıçığı olarak da bilinmektedir. Balık kılıçığı tekniği, problem veya amaçlanan sonucu etkileyen olası nedenlerin tanımlanması için yapılan bir grup çalışmasıdır (Tavmergen, 1998, s.65) Balık kılıçığında, bütün olası nedenler sistematik biçimde analiz edilerek gözönüne serilir. Bir problem üzerinde detaylı bir şekilde çalışmadan önce, hiçbir önemli neden gözden kaçmasın diye beyin fırtınası yöntemiyle bütün olası nedenlerin listelenmesi gereklidir. Sebepler önce ana nedenlere ayrılır. Bu ana nedenler alt nedenlere ayrılır. Sonuçlar sağa doğru bir okla yatay bir şekilde gösterilir. Yatay çizgiye kavuşan oklarla ana nedenler ve alt nedenler bu çizgide gösterilir (Wern, 1995, s.124).

### **Pareto Analizi**

Pareto analizi, XIX.yüzyıl sonlarında yaşayan İtalyan ekonomist Vilfredo Pareto'dan ismini almıştır. Pareto, servetin dağılımı ile ilgili bir araştırma yaparken, servetin çok büyük bir kısmının, nüfusun çok az bir kesiminin elinde bulunduğu sonucuna varmıştır. Bu incelemeden sonra meşhur Pareto kuralını yani problemlerin % 80'inin, sürecin %20'sinden kaynaklandığı kuralını geliştirmiştir. Eğer, problem bölgesinin %80'i teşhis edilebilmişse, herhangi bir kalite geliştirme sürecinde çözüm sağlanabilir (Sallıs, 1996, s.100). Bu teknikte herhangi bir olayı ortaya çıkaran faktörler önem derecesine göre sıralanarak o olayın ortaya çıkmasına zemin hazırlayan noktalar tespit edilir. Sorunları ortaya çıkaran durumların ortadan kaldırılması için yeni tespitler yapılır (Cafoglu, 1996, s.92).

### **İlişkilendirme Diyagramı**

Takımın çok sayıda fikir üretebilmesi ve daha sonra bu fikirleri doğal bir şekilde gruplandırabilmesi ve özetlemesi için kullanılır. İlişkilendirme diyagramı sürecin tüm aşamalarında takımdaki herkesin yaratıcılığını teşvik eder. İletişim engellerinin kırılmasını sağlar. Bu diyagramın uygulanması şöyledir (Netaş, 2000);

1-Üzerinde konuşulan konu bir cümle ile ifade edilir.

2-Beyin fırtınası yapılarak en az 20 fikir üretilir. Her fikir post-it'lere (arkası yapışkan not fişleri) yazılır.

3-Konuşma olmaksızın, fikirler eş zamanlı olarak 5-10 ilgili gruba toplanır.

4-Her grup için takımın ortak kararı ile özet/başlık kartları oluşturulur. Her fikir grubu için bir başlık oluşturularak post-it'lere yazılır ve o grubun başına konur. Taslak başlık kartları her grup için cümleler üzerinde karar birliğine varılır. Başlık kartları son haline getirilir. Çok büyük gruplandırmalarda gerek görülüyorsa alt gruplara bölünerek başlıklar oluşturulur. Not kartlarından birinin başlık kartı olması mümkündür, fakat yeni bir kart yaratmak daha yenilikçi fikirlere ulaştırabilir. Böylece ilişkilendirme diyagramı son haline getirilir (Netaş, 2000).

### **Niçin-Niçin Diyagramı**

Sorunun köklerine inmek ve sorunun belirlenmesinde personele alternatif bir yöntem sağlamak ve farklı düşünce tekniğini uygulamak amacıyla uygulanan bu yöntem, kalite çemberleri tarafından problemlerin nedenlerini bulmakta kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemin uygulanması sırasında beyin fırtınası tekniği kullanılır. Bu yöntemde önce, seçilmiş bir sorun ele alınır, çember üyelerine her safhada niçin sorusu sorulur, bu soruya verilen cevaplar kaydedilir ve her safha farklı bir işleyişe sahip olmasına karşın, hangi nedenin önemli olduğunun bulunması ile süreçler birbirine yaklaştırılırlar (Çivi 1995, 79-80).

### **Veri Toplama**

Örgütte problemlerin olası nedenlerinin frekans ya da hacmini kararlaştırmak üzere ölçümler geliştirmek, gerçek nedenleri kararlaştırmak ve gerçekte daha az temelli olanları elimine etmek amacıyla kullanılan bu teknikte, bilgilerin doğru, ölçülebilir ve tamam olması, ayrıca herkesin katılımının sağlanması gerekir (Balcı 1995, s.165).

### **Nominal Grup Tekniği**

Nominal grup tekniği beyin fırtınası tekniğine benzer. Bu teknikte bireyler fikirleri, bireysel olarak indeks kartlarına kaydederler. Grup lideri kartları toplar, onları karıştırır ve bir flip şemasına kaydeder. Tartışma oluşur. Bireyler sessizce kendilerinin en önemli beş problemi beşi en ciddi olmak üzere sıraya koyarlar. Halka lideri puanları sözlü olarak üyelerden

alır ve onları toplar (toplama işlemi yapar). İkinci bir raunt gerekli olabildiği halde en yüksek puan grubun görüş birliğini elde eder (Balci, 2000, s.201).

Sayılan tekniklerin çokluğu karşısında en elverişli olanını seçmek gerçekten güç bir sorundur. Bütün geliştirme programlarında geçerli tek bir yöntemden söz etmek olanaklı değildir. Geliştirme teknikleri, tek başına ender olarak kullanılırlar. Her zaman birkaç teknik birlikte kullanılır. Bir eğitici, belli bir program süresinde hergün, çoğu kez farkına varmaksızın çeşitli teknikleri aynı zamanda kullanır. Bu nedenle seçme, en iyi bir yöntemi değil, mevcut koşullar içinde en elverişli bir karma yapmaktır. Bu yöntem seçiminde, eğitimin amacı (bilgi, beceri ve uygulama kazandırma) ve eğitime tabi tutulan personelin nitelikleri önemli rol oynar (Tutum, 1979, s.144).

## **ÇEŞİTLİ ÜLKELERDE YAPILAN PERSONEL GELİŞTİRME UYGULAMALARI**

Her ülke eğitim kurumlarında çalışan personelini geliştirme ihtiyacı duymaktadır. Özellikle bazı ülkelerde bu durum oldukça gelişmiştir. Bu kesimde yurt dışındaki kimi ülkelerde yapılan personel geliştirme uygulamalarına değinilmiştir.

### **FRANSA**

Fransa'da öğretmenlere düzenlenen personel geliştirme etkinliklerini üç başlık altında toplamak mümkündür. Bunlar; 1-Öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak amacıyla yönetim tarafından düzenlenen etkinlikler; bu etkinlikler kategorisi ya ulusal eğitim planı ya da bölgesel eğitim programlarının çatısı altında düzenlenen kursları ve üniversite yaz programlarını içerir. LINGUA programı başlığı altında Avrupa projeleriyle bağlantılı olarak kararlaştırılan burslar ve dil programları da mevcuttur. 2- Öğretmenlerin kendi eğitim durumlarını geliştirmek amacıyla kendi seçtikleri etkinlikler; Yönetim, eğitim izni vererek veya görevden serbest bırakarak, öğretmenlerin bu etkinliklerini destekler. 3-Yönetsel yarışmalar ve sınavlar için yönetimin benimsediği ve düzenlediği etkinlikler; Bu etkinlikler, başta yönetim personeli olmak üzere, öğretim personeli, işletme personeli ve yardımcı personel içindir(Eurydice, 1995).

Pek çok durumda eğitim projelerine katılım gönüllüdür. Fakat 14 haziran 1985 yılında çıkarılan kanun, öğretmenlerden hizmet alanlarına

göre belirli geliştirme programlarına katılmalarının istenebileceğinden bahseder. Kurslara katılım için kıdemlilik ölçütü yoktur. Bu kursların çoğunluğu diploma sayılacak unvanlar verirler(Eurydice, 1995).

Personel geliştirme programları katılımcıların kariyerlerini değişik yollardan etkiler. Ancak katılımcıların kariyerlerine direkt etki etmez. Olsa olsa niteliklerini daima en üstte tutan öğretmenlerin terfisine olanak sağlayabilir fakat bununda garantisi yoktur. Personel geliştirme etkinlikleri, üniversitelerin öğretmen eğitimi enstitülerinde, yüksek eğitim kuruluşlarında ve okullarda yapılır. Öğretim, ev sahibi kurum kadrosu veya müfettişler, iş dünyasındaki kişiler ve uzmanlaşmış eğitimciler tarafından gerçekleştirilir (Eurydice, 1995).

### JAPONYA

Japonya'da eğitim personelinin geliştirilmesi beş değişik şekilde uygulamaya konulmaktadır. Bunlar; 1) okul içi eğitim, 2) uzak bölgelerde, öğretmenlerin çalışma grupları oluşturarak kendi kendilerine gerçekleştirdikleri informal eğitim faaliyetleri, 3) eğitim merkezlerinde (bölge ve yerel) verilen eğitim, 4) eğitim bakanlığı tarafından devlet eğitim merkezlerinde okul müdürleri, müdür yardımcıları ve program danışmanlarına verilen eğitim, 5) 1978'den itibaren kurulmaya başlayan ve devlet tarafından finanse edilen 3 eğitim kurumunda, yılda bir olmak üzere lisansüstü eğitim amacıyla, birkaç yüz kişilik çalışan öğretmen grubuna verilen iki yıllık eğitim (bu öğretmenler ülkenin her tarafından seçilmektedir). Bunun yanısıra öğretmenler, ilk yıl içerisinde en az 20 günlük bir eğitime tabi tutulmaktadır. Öğretmenlerin eğitim ihtiyacını karşılamak amacıyla verilen bu 20 günlük program, genellikle okullarda Shido Shuji'lerin yönetimi altında tamamlanmaktadır. Shido Shiji'ler usta öğretmen, danışman olarak bilinen deneyimli uzman öğretmenlerdir. Ayrıca öğretmenler il düzeyinde, öğretim yöntemleri ve program gibi konuları içeren değişik tartışma gruplarına da katılmaktadırlar (Dorfman, 1996, s.36).

Japonya'da personel geliştirme faaliyetleri eğitim merkezlerinde verilmektedir. Bu eğitim merkezlerinde tam zamanlı olarak çalışan Shido Shujilerin yanısıra, seçilmiş üniversite profesörleri ve bazı kaynak kişiler, örneğin bilirkişiler ve endüstri yöneticileri, misafir konuşmacı olarak da çağırılmaktadır. Öğretmenler, belli aralıklarla farklı gruplar halinde, geliştirme

programlarına tabi tutulmaktadır. Örneğin, altıncı yılını dolduran öğretmenlerin tümü, işleri ile ilgili seçilmiş bazı konularda bilgilerini tazelemek için bu merkezlerde 3 gün süre ile eğitim görmektedirler. Yine Hiroşima eğitim merkezinde yeni okul müdürleri için okul yönetimi ile ilgili programlar uygulanmaktadır. Eğitim merkezlerinde ayrıca kendi seçtikleri özel projeler üzerinde çalışmak üzere tam zamanlı 6 öğretmene 6 ay, okullarından izinli 22 öğretmene de 3 ay süren eğitim programları uygulanabilmektedir (Dorfman, 1996, s.37).

## **BELÇİKA FLEMENK TOPLUMU**

Belçika Flemenk toplumunda personel geliştirme programları kar amacı gütmeyen kuruluşlar tarafından yerine getirilmektedir. Belçika Flemenk toplumunda öğretmenlerin geliştirme programlarına katılımı gönüllülük esasına dayanır. Bu geliştirme programına katılan öğretmenlere kursa katıldığına ilişkin bir sertifika verilir. Bu sertifikanın parasal ya da kariyer olarak bir getirisi yoktur(Eurydice, 1995).

Personel geliştirme programlarında uygulanan en yaygın model "sandwich" modelidir. Burada teori ile pratik karşılaştırılır. Dersler boyunca verilen teorik bilgileri takiben sınıfta yapılacak görevler verilir. Sonra teorinin uygulamaya konulup konulamayacağına ilişkin tartışma yapılır (Eurydice, 1995).

Personel geliştirme kursları okul içinde olabildiği gibi okul dışında da yapılabilir. Bu kursun süresi, katılımcıların ortak kararı ve kursun amacıyla belirlenir. Kısa süreli kurslar en az 5 gün, en çok 9 gün sürerken; uzun süreli kurslar 2 ila 6 ay arasında sürebilmektedir. Personel geliştirme programlarının içeriği ilk, orta, lise ve yüksek eğitim olmak üzere belli seviyelerde düzenlenmektedir. Personel geliştirme uygulamalarının bir kısmı belirli hedef grupları için yapılmaktadır; özel eğitim veya göçmenlere eğitim verecek öğretmenler gibi. Personel geliştirmenin bir parçası olarak öğretmenlere yeteneklerini artırıcı ve tamamlayıcı, çevre ile işbirliğini sağlayan bir takım üst düzey kurs fırsatı da verilmektedir (Eurydice, 1995).



## AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ

ABD'de okul bölgelerinin çoğu ilköğretim ve ortaöğretim öğretmenlerinin, mesleki gelişmelerini şu veya bu şekilde teşvik ederler ve bu konuda onlara yardımcı olurlar. Öğretmenler için çok sık olan profesyonel gelişme olanakları resmi nitelikte kurslar ve seminerlerdir. Yükseköğretim kuruluşları yalnızca bu programları sağlamakla kalmazlar, aynı zamanda bir çok büyük okul bölgeleri ve daha küçük çaplı bazı bölgelerde dışarıdan gelecek danışmanlarla birlikte veya onlar olmadan kendi elemanlarından yararlanmak suretiyle seminerler düzenlerler. Birçok bölgede çoğu zaman bir referans kitaplığı bir gör-işit merkezini, öğretim malzemeleri geliştirme için kullanılacak çalışma odalarını ve seminer veya konferans odalarını içine alan geliştirme merkezleri bulunmaktadır. Öğretmen eğitimi merkezlerinin denetimi, gittikçe artan bir ölçüde öğretmenlerin kendilerine bırakılmaktadır. Geliştirme faaliyetleri, diğer okullara ziyaretleri, kişisel problemlerle ilgili olarak danışmanlar sağlanmasını ve öğretmenlerin öğretim veya zenginleştirme amaçlı özel programlara katıldıkları belli günleri de kapsamaktadır. Birçok okul, öğretmenlerinin geliştirme etkinliklerine katılmasını çeşitli şekilde teşvik etmektedir. Bu okul bölgeleri(MEB, 1991, s.156);

- 1-Bir öğretmenin sözleşmesini yenilemesinden önce belli sayıda ders almasını isteyebilir,
- 2-Bir üniversitede okuma harçlarını karşılayabilir,
- 3-Daha yukarı dereceler kazanan, istenen belli sayıda kredi saatini tamamlayan veya diğer onaylanmış geliştirme faaliyetlerine katılan öğretmenlerin ücretlerini artırabilirler,
- 4-Öğretmenlerin sınıf içi sorumluluklarından izinli sayıp onların profesyonel toplantılara katılmalarına imkan verecek seyahat giderlerini sağlayabilirler,
- 5-Öğretmenlerin başka kuruluşlarla çalışmalarını onaylayabilirler,
- 6-Çalışma günlerinde belli zamanlarda izinli sayılmayı resmi hale getirebilirler

Bunların dışında ABD'de okul yöneticilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen bazı programlar şunlardır: a) yazışmalı doktora programları; bu programda ABD'deki kimi üniversiteler tecrübeye dayalı doktora derecesi vermektedirler. b) klinik yetiştirme stratejileri; bu yaklaşımda eğitim yönetimi uygulamalarına ilişkin problemler teşhis edilerek uygun çözümler bulma



amaçlanır. c) hizmet içi eğitim; üniversiteler, özel vakıflar ve eyalet eğitim bölümlerince, ticari kurumlar ve benzerlerince sağlanan kimi hizmet içi eğitim etkinlikleri, üniversite kursları, workshoplar, seminerler, mesleki konferanslar, çalışma konseyleri, okul ziyaretleri ve danışmanlıkları kapsamaktadır. d) değerlendirme merkezleri; değişik bilgi kaynaklarından bireylerin yeteneklerinin değerlendirildiği bu merkezlerde, bireyin güçlü ve zayıf yanlarını gösteren bireysel profil geliştirilir. Az sayıda yöneticinin katıldığı bu merkezlerde, okul yöneticilerinin görev ve sorunlarla, rol oynama, grup alıştırmaları veya kağıt kalem testleriyle yüzyüze gelmesi sağlanır. e) okul yöneticileri ulusal akademisi; pratisyenler ve sertifikalı okul yöneticilerinin katılabildiği bu programlarda, okul yöneticilerinin karşılaştığı problemlere uygun çözüm bulmak amaçlanmaktadır. f) Bush kamu okulları yöneticileri fellowship programı; orta kariyerdeki okul yöneticilerine hitap eden bu program 18 aylıktır ve bu sürenin 35 günü öğretime ayrılırken, geri kalan kısmında ise, yöneticilerin okullarındaki bir probleme çözüm getiren bir projeyi tamamlaması beklenir. g) Florida okul yöneticileri akademisi (FASA); okul etkililiğini artırıcı okul yöneticisi davranış uygulamalarının, akademiye katılan yöneticilere öğretilmesi hedeflenmektedir. h) Proje liderliği; bu programda, yöneticilerin sözel olarak birbirlerini yetiştirmeleri sağlanır. Yöneticiler meslektaşlarının sağladığı güven ortamında sözel değişme imkanları sağlanırsa pratiklerini geliştirici bilgi ve fikirler kazanırlar düşüncesi programda asıldır. i) okul yöneticilerinin araştırmaya dayalı yetiştirilmesi; okul yöneticilerinin yeni araştırma bulgularını elde etmelerini sağlamak ve uygulamadan doğan sorunları çözmek amacıyla geliştirilmiştir (Balci, 1988, s.45-48).

### **İSVEÇ**

İsveç'te 1991'den beri öğretim personelini geliştirme sorumluluğu, devletten bölge yöneticilerine, okul etkinliklerinin örgütlenmesi ve yürütülmesi ise okulların sorumluluğuna verilmiştir. Aynı zamanda amaçları ve sonuçlarıyla yönetim ilkeleri de okul sistemine bırakılmıştır. Bu yenilikler, öğretmenleri geliştirme etkinliklerine de yansımıştır(Eurydice, 1995).

Öğretmenlerin geliştirilmesi, merkezi ve bölge yönetimi arasında paylaşılan bir sorumluluktur. Öğretmenlerin geliştirilmesi, hükümetten özel

bir bağış alan ulusal eğitim bürosu tarafından gerçekleştirilmektedir. Ulusal eğitim bürosu aynı zamanda öğretmenlerin temel eğitim programlarından da sorumludur. Bölge yöneticileri, eğitim kanunuyla, personellerine yeterli gelişme eğitimi vermeye ve profesyonel gelişme sağlamaya zorunlu tutulmaktadır. Profesyonel gelişim, daha ileri eğitimi ve işin bölgedeki gelişimini kapsar. Çoğu bölge yönetiminde öğretmenlerin geliştirilmesinden sorumlu bir ya da daha fazla personel vardır. Geliştirme programlarının planlanması ve düzenlenmesi sorumluluğu büyük ölçüde çeşitli öğretmenler tarafından gerçekleştirilmektedir. Geliştirme etkinlikleri, bir öğretmenin okuldaki hizmetinin gerekli bir parçasıdır. Bütün öğretmenler her yılın beş gününü okuldaki geliştirme etkinliklerine katılarak geçirirler ve bu zorunludur(Eurydice, 1995).

Öğretmenlerin geliştirme etkinliklerine katılımı, onların maaşlarına ya da kariyerlerine bir etki yapmaz. Ancak, geliştirme etkinliklerine katılan öğretmenlerin maaşları üzerinde etkisi olması yönünde tartışmalar yapılmaktadır. Geliştirme etkinliklerinin çoğu, ulusal eğitim bürosu tarafından seçilen kişiler üzerinde organize edilir. Bununla beraber, enstitüler bölgesel ihtiyaçları karşılamak üzere ısmarlama eğitim de yapabilirler. Geliştirme kurslarında görevli eğitimciler, kursun türüne ve içeriğine göre seçilirler. Örneğin bu kişiler uzmanlaşmış öğretim üyeleri, kurs liderleri, deneyimli meslektaşlar, özel danışmanlar olabilirler (Eurydice, 1995).

Geliştirme etkinlikleri bir çok değişik biçimde yapılır; okul içi etkinlikler, konferanslar, üniversite kursları, çalışma dönemleri, seminerler, kişisel çalışmalar, yurt dışı kursları vs. İsveç'te merkezi olmayan okul sistemine geçildiğinden beri, personel geliştirme etkinliklerinin içeriği ulusal bazda tanımlanmamaktadır(Eurydice, 1995).

### **İNGİLTERE**

Personel geliştirmeye çok önem veren İngiltere, bu hizmeti değişik kurumlar aracılığıyla sunmaktadır. Özellikle öğretim yılı içinde düzenlenen geliştirme programlarında üniversiteler, bölge eğitim yetkilileri, okullar, "Manpower Services Commission" adı verilen kurumlar görev yapmaktadır. Personel geliştirme etkinlikleri, öncelikle o bölgenin, öğretim dalının,

öğretmenlerin gereksinimleri, karşılaşılan sorunlar ve beklentiler saptandıktan sonra düzenlenmektedir. Öğretim kurumlarında aynı dalda görev yapan öğretmenler sorunları önce görüp çalışmalarını tartışmaktadırlar. Sonra yerel düzeyde ele alınmakta, daha sonra ise yükseköğretim kurumlarında, bilimsel düzeyde ele alınarak çözüm aranmaktadır. Geliştirme programlarını başarı ile bitirenlere de yeni olanaklar tanınmaktadır (Eğitimsen, 1998).

### **DANİMARKA**

Danimarka'da öğretmenlerin eğitimlerini devam ettirmeleri ve alanlarındaki yeni gelişmeleri takip etmeleri için a) belediye veya bölge eğitim merkezleri, b) öğretmen eğitimi kolejleri ve c) Danimarka Kraliyet Eğitim Çalışmaları Okulu tarafından geliştirme kursları düzenlenmektedir. Yaklaşık olarak her yıl öğretmenlerin yüzde 25'i öğrenmeyi bir ödül kabul ederek uzun veya kısa süreli bu kurslara katılmaktadır. Çünkü kurslara katılma parasal veya statü olarak hiçbir yarar sağlamamaktadır. Ödül öğrenme için öğrenme olarak kabul edilmektedir. Ancak kurslara katılacak öğretmenlerin haftalık ders yükleri azaltılabilmektedir. Geliştirme kurslarından en yaygını ülke çapındaki bölümleriyle Danimarka Kraliyet Eğitim Çalışmaları Okuludur. Bu okulun dört yönlü görevi vardır. Bunlar (MEB, 1991, s.90);

- 1-Folkeskole (ilköğretim) öğretmenlerine müfredatta yer alan bütün konuların yanında psikoloji ve pedagoji alanlarında kaliteli ve yüksek seviyeli dersler vermek,
- 2-Uygulamalı ve temel pedagoji alanlarında derece vermek için mezuniyet sonrası eğitimi vermek,
- 3-Öğretmen eğitimi kolejlerinin ötesinde eğitim vermek,
- 4-Pedagojik araştırmalar yapmaktır.

Danimarka'da uygulanan geliştirme faaliyetlerinden biri de iş değiştirme programlarıdır. İlk ve orta öğretim okullarında görev yapan öğretmenler bu programa katılabilmektedir. Üç çeşit değişim projesi vardır. Değişim süresi 1-3 hafta arasında olan kısa vadeli, değişim süresi 2-3 aya arasında olan orta vadeli, değişim süresi 6 ay ile bir yıl arasında olan uzun vadeli değişim projeleridir (MEB, 1991, s.232).

## HOLLANDA

Hollanda'da öğretmenlerin geliştirme etkinliklerine katılmaları zorunlu olmamakla birlikte, terfi etmek isteyen öğretmenler en az bir geliştirme etkinliğine katılmak zorundadırlar. Bu etkinlikler;1-her yıl Bakanlık tarafından belirlenen aktiviteler arasından seçilen bir çalışmaya, 2-müfettiş tarafından onaylanması gereken bir geliştirme programına katılmaktır. Hollanda'da geliştirme etkinliklerinin nerede verileceğini okullar belirler. Dolayısıyla geliştirme etkinliklerinin kalite değerlendirmesi okullar tarafından gerçekleştirilir. Bölümlerinde aktif bir eğitim politikası teşvik etmeleri için okulların, her yıl geliştirme eğitimi planı düzenlemeleri gerekir. Bu plan eğitim müfettişleri tarafından denetlenir(Eurydice, 1995).

Hollanda'da 1993 tarihinden itibaren ilk ve orta öğretim okullarındaki eğitim personelinin geliştirilmesi için ayrılan bütçe, öğretmen eğitim enstitülerinden okullara aktarılmıştır. Hollanda'da geliştirme etkinlikleri, bazı durumlarda, bir okul rehberlik servisinin, bir ulusal eğitim merkezinin ya da doğrudan eğitim alanına girmeyen uzmanların desteğiyle, öğretmen eğitimi enstitüler tarafından sağlanır(Eurydice, 1995).

Hollanda da geliştirme etkinliklerinin süresi ve sıklığı çeşitlidir. Her kursun süresi geliştirme enstitüleri ve okullar tarafından belirlenir. Kurslar ortalama beş gün sürer. Bununla birlikte özel eğitimde bir gün veya daha kısa süren kurslar da mevcuttur. Geliştirme programlarının içeriği okullardan gelen istekler doğrultusunda belirlenir. Okulların sorumluluğunda olmayan bir çok geliştirme etkinlikleri ("bayanlar ve yönetim" derslerini tamamlamış, yönetime ilgi duyan ve en az beş yıllık öğretim tecrübesi olan bayanlar için kıdemli memuriyete hazırlık gibi) Bakanlık tarafından düzenlenir ve finanse edilir (Eurydice, 1995).

## AVUSTRALYA

Avustralya'da eğitim personelinin özellikle öğretmenlerin mesleklerinde geliştirilmesi, çok farklı kategoride ve boyuttadır. Bu faaliyetler okul merkezli informal programlardan, kendi kendini geliştirmeye kadar sıralanabilir. Okullarda öğretmenleri geliştirme genellikle memur sendikaları tarafından sunulan fonlarla desteklenmektedir. Avustralya'da profesyonel geliştirme faaliyetleri şöyle sıralanabilir (EDNA, 2000):

1-Okul Merkezli Faaliyetler; bu kategorideki faaliyetlere, okullarda öğretmenler için düzenlenen seminerler, workshoplar dahil edilebilir. Okullar bir öğretmen meslek kuruluşu gibi profesyonel geliştirme kaynağı ile de anlaşılabilirler, dışardan bir uzmanla bağlantı kurabilirler ya da bir konuk konuşmacı davet edebilirler.

2-Okul Temelli Müfredat Proje Programı; bu kategori, okul dışından oluşturulan fakat okula uydurulan bir projeye öğretmenlerin katılmasını içeren faaliyetleri kapsar.

3-Okullarda Profesyonel Geliştirme ve Mükemmel Kaynak Merkezi; bu kategorinin kapsamı, bilgi, iletişim ve teknoloji kullanımında mükemmel olarak geliştirilen/seçilen okullar tarafından başlatılan ve yönetilen faaliyetleri kapsamaktadır.

4-Memur Sendikaları Tarafından Yapılan Programlar; bu kategori, eğitim sistemleri tarafından geliştirilen ve uygulanan kursları kapsar. Daha sık olarak yapılan bu kursların formal bir niteliği bulunmaktadır.

5-Öğretmen Meslek Kuruluşlarının Programları; Avustralya'da eğitim kuruluşları çok sayıdaki öğretmen meslek kuruluşlarınca desteklenmektedir. Bu öğretmen meslek kuruluşları çok sayıda geliştirme etkinlikleri (konferanslar, seminerler, workshoplar, klinikler) düzenlemektedir. Okullar ya da memur sendikaları, okullarda, bölgelerde ya da ulusal düzeyde profesyonel geliştirmeyi sağlamak için bu kuruluşlarla anlaşılır. Bu kuruluşlar ayrıca web siteleri ve elektronik posta yoluyla meslekte gelişmeyi sağlarlar ve öğretmenlere çeşitli kaynaklar yaratırlar.

6-Meslek Geliştirme Kaynakları; bu kategori, bir meslek geliştirme programını temel alarak eğitimciler ve öğretmenlerce kullanılması için geliştirilen kaynakları kapsarlar.

### **AVUSTURYA**

Avusturya'da yapılan personel geliştirme kursları dokuz Bundeslander'deki enstitülerde düzenlenmektedir. Bu enstitülerin çoğu federal enstitülerdir ama bazıları özel niteliktedir ve halk kuruluşları olarak tanınırlar. Pedagoji enstitüleri, hem öğretmenlerin mesleki gelişimini amaçlayan geliştirme kurslarını hem de ek nitelikler talep eden ve yeni veya özel konular öğretmeye ilgisi olanlara açık olan ve sonunda sınavları

olan özel bir müfredat programlarını yürüten “ileri eğitim kurslarını” düzenlemekten sorumludurlar. Bu enstitüler, Federal Eğitim Bakanlığına bağlı bölge eğitim yöneticilerinin denetimi altındadırlar. Bölge eğitim yöneticileri, geliştirme kurslarını bölgesel seviyede koordine ederler ama bölgeler arası ve milletler arası geliştirme etkinliklerini bakanlık koordine eder. Bunların dışında, üniversiteler, öğretmen kuruluşları, siyasi partiler, kiliseler ve ticaret odaları da geliştirme kursları düzenleyebilmektedirler (Eurydice, 1995).

Geliştirme kurslarına kayıtlar gönüllü olarak yapılmaktadır. Ama önemli yenilikler verildiğinde, öğretmenlerin geliştirme kurslarına katılımı zorunlu hale getirilebilmektedir. Avusturya’da öğretmenlerin geliştirme kurslarına katılımı, onların maaşlarında veya terfilerinde bir etki yapmaz. Ama bir göreve atama yapılacağı zaman (örneğin bölüm başkanlığı ya da baş öğretmenlik gibi) geliştirme kursuna katılan ve katılma oranı yüksek olan öğretmenlere öncelik verilmektedir (Eurydice, 1995).

## YUNANİSTAN

Yunanistan’da öğretmenlerin geliştirilmesi zorunlu ve isteğe bağlı olarak iki biçimde yapılmaktadır (Eurydice, 1995).

**1-Zorunlu Eğitim;** Yunanistan’da zorunlu geliştirme eğitimi; a) İlk eğitim kadrolarını almadan önce veya eğitim atamalarını almayı bekleyen öğretmen adaylarına düzenlenir. b) Teknik Okul Öğretmenliği Okulunda (PATES) veya Teknik ve Meslek Öğretmen Okulundaki (Atina ve Thessaloniki’de ki SELETE) altı veya on iki aylık öğretim; bu öğretim sadece mühendislik ve teknik enstitüler ve özellikle teknik ve meslek eğitimi okullarına veya el emeği ve iş acentelikleri altındaki eğitim okullarına özgüdür. SELETE teknik ve meslek eğitiminde öğretim elemanı olan veya olmayanların bilgilerini güncelleştirmeyi amaçlar. c) Üç aylık sürelerdeki dönemsel eğitim; iki yılda bir düzenlenir ki bu kurslara öğretmenler kendi alanlarındaki gelişmeleri ve kendi öğretim yöntemlerini geliştirme konusunda bilgi sahibi olmaları amaçlanarak her beş ya da altı yılda bir katılmak zorundadırlar. d) Özel kısa geliştirme programları; bu programlar, eğitimsel reformlar ve yenilikleriyle, okul ders programlarındaki değişikliklerle ve yeni konuların, yeni öğretim metotlarının ve yeni ders kitaplarının tanıtımıyla bağlantı içindedir.



**2-İsteğe Bağlı Programlar;** Yunanistan'da isteğe bağlı personel geliştirme programlarının pek çok çeşidi mevcuttur. Bunlar; a) En az beş yıllık öğretmenlik tecrübesi olan kırk yaşın altındaki kreş ve ilkökul öğretmenleri için Marasleio Öğretmen Eğitim Okulu tarafından iki yılda bir düzenlenen kurslar. b) Özel konulara olan ilgi üzerine kısa seminerler (beslenme, çevre, Avrupa, sağlık, tiyatro vs.). c) Teknik eğitim alanında SELETE tarafından düzenlenen özel kısa seminerler (bilgisayar, çevre eğitim ve bilgilerini güncelleştirmek için öğretmenlere verilen kısa seminerler). d) Gönüllü olarak kendini geliştirmek isteyenler için ilgili okullarda düzenlenen yıllık kurslar (ilk ve orta dereceli okul öğretmenleri için öğretim teorisi ve metotları hakkında eğitim).

Yunanistan'da personelin geliştirilmesinden ulusal anlamda Eğitim Bakanlığı sorumludur. Yunanistan'da personelin geliştirilmesi; 1-Okullar (müdürler ve eğitim danışmanları) tarafından, 2- 16 bölgedeki öğretmen geliştirme merkezler tarafından, 3-Üniversiteler tarafından, 4-Teknoloji enstitüleri tarafından (TEI), 5-Teknik ve meslek öğretmenlerine seminer veren kolejler tarafından, 5-Pedagoji enstitüleri tarafından ve 6-Atinada'ki Marasleio öğretmen eğitimi koleji tarafından yapılır. Periyodik olarak verilen geliştirme eğitimi yine bölgesel merkezler tarafından verilir. Öğretmenler öğretmenlik kariyerleri boyunca üç ya da dört kez bu etkinliklere katılırlar. Marasleio eğitim kolejinin düzenlediği iki yıllık eğitim sadece bir kez alınır. Bunun yanısıra Yunanistan'da 2 ila 10 günlük düzensiz aralıklarla kurslar organize edilir. Bunlar konferanslar, seminerler, kısa kurslar, üniversite dışında yapılan seminerler veya bireysel ve grup çalışmaları şeklinde olabilir (Eurydice, 1995).

### **KANADA**

Kanada'da genel olarak eğitim personelinin özellikle de öğretmenlerin geliştirilmesi çeşitli birimlerce yapılmaktadır. Bunlar (CMEC, 2000);

**Üniversiteler:** üniversiteler, öğretmenlere master ve doktora derecesine yönelik programlar sunmaktadır.

**Eğitim Bakanlığı;** Eğitim Bakanlığı, eğitim programlarını, eğitim yönetimini ve eğitim politikalarını, gelişmeleri dikkate alarak sürekli güncelleştirmektedir.



**Okul Kurulları;** Kanada'da okul kurulları, okul personelinin geliştirilmesinden sorumludur. Sözkonusu bu kurullar, öğretmenlere zorunlu olan ya da zorunlu olmayan geliştirme kursları düzenlemektedirler.

**Bazı Yerel Eğitim Merkezleri;** Yerel eğitim merkezleri, bir grup öğretmen tarafından tanımlanmış ortak ihtiyaçları karşılama ehliyetine sahiptir.

**Öğretmenler Birliği;** Öğretmenler birliği de üyelerinin gelişme ihtiyaçlarını karşılamak için çeşitli etkinlikler sunmaktadır.

**Özel Eğiticiler;** Okul merkezli geliştirme faaliyetleri için (sınıf yönetimi, stratejik öğretim gibi) önemli bir talebi karşılarlar

**Uzaktan Eğitim;** Bu yöntem, öğretmenlerin öğretim konusundaki eksikliklerini gidermek amacıyla, yeteneklerini ve bilgilerini geliştirmek düşüncesindeki kimi gruplara ulaşmak için kullanılmaktadır.

## İTALYA

İtalya'da öğretmenlerin geliştirme hizmetlerinden yararlanmasından sorumlu olanlar, baş öğretmenler ve öğretmenler konseyidir. Öğretmenler yılda 40 saatlerini geliştirme etkinliklerine ayırmak durumundadırlar. Öğretmenlerin katıldığı geliştirme kurslarını finanse etmek için bir fon kurulmuştur. İtalya'da öğretmenlerin geliştirme kurslarına katılımı, onların maaşlarında ya da terfisinde etkili değildir. Geliştirme kurslarının sonuçlarını değerlendirmek kursu düzenleyen kuruluşun sorumluluğundadır. Kursları düzenleyenler, katılımcıların kurslardan önce, kurs sürecinde ve kurslardan sonraki bilgilerini ve kültürel ve mesleki gelişimlerini ölçmek zorundadırlar. Eyalet seviyesinde yapılan bu ölçümlerin sonuçları, Eyalet Eğitim Yöneticisine ve IRRSAE (Teknik Danışma Kurulu) kuruluna gönderilir. Bu birimler de, sonuçların bölgesel düzeyde detaylı bir çalışmasını ortaya koyarlar ve Eğitim Bakanlığının Araştırma, Bütçe ve Planlama bölümüne gönderirler. Bu bölüm ise, bir sonraki yıl için kullanılacak personel geliştirme planının hazırlığında kullanılan bir rapor hazırlar (Eurydice, 1995).

İtalya'da öğretmenlere düzenlenen geliştirme kurslarının yapısı, süresi ve sıklığı her seviyede ve her çeşit okulda değişiklik gösterebilmektedir. Düzenlenen geliştirme kursları, bir günlük tartışma toplantıları şeklinde olabildiği gibi, haftada birkaç saat veya birkaç güne kadar sürebilecek şekilde düzenlenebilmektedir. Geliştirme kursları konferans, pratik yapma, kısa geziler

ve tartışma şekillerinde yapılmaktadır. Bunun nasıl olacağı kursun niteliğine bağlıdır (Eurydice, 1995).

### **NORVEÇ**

Norveç'te eğitim personelinin geliştirilmesinde ulusal düzeyde şu birimler sorumludur; 1-Eğitim Bakanlığı, 2-Üniversiteler ve diğer öğretmen eğitim kuruluşları3-Öğretmen Eğitimi Ulusal Konseyi, 4-Meslek Eğitimi Ulusal Konseyi, 5-Öğretmen Eğitimi Merkez Danışman Komitesi. İlçe düzeyinde; 1-Devlet kolejleri, 2-Ulusal eğitim bürosu, 3-İlçe eğitim komitesi, 4-İlçe meslek eğitim kurulu, 5-İlçe koordinasyon kurulu. Yerel düzeyde ise; 1-Belediye eğitim komitesi, 2-İlk ve ortaokullar, 3-Ortaöğretim okulları, 4-Belediye koordinasyon komitesi(ODİN, 2000).

Norveç'te öğretmenlere düzenlenen geliştirme kurslarını iki ana kategoriye ayırmak mümkündür. Kuruluşların düzenlediği kurs tipleri şöyledir(ODİN, 2000); a)40 saatlik kurslar; Eğitim Bakanlığı, üniversite ve kolejlerin öğretmen eğitimi bölümleri, her ilçedeki ulusal eğitim büroları, b)6-8 saatlik kurslar; Belediyeler, Yayınları ve serbest öğretmen geliştirme kuruluşlarıdır. Sözkonusu bu kurslara katılma, kursun çeşidine bağlı olarak değişmekle birlikte genel olarak yerel eğitim yöneticilerinin tutumuna ve kaynaklarına bağlıdır. Bunların yanısıra, Norveç'te ilkököl ve ortaokul öğretmenleri eğitim-öğretim yılı içerisinde bir haftalık zorunlu öğrenmeye tabii tutulurlar. Öğretmen eğitim kuruluşları da benzer faaliyetler düzenleyebilmektedirler. Maliyeti devlet ve belediye eğitim yöneticileri tarafından karşılanmaktadır. Benzer çalışma ve planlama kursları, ortaöğretim okullarındaki öğretmenler için de düzenlenmekte, bu her yıl 5 gün sürebilmektedir. Ayrıca yılda iki kez de seminer düzenlemektedirler. Bunun yanı sıra 1994 yılında yapılan eğitim reformunda ortaöğretimde, öğretmenlerin sürekli eğitilmesi gerektiği belirtilmiş ve bu geliştirme kursları, ulusal eğitim bürosu ve eğitim bakanlığının görevleri arasında sayılmıştır (ODİN, 2000).

### **İZLANDA**

İzlanda Eğitim Koleji, okul öncesi, ilkököl ve ortaokul seviyesindeki öğretmenlerin geliştirilmesi için bir merkezdir ve bu merkez eğitim ve öğretim alanlarında araştırmalar yapar. Kolej, ilk ve ortaokul öğretmenleri

için bir personel geliştirme bölümüne sahiptir. Bütün geliştirme etkinlikleri, Kültür ve Eğitim Bakanlığı'ndan, yerel eğitim yöneticileri, öğretmen birlikleri ve eğitim kolejinde temsilcilerin katılımıyla oluşan personel geliştirme komitesi tarafından tartışılır ve karara varılır (Eurydice, 1995).

İzlanda'da öğretmenlerin geliştirme etkinliklerine katılımı zorunlu değildir. Ancak, İlkokul ve ortaokul öğretmenleri ile yapılan sözleşmelerde ise, her yıl geliştirme etkinliklerine katılmalarının istenebileceğini belirtmektedir. Öğretmenler personel geliştirme etkinliklerine, memuriyetin ilk yılından emekli oluncaya kadar olan süre içerisinde katılabilirler. İzlanda'da öğretmenlerin geliştirme kurslarına katılımı, onlara belirli kredi getirir ve bu kredi de öğretmenin maaşını etki yapar. Fakat bu etkinliklere katılımının terfi yapmada bir etkisi yoktur (Eurydice, 1995).

Okul öncesi, İlkokul ve ortaokul öğretmenlerine düzenlenen geliştirme etkinlikleri Reykjavik'teki İzlanda kolejinde düzenlenir. Fakat ülkenin çeşitli yerlerinde de yapılabilir. Geliştirme etkinliklerinde öğretim, alanında uzman kişiler tarafından yerine getirilir. Bazı durumlarda bunlar kolej personeli, bazı durumlar da ise dışardan gelen uzmanlar olabilmektedir (Eurydice, 1995).

## **ROMANYA**

Romanya'nın 1998 yılında başlattığı öğretmen eğitimi reformunun iki ana ögesi vardır. Bunlar (Korka, 2000);

1-1998-1999 eğitim-öğretim yılından başlayarak yeni gelişmeleri değerlendirmek ve öğretmenlerin öğretim teknolojilerine uyumunu sağlamak, ulusal programlardaki yeni öğelere adaptasyonunu sağlamak için onları eğitmek. Böylece öğretmenliğe girişte okuldaki uygulamaları modern öğretim stratejisi ile yapmaya ve sürekli eğitime ilk adım atılmıştır. Eğitimde değişim sürecini başarmak ve bütün düzeylerde reformun yerleşmesinde öğretmenin değer bilinci odak nokta olarak alınmıştır.

2-Öğretmen eğitimi ulusal konseyi kurulmuştur. Bu konsey ABD eğitim merkezinden teknik ve danışmanlık yardımları almaktadır. Sürekli eğitimi sağlayan ve organize eden anahtar kuruluşlar her ilçede bulunan öğretmen evleridir. Bunlar, okul müfettişleri, bölgesel merkezler, üniversiteler, hükümet dışı örgütler ve bağımsız uzmanlarla işbirliği yapmaktadırlar. Ayrıca öğretmen

evleri, araştırmayı, yeni öğretim süreçlerini yaymayı, eğitim ve öğretim sürecini geliştirme ve değerlendirmeyi, okul ile toplum arasındaki bağı yükseltmeyi ve öğrenci-öğretmen-veli işbirliğinde yeni bir anlayışın oluşmasını sağlamaktadır.

### **İSPANYA**

İspanya'da personel geliştirmeden sorumlu kuruluşlar, öğretmen merkezleri, üniversitenin çeşitli bölümleri ve eğitim bilimleri enstitüleri ve bunlara eşit kurumlardır. Bunların yanısıra dernekler, meslek örgütleri, özel kuruluşlar, kolejler, öğretmen birlikleri, çeşitli mesleki dernekler ve eğitim reformu hareketleri bu tür geliştirme kursları düzenleyebilmektedirler (Eurydice, 1995).

İspanya'da eğitim personelinin geliştirilmesi, üç formda yapılır; geliştirme kursları, seminerler ve grup çalışmalarındır. Bunlardan geliştirme kursları, teknik, kültürel, akademik ve öğretim konuları üzerine odaklanır ve uzmanların desteğine dayanır. Seminerler, öneriler üzerine organize edilir ve özel öğretim problemlerini gidermeye yardım eder. Çalışma grupları ise öğretmenlerin girişimiyle yapılır (Eurydice, 1995).

İspanya'da öğretmenlerin geliştirme kurslarına katılımı, onların kariyerlerini etkilediğı gibi ücretlerini de etkiler. Yani, İspanya'da öğretmenler, bir görevden diğereine geçiş için başvurduğunda, öğretmenlerin geliştirme kurslarına katılması dikkate alınır. Aynı zamanda, bir doktora programını tamamlama, bir üniversiteden derece veya sertifika alma, bir geliştirme kursunu başarıyla tamamlama gibi durumlarda öğretmenler kredi ile ödüllendirilir (Eurydice, 1995).

### **PORTEKİZ**

Portekiz'de eğitim personelinin geliştirilmesinden şu birimler sorumludur (Eurydice, 1995); Ulusal Seviyede Milli Eğitim Bakanlığı, Personel Geliştirme Koordinasyon Konseyi, Genel Eğitim Müfettişleri, Bölgesel Düzeyde, Bölgesel Eğitim Müdürleri

Öğretmenlerin katıldığı her bir geliştirme faaliyeti, eğitim seviyesi ve alınan ders saatler temel alınarak hesaplanan puanlarla ödüllendirilir. Öğretmenlerin terfisi bu puanlar göz önünde bulundurularak yapılır. Terfi için gerekli olan geliştirme faaliyetini almamış olan öğretmenler, uygun dersleri okul

ve çevresinden ücretsiz olarak alamadıklarını belgelemek zorundadırlar (Eurydice, 1995).

Geliştirme eğitimi düzenlemek isteyen kurum ve kuruluşlar “resmi olarak tanınma” işlemlerine başvurmalıdırlar. Bunun için personel geliştirme koordinasyon konseyine başvurmalıdırlar. Başvuru yapılırken geliştirme merkezleri, derslerin ve projelerin programlarını, öğretmenlerin niteliklerini ve adlarını, eğitimin nerede yapılacağını ve eğitimin kimlere yönelik olduğunu belirtmelidirler. Resmi olarak tanınma üç yıl için geçerlidir. Portekiz’de personel geliştirme faaliyetleri kurslar, eğitim modülleri, seminerler, projeler veya üniversite dışında yapılan eğitim seminerleri şeklinde olabilir ve belirli eğitim konularını içerebilir. Geliştirme kurslarının 3 seviyesi vardır: 1-Başlangıç seviyesi, en az 30 saat sürer, 2-İleri seviye, en az 22 saat sürer, 3-Uzmanlık seviyesi en az 15 saat sürer (Eurydice, 1995).

### **ALMANYA**

Almanya’da geliştirme kursları Lander’in sorumluluğundadır. Her Land’deki Eğitim ve Kültür Bakanlığı, okullar için yüksek bir otorite ve devlet memuru olan öğretmenlerin işvereni olduğu için geliştirme faaliyetlerinden de sorumludur (Eurydice, 1995).

Lander öğretmenlerin geliştirilmesini üç kısma ayırır; merkezi, bölgesel ve yerel. Buna ek olarak geliştirme etkinlikleri bir okulla ya da doğrudan öğretmenin kendisiyle organize edilir. Bütün Lander –Berlin hariç- merkezi anlamda öğretmenlerin geliştirilmesini sağlamak için Land enstitülerini kurmuşlardır. Bu enstitüler Eğitim ve Kültür bakanlığına bağlıdırlar. Öğretmen geliştirme enstitüleri (bazı Land bir çok enstitüye sahip olabilir), devlet akademileri, Land enstitüleri veya personel geliştirme akademileri olarak adlandırılırlar. Berlin’de ise öğretmenlerin geliştirilmesinden okullar, mesleki geliştirme ve spor senatörü sorumludur. Bölgesel bağlamda, her Land’a bağlı personel geliştirme, Landesinstitut veya orta okul müfettişleri tarafından yürütülmektedir. Yerel bağlamda ise personel geliştirme sorumluluğu, daha aşağı seviyedeki okul müfettişlerindedir (Eurydice, 1995).

Bazı durumlarda öğretmenler, doğrudan geliştirme programının organizatörüne başvururlar. Diğer durumlarda başvuru okul kanalıyla (mesela okul müdürü yada müfettiş gibi) yapılır. Bazı Lander'de katılımcılar değişik şekillerde seçilirler. Geliştirme programlarına katılımın öğretmenin raporu ya da maaşı üzerinde bir etkisi yoktur. Bununla birlikte, geliştirme programlarına katılan öğretmenler bir yönetim kadrosuna başvurduğunda, bu durum göz önünde bulundurulur (örneğin okul müdürlüğü). Almanya'da personel geliştirme programları öğretmenler, yüksek öğretim elemanları, okul müdürleri, Seminarleiter (öğretmen geliştirme merkezlerinin başkanları) ve uzmanlar tarafından yürütülür (Eurydice, 1995).

## LÜKSEMBURG

Lüksemburg'da öğretmenlere düzenlenen geliştirme programları SCRIPT (Araştırma Koordinasyonu ve Eğitimsel ve Teknolojik Yenilik Departmanı) tarafından koordine edilmektedir. SCRIPT Eğitim Bakanlığının diğer ilgili bölümleriyle- özellikle ilköğretim, lise ve teknik liseyle- işbirliği halinde kurslar için önerge sunar ve bakanlık tarafından onaylanan aktivitelerin uygulanmasını yürütür (Eurydice, 1995).

Öğretmenlerin geliştirme kurslarına katılımı, isteklerine bağlıdır. Kurslara katılım için herhangi bir seçim ölçütü yoktur. Bütün adaylar geliştirme kurslarına kabul edilir (Eurydice, 1995).

Okul öncesi ve ilköğretim okulunda görev yapan öğretmenler ISERP (Pedagojik Çalışma ve Araştırma Yüksek Enstitüsü) tarafından düzenlenen ek geliştirme kurslarına katılabilirler. Bu ek geliştirme kursları, öğretmenlerin terfisini sağlayacak sertifika almalarını sağlar. Bu sertifikayı alabilmek için öğretmenler, en az 90 saat ek geliştirme kursuna katılmak zorundadırlar. Görevlerinde bir değişme olmamasına rağmen bu sertifika, öğretmenlerin maaşlarında artış sağlar. Başka hiçbir geliştirme kursu maaş artışı sağlamaz (Eurydice, 1995).

ISERP, ilköğretim okulu öğretmenlerinin geliştirilmesinde ana sorumluluğa sahiptir. Liseler ve teknik liseler için herhangi bir geliştirme kuruluşu yoktur. Ancak SCRIPT, bakanlık düzeyinde geliştirme kurslarını



koordine eder, talepleri değerlendirir ve geliştirme kurslarının sonuçlarını değerlendirir. Lüksemburg'da geliştirme kursları yıllık olarak planlanır. SCRIPT, önceliği olan geliştirme kurslarını açıklar. Bu kurslar, günün tamamını ya da belirli bir zaman dilimini ya da birkaç gün süren seminerler veya kurslar şeklinde yapılır (Eurydice, 1995).

Sözkonusu sayılan ülkelerin eğitim personelini geliştirme faaliyetleri, sorumlu birim, katılım şartı ve geliştirme faaliyetlerine katılmanın personele olan yararı açısından karşılaştığımızda (Tablo 3) ve politika ve etkinlikleri incelendiğinde, geliştirme faaliyetlerinin belli bir merkezden değil, birçok merkezden verilmesine olanak sağlandığı, eğitim personelinin merkezi düzeyde geliştirme faaliyetlerinden çok yerel düzeyde geliştirme faaliyetlerine önem verdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bu ülkelerin, eğitim ve yönetim personelinin gelişmesi için, onları teşvik ettiği görülmektedir. Bunun yanısıra, eğitim personelinin ihtiyaçlarının, yine eğitim personeli tarafından belirlendiği ve bu doğrultuda eğitim talep ettikleri görülmektedir.

Genel olarak bakıldığında bu ülkelerde uygulanan geliştirme etkinlikleri şu başlıklar altında sıralanabilir;

- a. Eğitim Bakanlığı tarafından verilen eğitim,
- b. Yükseköğretim kuruluşları ile işbirliği ve bu kurumlarca verilen eğitim,
- c. Sendikalar tarafından verilen eğitim,
- d. Okul içi eğitim,
- e. Özel personel geliştirme kuruluşları tarafından düzenlenen eğitim,
- f. Bölge (yerel) eğitim merkezlerince verilen eğitim,
- g. İnfomal eğitim faaliyetleri,
- h. İş değiştirme programları,
- ı. Öğretmen meslek kuruluşları tarafından düzenlenen programlar,
- j. Okul kurulları tarafından düzenlenen geliştirme kursları,
- k. Uzaktan eğitim etkinlikleri,
- l. Öğretmen evlerinin düzenlediği etkinlikler,
- m. Eğitim personelinin istekleri doğrultusunda eğitim merkezlerince verilen eğitim.



**TABLO 3-ÇEŞİTLİ ÜLKELERE GÖRE PERSONEL GELİŞTİRME UYGULAMALARININ KARŞILAŞTIRILMASI**

Ülkeler	Personel Geliştirmeden Sorumlu Birim	Geliştirme Faaliyetlerine Katılım	Geliştirme Faaliyetlere Katılımın Etkisi
Fransa	Bölge Eğitim Birimi, Üniversiteler	Gönüllü	Personelin Kariyerini Etkiler
Japonya	Eğitim Bakanlığı,Bölge ve Yerel Eğitim Birimleri, Okullar ve Personelin Kendisi	Kimi Zaman Zorunlu, Kimi Zaman Gönüllü	-
Belçika	Kar Amacı Gütmeyen Kuruluşlar	Gönüllü	Etkisi Yok
ABD	Okullar,Personelin Kendisi,Üniversiteler, Ticari Kuruluşlar	Kimi Zaman Zorunlu, Kimi Zaman Gönüllü	Okullara Göre Değişmekte, Kimi Okullar Maaşa Etki Yapmaktadır
İsveç	Bölge ve Merkezi Eğitim Yöneticileri,	Gönüllü	Etkisi Yok
İngiltere	Bölge Eğitim Yöneticileri, Okullar, Üniversiteler	Gönüllü	Personel Yeni Olanaklara Sahip Olmaktadır
Danimarka	Bölge Eğitim Yöneticiler,Öğretmen Eğitim Koleji, Kralliyet Okulu	Gönüllü	Etkisi Yok
Hollanda	Okullar, Enstitüler	Gönüllü	Terfi Sağlar
Avustralya	Sendikalar, Öğretmen Meslek Kuruluşları	Gönüllü	-
Avusturya	Pedagoji Enstitüleri, Bölge Eğitim Yöneticileri,Bakanlık, Üniversite,Öğretmen Kuruluşları, Siyasi Partiler, Kiliseler, Ticaret Odaları	Gönüllü	Terfide Öncelik Tanınmaktadır
Yunanistan	Eğitim Bakanlığı, Enstitüler, Öğretmen Eğitim Okulu,Okullar	Kimi Zaman Zorunlu, Kimi Zaman Gönüllü	-
Kanada	Eğitim Bakanlığı,Üniversite, Okul Kurulu, Öğretmenler Birliği	Gönüllü	-
İtalya	Öğretmenler Konseyi, Baş Öğretmenler	Gönüllü	Etkisi Yok
Norveç	Eğitim Bakanlığı,Öğretmen Eğitim Kuruluşları,Mesleki Eğitim Ulusal Konseyi,Devlet Kolejleri, Ulusal Eğitim Bürosu, Belediye Eğitim Komitesi, Okullar	Gönüllü	-
İzlanda	İzlanda Eğitim Koleji	Gönüllü	Maaşa Etki Yapar
Romanya	Öğretmen Eğitimi Ulusal Konseyi, Öğretmen Evleri	-	-
İspanya	Öğretmen Merkezleri, Üniversite,Enstitüler, Dernekler, Meslek Örgütleri	Gönüllü	Kariyerini ve Maaşını Etkiler
Portekiz	Eğitim Bakanlığı, Personel Geliştirme Koordinasyon Konseyi, Genel Eğitim Müfettişleri, Bölge Eğitim Müdürleri,	Gönüllü	Terfi Sağlar
Almanya	Her Land'daki Eğitim Ve Kültür Bakanlığı	Gönüllü	Atamalarda Öncelik Sağlar
Lüksemburg	Araştırma Koordinasyon ve Eğitim ve Teknolojik Yenilik Bölümü	Gönüllü	Terfi Sağlar

## TÜRKİYE'DE PERSONEL GELİŞTİRMENİN YASAL TEMELLERİ

Bu bölümde, Türkiye'de personel geliştirmenin yasal temelleri incelenmiştir. Bunun için anayasa, yasa, yönetmelikler, yasalara temel teşkil eden milli eğitim şuraları ve kalkınma planlarında öngörülen personel geliştirme (özellikle eğitim personelinin geliştirilmesi) ile ilgili bölümler incelenmiştir.

### **a)Anayasa, Yasa ve Yönetmeliklerde Personel Geliştirme**

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, çalışmanın, herkesin hakkı ve ödevi olduğu, Devletin, çalışanların hayat seviyesini yükseltmek, çalışma hayatını geliştirmek için çalışanları korumak, çalışmayı desteklemek ve işsizliği önlemeye elverişli ekonomik bir ortam yaratmak için gerekli tedbirleri alacağını belirtilmektedir (Madde 49).

657 sayılı Devlet Memurları kanununda personelin geliştirilmesi ve mesleklerine ait hizmetlerde yetiştirilmek, eğitilmek, bilgilerini artırmak veya staj yapmak üzere a) Kurumlarınca açılacak seçme veya yarışma sınavlarında başarı gösterenlere, b) Dış burslara dayanılarak gönderilenlere, iki yıla kadar dış memleketlere gitme müsaadesi verilebileceği belirtilmektedir (Madde 78).Yine aynı kanunda, Devlet memurlarının yetişmelerini sağlamak, verimliliğini artırmak ve daha ileri görevlere hazırlamak amacı ile uygulanacak hizmet içi eğitimin, Devlet Personel Başkanlığı tarafından ilgili kurumlarla birlikte hazırlanacak yönetmelikler dahilinde yürütüleceği (Madde 214, Değişik :31/7/1970 - 1327/72 md.), bunun için de, her kurumda, yetiştirme faaliyetlerini düzenlemek, yürütmek ve değerlendirmekle görevli bir "Eğitim Birimi"nin kurulacağı (Madde 215), ayrıca, kurumların kendi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak üzere eğitim merkezleri açabileceği (Madde 216), bu amaçla hazırlanacak Devlet memurları eğitimi genel planının, Maliye ve Milli Eğitim Bakanlıkları ile Türkiye ve Orta - Doğu Amme İdaresi Enstitüsü, Devlet Planlama Teşkilatı ve ilgili kurumların görüşleri alındıktan sonra Başbakanlık Devlet Personel Başkanlığı tarafından hazırlanarak Bakanlar Kurulu kararnamesiyle yürürlüğe konulacağı (Madde 217) belirtilmektedir. Bunların yanısıra, Devlet memurlarının, yabancı memleketlerin hizmetle ilgili kurumlarında veya yetiştirme eğitim merkezlerinde de yetiştirilebileceği (Madde 218) belirtilmektedir.

Teftiş kurulu yönetmeliğinde (03/10/1993 – 21717) ise teftiş kurulunun;

- 1) Yönetici, öğretmen ve memurların meslek alanında fikir yönünden gelişmelerini sağlayacak meslekî yardım hizmetlerini gerçekleştireceği,
- 3) Eğitim kurumların gelişmelerini, görevlilerin şevk ve liyakatla çalışmalarının sağlanmasında rehberlikte bulunacağı,
- 5) Çevrede, öğrenci velilerine, öğretmenlere ve yöneticilere karşı anlayış; yakınlık ve takdir duygusu uyandırılmasını destekleyecek uygun eğitim ortamının hazırlanmasında etkili olacağı,
- h) Müfettişlerin hizmet içi eğitimleriyle müfettiş yardımcılarının yetişmelerini ve onların mevzuat, plan ve programa uygun çalışmalarını ve bu konulardaki değişiklikler ile gelişmeleri izleyebilmelerinin sağlanacağı,
- i) Okul ve kurumlardaki görevlilerin, yeterlik, çalışma ve davranışlarını değerlendirmek suretiyle başarılarını ve moral güçlerini artırıcı yardımlarda bulunacağı belirtilmektedir.

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda da, öğretmenlerin daha üst öğrenim görmelerini sağlamak üzere yaz ve akşam okulları açılabileceği veya hizmet içinde yetiştirilmeleri amacıyla kurslar ve seminerler düzenleneceği (Madde 48) belirtilmektedir. Bunun yanısıra öğretmenlerden, yurt içinde ve dışında daha üst öğrenim yapmak veya bilgi, görgü ve ihtisaslarını arttırmak isteyenlere belli şartlarla, aylıklı veya aylıksız izinli sayılmalarının sağlanacağı (Madde 49) belirtilmektedir.

1994 yılında çıkarılan 2417 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetiçi Eğitim Yönetmeliği'nde, Milli Eğitim Bakanlığı'nın merkez ve taşra teşkilatında görevli personelin her türlü hizmetiçi eğitimlerini sağlamak maksadıyla yapılacak eğitim faaliyetlerinin hedeflerinin (Madde 5);

- a) Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin kuruma intibakını sağlamak,
- b) Personele Türk Milli Eğitiminin amaç ve ilkelerini bir bütünlük içinde kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlamak ve uygulamada birlik kazandırmak,
- c) Mesleki yeterlilik açısından, hizmet öncesi eğitimin eksikliklerini tamamlamak,
- d) Eğitim alanındaki yeniliklerin, gelişmelerin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak,
- e) Personelin mesleki yeterlik ve anlayışlarını geliştirmek,

- f) İstekli ve yetenekli personelin, mesleklerinin üst kademelerine geçişlerini sağlamak,
- g) Farklı eğitim görenler için, yan geçişleri sağlayacak tamamlama eğitimi yapmak,
- h) Türk Milli Eğitim politikasını yorumlamada bütünlük kazandırmak,
- ı) Eğitime ait temel prensip ve teknikleri uygulamada birlik sağlamak,
- i) Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak olduğu belirtilmektedir.

Aynı yönetmeliğin 6. Maddesinde ise hizmetiçi eğitimin hedeflerine ulaşabilmek için uygulanacak ilkeleri;

- a) Eğitimin sürekli olması,
- b) Personelin eğitim ihtiyacına uygun programların düzenlenmesi,
- c) Her amirin, mahiyetinde çalışan personelin eğitime gönderilmesinden ve yetiştirilmesinden sorumlu olması,
- d) Personelin işbaşı eğitimine önem ve ağırlık verilmesi,
- e) Hizmetiçi eğitimden yararlanmada öncelikler esas alınarak bütün personele fırsat eşitliği sağlanması,
- f) Eğitim faaliyetlerinin yapılacağı yerlerin eğitim şartlarına uygun olması, eğitimin gereklerine göre düzenlenmesi ve donatılması,
- g) Hizmetiçi eğitim programlarının sürekli değerlendirilmesi ve geliştirilmesi,
- h) Kamu kurum ve kuruluşları ile özel kuruluşlarla işbirliği yapılması,
- ı) Hizmetiçi eğitime katılan personelin başarısının izlenmesi olarak belirtilmektedir.

Bunların yanı sıra, Bakanlığa bağlı her kademedeki personelin hizmetiçi eğitim ihtiyacı, ilgili birimlerin görüş ve teklifleri, Bakanlık Müfettişleri ve yönetici raporları ile araştırma sonuçları dikkate alınarak, Daire Başkanlığınca yıllık hizmetiçi eğitim planının hazırlanacağı ve makam onayı alındıktan sonra uygulanacağı, her türlü hizmetiçi eğitim faaliyetlerine katılacak kişiler ve sayıları, faaliyetin yapılacağı eğitim merkezleri, faaliyet tarihi ve süresi, faaliyetlerde uygulanacak öğretim programı, bu faaliyetlerde görevlendirilecek eğitim yöneticileri, yönetici yardımcıları ve eğitim görevlilerinin Hizmetiçi Eğitim Dairesi Başkanlığınca tespit edileceği (Madde 6) belirtilmektedir. Aynı yönetmelik, mahalli hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin ise (Madde 23);

- a) Milli Eğitim Müdürlüklerince, mahalli hizmetiçi eğitim ihtiyaçları doğrultusunda yıllık hizmetiçi eğitim planları hazırlanacağı ve valilik onayı alındıktan sonra yürürlüğe konulacağı,
- b) Bu faaliyetlerin tarihi, yeri, programı, eğitim yöneticileri, eğitim yönetici yardımcıları, eğitim görevlileri ile kursiyerlerin valilikçe seçileceği ve görevlendirileceği,
- c) Yıllık hizmetiçi eğitim planına yeni bir eğitim faaliyeti ilave edilmesi ya da iptal edilmesi veya gerekli görülen her türlü değişikliğin valilik onayı alınarak yapılabileceği,
- d) Valiliklerin, yıllık hizmetiçi eğitim planları ve uygulama sonuçlarını Daire Başkanlığına bildireceği belirtilmektedir. Yine yönetmelikte, yapılacak hizmetiçi eğitimin; a) Adaylık süresi içinde; temel eğitim, hazırlayıcı eğitim ve staj şeklinde olacağı, b) Asli memurluk süresi içinde; yetenek ve verimliliği geliştirme eğitimi ile üst görev kadrolarına hazırlama eğitimi olarak yapılacağı (madde 24) belirtilirken, hazırlanacak hizmet içi eğitim programlarının, öncelikle kurumun amacına uygun olarak personelin eğitim ihtiyacına göre hazırlanacağı, bununla birlikte Pedagojik Formasyon, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Araştırma Yöntem ve Teknikleri, Program Geliştirme, Atatürk İlke ve İnkılapları, Eğitim Yönetimi, Bilgisayar, Yabancı Dil Önlisans ve lisans Tamamlama programlarına yer verileceği (Madde 25) belirtilmektedir. Bunun yanı sıra, yabancı dil öğretmek amacıyla "Devlet Memurları Yabancı Diller Eğitim Merkezi"nde yapılan eğitim faaliyetlerinin de hizmetiçi eğitimden sayılacağı (Madde 28) belirtilmektedir. Bunlara ek olarak, personelin yurt dışında bilgi ve ihtisaslarını artırmak maksadıyla Bakanlık bütçesi veya yabancı ülkelerin teknik yardım kaynaklarından yararlanılarak yapılacağı da (Madde 29) belirtilmektedir.

Bir örnek olması açısından, Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2002 yılı için hazırladığı "2002 yılı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Uygulama Yönergesi"nde, ilköğretim müfettişleri, ilköğretim okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerine (merkez örgütü personeli ile diğer okul türlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere verilecek etkinlikler kapsam dışı tutulmuştur) yönelik düzenlediği etkinlikler şunlardır (MEB, 2002). 2002 yılı hizmet içi eğitim planında **sadece ilköğretim müfettişlerinin katılabileceği etkinlikler;**

Mevzuat Uygulamaları Semineri

Eğitim Yönetimi ve Denetimi Kursu

**Sadece İlköğretim Okulu Müdürlerinin Katılabileceği Etkinlikler;**

Eğitim Yönetiminde Çağdaş Yaklaşımlar Semineri

İletişim ve İnsan İlişkileri Semineri

**Sadece Öğretmenlerin Katılabileceği Etkinlikler;**

Proje Değerlendirme Semineri

İngilizce Öğretim Metodları Semineri

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Semineri

Ebru Kursu

Çocuk Dostu Öğrenme Ortamları Semineri

Kültür ve Tabiat Varlıklarımızın Tanıtımı ve Korunması Semineri

Tezhip Kursu

Ahşap Boyama Kursu

Eğitimde Drama Semineri

Almanca Öğretim Metodları ve Materyalleri Semineri

İş Eğitimi Kursu

Alan Yeterliklerinin Belirlenmesi Semineri

Ticaret ve Turizm Eğitimine Uyum Kursu

Demokratik Yurttaşlık Eğitimi Semineri

Öğrenciyi Tanıma Rehberlik ve Yönelme Eğitimi Semineri

İlk Okuma Yazma Öğretimi Formatörlük Kursu

Vitray Kursu

**Sadece Yönetici ve Öğretmenlerin Katılabileceği Etkinlikler;**

Erozyonla Mücadele Semineri

Eleştirel Düşünme Becerisi Geliştirme Semineri

İletişim ve İnsan İlişkileri Semineri

Sınıf Yönetimi

Değişme ve Yenileşme

Öğretim Kuram ve Yöntemleri Semineri

**Sadece Müfettiş ve Öğretmenlerin Katılabileceği Etkinlikler;**

Fen Bilimleri Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Semineri



## **Hem İlköğretim Müfettişi Hem Okul Yöneticisi Hem de Öğretmenlerin Katılabileceği Etkinlikler;**

Eğitim Yönetimi Formatörlük Kursu

Doğa ve Erozyon Eğitimi Semineri olarak belirtilmiştir.

### **b)Milli Eğitim Şuralarında Personel Geliştirme**

Milli eğitim şuralarında personel geliştirme ile ilgili inceleme yapılmış, II., VI., VIII. ve XIII. Milli Eğitim Şuralarında bu konunun görüşülmediği tespit edilmiştir. *I.Milli Eğitim şurasında* eğitim personelinin geliştirilmesinden çok örgün eğitim bazında yetiştirilmesi üzerinde durulmaktadır (I.MEŞ, 1991, s.367-368). *III.Milli Eğitim Şurasında* öğretmenlerin mesleklerinde daha fazla ilerlemeleri öngörülürken, bilimsel alanlarda bir eser meydana getiren öğretmenlere, öğretmenlerle ilgili kanunun (1702), onların lehine kullanılması öngörülmektedir. (III.MEŞ, 1991, s.111). *IV.Milli Eğitim Şurasında* ortaokullara ve liselere öğretmen yetiştiren Eğitim Enstitüleri ve Yüksek Öğretmen Okulunun ihtiyaçlara göre düzenlenmesi görüşülmüş, bu okulların programları ve kazandırılacak yeterlikler üzerinde durulmuştur (IV.MEŞ, 1991, s. ).*V Milli Eğitim şurasında* ilköğretim öğretmenlerinin yetiştirilmesi ve meslekte gelişmesi (olgunlaşması) konuları görüşülmüş ve öğretmenlerin olgunlaşması için alınması gereken tedbirler şu başlıklar altında toplanmıştır. (V.MEŞ.1991, s.563-571);

#### **1. Seminerler ve Toplu Çalışmalar**

Öğretmenlere, ihtiyaç duyduğu konularda seminerler verilmesi, müfettiş ve il milli eğitim müdürünün işbirliğiyle çalışmalarına rehberlik edilmesi,

2. Radyo, film ve basılı yayımlarla öğretmenin alanı ile ilgili ihtiyaç duydukları bilgileri içeren kitap ve dergilerin düşük bir fiyat ile alınmasının sağlanması,
3. İlköğretim müfettişleri, Milli Eğitim Müdürleri, milli eğitim memurları ve başöğretmenlerin, öğretmenlerin meslek içinde gelişip olgunlaşmasına yardımcı olmaları,
4. Staj devresinin en çok iki yıl olması ve her tip ilköğretimde, her türlü konuda (kanun, yönetmelik, kitaplığı yönetmek, çevre vb), stajyerlere yardımcı olunması,



5. Bölge Öğretmen Okulları ve Köy Enstitüleri öğretmenlerinin gelişmesi ve olgunlaşması için yardım yapılmasının sağlanması,
6. Öğretmenlerin kendi aralarında çalışma birlikleri kurmalarının sağlanması,
7. Öğretmenlerin çeşitli alanlarda gelişmelerini sağlamak üzere, İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından her yıl yarışmalar açılması ve katılan öğretmenlerin başarılarının objektif bir şekilde değerlendirilmesi,
8. Her derecedeki öğretmenleri ve öğretmenlik mesleğini yakından ilgilendiren meslek dışındaki çalışmalarını değerlendiren ve yayan bir merkezi örgüt kurulması görüşülmüştür.

*VII. Milli Eğitim Şurasında* öğretmen yetiştiren kurumlar ile öğretmen yetiştirmede temel ilkeler görüşülmüş ve öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi için;

- a) Mesleki yetiştirme ve gelişme,
- b) Tayin, terfi ve nakil,
- c) Maaş, ücret ve diğer maddi imkanlar,
- d) Mevzuattaki aksaklıkların giderilmesi,
- e) Ve bunları gerçekleştirmek için gerekli kanun ve yönetmeliklerin hazırlanması gerektiği belirtilmiştir.

Ayrıca aynı şurada; öğretmenin işbaşında yetiştirilmesinin öneminden bahsedildikten sonra, bunun için;

1. Öğretmeni işbaşında yetiştirme bürosunun kurulması,
2. Bu örgütün meslek teşekkülleri ile irtibatının sağlanması,
3. Teftiş sisteminin bu yönde yapılandırılması,
4. Kurs ve seminer sonrası bir belge verilmesi,
5. Milli Eğitim Müdürlüklerinin öğretmenleri işbaşında yetiştirmede fonksiyonel olmaları,
6. İşbaşında faaliyetten faydalanmak üzere okullara radyo sağlanması,
7. Konuyla ilgili kitap, dergi ve gazeteler çıkartılması gibi konularda tedbirler alınması konuları görüşülmüştür (VII.MEŞ, s. 221-226).

*IX. Milli Eğitim Şurasında*, milli eğitimin amaçlarını karşılayacak nitelikte öğretmen ve yönetici yetiştirilmesi, mevcut öğretmen ve yöneticilerin işbaşında geliştirilmesi konuları görüşülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin çekici kılınması

için çözüm bekleyen sorunların ilköğretimden yüksek öğretime kadar Türk eğitim sisteminin bütünlüğü içinde, başlı başına bir konu olarak ele alınması ve sistemli bir analize tabi tutulması gerektiği belirtilmiştir (IX.MEŞ, 1991, s. 327).

*X. Milli Eğitim Şurasının* öğretmen yetiştirme bahsinde, öğretmen ve diğer personelin belirli bir hizmet öncesi eğitimi ile yetinilmemesi gerektiği, mesleki yetiştirmeye hizmet içinde de bir süreklilik kazandırılması gerektiği belirtilmektedir. Bu yolla öğretmenlerin bir yandan yeniliklere uyum göstereceği, diğer yandan meslek içi ilerlemelerinin sağlanacağı belirtilmektedir (X.MEŞ, 1991, s.354). Ayrıca, öğretmenlik ve diğer eğitim hizmetlerinin çekici, dirik aşamaları arasında yön ve dikey geçişleri olan, her türlü başarının ve alana katkının pekiştirildiği bir meslek olarak algılanılması gerektiği, bu amaçla, öğretmen ve diğer eğitim personelinin hizmet içi eğitimin tüm olanaklarından yararlanılarak, alanlarında ilerlemelerinin teşvik edilmesi gerektiği, üst düzeylere geçişte meslekten gelenlere özel kontenjanlar sağlanması ve meslekte geçen başarılı deneyimlerin değerlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanısıra, meslekte ilerlemeyi kolaylaştırmak için, gerekli koşulları yerine getirenlere burs, maaşlı izinlilik, üst öğrenim kurumlarına girenlerin eğitim gördükleri kurumun bulunduğu şehire atanması, yarı zamanlı izinlilik gibi kolaylıkların sağlanması gerektiği belirtilmiştir (X.MEŞ, 1991, s.356). Eğitim sektöründe çalışan mesleki personel için günümüze dek “meslekte aslanan öğretmenliktir” görüşünün egemen olduğu, bu nedenle her biri uzmanlık alanları olan ve özel yetiştirme gerektiren değişik hizmetler için eğitim programları yoluyla personel yetiştirme yoluna gidilmediği, bunun yerine geleneksel yollara (tecrübe ve işbaşında yetiştirme) gidildiği de belirtilmektedir (X.MEŞ, 1991,s.354).

*XI. Milli Eğitim Şurasında*, Milli Eğitim Bakanlığı personelinin hizmet içi eğitimden geçirileceği, böylelikle değişen şartlara ve koşullara personelin uyumunun sağlanabileceği belirtilmektedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığının, gerekli eğitim örgütünü kurma, personeli yetiştirme, sosyal ve kültürel kalkınmayı destekleyici, çağdaş bilim ve teknoloji gereklerine uygun eğitim kurumları açma, eğitim kurumlarının gelişen eğitim teknolojilerine, program ve yöntemlerine uygun olarak geliştirmekle görevli olduğu da belirtilmiştir (XI. MEŞ., 1991, s. 139).

*XII. Milli Eğitim Şurasında*, öğretmenlerin HİE programlarına katılması ve bunun verimliliği artırıcı ilkelerin gözetilerek yürütülmesi ve çeşitli yollarla teşvik edilmesi gerektiği belirtilmiştir. Bunun için, görevli öğretmenler arasından 40 öğretmene bir uzman öğretmen düşecek şekilde ayarlama yapıp, bu uzman öğretmenlerin, öğretmenlerin hizmetiçi eğitiminde istifade edilecek şekilde yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Eğitim yöneticiliğinin bir alan olarak benimsenmesini, öğretmenler arasından sınavla seçilmesini, bu eğitim yönetici adaylarının uzun süreli hizmetiçi eğitim kurslarında yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca hizmetiçi eğitim enstitülerinin kurulmasını ve faaliyete geçirilmesini, bütün öğretmenlerin en az üç yılda bir hizmetiçi eğitimden geçirilmesi için tedbirler alınması gerektiği belirtilmiştir (XII.MEŞ,1989,s. 293-294).

*XIV. Milli Eğitim Şurasında* mevcut eğitim yöneticilerinin “Eğitim Yöneticiliği” konusunda bir eğitime tabi tutulması gerektiği belirtilmiş, müfettişlerin denetledikleri öğretmen ve yöneticiden daha üst düzeyde eğitim görmelerinin sağlanması, bunun için de, müfettişlerin üniversitelerde veya Milli Eğitim Akademisinde lisansüstü eğitim görmelerinin sağlanması gerektiği belirtilmiştir (XIV.MEŞ, 1993, s.214-215). Ayrıca, MEB Merkez örgütünü oluşturan birimlerin iş analizlerinin yapılması, personel niteliklerinin ve norm kadroların belirlenmesi gerektiği belirtilmiş, eğitim ve öğretim hizmetlerinde faydalanmak üzere il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde uzmanlık kadrolarının oluşturulması gerekliliği de vurgulanmıştır. Eğitim yöneticiliğinde ihtisaslaşmanın esas alınması vurgulanmış ve yöneticilerin daha fazla yetkilerle donatılması ve bu yetkilerin açıklıkla belirtilmesi gerektiği belirtilmiştir (XIV.MEŞ, 1993, s. 211-213).

*XV. Milli Eğitim Şurasında* personel geliştirme ile ilgili olarak; öğretmenlerin önünün açılması, bilgi beceri yönünden yetişmesine olanak tanınması ve yeterliliğin periyodik olarak değerlendirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca hizmetiçi eğitimin, il ve ilçe düzeyinde sürekli hale getirilmesi, en kısa sürede Öğretmen Personel Kanununun çıkarılması gerektiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, değişik eğitim ve öğretim etkinliklerini, alandaki yenilikleri ve öğretmenlerin uygulamadaki görüş ve

düşüncelerini yansıtan yayınların yapılması ve bunların birim ve bireylere ulaştırılması gerektiği belirtilmiştir. Yönetici atamalarında kariyer, liyakat ve başarı aranması, üst kademeye geçişlerin başarılar ölçüsünde ve belli sisteme göre olması, alanında ihtiyaç kalmayan ve ihtiyaç duyulan farklı bir alanda kendisini yetiştirmek isteyen öğretmenlere gereken eğitim imkanının sağlanması, eğitim yöneticisinin lisansüstü eğitimle yetiştirilmesi, yönetici adaylarının objektif ölçülerle seçilmesi ve özlük haklarının yaptıkları iş ve eğitim düzeyine göre düzenlenmesi, ayrıca denetim elemanlarının mesleki deneyim üzerine lisansüstü düzeyde yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir (XV. MEŞ,1996, s.200-203). Ayrıca, ortaöğretimde öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora yöneltilmesi de belirtilmiştir. (XV.MEŞ, 1996, s. 263).

*XVI. Milli Eğitim Şurasında* ise koordinatör öğretmenlerin etkinliklerin artırılması için kapsamlı bir hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve uygulanması gerektiği belirtilerek, bu öğretmenlerin motivasyonlarını yükseltici tedbirlerin alınması gerektiği vurgulanmıştır (XVI.MEŞ.1999, s.249). Ayrıca öğretmenlerin mesleki yönden geliştirilmesi için iş dünyası ile yakın işbirliğinin sağlanması konusunda tedbirlerin alınması gerektiği de belirtilmiştir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerini sürdürmek üzere 7 bölgede hizmet içi eğitim enstitüleri, illerde hizmet içi eğitim merkezleri, ilçelerde hizmet içi eğitim şubeleri oluşturulması ve bu faaliyetleri sürdüreceği formatör öğretmenler yetiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir Ayrıca yöneticiliğin ayrı bir uzmanlık alanı olarak ele alınması, yönetim alanlarında lisans ve lisansüstü programları tamamlamış olan öğretmenlerin öncelikle yönetici olarak atanmasının sağlanması gerektiği belirtilmiştir. Bununla beraber yöneticilerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimleri, üniversiteler ve diğer kuruluşlarla da işbirliği yapılarak hızlı ve sürekli hale getirilmesi gerektiği vurgulanmıştır (XVI.MEŞ.1999, s.332-335).

### ***c)Kalkınma Planlarında Personel Geliştirme***

Kalkınma planlarında genel olarak insangücünün yetiştirilmesi konusu üzerinde durulmaktadır. Mevcut personelin geliştirilmesi konusu çok fazla değinilen konular arasında bulunmamaktadır. Ayrıca II. Beş yıllık kalkınma

planında konu üzerinde durulmamıştır. *I.Beş Yıllık Kalkınma Planında* bilim adamları ve araştırmacıların seçimi ve unvan verilisinde titiz davranılacağı, gerekli maddi imkanların verileceği, araştırmacının örgütleneceği ve araştırma personelinin gelişmesi için yurt dışına gönderileceği belirtilmektedir (IBYKP, 1963, s. 466-467). Ayrıca işe yeni girenlerin eğitime tabi tutulacağı, işçi ile iletişim kuran yöneticilerin insan ilişkileri konusunda eğitileceği, işçilerin alanı dışındaki işlerde çalıştırılmasının sağlanacağı, ücretlerin verimliliğe bağlı olarak yükseltileceği de belirtilmektedir (IBYKP, 1963, s. 108).

*III.Beş Yıllık Kalkınma Planında* bilimsel ve teknolojik alanda dünyadaki gelişmeleri izlemek, bilim sınırlarını genişletmek ve bilim adamlarının yeni bilimsel ve teknolojik gelişmeleri yerinde incelemelerini sağlamak amacıyla uluslararası işbirliğine önem verileceği belirtilmektedir (IIIBYKP, 1963, s. 760). Ekonomik kalkınmanın ve sosyal gelişmenin gerektirdiği yüksek nitelikli insangücünün yetiştirilmesi için yurt içi ve yurt dışı lisansüstü öğretime ağırlık verileceği, öncelikle üniversitelerin öğretim üyeleri ve araştırmacılarını yetiştirmek üzere kaynakların artırılacağı belirtilmektedir (III.BYKP 1972, s. 762). Bu planda ayrıca, çalışma süresi boyunca insangücünün çalışma koşulları ve teknolojide meydana gelen sürekli değişikliklere uyumunun yaygın eğitim yoluyla sağlanacağı da belirtilmektedir (IIIBYKP, 1972, s. 784).

*IV.Beş Yıllık Kalkınma Planında* kamu personel rejiminin yeniden gözden geçirileceği, gerekli düzenlemeler yapılarak nitelikli personelin kamu yönetiminde kalmasını özendirerek önlemlerin alınacağı, kamu yöneticilerinin çağdaş yönetim ve yöntemlerini bilen ve bu bilgileri uygulamaya aktarabilecek nitelikte eğitilmeleri için gerekli önlemlerin alınacağı, TODAİE'nin bu işlevi yerine getirecek şekilde düzenleneceği, ayrıca meslek personelinin hizmet içi eğitim konusunda özendirici önlemler alınacağı belirtilmektedir (IV.BYKP, 1979, s.299).

*V.Beş Yıllık Kalkınma Planında* hizmet içi eğitimde niteliğin yükseltilmesi için kamu sektöründen ve özel sektörden faydalanılacağı, eğitimin her aşamasında insangücünün teknolojik, ekonomik ve sosyal değişimlere uyum sağlayacak bilgi ve kültürü kazandıracak şekilde yetiştirileceği, okul-içi ve yaygın eğitim yoluyla yüksek nitelikli yöneticilerin yetiştirileceğinden bahsedilmektedir (V.BYKP, 1990, s.140).

*VI.Beş Yıllık Kalkınma Planında* kamu kurumlarında zaman içindeki gelişmelere açık, kurumların amaçları ile uyumlu olan ve iş tanımları, iş değerlendirmeleri ve hizmet içi eğitimi kapsayan bir insangücü planlaması sisteminin oluşturulacağından bahsedilmektedir. Ayrıca, kamu kurum ve kuruluşlarında verimliliğin yükseltilmesi için yöneticilerin modern yönetim tekniklerini kullanmalarının sağlanacağı da belirtilmektedir (VI.BYKP, 1994, s.301).

*VII.Beş Yıllık Kalkınma Planında* ise iş yeri içinde ve işletmeler üstü eğitim merkezlerinde verilecek pratik meslek eğitiminin planlanması, yürütülmesi ve denetlenmesi aşamalarında meslek kuruluşlarının ve işyerlerinin etkinliğini artırmak amacıyla, ilgili yasalarda gereken düzenlemelerin yapılacağı belirtilmektedir. Ayrıca, gelişen dünya şartlarına paralel olarak öncelikle insan kaynağının geliştirilmesinde uluslararası teknik işbirliğinden azami şekilde yararlanılacağı da belirtilmektedir (VII.BYKP, 1996, s.24). VIII. Beş Yıllık Kalkınma Planında ise öğretmenliğin cazip hale getirileceği, hizmet içi eğitimin personelin özlük haklarına yansıtılacağı belirtilmektedir (VIII.BYKP, 2000).

### **İLGİLİ ARAŞTIRMALAR**

Alanyazında, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapan yönetici ve öğretmenlerin geliştirilmesi ile ilgili çalışmalar daha çok “hizmet içi eğitim” şeklinde ele alınmış, hizmet içi eğitimin gerekliliği, önemi, konuları ve değerlendirilmesi üzerinde yoğunlaşmıştır. Bu bağlamda yüksekisans ve doktora tezleri yapılmış, makale ve bildiriler sunulmuştur. Ancak personelin “sistem bütünlüğü” içerisinde geliştirilmesini öngören personel geliştirme ile ilgili araştırmalar az sayıda olup, daha çok son 10 yıl içerisinde ağırlık verilmiş ve araştırmalar yapılmıştır. Bu açıdan, bu bölümde, personel geliştirme ile ilgili yapılan çalışmalara yer verilmiştir. Ancak bu çalışmaların bazıları personel geliştirme ile doğrudan, bazıları da dolaylı olarak ilgili araştırmalardır.

#### ***Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar***

Balcı (1988)'nin “Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi” adlı çalışmasının amacı, literatür ve ilgili araştırmalara göre eğitim yöneticisinin hazırlanmasına ilişkin geliştirilen programlarda hangi konuların yer aldığı,



bunlara göre eğitim yöneticileri nasıl yetiştirilmeleri gerektiği, okul yöneticilerinin yönetim görevlerine hazırlanması amacıyla geliştirilen yetiştirme programlarında hangi konuların yer aldığı ve okul yöneticilerinin yönetim görevlerine hazırlanmak amacıyla geliştirilen program konularını ne derece önemli bulmakta olduğudur. Araştırmanın bulgu ve sonuçlarına göre, Türkiye’de ilköğretim okul yöneticileri ile Anadolu lisesi yöneticilerinin yetiştirilmesi ilişkin doğrudan bir araştırmanın yapılmamış olduğu, okul yöneticilerinin yetiştirilmesiyle ilgili araştırmaya dayalı model programların geliştirilmemiş olduğu, araştırma anketinin içeriğini oluşturan potansiyel yönetici yetiştirme program konularının araştırmanın alt grupları tarafından çok yüksek düzeyde önemsenmiş olduğu belirtilmektedir. Araştırmanın sonucunda da bulgulara ve sonuçlara göre, ilköğretim okulu yöneticileri ile lise yöneticilerini yönetim görevlerine hazırlamak amacıyla bir eğitim yönetimi yetiştirme programı geliştirilmiştir (Balcı, 1988, s.145-171).

Balcı ve Çınkır (2002)’in “Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin yetiştirilmesi” adlı çalışmasında ise, eğitim yönetimi programlarında toplam kalite yönetimi, insan kaynakları yönetimi ve liderlik konularına ağırlık verilmesi gerektiği, yetiştirme programlarının içeriğinin okulların gerçeği ile örtüşmediği, kurs yerlerinin donanımının yeterli olmadığı, program içeriğinin fazla teorik olduğu, program sonrası izleme değerlendirmesinin yapılmadığının ortaya çıktığı belirtmektedir (Balcı ve Çınkır, 2002, s.22-25).

Arıkan (1995) “Çalışma Hayatının Kalitesinin Geliştirilmesi ve Kalite Kontrol Çemberleri” adlı yüksek lisans çalışmasında "Çalışma Hayatının Kalitesi"nin ve onun tekniklerinin (özellikle Kalite Kontrol Çemberleri) yönetim biliminde ve iş dünyasında popüler hale geldiğini belirterek "Çalışma Hayatının Kalitesi" kavramının verimlilikte iç ve esnek faktör olan insan ile doğrudan ilgili olduğunu belirtmektedir. Süreç olarak, çalışma hayatının kalitesinin hem çalışanlara hem de yönetime bazı faydalar verdiğini (Örneğin; yönetim için verimlilik ve daha çok kazanç, çalışanlar için daha adil ücretler, iş tatmini, daha iyi çalışma koşulları, iş güvenliği, motivasyon ve karar verme) belirtmekte ve bu konular hakkında bilgi vermek için çalışma koşullarının iş tatmini ve verimlilik üzerine önemini,



bazı sosyolojik yaklaşımları (Grup dinamiği, Sosyal Etkileşim, Yapısal - Fonksiyonalizm v.b.) kullanarak sunmaktadır (Arıkan, 1995).

Çelik (1990)'in "Okul Yöneticisinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri" adlı doktora çalışmasının amacı, okul yöneticisinin eğitim yöneticisi yetiştirme politikasına ilişkin görüşlerinin neler olduğunun ortaya çıkarılmasıdır. Eğitim yöneticisi yetiştirme politikasını dört boyutta ele alan yazar, bu boyutları a) eğitim yöneticisinin yetiştirilme biçimi b) eğitim yöneticisinin atanması, istihdamı ve yükseltilmesi c) eğitim yöneticisinin iş doyumu d) eğitim yöneticisi yetiştirme programının içeriği olarak sıralamıştır. Araştırma sonucunda, okul yöneticilerinin %46,5'i hizmet öncesi eğitimlerinde eğitim yönetimi dersi aldıklarını, %53,5'inin bu dersi almadığı; okul yöneticilerinin %76,1'inin eğitim yönetimi ile ilgili hizmet içi eğitim kurs ve seminerlere hiç katılmadığını, %19,4'ünün 1-2 kursa katıldığını, %4,5'inin 3-4 kursa katıldığını belirtmektedir (Çelik, 1990, s.166-167).

Çınkır (1999)'in "İngiltere'de İlkokul Müdürü ve Müdür Yardımcılarına Yönelik Eğitim ve Yetiştirme Programı" adlı doktora çalışmasının amacı, İngiltere'de ilkokul müdürü ve müdür yardımcılara verilen iki eğitim programının (Okul Müdürleri İçin Liderlik ve Yöneticilik Programı ve Okul Müdürleri İçin Ulusal Mesleki Nitelikler Programı) incelenmesi, analiz ve değerlendirmesinin yapılması ve İngiltere'de ilkokul müdürü ve müdür yardımcılara verilen eğitim programlarının, ilkokul müdürü yetiştirmede Türkiye'ye uygulanabilirliğinin tartışılmasıdır. Ayrıca yazar, İngiltere'de uygulanan bu iki eğitim programının tamamı ya da bir bölümünün, Türkiye'nin kültürel, ekonomik, politik ve eğitim sisteminin yapısı göz önünde bulundurularak uyarlanabileceğini belirtmekte ve bu bağlamda okul müdürlerinin yetiştirilmesinde a) Okulun stratejik amaç ve hedeflerinin belirlenmesi ve geliştirilmesi b) Okulda eğitim ve öğretimin yönetimi c) Okul personelini yönetme ve yönlendirme d) İnsan ve madde kaynaklarının etkili ve verimli bir şekilde kullanımı e) Sorumluluk ve okul müdürlerinin eğitici olan ve eğitici olmayan personelinin okulun genel amaçlarına doğru takım halinde çalıştırma, yönlendirme ve güdüleme becerilerine sahip olması gibi konulara ağırlık verilmesi gerektiğini belirtmektedir (Çınkır, 1999).

Erdem (1996)'in "Ortaöğretim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Mesleki Yeterlikleri" adlı çalışmasının amacı, ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmelerini, seçilmelerini ve okul yöneticileri olarak yeterliklerini ortaya koymaktır. Araştırmada yapılan çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgulara bakıldığında, ortaöğretim yöneticilerinin yönetim formasyonu bakımından hizmet öncesi ve hizmet içi formasyonunun yeterli olmadığı, yönetici seçilirken liyakate dikkat edilmediği, okul yöneticilerinin okulda olumlu hava gerçekleştirme bakımından yeterli olmadığı gözlenmiştir (Erdem, 1996, s.67).

Gül (1997) "Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Vizyonlarını Algılama ve Paylaşma Düzeyleri" adlı yüksek lisans çalışmasında, eğitim yönetimi alanyazınına yeni yerleşen "vizyon" kavramını okul yönetimi düzeyinde tartışarak, öğretmenlerin, ilköğretim okulu müdürlerinin vizyonlarını algılama ve paylaşma düzeylerinin belirlenmesine çalışmıştır. Yönetimce yapılan değerlendirmelere göre, "çok başarılı", "başarılı" ve "vasat" olarak sınıflandırılan Ankara'daki üç okulda, öğretmenlerin vizyon algılama ve paylaşma düzeylerinde bir farklılığın olup olmadığı sınılanmıştır. Araştırmada "Çok başarılı" olarak değerlendirilen okulun öğretmenleri, okul müdürlerinin vizyonlarını "tamamen", "başarılı" ve "vasat" okulun öğretmenleri ise müdürlerinin vizyonlarını "kısmen" düzeyinde algıladığı belirtilmektedir. "Çok başarılı" ve "başarılı" okulların öğretmenleri müdürlerinin vizyonlarını "yüksek" düzeyde; "vasat" okulun öğretmenleri ise müdürlerinin vizyonlarını "vasat" düzeyde değerlendirdiğinin ortaya çıktığı belirtilmektedir. Sorunun çözümü için getirilebilecek öneriler arasında sisteme, okul yönetimi alanında okul müdürlerine vizyon geliştirmede kılavuzluk yapacak vizyon sahibi yöneticiler ve deneticiler kazandırılması gerektiği, vizyon paylaşmanın, denetim uygulamalarında bir değerlendirme ölçütü olarak dikkate alınması gerektiği sayılmaktadır (Gül, 1997).

Köksal (1997)'in "Türkiye'de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi -Bir Model Önerisi" adlı doktora çalışmasının amacı, Türkiye'de eğitim hizmetlerinin yerelleşmesinde kullanılabilecek bir modelin yapı ve işleyiş özelliklerini

belirlemektir. Denek gruplardan eğitim yönetici ve deneticilerinin % 73, kamu yöneticilerinin % 44, yerel yöneticilerin % 73 ve öğrenci velilerinin % 85 oranında modeli uygulanabilir buldukları belirtilmektedir. Araştırmanın savı, böyle bir yaklaşımın, sorunların fark edilmesine, yaşanması yoluyla çözümlenmesine ve demokratikleşme sürecinin ivme kazanmasına katkı sağlayabileceğidir (Köksal,1997).

Macaroğlu (1999) "Hizmet Öncesi İlköğretim Öğretmenlerinin Bilimsel Sorgulama ve Bilimsel Sorgulamanın Fen Eğitimindeki Rolü Hakkındaki Anlayışları" adlı doktora çalışmasını, hizmet öncesi ilköğretim öğretmenlerinin bilimsel sorgulama konusunda İlköğretimde Fen Öğretimi ve Öğrenimi çerçevesinde geliştirdikleri anlayışın tespit edilmesi amacıyla yapmıştır. Yazar çalışmasında Pennsylvania State Üniversitesi Curriculum and Instruction Bölümü Science Education anabilim dalı son sınıfında okuyan öğretmen adaylarının (1) bilimin yapısı ve bilimsel sorgulama, (2) bilimsel sorgulamanın fen eğitimindeki yeri ile ilgili düşüncelerini araştırmıştır. Araştırma, öğretmen adaylarının bilimsel sorgulamayı destekleyici bir ortam içine girdiklerinde bilimsel sorgulama ile ilgili çağdaş görüşler geliştirebileceklerini ortaya koymuştur (Macaroğlu, 1999).

Şahin (1995)'in "İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerinin, Sınıf Öğretmenliği Alan ve Öğretmenlik Meslek Bilgileri Yeterlik Düzeyi" adlı yüksek lisans çalışmasında, Milli Eğitim Bakanlığı'nın, üniversitelerin sınıf öğretmenliği dışındaki programlarından mezun olanları, ilkokullarda sınıf öğretmeni olarak görevlendirmesinin, örgütsel verim ve etkililiği azalttığı gibi, bireysel uyumsuzluk ve iş doyumu sorunlarını da ortaya çıkardığını belirterek, ilkokullarda sınıf okutan bir grup branş ve sınıf öğretmenini, a) öğretmenlik meslek bilgileri ve b) alan bilgileri bakımından, bir test aracılığıyla karşılaştırmıştır. Verilerin çözümlenmesi sonucunda; 1- İlkokullarda sınıf okutan branş öğretmenlerinin, öğretmenlik meslek bilgilerinin, sınıf öğretmenliği programından mezun olan ilkokul öğretmenlerinden farklı olmadığı, 2-İlkokullarda sınıf okutan branş öğretmenlerinin, alan bilgilerinin, sınıf öğretmenliği programından mezun olan ilkokul öğretmenlerinden farklı olduğu, 3-İlkokullarda sınıf okutan asil

branş öğretmenlerinin, öğretmenlik meslek ve alan bilgilerinin, stajyer branş öğretmenlerinden fazla olduğu sonucunu saptamıştır (Şahin, 1995).

Şahin (1999)'in "Türkiye'deki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler" adlı doktora çalışmasının amacı, Türkiye'deki ilköğretim okulu müdürlerinin sahip olması gereken yeterlikleri belirlemektir. Araştırmanın verileri, dört ayrı panelist gruptan (Birinci grubu Ankara'daki ilköğretim müdürleri, ikinci grubu Türkiye'deki üniversitelerin Eğitim Yönetimi Bölümleri'nde görev yapan öğretim üyeleri, üçüncü grubu Ankara Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde görev yapan ilköğretim müfettişleri, dördüncü grubu ise Ankara'daki devlet okullarında görev yapan ilköğretim okulu öğretmenleri) oluşmaktadır. Araştırmanın sonucunda "Demokratik kişilik", ilköğretim okulu müdürlerinin görevlerini etkili şekilde gerçekleştirmeleri için en gerekli yeterlik maddesi olarak değerlendirilirken, okul müdürlerinin yanıtları ile ilköğretim müfettişlerinin yanıtları arasında hemen her konuda benzerlik gözlemlendiği de belirtilmektedir (Şahin, 1999).

Yılmaz (1995) "İlköğretimde Son Yirmi Yılda Gerçekleştirilen Eğitici Personel Seçme Uygulamaları" adlı yüksek lisans çalışmasını, ilköğretimde eğitici personeli seçme konusunda iş tanımlarına ve gereklerine uygun ölçütler geliştirici yeni araştırmalara katkıda bulunmak amacı ile yapmıştır. Bu bağlamda 1975-95 yılları arasında ilköğretimde eğitici personeli seçme uygulamalarındaki değişikliklerin neler olduğu, 1995'teki uygulamaların çağdaş personel yönetiminde seçme süreçlerinin öngördüğü özelliklerle bağdaşma durumunu araştırmıştır (Yılmaz, 1995).

### ***Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar***

Hodges (1999), personel geliştirme süreci ile ilgili faktörler üzerinde durmuş, personel geliştirme sürecini etkileyen dört faktör ortaya çıkarmıştır. Bunlar; a) takım işbirliği sürecinin geliştirme eğitiminin başarısında hayati öneme sahip olduğu, b) geliştirme için verilen bağışların eğitsel çalışmalarda kullanılması, c) aktif takım yaratma sürecine örgüt üyelerinin alınmasının, örgüt üyelerinin bilimsel araştırmalara sahip çıkacağı d) okul çevresinin, geliştirme projesinin başarılmasında etkisinin olduğudur (Hodges, 1999).

Long (1999), öğretmenlerin mesleki gelişmesinde okul-üniversite işbirliğinin etkileri üzerinde durmuş, yirmibirinci yüzyılın eğitsel ölçütlerine kavuşmak için öğrencinin öğrenmesine etkisi olan herkesin sürekli olarak yeteneklerini yükseltmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, okul ve öğrencinin geliştirilmesinin, mesleki gelişmenin önemli bir unsuru olduğunu da ifade etmiştir. Newyork şehrinde yapılan çalışmada, okul-üniversite işbirliğinin, daha iyi öğretmen yaratmada yardımcı olacağı, gelişme için yeni fırsatlar yaratacağı, araştırma ve uygulamanın birleşmesi gerektiği ve bunların birbirine yardımcı olacağı belirtilmektedir (Long, 1999).

McInturf (1999)'un ilköğretim okullarında personelin geliştirilmesi çalışmasının amacı, okul sistemleri ve okullarda uygulanan personel geliştirme programlarının kalitesi hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin görüşlerinin neler olduğunu ortaya koymaktır. Bu araştırmanın diğer bir amacı da, personel geliştirme programı ile ilgili öğretmen görüşleri ile okulların özellikleri arasında bir ilişki olup olmadığını incelemektir. Araştırmanın sonuçlarının, literatürdeki çoğu bulgularla uyum gösterdiği belirtilerek, çalışmada, personel geliştirme programlarının kalitesi hakkında, bütçesi toplam bütçenin % 1'inden daha fazla olan okulların öğretmenlerinin, bütçesi toplam bütçenin %1'inden daha az olan okullardaki öğretmenlerden daha fazla kavrama ve anlama yeteneğine sahip olduklarının görüldüğü belirtilmektedir. Ayrıca, personel geliştirme faaliyetlerinde, en azından yarım gün koordinatörlük yapan okulların, hiç yapmayan ya da daha az yapan okullardaki öğretmenlere göre daha fazla anlama yeteneğine sahip oldukları görüldüğü belirtilmektedir (McInturf, 1999).

Bluette (1999)'nin "Fen ve Matematik Derslerinde Personel Geliştirme Eğitimi Alan Ortaöğretim Öğretmenlerinin Etkinliklerinin Değerlendirilmesi" adlı doktora çalışmasında, öğrencilerin başarı seviyelerini öğretmenlerin öğretim yöntemlerine göre karşılaştırmıştır. Araştırmada, sınıf öğretmenlerince yararlanılan öğretim yönteminin öğrenci başarısını nasıl etkilediği konusu üzerinde durulmuştur. Çoklu öğretim yönteminin kullanılması konusunda tüm öğretmenlere eğitim verildiği, fen ve matematik öğretmenlerine, bunun yanısıra, çoklu öğretim stratejilerinin sınıflarda kullanılması konusunda ek bir eğitim verildiği belirtilmektedir. Öğretim metodunun bağımsız değişken olarak alındığı çalışmada, bağımlı değişkeni fen ve matematik sınıflarındaki öğrenci

başarısının düzeyi oluşturmaktadır. Sonra bu iki gruba başarı testi uygulanmış, daha sonra da, öğretmenlerin sözkonusu eğitimi almadan önceki öğrencilerin başarıları ile öğretmenlere ek eğitim verildikten sonraki öğrenci başarıları karşılaştırılmıştır. Çoklu öğretim stratejilerinin sınıfta kullanımı konusunda eğitim aldıktan sonra öğretmenler, öğretim stratejilerini okuldaki çok farklı öğrenci tiplerine uygun gelecek şekilde öğretim yöntemlerini değiştirdikleri, öğretmenlerin değiştirdiği öğretim yöntemi sonucunda öğrencilerin test başarı oranlarının arttığı gözlemlendiği belirtilmiştir (Bluette, 1999).

Capobianco (1999), çalışmasında sürekli gelişmede ve personel arasında işbirliğini geliştirmede etkili bir model olarak personelin birbirini geliştirmesi yaklaşımını incelemiştir. 89 ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim öğretmenleri örneklem kapsamına alınmıştır. Belirlenen 3 yarara göre analiz edilen ankette, belli değişkenlerin sonuçları etkileyip etkilemediğini incelemek için de, kişisel özellikler ve tecrübeler incelenmiştir. Bu değişkenler, öğretim tecrübesinin kaç yıl olduğu, öğretim seviyesi, personelin birbirini geliştirme tecrübesinin kaç yıl olduğu ve cinsiyettir. Araştırma sonucunda, personelin birbirini geliştirmesinin, geliştirme uygulamaları ve personel arasındaki işbirliği düzeyinden biri olduğu görülmüştür. Özellikle öğretmenler, personelin birbirini geliştirmesi yaklaşımının, başarılı öğretim uygulamalarını paylaşmayı ve meslektaşları arasında işbirliği kurmayı sağladığını belirtmişlerdir. Bulgular ayrıca, yüksekokul öğretmenlerinin, ilkokul öğretmenlerine göre, bu değişkenlere daha yüksek seviyede sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca kadın öğretmenlerden daha çok erkek öğretmenlerin sürekli gelişmeye yüksek seviyede istekli oldukları görülmüştür. Bunun yanısıra, personelin birbirini geliştirmesinin risk alma, gelişme ve paylaşmada öğretmenlere yardım edebileceği de belirtilmektedir (Capobianco, 1999).

Dewalt (1999)'un çalışmasının amacı, personel geliştirmede önemli olan faktörleri incelemek ve ilköğretim okullarındaki öğretmenlerin bilgisayar teknolojisinin kullanılmasına katkıda bulunmaktır. Araştırmada, okul programlarının teknoloji ile bütünleştirilmesi, bilgisayarın kullanılmasında sınıflardaki engeller ve personel geliştirme modelleri incelenmiştir. Formal ve informal personel geliştirmeyi sürdürmenin bir aracı olarak internet kullanma



olanaklarının artırılması da belirtilmiştir. Araştırma sonucunda, ilköğretim okullarında öğretmenlerin sınıflarda bilgisayar kullandıkları gözlenmiş ama çoğu öğretmenlerin deneme ve yanılma yöntemi kullandıkları, bilgilerinin üniversite ya da kolejlerde öğrendikleri ile sınırlı olduğu belirtilirken, bilgisayarın nasıl kullanılması gerektiğinin uzmanlarca desteklenmesi gerektiği de öneri olarak sunulmuştur (Dewalt, 1999).

Grassino (1999)'nun liderlik geliştirme süreci eğitimi alan ortaöğretim öğretmenlerinin sınıflarında sürekli kalite geliştirme etkinliklerini değerlendirmek amacı ile yaptığı çalışmasında, sürekli kalite geliştirme uygulamalarına engel olan ya da destekleyen etmeleri belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda, liderlik geliştirme eğitimi alan öğretmenlerin sınıflarında çeşitli seviyelerin ortaya çıktığı belirtilmiştir. Genel olarak öğretmenlerin sürekli kalite geliştirme bilgisine sahip oldukları fakat misyonlarını geliştiremedikleri yani, kalite kontrol aracı olarak öğrenci denetimini kullandıkları belirtilmiştir. Sürekli kalite geliştirmeyi desteklemek için ihtiyaç duyulan önemli konuların a) yönetsel destek, b) sürekli kalite geliştirme araçları konusunda eğitim, c) destek kaynaklar, d) sürekli kalite geliştirilmesi konusunda öğrencinin bilgisi e) öğretmen ödül sistemi olduğu belirtilmiştir (Grassino, 1999).

Silver (1999) araştırmasını, personel geliştirme programına katılan öğretmenlerin görüşlerinde, yenilikçi eğitim yöntemlerinin uygulanması konusunda önemli farklılıklar olup olmadığını incelemek ve sınıflarda yenilikçi eğitimin uygulanma düzeyine etki eden faktörleri ayırt etmek amacıyla yapmıştır. Öğretmenlerin geliştirilmesini amaçlayan LIFE programına katılan 40 kişilik öğretmen grubuyla, sözkonusu programa katılmayan 34 kişilik öğretmen grubunu karşılaştırmıştır. Sözkonusu personel geliştirme programına katılan öğretmenlerin, yenilikçi eğitim uygulamalarında önemli derecede olumlu davranışlar gösterdiklerinin görüldüğünü belirtmiştir. Ayrıca, eğitim uygulamalarına etki eden en önemli faktörün, personel geliştirme programı hakkındaki olumlu düşünceler olduğunu belirtmiştir (Silver, 1999).

Yarbrough (1999), yeniden yapılandırılan okullarda personel geliştirme için kapsamlı bir plan yaratmada kullanılan stratejileri incelediği araştırmasında, okullarda değişim için gösterilecek çabaların a) öğrencinin

öğrenmesi b) yüksek kalite için kullanılan eğitsel standartlar c) okulun örgüt kapasitesi d) dış destek konularında odaklanması gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca geliştirme programı konularının liderlik konusunu, karar verme sürecini, okul başarısının ölçülmesini ve yeniden yapılandırma faaliyetlerini kapsamı gerektiği de belirtilmiştir. Değişim için karar vermenin kurulan (işleyen) ilişkiler için risk teşkil ettiğini fakat değişimin bütün okul örgütünü içine alarak sürdürülmesi gerektiğini belirtmiştir (Yarbrough, 1999)

Battcher (1999), okul merkezli karar verme anlayışının yerleştirilmesinde okul çabalarının değerlendirilmesi üzerinde durmuş, bu konuda en önemli unsurların, yöneticinin katılımcılığa duyduğu istek, diğer örgüt ya da birimlerle iletişim, okul geliştirme planının öğrenci başarısını artıracığına olan inanç ve personel geliştirme anlayışının okul geliştirme planının içeriği ve hedefi ile desteklenmesi olduğu belirtilmiştir. Ayrıca okulda, okul merkezli karar verme anlayışının yerleştirilmesine olumsuz etki yapan durumların; a) okul merkezli karar verme süreci için gerekli zamanın eksikliği, b) karar vermede katılım isteğinin ve eğitimin eksikliği, c) öğrenci ve ailelerin katılıma yeterince istek duymamaları, d) okulda eğitimci olmayan diğer personel arasında anlayış ve bilgi eksikliği olduğunu belirtmiştir. Yine, okul merkezli yönetim anlayışının yerleşmesinde zaman, kaynak, etkili liderlik ve hizmet içi eğitime gereksinim duyulduğu ve öğrenciler, aileleri ve bütün okul personelinin sürekli eğitilmesinin gerektiği belirtilmektedir (Battcher, 1999).

Johnson (1999)'un K-12 okullarında akademik standartların gelişimini konu edindiği çalışmasının amacı, akademik standartların geliştirilmesini etkileyen etmenleri, politikaları ve prosedürü incelemektir. Araştırmada, bir okulda akademik standartların geliştirilmesinde liderliğin, paylaşılan vizyonun, genel hedeflerin, örgütsel uygunluğun, açıkça tanımlanmış araştırma sürecinin, öğretmen yeterliğinin, işbirliğinin, akademik standartlar konusundaki eski anlayışın, örgütsel isteğin, akademik standartların algılanışının, bilgilendirmenin, yeterli zamanın, katılımcıların seçilme sürecinin ve politik istikrarın önemli olduğunu vurgulamıştır (Johnson, 1999).

Moeckel (1999) yaptığı çalışmada, geçmişte uygulanan liderlik modelinin günümüzün eğitim örgütlerinin ihtiyaç duydukları olumlu değişikliklere yol açmadığını belirtmektedir. Araştırma sonucunda, değişimin

sürekli olduğunu ve bu nedenle liderliğin değişimle uyum göstermesi gerektiğini, geliştirici liderlik modelinin eğitim örgütlerinin geliştirilmesinde, motive edilmesinde, rehberlik etmesinde bir yöntem olarak geniş bir biçimde kabul gördüğünü belirtmektedir. Ayrıca yüksek performans gösteren takımların, okul personelinin, öğrencinin ve ailelerinin eğitim çevresini değiştirdiğini belirtmekte ve gerçek bir takım anlayışının geliştirici modelin uygulanması ile ortaya çıkacağını belirtmektedir (Moeckel, 1999).

Sonuç olarak, yapılan araştırmalara bakıldığında yöneticilerin çoğunluğunun yönetimle ilgili ders almadıkları ve yönetim formasyonu bakımından yeterli olmadığının görüldüğü belirtilmektedir. Bu nedenle de okul yöneticisi yetiştirirken insan kaynakları yönetimi, liderlik, vizyon gibi konulara ağırlık verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Yine, eğitim hizmetlerinin yerelleşmesi gerektiği, öğretmenlere bilimsel sorgulamayı destekleyici ortamlar hazırlanması gerektiği, takım çalışmasının önemli olduğu, üniversite-okul işbirliğinin öğretmenin gelişiminde olumlu etki yaptığı, okul bütçesinin öğretmenlerin gelişiminde etkili olduğu, öğrencilerinin başarılarının öğretmenin kullandığı öğretim yöntemine göre değiştiği, personelin birbirini geliştirme yaklaşımının öğretmenin gelişiminde etkili olduğu, öğretmen ve yöneticilerin bilgisayar kullanmayı bilmedikleri, öğretmenin sınıfında sürekli kalite geliştirmesi için yönetiminin desteğinin gerektiği, öğretmenlerin yenilikler karşısında olumlu düşündükleri, yapılacak bir değişimin bütün okul örgütünü kapsamaması gerektiği ve akademik standartların geliştirilmesinde liderliğin ve öğretmen yeterliliğinin önemli olduğu yapılan araştırmaların sonuçlarında ortaya çıkmıştır.

Tüm bunlardan sonra denilebilir ki, sosyal, kültürel ve teknolojik gelişmeyle birlikte eğitim personelinin de ihtiyaçlarında değiştiği, hizmet öncesi alınan eğitimin, eğitim personelinin ihtiyaçlarını uzun süre karşılayamadığı söylenebilir. Bu nedenle eğitim personeline belli aralıklarla geliştirme eğitimi verilmelidir. Verilen bu programların içeriği ise, personelin ihtiyaçlarına göre oluşturulmalıdır. Bu çalışmada, böyle bir açığın kapatılması, bu çalışmanın özgünlüğünü oluşturduğu söylenebilir.

## BÖLÜM III

### YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, evren ve örneklem, verilerin toplanması, verilerin çözümü ve yorumlanması yer almaktadır.

#### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada, tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelinde, araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 1991, s.77). Bu model çerçevesinde, ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim ile ilgili görüşleri ile bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında gelişme istekleri ortaya konulmuştur.

#### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evreni, Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan okul yöneticileri ve sınıf öğretmenlerdir. Araştırmanın çalışma evreni ise Kayseri Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan 121 resmi ilköğretim okulunda görev yapan ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmenlerdir. Çalışma evreni olarak belirlenen ilköğretim okulu müdür ve müdür yardımcıları ile öğretmen grubunun sayıca çok olması nedeniyle oransız küme örnekleme yoluna gidilerek, yansızlık kuralına göre örnekleme alınacak ilköğretim okulları belirlenmiştir. Seçilen okullardaki yönetici ve öğretmenler, yönetici ve öğretmen örneklemini oluşturmuştur. Kayseri Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okullarının toplu listesi Kayseri İl Milli Eğitim Müdürlüğünden temin edilmiştir. Buna göre Kayseri Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde 121 ilköğretim okulu bulunduğu, bu 121 ilköğretim okulunda toplam 350 müdür ve müdür yardımcısı ile 2300 öğretmenin görev yaptığı öğrenilmiştir. Yine hangi okulda kaç yönetici-yönetici yardımcısı ile kaç öğretmen bulunduğu ayrıntılı olarak çıkarılmıştır. Ardından Taylor, Gibbon ve Morris'in (1978, s.6) Krijcie ve Morgan'a (1970, s.607-610)'a dayanarak belirttikleri eğitim araştırmaları için örneklem büyüklüğünü belirleyen ölçütler esas alınarak örneklem sayıları belirlenmiştir.

Buna göre araştırmanın örneklemini;

-Okul yöneticileri için 360 evrene karşılık 186,

-Sınıf öğretmenleri için 2500 evrene karşılık 335 kişi oluşturmuştur. Bu sayılara ulaşabilmek için, yansızlık kuralına göre, 121 ilköğretim okulu içerisinde 80 okulda görev yapan yöneticiler ve öğretmenler örneklem kapsamına alınmıştır. Elde edilen bilgilere göre, bu 80 okulda görev yapan müdür ve müdür yardımcı sayısı 220'dir. Öğretmenler için ise yine yansızlık kuralına göre oransız küme örnekleme yöntemi ile belirlenen bu 80 okulda bulunan 4. ve 5. sınıf şubelerini okutan öğretmenler (40 okulda 3'er tane 4.sınıf, 3'er tane 5.sınıf; 28 okulda 2'şer tane 4.sınıf ve 5.sınıf; 12 okulda 1'er tane 4.sınıf ve 5.sınıf bulunmaktadır), örneklem kapsamına alınmıştır. Bu 80 okulda 4.ve 5.sınıfları okutan öğretmen sayısı 376'dır.

Bu bağlamda araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlere gönderilen ve geri dönen anket sayıları Tablo 4'de verilmiştir.

**TABLO 4**

**ARAŞTIRMAYA KATILAN YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERE GÖNDERİLEN VE GERİ DÖNEN ANKET SAYILARI**

Araştırmaya Katılanlar	Gönderilen	Geri Dönen	Dönüş oranı
Yöneticiler	220	174	% 79
Öğretmenler	376	313	% 82
<b>Toplam</b>	596	487	% 82

**Veri Toplama Aracının Hazırlanması ve Verilerin Toplanması**

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ile personel geliştirme konusunda bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarındaki istekleri belirlenmeye çalışılan bu araştırmada, bilgi toplama aracı olarak anket kullanılmıştır (Ek-1). Araştırmacı tarafından geliştirilen anketin adı "MEB İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri ve Bireysel, Yönetsel ve Denetim Boyutlarında Gelişme İstekleri" dir. Anketin geliştirilmesinde şöyle bir yol izlenmiştir:

Araştırmacı önce, yönetici ve öğretmenlerin çağcıl ilerlemeler karşısında geliştirilmesiyle ilgili Türkiye'deki ve dış ülkelerdeki literatür ve araştırmaları taramıştır. Ayrıca uygulanan HİE ile ilgili literatür, araştırma ve mevzuata ulaşmıştır. Çeşitli kaynaklarda yer alan soru örneklerinden yararlanılmış ve bu veri tabanına, eğitim yönetimi alanında uzman kişilerin, bizzat okul yönetici ve öğretmenlerin ve araştırmacının kişisel yaşantı ve gözlemleri de ilave edilerek personel geliştirmenin çeşitli boyutları tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca, yönetici ve öğretmenlerin uygulanmakta olan HİE ile ilgili görüşlerini ortaya çıkarmaya yönelik bir bölüm de araca eklenmiştir. Sonuçta 175 maddeyi kapsayan bir anket taslağı hazırlanmıştır. Bu taslak, konunun ilgisi nedeniyle Eğitim Yönetimi ve Planlaması, Eğitimde Program Geliştirme, Eğitim Araştırmaları ve İstatistiği, Ölçme ve Değerlendirme alanlarında uzman kişilerden oluşan (Prof. Dr. Ali BALCI, Doç. Dr. Emin KARİP, Doç. Dr. İnyet PEHLİVAN, Doç. Dr. Esmahan AĞAOĞLU, Prof. Dr. Hüseyin BAŞAR, Prof. Dr. Bekir ÖZER, Doç. Dr. Münevver YALÇINKAYA, Prof. Dr. Canan ÇETİNKANAT, Prof. Dr. Mustafa SAĞLAM, Prof. Dr. Haydar TAYMAZ, Doç. Dr. Nilgün KÖKLÜ, Prof. Dr. Kasım KARAKÜTÜK, Yrd. Doç. Dr. Ömer KUTLU, Yrd. Doç. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK, Arş. Gör. Ömay ÇOKLUK) grubun görüşüne sunularak eleştirileri alınmıştır. Gelen eleştiriler doğrultusunda yeniden düzenlenen araçta, personel geliştirmenin boyutları ve boyutlarda yer alan madde sayısı Tablo 5'deki gibi belirlenmiştir.

**TABLO 5**

**GELEN ELEŞTİRİLER DOĞRULTUSUNDA PERSONEL GELİŞTİRMENİN  
BOYUTLARI VE BOYUTLARDA YER ALAN MADDE SAYISI**

Boyut	Madde sayısı
Hizmet İçi Eğitim	13
Bireysel	25
Yönetimsel	38
Denetim	28
<b>Toplam</b>	<b>104</b>



Bu şekilde gelen anketin, güvenilirlik çalışmasını yapmak amacıyla, araştırma evreni içinde, örneklem dışında seçilen bir gruba (59 öğretmen ve 33 yönetici olmak üzere toplam 92 kişi) ön deneme uygulaması yapılmıştır. Uygulamadan dönen anketler bilgisayar ortamına girildikten sonra aracın alt ölçeklerinin yapı geçerliği için faktör analizi yapılmıştır. Bilindiği gibi faktör analizi bir ölçekteki maddelerin birbirini dışta tutan daha az sayıda gruplara-faktörlere ayrılıp ayrılmadığını görmek üzere yapıldığı gibi bir aracın tek boyutlu olup olmadığını test etmek amacıyla da yapılmaktadır (Balci, 1997, s.126). Aracın güvenilirliği için de Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı; maddelerin ayırt ediciliği için ise madde toplam korelasyonu katsayıları hesaplanması yoluna gidilmiştir. Bu analizler, alt ölçeklerin diğer bir ifade ile eğitim yönetimi alanında uzman kişilerin, bizzat okul yönetici ve öğretmenlerin ve araştırmacının kişisel yaşantı ve gözlemleri ilave edilerek oluşturulan personel geliştirme boyutlarının (bireysel, yönetsel ve denetim) her biri için ayrı ayrı yapılmıştır. Ön uygulama sonucunda yapılan analizler gereğince çıkarılan maddeler ek 2'de yer almaktadır.

Analizler ile her bir alt ölçeğin, birbirini dışta tutan bağımsız boyut ya da faktörlere ayrılması yerine "tek boyutlu" olup olmadığı ve "iç tutarlılıkları" saptanmak istenmiştir (Balci, 1998, s.324). Kısaca aracın 3 alt ölçeği ya da boyutu vardır ve her birinin yapı geçerliği ve iç tutarlığı sınanmıştır.

Ek 1'de örneği verilen anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel niteliklerle ilgili 5 soru bulunmaktadır. İkinci bölümde hizmet içi eğitimin uygulanmasına ilişkin yönetici ve öğretmenlerin görüşlerini içeren bir bölümün yanısıra, personel geliştirmenin 3 boyutuna ilişkin ifadeler bulunmaktadır.

Aracın her boyut ya da ölçeğinde kaynak kişilerin, belirtilen ifadelerin gerekliliğini belirtmeleri amacıyla likert tipi beşli derecelendirme ölçeği kullanılmıştır. Uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programlarıyla ilgili bölümde ölçek, 1-Hiç, 2-Az, 3-Orta, 4-Çok, 5-Pek çok seçeneklerinden oluşurken; bireysel, yönetsel ve denetim boyutları için ölçek 1-Hiç gerekli

değil, 2-Az gerekli, 3-Orta düzeyde gerekli, 4- Çok gerekli, 5-Pek çok düzeyde gerekli seçeneklerinden oluşmaktadır.

### HİZMETİÇİ EĞİTİM İLE İLGİLİ GÖRÜŞLER

Bu alt ölçek, taslak araçta 13 maddeden oluşmuştur. Ölçeğin tek boyutlu olup olmadığını saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile aracın iç tutarlılığını ve maddelerin ayırt edici güçlerini saptamak amacıyla uygulanan güvenirlik katsayıları Tablo 6'da verilmiştir.

**TABLO 6**

### YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN HİE İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI VE GÜVENİRLİK KATSAYILARI

Madde No	Faktör Yüğü	Madde Toplam r'si
1	.85	.82
2	.89	.88
3	.93	.92
4	.95	.94
5	.92	.91
6	.95	.94
7	.94	.93
8	.83	.82
9	.90	.88
10	.91	.90
11	.93	.92
12	.92	.90
13	.97	.96
Birinci faktörün öz değeri=11.1 Birinci faktörün açıkladığı varyans=%84 Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı=.98		

Faktör analizi sonucuna göre, madde seçiminde "faktör yükleri .35 ve üstü değere sahip olan maddelerin ölçeğe alınarak, bu değer altındaki faktör yükü bulunan maddelerin ölçekten atılması" ölçütü esas alınmıştır. Bu ölçüte göre, uygulanmakta olan HİE ile ilgili görüşleri alt ölçeğini oluşturan 13 maddenin tek bir boyutu-kavramı, yani uygulanmakta olan HİE ilgili personelin görüşlerini ölçen maddeler olduğu saptanmıştır. Ölçeğin birinci faktör öz değeri 11.1 iken açıkladığı toplam varyans %84,7'dir. Bu maddelerin ayırt edicilik güçlerinin de yüksek olduğu söylenebilir. Şöyle ki, maddelerin madde toplam korelasyonları .82 ila .94 arasında değişmekte ve çoğu maddede korelasyon

katsayısı .80'den yüksek olduğu görülmektedir. Bu alt ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı da .98'dir. Bu bulgu, ölçeğin iç tutarlık düzeyinin çok yüksek olduğunu göstermektedir.

### BİREYSEL BOYUT

Bu alt ölçek taslak araçta 25 maddeden oluşmuştu. Ölçeğin tek boyutluluğunu saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile güvenirliği saptamak üzere uygulanan güvenirlik katsayıları Tablo 7'de sunulmuştur.

**TABLO 7**

### BİREYSEL BOYUTTA GELİŞME İSTEKLERİ ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI VE GÜVENİRLİK KATSAYILARI

Madde No	Faktör Yüğü	Madde toplam r'si
1	.74	.71
5	.72	.69
10	.80	.78
11	.87	.85
13	.75	.72
14	.81	.78
15	.86	.83
16	.82	.79
17	.92	.90
18	.85	.83
19	.79	.76
20	.84	.82
21	.81	.78
22	.88	.86
23	.82	.79
25	.89	.87
Birinci faktörün öz değeri=11.01 Birinci faktörün açıkladığı varyans=%68 Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı=.96		

Yapılan faktör analizi sonuçları incelendiğinde tüm maddeler için birinci faktör yük değerinin .35 ve üzerinde olduğu ancak ölçekte bulunan 9 maddenin (2., 3., 4., 6., 7., 8., 9., 12., 24..maddeler) birinci faktör yük değerine yakın bir yük değerinin ikinci bir faktörde oluştuğu görülmüştür (2.madde: birinci faktör yükü .74, ikinci faktör yükü .44; 3.maddenin birinci faktör yükü .72, ikinci faktör yükü .37; 4.maddenin birinci faktör yükü .76, ikinci faktör yükü .52; 6.maddenin birinci faktör yükü .72, ikinci faktör yükü .55; 7.maddenin birinci faktör yükü .64, ikinci faktör yükü .52; 8.maddenin

birinci faktör yükü .70, ikinci faktör yükü .55; 9.maddenin birinci faktör yükü .71, ikinci faktör yükü .58; 12.maddenin birinci faktör yükü .71, ikinci faktör yükü .58; ve 24.maddenin birinci faktör yükü .85, ikinci faktör yükü 36'dır). Bu bulgu, bu maddelerin iki ayrı faktöre yüksek derecede ilişkisi bulunduğunu göstermektedir. Söz konusu bu 9 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla analiz, tekrar edilmiştir. Böylece 16 maddelik tek faktörlü bir ölçek elde edilebilmiş ve 16 maddenin bu boyut altında toplandıkları görülmüştür. Birinci faktörün öz değeri 11.01, açıkladığı varyans ise % 68'dir. Ölçeğin Alpha güvenirlik katsayısı .96 gibi yüksek bir değerdir. Maddelerin madde toplam korelasyonları ise .69 ila .90 arasında değişmektedir. Bu bulgu söz konusu maddelerin ayırt edici güce sahip olduklarını göstermektedir.

### **YÖNETSEL BOYUT**

Bu alt ölçek taslak araçta 38 maddeden oluşmuştu. Ölçeğin faktör analizi sonuçları ile güvenirlik katsayıları topluca Tablo 8'de verilmiştir.

Faktör analizi sonuçları incelendiğinde tüm maddeler için birinci faktör yük değerinin .35 ve üzerinde olduğu ancak ölçekteki 6 maddenin (33., 34., 35., 36., 37., 18.) birinci faktör yük değerine yakın bir yük değerinin ikinci bir faktörde oluştuğu görülmektedir (33.maddenin birinci faktör yük değeri .79, ikinci faktör yük değeri .38; 34.maddenin birinci faktör yük değeri .78, ikinci faktör yük değeri .36; 35.maddenin birinci faktör yük değeri .77, ikinci faktör yük değeri .35; 36.maddenin birinci faktör yük değeri 74, ikinci faktör yük değeri .39; 37.maddenin birinci faktör yük değeri .79, ikinci faktör yük değeri .36; 18.maddenin birinci faktör yük değeri .45, ikinci faktör yük değeri .44'dür). Bu bulgu, bu maddelerin iki ayrı faktörle yüksek derecede ilişkisi bulunduğunu göstermektedir. Bu 6 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla analiz tekrar edilmiştir. Ancak bu sefer de 4 maddenin (38., 2., 3., ve 4.maddeler) birinci faktör yük değerine yakın bir yük değerinin ikinci bir faktörde oluştuğu görülmüştür (25.maddenin birinci faktör yük değeri .70, ikinci faktör yük değeri .45; 2.maddenin birinci faktör yük değeri .82, ikinci faktör yük değeri .39; 3.maddenin birinci faktör

yük değeri .86, ikinci faktör yük değeri .41; ve 4.maddenin birinci faktör yük değeri .83, ikinci faktör yük değeri .41'dir). Hangi faktörde olduğu açıkça belli olmayan ve binişik maddeler (Büyüköztürk, 1997) olarak adlandırılan bu maddelerin ölçekten çıkarılmasıyla analiz, bir kez daha tekrar edilmiştir. Böylece 28 maddelik tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir.

**TABLO 8**  
**YÖNETSEL BOYUTTA GELİŞME İSTEKLERİ ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR**  
**ANALİZİ SONUÇLARI VE GÜVENİRLİK KATSAYILARI**

Madde No	Faktör Yüğü	Madde toplam r'si
32	.79	.76
1	.80	.77
10	.84	.82
11	.84	.81
12	.84	.81
13	.84	.82
14	.85	.83
17	.82	.81
19	.88	.87
22	.87	.86
23	.92	.91
24	.91	.90
25	.76	.74
26	.85	.82
27	.91	.88
28	.85	.83
29	.89	.87
30	.88	.85
31	.83	.81
5	.84	.82
6	.72	.71
7	.86	.85
8	.90	.89
9	.82	.81
15	.82	.80
16	.37	.35
20	.85	.83
21	.84	.82
Birinci faktörün öz değeri=19,5 Birinci faktörün açıkladığı varyans=%70 Ölçeğin Cronbach Alpha güvenilirlik katsayısı=.96		

Maddelerin birinci faktör yükleri .37 ila .92 arasında değişmektedir. Birinci faktörün öz değeri 19,5, açıkladığı varyans ise % 70 gibi yüksek bir değerdir. Ölçeğin alpha güvenilirlik katsayısı ise .96 gibi çok yüksek bir değerdir. Dolayısıyla ölçeğin iç tutarlılık düzeyi çok yüksektir. Maddelerin madde-toplam korelasyonu ise .35 ila .91 arasında değişmektedir. Bu

bulgu sözkonusu maddelerin ayırt edici güce sahip olduklarını göstermektedir.

### DENETİM BOYUTU

“Yönetici ve öğretmenlerin denetim boyutunda geliştirilmelerine ihtiyaç duydukları alanlar” ölçeğinin tek boyutluluğunu sınamak üzere uygulanan faktör analizi sonuçları ile ölçeğin iç tutarlılığını saptamak üzere uygulanan güvenirlik katsayıları Tablo 9’da sunulmuştur.

**TABLO 9**

### DENETİM BOYUTUNDA GELİŞME İSTEKLERİ ÖLÇEĞİNİN FAKTÖR ANALİZİ SONUÇLARI VE GÜVENİRLİK KATSAYILARI

Madde No	Faktör Yüğü	Madde toplam r'si
1	.91	.90
10	.90	.89
12	.89	.89
13	.87	.86
14	.82	.81
15	.87	.86
16	.89	.88
17	.88	.87
18	.90	.89
19	.92	.91
2	.89	.89
20	.85	.83
21	.86	.85
23	.92	.92
24	.84	.83
25	.88	.87
26	.93	.92
27	.89	.89
3	.93	.92
4	.93	.92
5	.91	.91
6	.86	.85
7	.88	.87
8	.91	.90
9	.89	.88
Birinci faktörün öz değeri=20,05 Birinci faktörün açıkladığı varyans=%80 Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı=.98		

Yönetici ve öğretmenlerin müfettişlerde geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanları belirten denetim alt ölçeği taslak araçta 28 maddeden oluşmuştu. Bu maddelerin bu ölçek altında toplanıp toplanmadıklarını saptamak üzere uygulanan faktör analizi sonucunda, tüm maddeler için



birinci faktör yük değerinin .35 ve üzerinde olduğu ancak ölçekte bulunan 3 maddenin (11., 22., 28.) birinci faktör yük değerine yakın yük değerinin ikinci faktörde olduğu gözlenmiştir. (11.maddenin birinci faktör yükü .73, ikinci faktör yükü .37; 22.maddenin birinci faktör yükü .82, ikinci faktör yükü .39; 28.maddenin birinci faktör yükü .84, ikinci faktör yükü .42'dir). Bu bulgu, bu maddelerin iki ayrı faktörle ilişkisi bulunduğunu göstermektedir. Bu 3 maddenin ölçekten çıkarılmasıyla analiz tekrar edilmiştir. Sonuçta 25 maddelik tek faktörlü bir ölçek elde edilmiştir. Maddelerin birinci faktör yükleri .82 ila .93 arasında değişmektedir. Birinci faktörün öz değeri 20.05, açıkladığı varyans % 80'dir. Ölçeğin alpha güvenirlik katsayısı .98'dir. Madde toplam korelasyonu ise .81 ila .92 arasında değişmektedir. Dolayısıyla bu bulgu maddelerin ayırt edicilik güce sahip olduğunu göstermektedir.

### **Verilerin Çözümü ve Yorumlanması**

Veri toplama aracı olan anket 3 tanesi açık uçlu, 82 tanesi ise likert tipi sorulardan oluşan bir ölçekten oluşmaktadır. Ölçekte yer alan ifadelerin puanlamaları ; 1 ve 1.79 arası "hiç", 1.80 ve 2.59 arası "az", 2.60 ve 3.39 arası "orta", 3.40 ve 4.19 arası "çok", 4.20 ve 5.00 arası "pekçok" olarak belirlenmiştir. Verilerin istatistiksel analizi Windows SPSS paket programıyla yapılmıştır. Deneklere ilişkin kişisel bilgiler frekans ve yüzde ile çözümlenmiştir. Verilerin değerlendirilmesinde ise, yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerinin ortalaması alınmış ve görev değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi uygulaması yoluna gidilmiştir. Yönetici ve öğretmenlerin bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında geliştirilmesine ihtiyaç duydukları alanların belirlenmesinde ise görev, cinsiyet ve kıdem değişkenlerine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla t-testi; öğrenim düzeyi değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek amacıyla da tek yönlü varyans analizi uygulaması yoluna gidilmiştir. Manidar bulunan varyansın analizinde gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde ise "Tukey-

HSD Testi” kullanılmıştır. Bütün analizlerde .05 anlamlılık düzeyi esas alınmıştır.

Araştırma kapsamında anket uygulamasından elde edilen veriler aşağıdaki sıraya göre çözümlenmiştir.

1. Uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programları hakkında okul yönetici ve öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi ve görev değişkeni açısından karşılaştırılması ve yorumlanması,
2. İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında geliştirilmek istedikleri alanların görev, cinsiyet, öğrenim durumu ve kıdem değişkenleri açısından karşılaştırılması ve yorumlanması,



## BÖLÜM IV

### BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın bu bölümünde, önce araştırma kapsamına giren deneklere ilişkin tanıtıcı bilgilere yer verilmiştir. Sonra, Kayseri Büyükşehir Belediye sınırları içerisinde bulunan resmi ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ile bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında geliştirilmesini istedikleri alanlarla ilgili, anket aracılığı ile elde edilen verilerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular ve yorumlar yer almaktadır.

#### Deneklere İlişkin Kişisel Bilgiler

Araştırma kapsamına giren yönetici ve öğretmenlerin görev, cinsiyet, öğrenim, hizmet içi eğitime katılma ve kıdem durumlarına göre dağılımlarına ilişkin bilgiler ve bunlara ilişkin açıklamalar aşağıda yer almaktadır.

#### Deneklerin Görevlere Göre Dağılımı

Araştırma kapsamına giren deneklerin görevlerine göre dağılımlarına ilişkin bilgiler Tablo 10'da yer almıştır.

**TABLO 10**

#### DENEKLERİN GÖREVLERİNE GÖRE DAĞILIMI

Çalışma Grubu	N	%
Öğretmenler	313	64.3
Yöneticiler	174	35.7
Toplam	487	100

Tablo-10'a göre araştırmaya katılanların % 64.3'ünü öğretmenler, %35.7'sini yöneticiler oluşturmaktadır.

#### Deneklerin Cinsiyete Göre Dağılımı

Yönetici ve öğretmenlerden oluşan denek gruplarının cinsiyete göre dağılımına ilişkin bulgulara Tablo 11'de yer verilmiştir.

**TABLO 11**

#### DENEKLERİN CİNSİYETE GÖRE DAĞILIMI

Cinsiyet	Öğretmen	Yönetici	Toplam	Tüm Grup
Kadın	n	140	13	153
	%	91,5	8.5	100
Erkek	n	173	161	334
	%	51.8	48.2	100
Toplam	313	174	487	100

Toplam denek grubunun % 68,6'sı erkek, % 31,4'ü kadındır. Kadın deneklerin % 91,5'i öğretmen, % 8,5'i yöneticidir. Erkek deneklerin % 51,8'i öğretmen, % 48,2'si yöneticidir.

### **Deneklerin Öğrenim Düzeylerine Göre Dağılımı**

Yönetici ve öğretmenlerin öğrenim düzeylerine göre dağılımı Tablo 12'de yer almaktadır.

**TABLO 12**  
**DENEKLERİN ÖĞRENİM DÜZEYLERİNE GÖRE DAĞILIMI**

Öğrenim Düzeyi		Yönetici	Öğretmen	Tüm grup
Eğitim	n	23	42	65
Yüksekokulu	%	13,2	13,4	13,3
Eğitim	n	94	97	191
Enstitüsü	%	54,0	31,0	39,2
Fakülte	n	56	166	222
	%	32,2	53,0	45,6
Master	n	1	7	8
	%	0,6	2,2	1,6
Doktora	n	-	-	-
	%	-	-	-
Belirtmeyenler	n	-	1	1
	%	-	0,3	0,2
Toplam	n	174	313	487
	%	35,7	64,3	100

Tablo 12'ye göre, araştırma kapsamında bulunan deneklerin %13,3'ünün eğitim yüksekokulu, %39,2'sinin eğitim enstitüsü, % 45,6'sının fakülte mezunu oldukları, %1,6'sının ise master öğrenimi gördükleri belirlenmiştir.

Grupların kendi içinde dağılımına göre ise yöneticilerin % 13,2'si eğitim yüksekokulu, % 54'ü eğitim enstitüsü, % 32,2'si fakülte ve %0,6'sı master öğrenimi görmüştür. Öğretmenlerin ise % 13,4'ü eğitim yüksekokulu, % 31'i eğitim enstitüsü, % 53'ü fakülte ve % 2,2'si master öğrenimi görmüştür. Ayrıca araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin doktora derecesinde öğrenim görmedikleri belirlenmiştir.

### **Deneklerin Hizmet İçi Eğitim Programlarına Katılma Durumuna Göre Dağılımı**

Yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarına katılma

durumlarına göre dağılımı Tablo 13'de yer almaktadır.

**TABLO 13**  
**DENEKLERİN HİE PROGRAMLARINA KATILMA DURUMUNA GÖRE**  
**DAĞILIMI**

HİE Katılma Durumu		Yönetici	Öğretmen	Tüm grup
Hiç Katılmadım	n	10	8	18
	%	5,7	2,6	3,7
1-2 programa katıldım	n	58	129	187
	%	33,3	41,2	38,4
3-4 programa katıldım	n	79	128	207
	%	45,4	40,9	42,5
5 ve daha fazla programa katıldım	n	27	48	75
	%	15,5	15,3	15,4
Toplam	n	174	313	487
	%	35,7	64,3	100

Tablo 13'e göre araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin % 3,7'si HİE programlarına hiç katılmazken, % 38,4'ünün 1-2 programa, % 42,5'inin 3-4 programa, %15,4'ünün 5 ve daha fazla hizmet içi eğitim programlarına katıldıkları belirlenmiştir.

Grupların kendi içindeki dağılıma bakıldığında yöneticilerin % 5,7'si hizmet içi eğitim programlarına hiç katılmazken, % 33,3'ü 1-2 programa, % 45,4'ü 3-4 programa ve %15,5'i 5 ve daha fazla programa katılmışlardır. Öğretmenlerin ise % 2,6'sı HİE programlarına hiç katılmazken, % 41,2'si 1-2 programa, % 40,9'u 3-4 programa ve %15,3'ü 5 ve daha fazla programa katıldıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak araştırmaya katılan yöneticilerin % 94'ü, ve öğretmenlerin % 97'si hizmet içi eğitim programlarına en az bir kere katılmışlardır.

#### **Deneklerin Kıdemlerine Göre Dağılımı**

Öğretmen ve yöneticilerin kıdemlerine göre dağılımlarına ilişkin bulgular Tablo 14'de yer almaktadır.

Tablo 14'e göre araştırma kapsamında bulunan deneklerin %12,1'i 5 yıl ve daha az, %12,3'ü 6-10 yıl arası, %18,7'si 11-15 yıl arası, %10,9'u 16-20 yıl arası ve % 45,4'ü 21-25 yıl arası görev yapanlardan oluşmaktadır. Grupların kendi içindeki dağılıma bakıldığında yöneticilerin % 2,9'u 5 yıl ve daha az, % 5,7'si 6-10 yıl arası, %16,1'i 11-15 yıl arası, %13,2'si 16-20 yıl arası, %62,1'i

21-25 yıl arası görev yapanlardan oluşmaktadır.

**TABLO 14**  
**DENEKLERİN KIDEMLERİNE GÖRE DAĞILIMI**

Kıdem		Yönetici	Öğretmen	Tüm Grup
5 yıl	n	5	54	59
ve daha az	%	2,9	17,3	12,1
6-10 yıl	n	10	50	60
arası	%	5,7	16,0	12,3
11-15	n	28	63	91
yıl arası	%	16,1	20,1	18,7
16-20	n	23	30	53
yıl arası	%	13,2	9,6	10,9
21-25	n	108	113	221
yıl arası	%	62,1	36,1	45,4
Belirtmeyenler	n	-	3	3
	%		1,0	0,6
Toplam	n	174	313	487

Buna göre yöneticilerin çoğunluğunun görev süresinin 15 yıldan fazla olduğu söylenebilir. Öğretmen grubunun ise %17,3'ü 5 yıl ve daha az, %16'sı 6-10 yıl arası, %20,1'i 11-15 yıl arası, % 9,6'sı 16-20 yıl arası ve % 36,1'i 21-25 yıl arası görev yapanlardan oluşmaktadır. Buna göre, öğretmenlerin yarısından fazlası, en fazla 15 yıl görev yapanlardan oluşmaktadır. Yani öğretmen grubunun yönetici grubuna göre daha az kıdemlilerden oluştuğu söylenebilir.

### **UYGULANAN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARINA İLİŞKİN BULGULAR**

Yönetici ve öğretmenlerin bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarındaki isteklerinin neler olduğunu belirtmeden önce uygulanan hizmet içi eğitim programları hakkında ne düşündüklerini ortaya koymak önemlidir. Bu açıdan anketin ilk alt bölümünde, uygulanan hizmet içi eğitim programları hakkında yönetici ve öğretmenlerin görüşleri yer almaktadır. Bu bölüm, toplam 13 maddeden/ifadeden oluşmaktadır. Bu alt bölüme yönetici ve öğretmenlerin ne düzeyde katıldıklarını ortaya koymak için madde ortalamaları belirlenmiş ve görev değişkeni açısından farklılığın olup olmadığını belirlemek içinde t-testi uygulamasına gidilmiştir. Diğer değişkenler açısından (öğrenim düzeyi, hizmet içi eğitime katılma durumu, kıdem ve cinsiyet değişkenleri) farklılığın olup



olmadığını inceleme yoluna gidilmemiştir. Çünkü görev değişkeninin (yönetici ve öğretmen) bu konu hakkında yeterince bilgi vereceği düşünülmüştür. Yönetici ve öğretmenlerin uygulanan hizmet içi eğitim ile ilgili maddelere verdikleri yanıtların ortalamaları ile yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın olup olmadığını belirten t-testi sonuçları Tablo 15'de yer almaktadır.

**TABLO 15**  
**YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİN HİZMET İÇİ EĞİTİM**  
**UYGULAMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNE AİT t-TESTİ SONUÇLARI**

MADDELER	GÖR	N	$\bar{X}$	Sd	t-deg.
1- HİE programlarında, amaçlar ne derecede yeterlidir	YÖN	174	2,72	,87	.69
	ÖĞR	313	2,77	,68	
2-HİE programlarının içeriğinin hazırlanmasında personelin görüş ve düşüncelerinden ne derecede yararlanılmaktadır	YÖN	174	1,64	,91	.29
	ÖĞR	313	1,67	,89	
3-HİE programları, yönetici ve öğretmenleri alanları ile ilgili yeni bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ulaştırmada ne derecede etkilidir	YÖN	174	1,92	1,00	,60
	ÖĞR	313	1,87	,90	
4-HİE programları, personelin bireysel ihtiyaçlarını(zaman yönetimi,bütçe yönetimi, psikolojik vb) ne derecede karşılamaktadır	YÖN	174	2,25	,94	,83
	ÖĞR	313	2,18	,99	
5-HİE programları, personelin öğretimde duyduğu ihtiyaçları(ders-konu işlenişi, araç-gereç kullanımı vs.) ne derecede karşılamaktadır	YÖN	174	1,95	,96	.76
	ÖĞR	313	1,88	,89	
6-HİE programları, personelin yönetsel ihtiyaçlarını(sınıf yönetimi, liderlik vs.) ne derecede karşılamaktadır	YÖN	174	1,93	1,01	1,42
	ÖĞR	313	1,80	,93	
7-HİE programları, personelin denetim sırasında karşılaştığı sorunlara(plan yapma ve planı uygulama vs) ne derecede yanıt verebilmektedir	YÖN	174	2,86	1,06	3,79*
	ÖĞR	313	3,61	2,48	
8-HİE programları, personeli araştırmaya ne derecede teşvik etmektedir.	YÖN	174	1,88	1,03	1,06
	ÖĞR	313	1,80	,90	
9-HİE, okulda iletişim, ilişki ve koordinasyonu ne derecede güçlendirmektedir	YÖN	174	2,04	1,10	1,67
	ÖĞR	313	1,87	,98	
10-HİE, personelde güven duygusunu ne derecede geliştirmektedir.	YÖN	174	2,07	1,14	.81
	ÖĞR	313	1,93	2,02	
11-HİE programlarında görevli öğreticilerin hizmet içi eğitime yönelik tutum ve davranışları personeli ne derecede motive edebilmektedir	YÖN	174	2,01	1,11	1,39
	ÖĞR	313	1,87	,95	
12-HİE programları, yönetici ve öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkarıp yönlendirmede ne derecede etkilidir	YÖN	174	1,97	1,09	1,77
	ÖĞR	313	1,80	,90	
13-HİE ne derecede değerlendirilmekte ve geliştirilmektedir	YÖN	174	2,86	1,04	1,34
	ÖĞR	313	2,74	,89	

\*P<.05

### 1-HİE Programlarında Amaçların Yeterliliği

Hem yöneticiler ( $\bar{X}=2,72$ ) hem de öğretmenler ( $\bar{X}=2,77$ ) hizmet içi eğitim programlarında amaçların orta düzeyde yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin bu ifadeye verdikleri yanıtlar arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(487)=.69, p>.05$ ). Hizmet içi eğitim programlarının amacı,

eğitime katılan personelin eğitim sonrasında beklenen/umulan bilgi, beceri ve davranış düzeyine eriştirilmesi olarak ortaya konulabilir (Kalkandelen, 1979, s.88). Bu durum, uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programlarında öngörülen amaçların, yönetici ve öğretmenleri orta derecede tatmin ettiğini yani bekledikleri bilgi, beceri ve davranış düzeyine eriştirilmeleri konusunda umduklarını bulamadıklarını göstermektedir. Bu maddeyi bir sonraki madde olan ‐Hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında personelin görüş ve düşüncelerinden ne derece yararlanılmaktadır‐ maddesi ile açıklamak daha yararlı olacaktır.

## **2- HİE Programlarının İçeriğinin Hazırlanmasında Personelin Görüş ve Düşüncelerinden Yararlanılma Durumu**

Hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında personelin görüş ve düşüncelerinden ne derecede yararlanılmaktadır maddesine yöneticiler ( $\bar{x}=1,64$ ), öğretmenler ise ( $\bar{x}=1,67$ ) düzeyde, yani hiçbir zaman kendi görüş ve düşüncelerinden yararlanılmadığını belirtmektedirler. Yönetici ve öğretmenlerin bu ifadeye verdikleri yanıtlar arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(487)=.29, p>.05$ ). Bu sonuçlar Yalın (2001) tarafından yapılan ‐Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi‐ adlı çalışmasındaki bulgularla paralellik göstermektedir. Bu çalışmada kursiyerlerin % 54,3', program sırasında kazandırılan bilgi ve becerilerin kendi eğitim ihtiyaçlarıyla ilgili olup olmadığının sorulmadığını belirtmektedir. Sonuç olarak, uygulanan hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında personelin görüş ve düşüncelerinden yararlanılmadığı için, hizmet içi eğitim amaçlarının beklenen yeterlikte yani ok ve pek çok düzeyde yeterli olmaması normaldir.

## **3-HİE Programlarının, Yönetici ve ğretmenlerin Alanları İle İlgili Yeni Bilimsel ve Teknolojik Gelişmeleri Ulaştırmada Etkililiği**

Yönetici ve öğretmenler, hizmet içi eğitim programlarının alanları ile ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ulaştırmada az düzeyde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Bu maddeye yöneticilerin verdiği yanıtların ortalaması ( $\bar{x}=1,92$ ), öğretmenlerin yanıtlarının ortalaması ise ( $\bar{x}=1,87$ )'dir. Bu

maddeyle ilgili olarak da yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(487)=.60$ ,  $p>.05$ ). Bu bulgu Özdemir ve Yalın (1998, s.508)'in "Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma" başlıklı araştırma bulgularıyla da paralellik göstermektedir. Şöyle ki; sözkonusu araştırmaya katılan deneklerin 3/2 si, bir ve daha fazla hizmet içi eğitim programına katılmış olduklarını belirtmişlerdir. Buna göre, bu araştırmada, öğretmenlerin % 93,3'ünün alanla ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmeler kursuna ihtiyaç olduğunu belirtmeleri, hizmet içi eğitim programlarının bilimsel ve teknolojik gelişmeleri sözkonusu personele ulaştırmada etkili olmadığına ortaya çıktığı söylenebilir.

Aşağıda birbiriyle ilişki olması bakımından 4., 5., 6. ve 7. maddeler birlikte verilmiş ve bulguları birlikte yorumlanmıştır.

**4-HİE Programlarının, Personelin Bireysel İhtiyaçlarını (Zaman Yönetimi, Bütçe Yönetimi, Psikolojik vb) Karşılama Durumu**

**5-HİE Programlarının, Personelin Öğretimde Duyduğu İhtiyaçları(Ders-Konu İşlenişi, Araç-Gereç Kullanımı vs.) Karşılama Durumu**

**6--HİE Programlarının, Personelin Yönetimsel İhtiyaçlarını (Sınıf Yönetimi, Liderlik vs.) Karşılama Durumu**

**7--HİE Programlarının, Personelin Denetim Sırasında Karşılaştığı Sorunlara (Plan Yapma ve Planı Uygulama vs) Yanıt Verebilme Durumu**

Hem yöneticiler ( $\bar{x}=2,25$ ) hem de öğretmenler ( $\bar{x}=2,18$ ), hizmet içi eğitim programlarında bireysel ihtiyaçlarının az düzeyde karşılandığını belirtmişlerdir. İki grup arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t=.83$ ,  $p>.05$ ). Yine hem yöneticiler ( $\bar{x}=1,95$ ) hem de öğretmenler ( $\bar{x}=1,88$ ) hizmet içi eğitim programlarının öğretim sırasında duydukları ihtiyacı az düzeyde gerçekleştirdiğini belirtmişlerdir. Bu madde ile ilgili olarak da yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(487)=.76$ ,  $p>.05$ ). Hizmet içi eğitim programlarının personelin yönetimsel ihtiyacını karşılaması konusunda ise yöneticiler ( $\bar{x}=1,93$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=1,80$ ) ortalamayla az düzeyde karşılandığını belirtmişlerdir. Bu madde ile

ilgili olarak yöneticiler ve öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $t(487)=1,42, p>.05$ ). Yedinci madde olan “HİE programları, personelin denetim sırasında karşılaştıkları sorunlara (plan yapma ve planı uygulama) ne derecede yanıt verebilmektedir” maddesine verilen yanıtlar arasında yönetici ve öğretmen değişkeni açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ( $t(487)=3,79, p<.05$ ). Yöneticiler bu maddeye ( $\bar{x}=2,86$ ) ortalamayla orta düzeyde katıldıklarını belirtirken, öğretmenler ( $\bar{x}=3,61$ ) ortalamayla çok düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Aslında bu sonuçlar bir ve ikinci maddelere verilen yanıtlarla tutarlılık göstermektedir. Sözkonusu bu iki maddeye de yönetici ve öğretmenler orta ve hiç düzeyde katılmışlardı. Sonuç olarak da, personelin görüş ve düşüncelerinden yararlanılmadan hazırlanan eğitimin amaçlarının yeterli görülmemesi, doğru orantılı olarak, personelin bireysel, öğretimsel ve yönetsel konulardaki ihtiyaçlarının yeterince karşılanmamasına yol açtığı söylenebilir. Bu bulgular Özdemir ve Yalın (1998, s.508) tarafından yapılan bulgularla paralellik göstermektedir. Şöyle ki, sözkonusu araştırmaya katılan deneklerin 3/2 si 1 ve daha fazla hizmet içi eğitim programına katılmışlardır. Bu bulgu da dikkate alındığında, öğretmenlerin %79,6 ‘sının bireysel ihtiyaçlarla, %85’inin öğretimsel konularda ve %81’inin yönetsel becerilerle ilgili kursların düzenlenmesini istemeleri, katıldıkları hizmet içi eğitim programlarında bu sorunlarına yanıt bulamamalarıyla doğrudan ilgili olduğu söylenebilir. Ancak yedinci soruya (denetim sırasında karşılaşılan sorunlara) öğretmenlerin çok düzeyde, yöneticilerin ise orta düzeyde katılım göstermeleri ilginçtir. Çünkü, öteden beri müfettişlerin plan yapma ve planı uygulama konusundaki titizlikleri bilinmektedir. Bundan dolayı da hizmet içi eğitimde bu konuya ağırlık verilmesi normal karşılanabilir.

### **8-HİE Programlarının, Personeli Araştırmaya Teşvik Etme Durumu**

Yöneticiler hizmet içi eğitim programlarının ( $\bar{x}=1,88$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=1,80$ ) ortalamayla az düzeyde araştırmaya teşvik ettiğini belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t(487)=1,06, p>.05$ ). Zaten yönetici ve öğretmenler,

hizmet içi eğitimin alanları ile ilgili bilimsel ve teknolojik gelişmeleri az düzeyde ulaştırdığını (3.madde) belirtmişlerdi. Hizmet içi eğitimin araştırmaya az düzeyde teşvik etmesi de, bu durumun doğal sonucu olduğu söylenebilir.

### **9-Hizmet İçi Eğitimin, Okulda İletişim, İlişki ve Koordinasyonu Güçlendirme Durumu**

Hizmet içi eğitimin, okulda iletişim, ilişki ve koordinasyonu güçlendirmesi maddesine yönetici ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t(487)=1,67, p>.05$ ). Verilen yanıtların ortalamasına bakıldığında yöneticiler bu maddeye ( $\bar{x}=2,04$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=1,87$ ) ortalamayla az düzeyde katıldıklarını belirtmişlerdir. Buradan hizmet içi eğitim programlarının okulda iletişim, ilişki ve koordinasyonu gerçekleştirilmede etkili olmadığı ortaya çıktığı söylenebilir.

### **10.Hizmet İçi Eğitimin, Personelde Güven Duygusu Geliştirmede Etkililiği**

Hizmet içi eğitimin personelde güven duygusunu geliştirmesi konusunda yönetici ve öğretmenlerin verdikleri yanıtlar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.81, p>.05$ ). Yöneticiler bu maddeye ( $\bar{x}=2,07$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=1,93$ ) ortalamayla katılarak hizmet içi eğitimin kendilerinde az düzeyde güven duygusu geliştirdiğini belirtmişlerdir.

### **11--HİE Programlarında Görevli Öğreticilerin Hizmet İçi Eğitime Yönelik Tutum ve Davranışlarının Personeli Motive Edebilmesi**

Yöneticiler HİE programlarında görevli öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarını ( $\bar{x}=2,01$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=1,87$ ) ortalamayla az düzeyde motive edici bulduklarını belirtmektedirler. Bu maddeyle ilgili olarak iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ( $t(487)=1,39, p>.05$ ). Yönetici ve öğretmenlerin öğretim elemanlarının tutum ve davranışlarını az düzeyde motive edici bulma nedenleri; görevli öğretim elemanlarının (ki bunlar çoğunlukla ilköğretim müfettişleridir) kursiyerlere lise ya da üniversite öğrencileriymişler gibi davranması, kursiyerlerle sadece derste görüşmesi, ders dışına fazla zaman ayırmaması, kursiyerlerin ders dışı sorun ya da sorularıyla

ilgilenmemesi olarak açıklanabilir (Yalın,2001).

### **12-HİE Programlarının, Yönetici ve Öğretmenlerin Yeteneklerini Ortaya Çıkarıp Yönlendirmede Etkililiği**

Hizmet içi eğitim programlarının personelin yeteneklerini ortaya çıkarıp yönlendirmede etkili olması konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılık bulunmamıştır ( $t(487)=1,77, p>.05$ ). Şöyle ki; yöneticiler bu maddeye ( $\bar{x}=1,97$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=1,80$ ) ortalamayla az düzeyde katılmışlardır. Sonuçta hizmet içi eğitimin, hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkarıp yönlendirmede etkili olmadığı ya da az düzeyde etkili olduğu söylenebilir. Bu bulgunun 2.madde (hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında personelin görüş ve düşüncesinden hiç yararlanılmaması), 8.madde (hizmet içi eğitimin personeli araştırmaya az düzeyde teşvik etmesi) ve 10.madde (HİE, personelde az düzeyde güven duygusu yaratması)'lerinin doğal bir sonucu olduğu söylenebilir.

### **13-Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi ve Geliştirilmesi**

Hem yöneticiler ( $\bar{x}=2,86$ ) hem de öğretmenler ( $\bar{x}=2,74$ ) hizmet içi eğitimin orta düzeyde değerlendirildiğini ve geliştirildiğini belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında da anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t(487)=1.34, p>.05$ ). Yalın (2001) tarafından yapılan araştırmanın bulgularında da kısmen de olsa, bu sonuca benzer bir durum gözlenmiştir. Şöyle ki; kursiyerlerin % 39'u HİE esnasında başarı durumlarının hiç, az, kısmen değerlendirildiğini, % 36'sı program sonunda başarılarının hiç, az ve kısmen değerlendirildiğini, % 36'sı ise programın genel değerlendirilmesinin hiç, az ve kısmen değerlendirildiğini, % 48'i de program esnasında, programın nasıl etkili hale getirileceği konusunda görüşlerine başvurulmadığını belirtmişlerdir.

## **BİREYSEL, YÖNETSEL VE DENETİM BOYUTLARI İLE İLGİLİ BULGULAR**

Bu bölümde, yönetici ve öğretmenlerin bireysel, yönetsel ve denetim



boyutlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarında yer alan maddelere verdikleri yanıtlar görev ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmiş, ortalamaları hesaplanmış, yine bu değişkenler açısından aralarında anlamlı bir farklılığın olup olmadığını belirlemek için t-testi analizi uygulamasına gidilmiştir. Hizmet süresi (kıdem) değişkeni açısından ise şöyle bir yol izlenmiştir; Ankette kıdem değişkeni 5 faktörden oluşmuştu (1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21-25 yıl). Ancak anket verilerinin bilgisayara girilip, elde edilen sonuçlara bakıldığında (Tablo 14), yöneticilerin %75'inin, öğretmenlerin ise % 46'sının, toplam denekler açısından bakıldığında ise yarıdan fazlasının (%55,5'nin) 16 yıl ve daha fazla hizmet yılında toplandığı ortaya çıkmıştır. Bundan dolayı, analiz ve yorumlarda kıdem değişkeninin 5 faktörlü olarak değil de, 1-15 yıl arası görev yapanlar ve 16-25 yıl arası görev yapanlar olarak ayrılması yoluna gidilmiş, böylece sözkonusu bu değişken üzerinde de t-testi uygulaması yapılmıştır.

Yönetici ve öğretmenlerin bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarına verdikleri yanıtlar arasında, öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için de tek yönlü varyans analizi uygulamasına gidilmiş, gruplar arasındaki farkın belirlenmesinde ise "Tukey-HSD Testi" kullanılmıştır. Ancak anketlerin bilgisayar ortamına girilip elde edilen sonuçlara bakıldığında (Tablo 12), hem yönetici hem de öğretmenlerin doktora düzeyinde öğrenim görmedikleri anlaşılmıştır. Bunun yanı sıra yüksek lisans derecesine sahip olanların toplam 8 kişi olduğu anlaşılmıştır. Bu da deneklerin % 1,6'sını oluşturmaktadır. Çok küçük sayıda olmaları nedeniyle bu iki grup varyans analizinde kapsam dışı bırakılmıştır. Sonuç olarak öğrenim düzeyi eğitim yüksekokulu, eğitim enstitüsü ve fakülte olarak belirlenmiştir.

Bütün boyutlarda maddelerin yorumlanması, t-testi ve varyans analizinden elde edilen bulgularla yapılmıştır.



## BİREYSEL BOYUTLA İLGİLİ BULGULAR

Bu alt başlık altında, yönetici ve öğretmenlerin bireysel boyutla ilgili maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Anketin bireysel boyutunda yer alan maddeler şunlardır;

- 1- Duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenmişliği önleme
- 2- Demokratik düşünceyi bir yaşam tarzı olarak benimseme
- 3- Öğrencilerin özel ilgi ve yeteneklerini geliştirme
- 4- Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönden gelişmelerini sağlama
- 5- Toplam kalite yönetimi
- 6- Okul bina ve tesislerini verimli kullanma
- 7- Mevcut eğitim teknolojisinden sınıf içinde etkili şekilde yararlanma
- 8- Öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanma
- 9- Araştırma,yayın ve kaynak kişilerden yararlanma
- 10- Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırmalar yapma
- 11- Açık akademik amaç ve hedefler geliştirme
- 12- Alan/uzmanlık ile ilgili gelişmelere sahip olma
- 13- Sınıf yönetimi
- 14- Öğretim modellerini etkili kullanma
- 15- Öğrenmeye elverişli yöntemler geliştirme
- 16- Etkili çalışma grupları oluşturma

Yönetici ve öğretmenlerin bireysel boyuta verdikleri yanıtların görev, cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından t-testi analiz sonuçları Tablo 16'da yer almaktadır.

Yönetici ve öğretmenlerin bireysel boyuta verdikleri yanıtlar arasında, öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi uygulaması ile ilgili bulgular ise, Tablo 17'de yer almaktadır.

**TABLO 16**  
**BİREYSEL BOYUTA VERİLEN YANITLARIN GÖREV, CİNSİYET VE**  
**KIDEM DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN t-TESTİ ANALİZ SONUÇLARI**

Maddeler	Görev					Cinsiyet					Hizmet Yılı (Kidem)				
	Yönetici (N=174)		Öğretmen (N=313)		t-değ	Erkek (N=334)		Kadın (N=153)		t-değ	1-15 yıl arası (N=207)		16-25 yıl ar (N=277)		t-değ
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	s		$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
1	3,50	1,21	3,75	2,44	1,28	3,47	1,26	4,07	3,20	2,94*	3,69	2,46	3,66	1,76	.14
2	3,93	1,24	3,98	3,08	.21	3,84	1,24	4,24	4,21	1,58	3,71	1,27	4,18	3,21	1,97*
3	4,00	1,20	3,82	1,22	1,55	3,87	1,18	3,92	1,28	.37	3,77	1,27	3,99	1,14	1,98*
4	3,90	1,02	3,70	1,11	1,88	3,76	1,05	3,79	1,17	.26	3,74	1,11	3,82	1,05	.80
5	3,95	1,21	4,03	3,76	.28	3,99	2,98	4,03	3,35	.13	3,94	2,95	4,07	3,22	.46
6	3,81	1,13	3,59	1,18	1,97*	3,65	1,16	3,71	1,19	.47	3,48	1,20	3,83	1,11	3,30*
7	3,89	1,16	3,72	1,12	1,56	3,79	1,11	3,77	1,18	.23	3,66	1,15	3,90	1,09	2,37*
8	3,98	1,13	3,81	1,60	1,29	3,91	1,54	3,79	1,24	.86	3,79	1,82	3,96	1,09	1,26
9	3,87	1,08	3,76	1,17	1,04	3,77	1,08	3,86	1,26	.81	3,68	1,21	3,95	1,05	2,23*
10	4,02	1,81	3,68	1,10	2,56*	3,84	1,50	3,71	1,17	.91	3,59	1,19	3,97	1,53	2,94*
11	3,70	1,03	3,41	1,12	2,74*	3,53	1,03	3,49	1,23	.40	3,37	1,20	3,63	1,00	2,58*
12	3,86	1,19	3,69	1,10	1,54	3,77	1,12	3,71	1,17	.48	3,70	1,22	3,80	1,07	.92
13	4,31	4,02	3,63	1,19	2,79*	3,97	3,02	3,65	1,26	1,28	3,59	1,27	4,10	3,25	2,12*
14	3,97	1,13	3,70	1,19	2,41*	3,81	1,16	3,77	1,22	.34	3,66	1,26	3,93	1,08	2,52*
15	3,93	1,10	3,74	1,13	1,81	3,85	1,07	3,73	1,21	1,08	3,76	1,16	3,87	1,07	1,04
16	3,79	1,16	3,61	1,12	1,70	3,68	1,09	3,66	1,24	.20	3,54	1,19	3,79	1,07	2,48*

\*P&lt;.05

**TABLO 17**  
**BİREYSEL BOYUTA VERİLEN YANITLARIN ÖĞRENİM DÜZEYİ**  
**DEĞİŞKENİ AÇISINDAN VARYANS ANALİZİ VE TUKEY TESTİ**  
**SONUÇLARI**

Maddeler	Öğrenim Durumu						Öğrenim Durumu Varyans Analizi Sonuçları								Fark
	Eğt.Y.O (N=65)		Egt.Ens (N=192)		Fakülte (N=222)		KT		Sd		KO		F	P	
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	GA	Gl	GA	Gl	GA	Gl			
1	3,41	1,21	3,53	1,59	3,82	2,63	12,65	2111,3	2	475	6,32	4,44	1,42	.24	-
2	3,81	1,27	3,86	1,20	4,08	3,58	6,43	3214,8	2	475	3,21	6,76	.47	.62	-
3	3,81	1,36	3,89	1,18	3,90	1,19	.44	704,6	2	475	.22	1,48	.15	.85	-
4	3,73	1,17	3,72	1,07	3,82	1,08	1,05	570,5	2	475	.52	1,20	.43	.64	-
5	4,63	6,31	3,80	1,17	4,00	2,87	33,4	4643,5	2	475	16,7	9,77	1,70	.18	-
6	3,61	1,11	3,71	1,22	3,63	1,16	.77	659,9	2	475	.38	1,38	.28	.75	-
7	3,64	1,25	3,85	1,13	3,73	1,11	2,77	617,3	2	475	1,38	1,29	1,06	.34	-
8	3,81	1,23	3,98	1,83	3,76	1,12	5,05	1018,5	2	475	2,52	2,14	1,17	.30	-
9	3,75	1,22	3,85	1,10	3,74	1,15	1,24	623,8	2	475	.62	1,31	.47	.62	-
10	3,70	1,20	3,92	1,74	3,70	1,11	5,25	951,2	2	475	2,62	2,00	1,31	.27	-
11	3,40	1,28	3,52	1,06	3,53	1,07	.96	576,4	2	475	.48	1,21	.39	.67	-
12	3,49	1,20	3,72	1,12	3,81	1,13	5,42	616,8	2	475	2,71	1,29	2,09	.12	-
13	3,66	1,22	4,06	3,90	3,77	1,14	12,13	3285,0	2	475	6,06	6,91	.87	.41	-
14	3,76	1,19	3,84	1,13	3,73	1,21	1,25	664,9	2	475	.64	1,40	.44	.63	-
15	3,84	1,10	3,79	1,14	3,77	1,11	.25	602,2	2	475	.12	1,26	.10	.90	-
16	3,50	1,28	3,73	1,11	3,63	1,12	2,61	622,7	2	475	1,30	1,31	.99	.36	-

P&lt;.05

Tablo 16 ve Tablo 17'ye bakıldığında, anketin bireysel boyutunda yer alan 4.,5.,8.,12. ve 15.maddelerinde görev, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sözkonusu bu maddelerde, belirtilen değişkenler açısından tüm gruplar, çok ve pekçok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Diğer maddeler açısından bakıldığında ise değişkenleri oluşturan grupların bir ya da bir kaçının görüşleri arasında farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Aşağıda değişkenleri oluşturan grupların görüşleri arasında farklılıkların ortaya çıktığı maddeler yorumlanmıştır.

### 1- Duygusal, Zihinsel ve Fiziksel Tükenmişliği Önleme

Yönetici ve öğretmenler duygusal, fiziksel ve zihinsel tükenmişliği önleme konusunda çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Aralarında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t(487)=1,28$ ,  $p>.05$ ). Yöneticilerin bu maddeye verdikleri yanıtların ortalaması ( $\bar{X}=3,50$ ), öğretmenlerin yanıtlarının ortalaması ise ( $\bar{X}=3,75$ )' dir. Cinsiyet açısından bakıldığında, kadınlar ile erkekler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $t(487)=2,94$ ,  $p<.05$ ). Kadınların bu maddeye verdikleri yanıtların ortalaması ( $\bar{X}=4,07$ ) olurken, erkeklerin ortalaması ( $\bar{X}=3,47$ ) olmuştur. Bu duruma göre kadın personel duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenmişliği önleme konusunda daha fazla isteklidirler. Bu durum, Türk ailesinin geleneksel yapısıyla açıklanabilir. Bilindiği gibi toplumumuzda kadınların ev işlerinden sorumlu olması gerektiğine dair bir anlayış bulunmaktadır. Bu durumun kadınları daha fazla yıpratmış ve strese soktuğu söylenebilir. Belki de bu nedenle kadın öğretmenler bu konuya erkek öğretmenlere göre daha fazla ihtiyaç hissettiklerini belirtmişlerdir. Hizmet yılı açısından bakıldığında ise 1-15 yıl arası görev yapanlarla, 16-25 yıl arası görev yapanlar arasında herhangi bir görüş farklılığına rastlanmamıştır ( $t(484)=.14$ ,  $p>.05$ ). 1-15 yıl arası görev yapanlar bu gereksinimi ( $\bar{X}=3,69$ ) ortalamayla, 16-25 yıl arası görev yapanlar ( $\bar{X}=3,66$ ) ortalamayla çok düzeyde hissettiklerini belirtmişlerdir.

Öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise eğitim yüksekokulu

( $\bar{x}=3,41$ ), eğitim enstitüsü ( $\bar{x}=3,53$ ) ve fakülte mezunu ( $\bar{x}=3,82$ ) olan öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $F(479)=1,42$ ,  $p>.05$ ). Her üç grupta duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenmişliği önleme konusunda çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir.

## **2- Demokratik Düşünceyi Bir Yaşam Tarzı Olarak Benimseme**

Demokratik düşünceyi bir yaşam tarzı olarak benimseme konusunda yönetici ( $\bar{x}=3,93$ ) ve öğretmenler ( $\bar{x}=3,98$ ) çok düzeyde gelişme istediklerini belirtmişlerdir. Görüşleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t(487)=.21$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet açısından bakıldığında da kadın ve erkeklerin görüşleri arasında bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t(487)=1,58$ ,  $p>.05$ ). Kadınlar bu maddeye ( $\bar{x}=4,24$ ) ortalamayla pekçok düzeyde, erkekler ise ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla çok düzeyde katılarak gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi kadınlar bu konuya erkeklere göre daha fazla ortalamayla katılmışlardır. Ama yapılan t-testi sonucunda bu farkın anlamlı olmadığı gözlenmiştir. Ancak hizmet yılı açısından bakıldığında görüşler arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır ( $t(484)=1,97$ ,  $p<.05$ ). Buna göre 1-15 yıl arası görev yapanlar demokratik düşünceyi bir yaşam tarzı olarak benimseme konusunda ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla gelişmek istediklerini belirtirken, 16-25 yıl arası görev yapanlar ( $\bar{x}=4,18$ ) ortalamayla gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Yani hizmet yılı arttıkça demokratik düşünceyi geliştirme konusunda isteklerin artmakta olduğu söylenebilir.

Öğrenim düzeyi açısından bakıldığında ise gruplar arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(479)=.47$ ,  $p>.05$ ). Şöyle ki; eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,81$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=4,08$ ) ortalamayla, bu konuda çok düzeyde gelişme gereksiniminde olduklarını belirtmişlerdir.

## **3- Öğrencilerin Özel İlgisi ve Yeteneklerini Geliştirme**

Öğrencilerin özel ilgi ve yeteneklerini geliştirme konusunda gelişme isteği ile ilgili olarak, hem görev değişkeni ( $t(487)=1,55$ ,  $p>.05$ ) hem de cinsiyet

değişkeni ( $t(487)=.37$ ,  $p>.05$ ) açısından oluşturulan grupların görüşleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır. Bu konuda yöneticiler ( $\bar{x}=4,00$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla; erkekler ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,92$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Hizmet yılı açısından ise 1-15 yıl arası görev yapanlarla ( $\bar{x}=3,77$ ), 16-25 yıl arası görev yapanların ( $\bar{x}=3,99$ ) görüşleri arasında farklılığa rastlanmıştır ( $t(484)=1,98$ ,  $p<.05$ ). Buna göre hizmet yılı en az 16 ve daha fazla olan yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirme konusunda daha fazla gelişmek istedikleri söylenebilir. Bunun nedeni, bu alanlarla ilgili yeni bilimsel çalışmalara ulaşma isteği olabilir.

Söz konusu bu maddeye verilen yanıtların öğrenim düzeyi açısından farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında ise gruplar arasında farklılığın ortaya çıkmadığı gözlenmiştir ( $F(479)=.15$ ,  $p>.05$ ). Her üç grupta bu konuda çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Verilerin yanıtlarının ortalaması ise şöyledir; eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,81$ ), eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,89$ ) ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,90$ )'dır.

## **6- Okul Bina ve Tesislerini Verimli Kullanma**

Okul bina ve tesislerinin verimli kullanımı konusunda gelişme isteği ile ilgili olarak, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı görülmektedir ( $t(487)=1,97$ ,  $p<.05$ ). Yöneticiler ( $\bar{x}=3,81$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,59$ ) ortalamayla okul bina ve tesislerinin kullanımı konusunda gelişme ihtiyacı hissetmektedirler. Yöneticilerin bu konuda gelişme isteklerinin öğretmenlere göre daha fazla olması, yönetimde sorumluluk yüklenmeleri açısından açıklanabilir. Cinsiyet değişkeni açısından ise görüşler arasında farklılık gözlenmemiştir ( $t(487)=.47$ ,  $p>.05$ ). Hem kadınlar ( $\bar{x}=3,65$ ) hem de erkekler ( $\bar{x}=3,71$ ) okul bina ve tesislerinin kullanımı konusunda çok düzeyde gelişme hissettiklerini belirtmektedirler. Hizmet süresi açısından bakıldığında ise gruplar arasında farklılık ortaya çıkmıştır ( $t(484)=3,30$ ,  $p<.05$ ). Buna göre hizmet süresi 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,48$ ) ortalamayla, hizmet süresi 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla bu konuda gelişmenin

gerekliliğini belirtmişlerdir. Yani hizmet süresi fazla olanlar bu konuda daha çok gelişme gereksinimi hissetmektedirler.

Okul bina ve tesislerinin verimli kullanılması konusunda duyulan gelişme ihtiyacı ile ilgili olarak, öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan grupların görüşleri arasında ise farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ( $F(479)=.28$ ,  $p>.05$ ). Yani, Eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,61$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,63$ ) ortalamayla, bu konuda çok düzeyde gelişmenin gerekliliğini belirtmişlerdir.

### **7- Mevcut Eğitim Teknolojisinden Sınıf İçinde Etkili Şekilde Yararlanma**

Kapsamı hayli geniş olan eğitim teknolojilerinden sınıf içinde etkili bir şekilde yararlanma konusunda yöneticiler ( $\bar{x}=3,89$ ) ile öğretmenlerin ( $\bar{x}=3,72$ ) görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=1,56$ ,  $p>.05$ ). Her iki grupta eğitim teknolojilerinden sınıf içinde yararlanma konusunda gelişmenin çok düzeyde gerekli olduğunu belirtmektedirler. Cinsiyet açısından bakıldığında da erkek ( $\bar{x}=3,79$ ) ve kadınların ( $\bar{x}=3,77$ ) görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.23$ ,  $p>.05$ ). Her iki grup, bu konuda gelişmenin çok düzeyde gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Eğitim teknolojilerinden sınıf içinde etkili yararlanma konusundaki görüşler arasında, hizmet süresi açısından bir farklılığın oluşup oluşmadığına bakılmış ve grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,37$ ,  $p<.05$ ). Hizmet süresi 1-15 yıl arası olan yönetici ve öğretmenler ( $\bar{x}=3,66$ ) ortalamayla, hizmet süresi 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla eğitim teknolojilerinin sınıf içinde etkili kullanımı konusunda gelişmenin çok düzeyde gerektiğini belirtmişlerdir. Belirtilen görüşlerin ortalamalarına bakıldığında, bu gereksinimi en çok hizmet süresi 16-25 yıl arası olanlar hissetmektedir. Bu duruma göre, bir geliştirme faaliyetinde bu gruba ağırlık verilebilir.

Eğitim teknolojilerinden sınıf içinde yararlanma konusunda gelişme ihtiyacının, öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan grupların görüşleri arasında bir farklılık olup olmadığına da bakılmış ve her üç grubun görüşleri arasında manidar bir farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ( $F(479)=1,06$ ,  $p>.05$ ).



Şöyle ki; eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,64$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla bu konuda çok düzeyde gelişme ihtiyacı içinde olduklarını belirtmişlerdir.

### **9- Araştırma, Yayın ve Kaynak Kişilerden Yararlanma**

Araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanma konusunda gelişmenin gerekliliğine hem yöneticiler ( $\bar{x}=3,87$ ) hem de öğretmenler ( $\bar{x}=3,76$ ) çok düzeyde katılmışlar ve görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=1,04, p>.05$ ). Cinsiyet açısından bakıldığında da erkek ( $\bar{x}=3,77$ ) ve kadın ( $\bar{x}=3,86$ ) personelin görüşleri arasında bir farklılığın oluşmadığı ( $t(487)=.81, p>.05$ ), her iki grubun da, bu konuda gelişmeyi çok düzeyde gerekli bulduğu anlaşılmaktadır. Hizmet süresi açısından bakıldığında ise grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,23, p<.05$ ). Hizmet süresi 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,68$ ) ortalamayla, hizmet süresi 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,95$ ) ortalamayla bu konuda gelişmenin gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu duruma göre hizmet yılı fazla olanlar daha çok araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanma konusunda gelişme istemektedirler. Bunun altında, eskiyen bilgilerini tazeleme ve yeni bilgilerden haberdar olma isteğinin yattığı söylenebilir.

Araştırma, yayın ve kaynak kişilerden yararlanma konusunda gelişme isteğinin deneklerin öğrenim düzeyi açısından bir farklılık oluşturmadığı gözlenmiştir ( $F(479)=.47, p>.05$ ). Buna göre eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,75$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,74$ ) ortalamayla bu konuda çok düzeyde gelişme gereksinimi duyduklarını belirtmişlerdir.

### **10- Eğitim ve Öğretim Problemlerine İlişkin Araştırma Yapma**

Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırma yapma konusunda gelişme ihtiyacı ile ilgili olarak, öğretmen ve yönetici grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğu ortaya çıkmıştır ( $t(487)=2,56, p<.05$ ). Yönetici grubu bu ihtiyacı ( $\bar{x}=4,02$ ) ortalamayla belirtirken, öğretmen grubu ( $\bar{x}=3,68$ ) ortalamayla belirtmişlerdir. Bu konuda yöneticiler öğretmenlere göre

daha fazla ihtiyaç hissetmektedirler. Cinsiyet açısından bakıldığında ise, görüşler arasında farklılığın olmadığı gözlenmiştir ( $t(487)=.91$ ,  $p>.05$ ). Erkeklerin görüşlerinin ortalaması ( $\bar{x}=3,84$ ), kadınların görüşlerinin ortalaması ( $\bar{x}=3,71$ )'dir. Hizmet süresi açısından ise, her iki grubun görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,94$ ,  $p<.05$ ). Hizmet süresi 1-15 yıl arası olanların ortalaması ( $\bar{x}=3,59$ ), 16-25 yıl arası olanların ortalaması ( $\bar{x}=3,97$ )'dir. Bu duruma göre hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar diğerlerine göre daha çok eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırma yapma konusunda gelişme ihtiyacı duymaktadırlar.

Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırma yapma konusunda gelişme ihtiyacının deneklerin öğrenim düzeyi açısından farklılık oluşturup oluşturmadığına bakıldığında, gruplar arasında farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ( $F(479)=1,31$ ,  $p>.05$ ). Hem eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,70$ ), hem eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,92$ ) hem de fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,70$ ) bu konuda gelişmenin çok düzeyde gerektiğini belirtmişlerdir.

### **11- Açık Akademik Amaç ve Hedefler Geliştirme**

Tablo 16'ya bakıldığında, deneklerin görev ve hizmet süresi değişkenleri bakımından oluşturulan alt grupların, açık akademik amaç ve hedefler geliştirme konusuna, birbirlerinden farklı önem verdikleri görülmektedir (görev; $t(487)=2,74$ ,  $p<.05$ ; kıdem; $t(484)=2,58$ ,  $p<.05$ ). Şöyle ki; yöneticiler ( $\bar{x}=3,70$ ) öğretmenlere ( $\bar{x}=3,41$ ) göre bu konuya daha fazla önem vermektedirler. Diğer yandan hizmet süresi 16-25 yıl arası olanların ( $\bar{x}=3,63$ ), hizmet süresi 1-15 yıl arası olanlara ( $\bar{x}=3,37$ ) göre, açık akademik amaç ve hedefler geliştirme konusuna daha fazla önem verdikleri görülmektedir. Cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından ise, her iki değişkenin alt gruplarının, açık akademik amaç ve hedefler geliştirme konusuna verdikleri önem bakımından genelde birbirine yakın oldukları görülmektedir (cinsiyet; $t(487)=.40$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi; $F(479)=.39$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin ( $\bar{x}=3,53$ ) ortalamayla, kadınların ( $\bar{x}=3,49$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi açısından ise eğitim yüksekokulu mezunlarının

( $\bar{x}$  =3,40) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunlarının ( $\bar{x}$  =3,52) ortalamayla, fakülte mezunlarının ise ( $\bar{x}$  =3,53) ortalamayla bu konuya çok düzeyde önem verdikleri görülmektedir.

### 13- Sınıf Yönetimi

Sınıf yönetimi konusuna verdikleri önem bakımından yöneticilerle öğretmenlerin görüşleri arasında farklılık görülmektedir ( $t(487)=2,79$ ,  $p<0,05$ ). Yöneticiler ( $\bar{x}$  =4,31) ortalamayla pekçok düzeyde sınıf yönetimi konusunda gelişmek istediklerini belirtirken, öğretmenler ( $\bar{x}$  =3,63) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise erkekler ( $\bar{x}$  =3,97) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}$  =3,65) ortalamayla bu konuda çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Görüşleri arasında istatistiksel bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=1,28$ ,  $p>.05$ ). Hizmet süresi açısından ise alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,12$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, 16-25 yıl arası görev yapanların ( $\bar{x}$  =4,10), 1-15 yıl arası görev yapanlara ( $\bar{x}$  =3,59) göre sınıf yönetimi konusuna daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından bakıldığında ise, eğitim enstitüsü mezunlarının sınıf yönetimi konusuna diğer gruplara göre daha fazla önem verdikleri görülmektedir ( $\bar{x}$  =4,06). Fakülte mezunları ( $\bar{x}$  =3,77) ile eğitim yüksekokulu mezunlarının ( $\bar{x}$  =3,66) birbirlerine yakın düşünce belirttikleri ortaya çıkmıştır. Ancak yapılan varyans analizi sonucunda, eğitim enstitüsü mezunları ile diğer iki grup arasında görülen bu farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ( $F(479)=.87$ ,  $p>.05$ ).

### 14-Öğretim Modellerini Etkili Kullanma

Öğretim modellerini etkili kullanma konusuna verdikleri önem bakımından görev ve hizmet süresi değişkenlerini oluşturan alt grupların görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıktığı gözlenmiştir (görev: $t(487)=2,41$ ,  $p<.05$ ; kıdem: $t(484)=2,52$ ,  $p<.05$ ). Buna göre öğretim modellerini etkili kullanma konusunda, yöneticiler ( $\bar{x}$  =3,97) ortalamayla öğretmenlerden ( $\bar{x}$  =3,70) daha fazla gelişme istedikleri; hizmet süresi 16-25 yıl arası olanlar

( $\bar{x}$  =3,93) ortalamayla, hizmet süresi 1-15 yıl arası olanlardan ( $\bar{x}$  =3,66) daha fazla gelişme istedikleri gözlenmiştir. Buna karşın cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenlerini oluşturan alt grupların, öğretim modellerini etkili kullanma konusuna benzer düzeyde önem verdikleri gözlenmiştir. Bu alt grupların görüşleri arasında istatistiksel olarak bir farklılık gözlenmemiştir (cinsiyet:t(487)=.34,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:F(479)=.44,  $p>.05$ ). Yani, erkekler ( $\bar{x}$  =3,81) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}$  =3,77) ortalamayla; eğitim yüksekokulu mezunları( $\bar{x}$  =3,76) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}$  =3,84) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}$  =3,73) ortalamayla bu konuda gelişmenin çok düzeyde gerekliliğini belirtmişlerdir.

#### **16- Etkili Çalışma Grupları Oluşturma**

Kıdem değişkeni dışındaki değişkenleri oluşturan alt grupların, etkili çalışma grupları oluşturma konusunda gelişme istekleri ile ilgili görüşleri arasında istatistiksel bir farklılaşma gözlenmemektedir ( görev:t(487)=1,70,  $p>.05$ ; cinsiyet: t(487)=.20,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi: F(479)=.99,  $p>.05$ ). Şöyle ki; görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}$  =3,79) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}$  =3,61) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}$  =3,68) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}$  =3,66) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}$  =3,50) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}$  =3,73) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}$  =3,63) ortalamayla bu konuda çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Ancak hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında, değişkeni oluşturan alt grupların bu konuya verdikleri önem bakımından farklılaşmanın ortaya çıktığı gözlenmektedir (t(484)=2,48,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arasında olanlar ( $\bar{x}$  =3,79), etkili çalışma grupları oluşturma konusuna, hizmet süresi 1-15 yıl arasında olanlara göre ( $\bar{x}$  =3,54) daha fazla önem verdikleri gözlenmiştir.

### **YÖNETSEL BOYUTLA İLGİLİ BULGULAR**

Araştırmanın bu bölümünde, yöneticilerin görevlerini yeterli ve etkili bir biçimde yapabilmeleri için gerekli yeterlik alanları yer almaktadır. Bundan

dolayı bu alt bölümde, ilkin yöneticilerin hangi konuda ne kadar gelişme istedikleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretmenlere göre, yöneticilerin hangi konularda, ne derece gelişmesi gerektiği tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu alt başlık altında, yönetici ve öğretmenlerin yönetsel boyutla ilgili maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel boyuta verdikleri yanıtların görev, cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından t-testi analiz sonuçları Tablo 18'de yer almaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin yönetsel boyuta verdikleri yanıtlar arasında, öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi uygulaması ile ilgili bulgular ise, Tablo 19'da yer almaktadır.

Yönetsel boyutta yer alan anket maddeleri şunlardır;

- 1-Etkili kararlar alma ve uygulama
- 2-Disiplin, şikayet ve okulda şiddeti önleme
- 3-Personel çatışmalarını yönetme
- 4-Okulun amaçlarını geliştirme
- 5-Okula ilişkin vizyon geliştirme ve paylaşma
- 6-Okul iklimini geliştirme
- 7-Örgütsel önderlik gerçekleştirme
- 8-İnsan kaynaklarını etkili yönetme
- 9-Yönetim politikaları oluşturma ve geliştirme
- 10-Stratejik planlama hakkında bilgi ve beceri sahibi olma
- 11-Yetki devrini gerçekleştirebilme
- 12-İnsan kaynağı yönetimi ile ilgili yerli ve yabancı araştırmaları öğrenme ve uygulama
- 13-Türk eğitim sistemindeki yasal düzenlemeler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma
- 14-Eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanma
- 15-Okula ek kaynak sağlama becerisine sahip olma
- 16-Etkili iletişim kurma becerisi
- 17-İnsan ilişkilerine ilişkin teknik ve yöntemler geliştirme
- 18-Birey ve grupları anlama, destekleme bilgi ve becerisine sahip olma

- 19-Konferans, seminer gibi etkinliklerden yararlanma  
 20-Problemleri ve fırsatları görüp teşhis edebilme  
 21-Yetkiden önce etki yollarını kullanma  
 22-Öğretmen ve öğrencileri araştırma-geliştirme çalışmalarına yöneltme  
 23-Personeli motive etme  
 24-İş ahlakı ve örgüte bağlılık sağlama  
 25-Okulun öğretim etkinliklerini planlayıp koordine etme  
 26-Üst kademe ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici rol oynama  
 27-Takım halinde çalışma yapma  
 28-Çevredeki okul yöneticileriyle mesleki dayanışma oluşturma

TABLO 18

**YÖNETSEL BOYUTA VERİLEN YANITLARIN GÖREV, CİNSİYET VE KIDEM DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN t-TESTİ ANALİZ SONUÇLARI**

Madde	Görev					Cinsiyet					Hizmet Yılı (Kidem)				
	Yönetici (N=174)		Öğretmen (N=313)		t-değ	Erkek (N=334)		Kadın (N=153)		t-değ	1-15 yıl arası (N=207)		16-25 yıl ara (N=277)		t-değ
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	S		$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
1	4,00	1,16	3,73	1,20	2,33*	3,86	1,16	3,75	1,26	1,00	3,68	1,33	3,96	1,04	2,65*
2	3,93	1,25	3,80	1,22	1,16	3,82	1,22	3,90	1,26	.63	3,71	1,33	3,97	1,12	2,29*
3	3,70	1,17	3,56	1,23	1,26	3,61	1,15	3,60	1,33	.16	3,47	1,29	3,72	1,14	2,23*
4	3,97	1,05	3,86	3,10	.42	3,82	1,08	4,07	4,29	.97	3,91	3,75	3,91	1,02	.02
5	3,74	1,07	3,59	1,06	1,48	3,68	1,04	3,58	1,12	.97	3,52	1,20	3,76	0,92	2,47*
6	3,72	2,54	3,51	1,11	1,27	3,61	1,98	3,54	1,13	.38	3,45	1,19	3,71	2,08	1,64
7	3,57	1,13	3,48	1,18	.81	3,51	1,15	3,52	1,18	.07	3,42	1,22	3,59	1,11	1,68
8	3,87	1,10	3,68	1,14	1,81	3,80	1,06	3,62	1,25	1,61	3,58	1,25	3,88	1,00	2,83*
9	3,78	1,12	3,60	1,19	1,63	3,68	1,15	3,62	1,22	.48	3,46	1,28	3,83	1,04	3,42*
10	3,71	1,13	3,58	1,13	1,22	3,64	1,12	3,59	1,16	.44	3,49	1,19	3,74	1,06	2,44*
11	3,55	1,15	3,51	1,26	.34	3,56	1,18	3,46	1,31	.83	3,30	1,34	3,71	1,08	3,67*
12	3,71	1,07	3,64	1,16	.66	3,64	1,10	3,70	1,19	.51	3,50	1,28	3,79	0,99	2,82*
13	3,92	1,08	3,85	2,64	.31	3,91	2,53	3,81	1,24	.44	3,64	1,28	4,07	2,69	2,15*
14	4,00	1,03	3,76	1,09	2,42*	3,83	1,05	3,88	1,12	.47	3,67	1,20	3,98	0,94	3,20*
15	3,85	1,05	3,73	1,14	1,19	3,79	1,08	3,74	1,17	.42	3,58	1,24	3,93	0,95	3,54*
16	3,85	1,19	3,88	1,13	.26	3,84	1,15	3,94	1,15	.86	3,76	1,27	3,97	1,03	1,97*
17	3,86	1,06	3,79	1,17	.59	3,77	1,08	3,92	1,25	1,40	3,71	1,23	3,92	1,03	1,95
18	3,78	1,14	3,77	1,15	.08	3,73	1,12	3,87	1,21	1,30	3,74	1,21	3,81	1,07	.64
19	3,85	1,15	3,77	1,09	.76	3,82	1,10	3,77	1,15	.45	3,71	1,16	3,88	1,07	1,57
20	3,82	1,15	3,82	1,12	.06	3,79	1,11	3,87	1,18	.69	3,66	1,23	3,96	1,01	2,95*
21	3,90	1,12	3,86	1,17	.36	3,85	1,16	3,94	1,13	.76	3,73	1,30	4,00	1,01	2,52*
22	4,05	1,11	4,04	2,47	.08	4,07	2,40	3,99	1,14	.38	3,99	2,98	4,10	1,01	.59
23	4,29	3,23	3,88	1,13	2,05*	4,08	2,45	3,92	1,19	.73	3,72	1,23	4,27	2,60	2,81*
24	3,99	1,19	3,90	1,10	.81	3,94	1,12	3,93	1,16	.05	3,73	1,26	4,09	1,00	3,48*
25	3,93	1,14	3,78	1,18	1,36	3,85	1,14	3,79	1,23	.54	3,67	1,24	3,97	1,09	2,79*
26	3,93	1,13	3,90	1,12	.28	3,87	1,10	4,00	1,16	1,17	3,74	1,27	4,05	0,97	3,03*
27	3,94	1,09	3,99	2,59	.22	3,98	2,53	3,96	1,09	.11	3,70	1,27	4,20	2,64	2,49*
28	3,91	1,06	3,73	1,15	1,68	3,77	1,09	3,85	1,19	.76	3,61	1,27	3,95	0,94	3,35*

P&lt;.05



**TABLO 19**  
**YÖNETSEL BOYUTA VERİLEN YANITLARIN ÖĞRENİM DÜZEYİ**  
**DEĞİŞKENİ AÇISINDAN VARYANS ANALİZİ VE TUKEY TESTİ**  
**SONUÇLARI**

Madde	Öğrenim Durumu						Öğrenim Durumu Varyans Analizi Sonuçları								Fark
	Eğt.Y.O (N=65)		Eğt.Ens (N=191)		Fakülte (N=222)		KT		Sd		KO		F	P	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	GA	GI	GA	GI	GA	GI			
1	3,89	1,27	3,87	1,08	3,75	1,24	1,89	669,3	2	475	0,94	1,40	.67	.51	-
2	3,83	1,21	3,84	1,25	3,83	1,24	0,01	733,2	2	475	0,00	1,54	.00	.99	-
3	3,67	1,11	3,65	1,22	3,52	1,24	2,13	704,7	2	475	1,06	1,48	.71	.48	-
4	3,69	1,17	3,87	1,07	3,77	1,09	2,15	573,3	2	475	1,07	1,20	.89	.41	-
5	3,53	1,10	3,76	1,00	3,57	1,08	4,49	532,7	2	475	2,24	1,12	2,00	.13	-
6	3,63	1,13	3,50	1,18	3,52	1,11	0,76	624,2	2	475	0,38	1,31	.29	.74	-
7	3,32	1,26	3,54	1,16	3,54	1,09	2,88	624,4	2	475	1,44	1,31	1,09	.33	-
8	3,73	1,09	3,79	1,09	3,71	1,15	0,57	601,2	2	475	0,28	1,26	.22	.79	-
9	3,61	1,29	3,73	1,10	3,63	1,19	1,29	652,4	2	475	0,64	1,37	.47	.62	-
10	3,66	1,21	3,64	1,09	3,60	1,14	.25	609,4	2	475	0,12	1,28	.09	.90	-
11	3,41	1,36	3,62	1,14	3,51	1,22	2,41	698,0	2	475	1,20	1,46	.82	.44	-
12	3,61	1,25	3,74	1,04	3,60	1,15	2,33	600,4	2	475	1,16	1,26	.92	.39	-
13	3,72	1,21	3,91	1,13	3,72	1,20	4,05	661,4	2	475	2,02	1,39	1,45	.23	-
14	3,73	1,13	4,00	0,96	3,75	1,12	7,53	538,9	2	475	3,76	1,13	3,31	.03	2-3
15	3,76	1,22	3,84	1,01	3,71	1,14	1,91	579,6	2	475	0,95	1,22	.78	.45	-
16	3,76	1,28	3,85	1,08	3,92	1,16	1,33	629,1	2	475	0,66	1,32	.50	.60	-
17	3,60	1,24	3,89	1,07	3,84	1,11	4,28	592,9	2	475	2,14	1,24	1,71	.18	-
18	3,66	1,17	3,81	1,08	3,77	1,15	1,16	605,3	2	475	0,58	1,27	.45	.63	-
19	3,69	1,17	3,80	1,14	3,82	1,09	0,89	601,8	2	475	0,44	1,26	.35	.70	-
20	3,70	1,23	3,87	1,08	3,80	1,13	1,15	604,3	2	475	0,76	1,27	.60	.54	-
21	3,69	1,29	3,91	1,08	3,91	1,14	2,72	622,6	2	475	1,36	1,31	1,03	.35	-
22	3,70	1,28	4,09	1,03	3,92	1,09	7,79	572,5	2	475	3,89	1,20	3,23	.04	1-2
23	3,73	1,20	4,05	1,03	3,94	1,14	5,05	584,2	2	475	2,52	1,23	2,05	.12	-
24	3,83	1,18	4,00	1,07	3,90	1,15	1,84	605,1	2	475	0,92	1,27	.72	.48	-
25	3,75	1,18	3,92	1,12	3,80	1,16	1,98	632,5	2	475	0,99	1,33	.74	.47	-
26	3,80	1,07	3,94	1,03	3,91	1,20	1,05	597,2	2	475	0,52	1,25	.42	.65	-
27	3,61	1,25	4,02	1,00	3,86	1,17	8,31	599,2	2	475	4,15	1,26	3,29	.03	1-2
28	3,60	1,22	3,95	0,94	3,70	1,20	9,26	585,2	2	475	4,63	1,23	3,75	.02	-

P<.05

Tablo 18 ve Tablo 19'a bakıldığında, anketin yönetsel boyutunda yer alan 4.,6.,7.,17.,18.ve19. maddelerinde görev, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Sözkonusu bu maddelerde, belirtilen değişkenler açısından tüm gruplar, çok ve pekçok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Diğer maddeler açısından bakıldığında ise değişkenleri oluşturan grupların bir ya da bir kaçının görüşleri arasında farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Aşağıda değişkenleri oluşturan grupların görüşleri arasında farklılıkların ortaya çıktığı maddeler yorumlanmıştır.

## 1-Etkili Kararlar Alma ve Uygulama

Etkili kararlar alma ve uygulama konusunda yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır ( $t(487)=2,33$ ,  $p<.05$ ). Yöneticiler ( $\bar{x}=4,00$ ) ortalamayla bu konuda gelişme isteğinde bulunurken, öğretmenler ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bulgulardan da anlaşılacağı gibi yöneticiler bu konuda kendilerinin geliştirilmesi gerektiğini daha çok önemle belirtmişlerdir. Cinsiyet açısından bakıldığında ise erkek personel ile kadın personelin görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=1,00$ ,  $p>.05$ ). Hem erkek personel ( $\bar{x}=3,86$ ) hem de kadın personel ( $\bar{x}=3,75$ ) yöneticilerin bu konuda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı açısından ise 1-15 yıl arası görev yapanlarla ( $\bar{x}=3,68$ ), 16-25 yıl arası görev yapanların ( $\bar{x}=3,96$ ) görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır ( $t(484)=2,65$ ,  $p<.05$ ). Buna göre hizmet yılı 16-25 yıl arasında olan personel, yöneticilerin etkili kararlar alma ve uygulama konusunda geliştirilmesini, diğer gruba göre daha çok gerekli bulmuşlardır.

Etkili kararlar alma ve uygulama konusunda öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılığa rastlanmamıştır ( $F(478)=.67$ ,  $p>.05$ ). Yani hem yüksek okul mezunları ( $\bar{x}=3,89$ ) hem eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,87$ ) hem de fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,75$ ), yöneticilerin bu konuda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

## 2-Disiplin, Şikayet ve Okulda Şiddeti Önleme

Görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt gruplar, okulda ortaya çıkan disiplin, şikayet ve şiddeti önleme konusunda yöneticilerin geliştirilmesinin çok düzeyde gerekli olduğunu belirtmişlerdir. Alt grupların görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmamıştır (görev: $t(487)=1,16$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.63$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi: $F(478)=.00$ ,  $p>.05$ ). Buna göre yöneticiler ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla bu konuda gelişme ihtiyacı hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,80$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda

gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görev değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla okul yöneticilerinin disiplin şikayet ve okulda şiddeti önleme konusunda çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında ise oluşturulan alt grupların birbirinden farklı düşündükleri ortaya çıkmıştır ( $t(484)=2,29$ ,  $p<.05$ ). Buna göre hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,97$ ), yöneticilerin sözkonusu konuda geliştirilmesini, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlara göre ( $\bar{x}=3,71$ ) daha çok gerekli bulmuşlardır.

### **3-Personel Çatışmalarını Yönetme**

Tablo 18 ve Tablo 19'a bakıldığında yöneticilerin, personel çatışmalarını yönetme konusunda geliştirilmeleri hakkında görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların birbirinden farklı düşünmedikleri görülmektedir (görev:  $t(487)=1,26$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet: $t(487)=.16$ ,  $p<.05$ ; öğrenim düzeyi: $F(478)=.71$ ,  $p>.05$ ). Buna göre yöneticiler bu konuda ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtirken, öğretmenler ( $\bar{x}=3,56$ ) ortalamayla; erkekler ( $\bar{x}=3,61$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,60$ ) ortalamayla; eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,67$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,65$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,52$ ) ortalamayla yöneticilerin çatışmayı yönetme konusunda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak hizmet süresi değişkeni açısından bakıldığında ise hizmet süresi 16-25 yıl arası olanlarla ( $\bar{x}=3,72$ ), hizmet süresi 1-15 yıl arası olanların ( $\bar{x}=3,47$ ) görüşleri arasında farklılaşma ortaya çıkmıştır. Buna göre hizmet yılı fazla olanlar, diğer gruba göre, daha çok düzeyde yöneticilerin çatışmayı yönetme konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **5-Okula İlişkin Vizyon Geliştirme ve Paylaşma**

Okula ilişkin vizyon geliştirme ve paylaşma konusunda gelişmenin

gerekliliği konusunda görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır (görev: $t(487)=1,48$ ,  $p>:05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.97$ ,  $p>:05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=2,00$ ,  $p>:05$ ). Bu konuda yöneticiler ( $\bar{x}=3,74$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istemektedirler. Diğer yandan, öğretmenler ( $\bar{x}=3,59$ ) ortalamayla, erkekler ( $\bar{x}=3,68$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,58$ ) ortalamayla, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,53$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,57$ ) ortalamayla, yöneticilerin "okula ilişkin vizyon geliştirme ve paylaşma" konusunda çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi yöneticilerle öğretmenlerin ve yöneticilerle cinsiyet ve öğrenim düzeyi açısından oluşturulan grupların görüşleri birbirine paraleldir. Ancak hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=2,47$ ,  $p>.05$ ). Şöyle ki; hizmet yılı 1-15 yıl arasında olanlar, yöneticilerin bu konuda gelişmesini ( $\bar{x}=3,52$ ) ortalamayla gerekli bulurken; hizmet yılı 16-25 yıl arasında olanlar ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla gerekli bulmuşlardır. Yani hizmet yılı fazla olan okul personeli, yöneticilerin vizyon geliştirme ve paylaşma konusunda geliştirilmesini diğer gruba göre daha fazla gerekli bulmaktadırlar.

### **8-İnsan Kaynaklarını Etkili Yönetme**

İnsan kaynaklarını etkili yönetme konusunda yöneticiler ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise okul yöneticilerinin, insan kaynaklarını etkili bir biçimde yönetmesi konusunda ( $\bar{x}=3,68$ ) ortalamayla çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Görüldüğü gibi yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında herhangi bir farklılık yoktur ( $t(487)=1,81$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet açısından oluşturulan alt grupların görüşlerine bakıldığında, erkek personel ( $\bar{x}=3,80$ ) ortalamayla, kadın personel ise ( $\bar{x}=3,62$ ) ortalamayla yöneticilerin insan kaynaklarını etkili yönetmesi konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=1,61$ ,  $p>.05$ ). Hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında ise hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ile

hizmet yılı 16-25 yıl arası olanların görüşleri arasında farklılık olduğu gözlenmektedir ( $t(484)=2,83$ ,  $p<.05$ ). Hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar, yöneticilerin bu konuda ( $\bar{x}=3,58$ ) ortalamayla geliştirilmesi gerektiğini belirtirken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ise ( $\bar{x}=3,88$ ) ortalamayla geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi hizmet yılı fazla olanlar, hizmet yılı az olanlara göre daha fazla bu konuya ağırlık vermektedirler.

Yöneticilerin insan kaynaklarını etkili yönetmesi konusunda gelişmesi ile ilgili olarak, öğrenim düzeyine göre oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olup olmadığına bakılmış ve sonuçta oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olmadığı gözlenmiştir ( $F(478)=.22$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, eğitim yüksek okul mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,79$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla yöneticilerin insan kaynaklarını etkili yönetmesi konusunda çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **9-Yönetim Politikaları Oluşturma ve Geliştirme**

Okul yöneticileri yönetim politikaları oluşturma ve geliştirme konusunda ( $\bar{x}=3,78$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istemektedirler. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,60$ ) ortalamayla, yöneticilerin sözkonusu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Öğretmen ve yönetici gruplarının görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t(487)=1,63$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.48$ ,  $p>.05$ ). Şöyle ki; erkekler ( $\bar{x}=3,68$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,62$ ) ortalamayla yöneticilerin yönetim politikaları oluşturma konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşlerine bakıldığında ise, görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,42$ ,  $p>.05$ ). Buna göre hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,46$ ) ortalamayla yöneticilerin yönetim politikaları oluşturma konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ise ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla bu konuya destek

vermektedirler. Dolayısıyla hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha çok ağırlık vermektedirler.

Okul yöneticilerinin yönetim politikaları oluşturma ve geliştirme konusunda geliştirilmesi ile ilgili olarak, öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(478)=.47, p>.05$ ). Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,61$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,63$ ) ortalamayla yöneticilerin, bu konuda çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **10-Stratejik Planlama Hakkında Bilgi ve Beceri Sahibi Olma**

Okul yöneticileri, stratejik planlama hakkında bilgi ve beceri sahip olma konusunda ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,58$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi okul yöneticileri bu konuya daha fazla ağırlık vermişlerdir. Ama yapılan istatistiksel işlemlerde bu farklılığın anlamlı olmadığı gözlenmiştir ( $t(487)=1,22, p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, erkekler ( $\bar{x}=3,64$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,59$ ) ortalamayla yöneticilerin stratejik planlama hakkında bilgi ve beceri sahibi olması konusunda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüşleri arasında bir farklılık yoktur ( $t(487)=.44, p>.05$ ). Hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=2.44, p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,74$ ) ortalamayla, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlara ( $\bar{x}=3,49$ ) göre bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

Yöneticilerin stratejik planlama hakkında bilgi ve beceri sahibi olması konusunda gelişmesi ile ilgili olarak, öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın oluşup oluşmadığına bakılmış, ve sonuçta görüşleri arasında bir farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ( $F(478)=.09, p>.05$ ). Buna göre, eğitim



yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,66$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,64$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,60$ ) ortalamayla, bu konuda, yöneticilerin çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **11-Yetki Devrini Gerçekleştirebilme**

Yöneticiler, yetki devrini gerçekleştirme konusunda ( $\bar{x}=3,55$ ) ortalamayla gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,51$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. İstatistiksel işlemlere bakıldığında görüşleri arasında farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ( $t(487)=.34, p>.05$ ). Görüldüğü gibi hem yöneticilerin hem de öğretmenlerin bu konuya verdikleri ağırlık ortanın biraz üstündedir. Cinsiyet açısından da oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t(487)=.83, p>.05$ ). Erkekler ( $\bar{x}=3,56$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,46$ ) ortalamayla yöneticilerin yetki devrini gerçekleştirebilmesi konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,30$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda orta düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtirken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılıklar ortaya çıkmıştır ( $t(484)=3,67, p<.05$ ).

Yöneticilerin yetki devrini gerçekleştirme konusunda geliştirilmesi ile ilgili olarak, öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılığın oluşup oluşmadığına bakılmış ve alt grupların görüşleri arasında farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir ( $F(478)=.82, p>.05$ ). Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,41$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,62$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,51$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

## **12-İnsan Kaynağı Yönetimi İle İlgili Yerli ve Yabancı Araştırmaları Öğrenme ve Uygulama**

Okul yöneticileri, insan kaynakları yönetimi ile ilgili yerli ve yabancı kaynakları öğrenme ve uygulama konusunda ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmektedirler. Öğretmenler ise, yöneticilerin bu konuda ( $\bar{x}=3,64$ ) ortalamayla gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler. Görüldüğü gibi görüşleri arasında bir farklılık yoktur ( $t(487)=.66, >.05$ ). Cinsiyet açısından ise, her iki alt grubun görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.51, p>.05$ ). Yani, erkekler ( $\bar{x}=3,64$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla yöneticilerin, bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni açısından elde edilen bulgulara bakıldığında, alt grupların görüşleri arasında farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ( $t(484)=2,82, p<.05$ ). Şöyle ki; hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,79$ ) ortalamayla, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlara ( $\bar{x}=3,50$ ) göre daha fazla bu konuya ağırlık vermişlerdir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların, yöneticilerin insan kaynakları yönetimi ile ilgili yerli ve yabancı kaynakları öğrenmesi ve uygulaması konusunda geliştirilmesi ile ilgili görüşleri arasında farklılık olup olmadığını anlamak için yapılan varyans analizi sonucunda, alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıkmadığı gözlenmiştir ( $F(478)=.92, p>.05$ ). Yani, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,61$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,74$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,60$ ) ortalamayla, yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

## **13-Türk Eğitim Sistemindeki Yasal Düzenlemeler ve Uygulamalar Hakkında Bilgi Sahibi Olma**

Yöneticiler, Türk eğitim sistemindeki yasal düzenlemeler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma konusunda ( $\bar{x}=3,92$ ) ortalamayla gelişmek istediklerini belirtirken, öğretmenler ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla

yöneticilerin bu konuda gelişmesini önemli görmekteyiz. Yapılan analizler sonucunda her iki grubun görüşleri arasında bir farklılığın ortaya çıkmadığı gözlenmiştir ( $t(487)=.31$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında, erkek personelle kadın personelin görüşleri arasında herhangi bir farklılık ortaya çıkmamış ( $t(487)=.44$ ,  $p>.05$ ); Erkekler ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,81$ ) ortalamayla, yöneticilerin bu konuda gelişmesinin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=2,15$ ,  $p<.05$ ). Buna göre hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,07$ ), hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlara göre ( $\bar{x}=3,64$ ) bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

Yöneticilerin, Türk eğitim sistemindeki yasal düzenlemeler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olması konusunda gelişmesi ile ilgili olarak, öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşlerine bakıldığında; eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,72$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,72$ ) ortalamayla, yöneticilerin bu konuda gelişmesinin çok düzeyde gerekli olduğunu belirttikleri görülmektedir. Yapılan varyans analizi sonucunda, oluşturulan grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(478)=1,45$ ,  $p>.05$ ).

#### **14-Eğitim Yönetimine İlişkin Kuram, İlke ve Modellerden Yararlanma**

Yöneticilerin eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanması konusunda gelişmesi ile ilgili olarak, görev değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(487)=2,42$ ,  $p<.05$ ). Okul yöneticileri, bu konuda ( $\bar{x}=4,00$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmek istediklerini belirtirken, öğretmenler ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla yöneticilerin gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler. Görüldüğü gibi okul yöneticileri, bu konuya daha çok ağırlık vermektedirler. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılığın ortaya çıkmadığı görülmüştür ( $t(487)=.47$ ,  $p>.05$ ). Yani, erkekler ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,88$ ) ortalamayla, yöneticilerin bu

konuda gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,20$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,98$ ), hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlara göre ( $\bar{x}=3,67$ ) bu konuya daha fazla ağırlık vermişlerdir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların, okul yöneticilerinin eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanması konusunda geliştirilmesi ile ilgili görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $F(478)=3,31$ ,  $p<.05$ ). Analiz sonucunda yapılan tukey testinde, farklılığın eğitim enstitüsü mezunları ile fakülte mezunları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Şöyle ki; eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtirken, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,00$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,75$ ) ortalamayla geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Buna göre, eğitim enstitüsü mezunları bu konuya daha fazla önem vermektedirler.

### **15-Okula Ek Kaynak Sağlama Becerisine Sahip Olma**

Okul yöneticileri, okula ek kaynak sağlama becerisine sahip olma konusunda ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, yöneticilerin bu konuda gelişmesini ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla gerekli bulmaktadırlar. Görüldüğü gibi görüşleri arasında bir farklılık yoktur ( $t(487)=1,19$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından da grupların görüşleri arasında bir farklılık oluşmamıştır ( $t(487)=.42$ ,  $p>.05$ ). Ortalamalara bakıldığında, erkekler ( $\bar{x}=3,79$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,74$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=3,54$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,93$ ), hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlara göre ( $\bar{x}=3,58$ ), bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

Yöneticilerin, okula ek kaynak sağlama becerisine sahip olma

konusunda geliştirilmesi ile ilgili olarak, öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olmadığı gözlenmiştir ( $F(478)=.78$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla, yöneticilerin bu konuda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **16-Etkili İletişim Kurma Becerisi**

Yöneticilerin etkili iletişim kurma becerisi konusunda gelişmesi ile ilgili olarak görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır (görev;  $t(487)=.26$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.86$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=.50$ ,  $p>.05$ ). Görev değişkeni açısından yöneticiler, etkili iletişim becerisi kurma konusunda ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla gelişmek istediklerini, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,88$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından ise, erkekler ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,92$ ) ortalamayla yöneticilerin etkili iletişim becerisine sahip olma konusunda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında ise, alt grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=1,97$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,97$ ) ortalamayla, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlara ( $\bar{x}=3,76$ ) göre bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

### **20-Problemleri ve Fırsatları Görüp Teşhis Edebilme**

Yöneticiler ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla, problemleri ve fırsatları görüp teşhis edebilme konusunda gelişmek istemektedirler. Öğretmenlerde ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler ( $t(487)=.06$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan erkekler ( $\bar{x}=3,79$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla, yöneticilerin

bu alanda gelişmesini istemektedirler. Her iki grubun görüşleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t(487)=.69$ ,  $p>.05$ ). Hizmet süresi değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,95$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,66$ ) ortalamayla, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,96$ ) ortalamayla, yöneticilerin problemleri ve fırsatları görüp teşhis edebilme yeteneklerinin geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Görüldüğü gibi, hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $F(478)=.60$ ,  $p>.05$ ). Şöyle ki; eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,80$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **21-Yetkiden Önce Etki Yollarını Kullanma**

Yöneticilerin yetkiden önce etki yollarını kullanması konusunda geliştirilmesi ile ilgili olarak, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır (görev: $t(487)=3,91$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.76$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=1,03$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, yöneticiler ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla etki yollarının kullanılması konusunda gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise, yöneticilerin bu konuda gelişmesini ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla istemektedirler. Cinsiyet değişkeni açısından ise, erkekler ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla bu konuya ağırlık vermektedirler. Öğrenim düzeyi açısından oluşturulan gruplardan eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,69$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla yöneticilerin yetkiden önce etki yollarını kullanması konusunda geliştirilmesi gerektiğini belirtmektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından ise alt grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=2,52$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet süresi 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,00$ ), hizmet süresi 1-15 yıl



arası olanlara göre ( $\bar{x}=3,73$ ) bu konuya daha fazla ağırlık vermişlerdir.

## **22-Öğretmen ve Öğrencileri Araştırma-Geliştirme Çalışmalarına Yönelme**

Görev, cinsiyet ve hizmet yılı değişkenleri açısından oluşturulan alt gruplar, yöneticilerin, öğretmen ve öğrencileri araştırma-geliştirme çalışmalarına yönelme konusunda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirterek, birbirine paralel görüş belirtmişlerdir (görev:  $t(487)=.08$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.38$ ,  $p>.05$ ; hizmet yılı:  $t(484)=.59$ ,  $p>.05$ ). Bulgulara göre, yöneticiler ( $\bar{x}=4,05$ ) ortalamayla bu konuda gelişmek istediklerini belirtmektedirler. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=4,04$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan erkekler ( $\bar{x}=4,07$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,99$ ) ortalamayla; hizmet yılı değişkeni açısından 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,99$ ) ortalamayla, 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,10$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişleridir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $F(478)=3,23$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya çıkarmak için yapılan Tukey-HSD testinde, eğitim yüksekokulu mezunlar ile eğitim enstitüsü mezunları arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir. Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtirken, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,09$ ) ortalamayla, yani daha fazla bir oranda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,92$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler.

## **23-Personeli Motive Etme**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt grupların, yöneticilerin personeli motive etme konusunda geliştirilmesi ile ilgili görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmektedir ( $t(487)=2,05$ ,  $p<.05$ ). Buna göre yöneticiler, personeli motive etme konusunda ( $\bar{x}=4,29$ ) ortalamayla pek çok düzeyde gelişme isterken, öğretmenler ( $\bar{x}=3,88$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler. Görüldüğü gibi yöneticiler

bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler. Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.73$ ,  $p>.05$ ). Yani alt gruplardan erkekler ( $\bar{x}=4,08$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,92$ ) ortalamayla yöneticilerin personeli motive etme konusunda gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından ise oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,81$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arasında olanlar ( $\bar{x}=4,27$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda geliştirilmesinin pek çok düzeyde gerekli görülürken, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,72$ ) ortalamayla çok düzeyde gerekli olduğunu belirtmektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $F(478)=2,05$ ,  $p>.05$ ). Yani eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,05$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla, yöneticilerin bu konuda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

#### **24-İş Ahlakı ve Örgüte Bağlılık Sağlama**

Görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların, yöneticilerin iş ahlakı ve örgüte bağlılık sağlama konusunda geliştirilmesi hakkındaki görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır (görev:  $t(487)=.81$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.05$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=.72$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, yöneticiler ( $\bar{x}=3,99$ ) ortalamayla bu konuda gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla bu konuda yöneticilerin gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından ise erkekler ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,00$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda çok düzeyde gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ancak, hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,48$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,09$ )

ortalamayla yöneticilerin iş ahlakı ve örgüte bağlılık sağlama konusunda gelişmesini isterken, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla gelişmesini istemektedirler. Görüldüğü gibi, hizmet yılı fazla olanlar diğer gruba göre bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

### **25-Okulun Öğretim Etkinliklerini Planlayıp Koordine Etme**

Okulun öğretim etkinliklerini planlayıp koordine etme konusunda yöneticiler ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,78$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan istatistiksel analizlerde her iki grubun görüşleri arasında bir farklılığa rastlanmamıştır ( $t(487)=1,36$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların da görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.54$ ,  $p>.05$ ). Oluşturulan alt gruplardan erkekler ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,79$ ) ortalamayla, yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,79$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,67$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,97$ ) ortalamayla gelişmesini istemektedirler. Görüldüğü gibi hizmet yılı fazla olanlar bu konuya diğerlerine göre daha fazla önem vermektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise herhangi bir farklılığa rastlanmamıştır ( $F(478)=.74$ ,  $p>.05$ ). Buna göre eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,75$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,92$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,80$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **26-Üst Kademe İle Öğretmen, Öğrenci ve Diğer Personel Arasında Uzlaştırıcı ve Bütünleştirici Rol Oynama**

Hem görev hem cinsiyet hem de öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların, yöneticilerin üst kademe ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici rol oynayabilme

konusunda geliştirilmesi hakkındaki görüşleri arasında bir farklılığa rastlanmazken, hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığa rastlanmıştır (görev:  $t(487)=.28$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=1,17$ ,  $p>.05$ ; hizmet süresi:  $t(484)=3,03$ ,  $p<.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=.42$ ,  $p>.05$ ). Elde edilen sonuçlara göre, yöneticiler ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla bu konuda gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından ise erkekler ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=4,00$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,80$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,05$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtirken, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,74$ ) ortalamayla gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla ağırlık vermişlerdir.

### **27-Takım Halinde Çalışma Yapma**

Tablo 18'den de anlaşılacağı gibi yöneticiler ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla takım halinde çalışma yapma konusunda gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,99$ ) ortalamayla, yöneticilerin bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi takım halinde çalışma yapma konusunda gelişme ile ilgili olarak yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.22$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.11$ ,  $p>.05$ ). Oluşturulan gruplardan erkekler ( $\bar{x}=3,98$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,96$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların bu konu ile ilgili görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,49$ ,  $p<.05$ ). Bulgulara göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla yöneticilerin takım çalışması yapma konusunda

çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtirken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,20$ ) ortalamayla pek çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Yani hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla ağırlık vermişlerdir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $F(478)=3,29$ ,  $p<.05$ ). Yapılan Tukey-HSD testinde, farklılığın eğitim yüksekokulu mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında olduğu gözlenmiştir. Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,61$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesini isterken, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,02$ ) ortalamayla daha fazla bir ağırlıkta yöneticilerin gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **28-Çevredeki Okul Yöneticileriyle Mesleki Dayanışma Oluşturma**

Hem görev hem cinsiyet hem de öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların, yöneticilerin çevredeki yöneticilerle mesleki dayanışma oluşturma konusunda geliştirilmesi hakkındaki görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Ancak, hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır (görev:  $t(487)=1,68$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.76$ ,  $p>.05$ ; hizmet yılı:  $t(484)=3,35$ ,  $p<.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=3,75$ ,  $p>.05$ ). Elde edilen bulgulara göre, okul yöneticileri ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla çevredeki okul yöneticileri ile mesleki dayanışma oluşturma konusunda gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından ise erkekler ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,60$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,95$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Ancak, hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan gruplardan 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,61$ ) ortalamayla yöneticilerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtirken, hizmet yılı

16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,95$ ) ortalamayla gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

### **DENETİM BOYUTU İLE İLGİLİ BULGULAR**

Araştırmanın denetim boyutunda, ilköğretim müfettişlerinin görevlerini yeterli ve etkili bir biçimde yapabilmeleri için gerekli yeterlik alanları yer almaktadır. Burada, ilköğretim okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin, müfettişlerin bu yeterlik alanlarından hangisinde ne derece gelişmesini öngördükleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bundan dolayı, bu alt başlık altında, yönetici ve öğretmenlerin denetim boyutu ile ilgili maddelere verdikleri yanıtlardan elde edilen bulgular ve bu bulgulara ilişkin yorumlar yer almaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin denetim boyutuna verdikleri yanıtların görev, cinsiyet ve kıdem değişkenleri açısından t-testi analiz sonuçları Tablo 20'de yer almaktadır. Yönetici ve öğretmenlerin denetim boyutuna verdikleri yanıtların öğrenim düzeyi açısından anlamlı bir farklılığın olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi uygulaması ile ilgili bulgular ise Tablo 21'de yer almaktadır.

Denetim boyutunda yer alan anket maddeleri şunlardır;

1. Öğretim süreçlerinde etkililiği artıran yöntem ve teknikleri geliştirme
2. Yeni öğretim programlarını araştırma, geliştirme ve uygulama
3. Eğitimdeki yeni yaklaşımları personele getirme ve paylaşma
4. Yeni fikirler ortaya atma ve gerçekleştirme
5. Personelin eğitsel ve gelişimsel ihtiyacını saptama ve giderilmesi için girişimler yapma
6. Okul personelinin gelişmesi için gerekli olanakları sağlama
7. Okul vizyonunun oluşmasını ve sürdürülmesini sağlama
8. Yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapma ve destek olma



**TABLO 20**  
**DENETİM BOYUTUNA VERİLEN YANITLARIN GÖREV, CİNSİYET VE KIDEM DEĞİŞKENLERİ AÇISINDAN t-TESTİ ANALİZ SONUÇLARI**

Madde ler	Görev					Cinsiyet					Hizmet Yılı (Kıdem)				
	Yönetici (N=174)		Öğretmen (N=313)		t-değ	Erkek (N=334)		Kadın (N=153)		t-deg	1-15 yıl arası (N=207)		16-25 yıl ara (N=277)		t-deg
	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s		$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	
1	3,82	1,01	3,69	1,18	1,17	3,70	1,09	3,81	1,20	.91	3,60	1,23	3,86	1,01	2,53*
2	4,03	1,04	3,97	1,08	.62	3,94	1,04	4,09	1,12	1,45	3,85	1,19	4,11	.93	2,69*
3	3,97	1,06	3,87	1,20	.88	3,90	1,13	3,92	1,21	.24	3,75	1,29	4,04	1,00	2,81*
4	3,89	1,16	3,97	1,14	.75	3,91	1,12	4,03	1,19	1,09	3,86	1,27	4,02	1,01	1,53
5	3,85	1,10	3,86	1,18	.09	3,83	1,09	3,91	1,27	.68	3,75	1,32	3,96	.97	2,01*
6	3,86	1,10	4,05	3,06	.27	3,84	1,10	3,96	1,25	1,12	3,70	1,30	4,03	.98	3,18*
7	3,85	1,07	3,69	1,14	1,51	3,73	1,06	3,77	1,25	.32	3,56	1,27	3,90	.94	3,46*
8	3,97	1,05	3,84	1,11	1,20	3,86	1,08	3,94	1,11	.68	3,70	1,23	4,05	.93	3,60*
9	4,25	.98	4,07	1,11	1,76	4,09	1,06	4,24	1,09	1,36	3,98	1,20	4,28	.91	3,20*
10	4,13	1,10	4,04	1,17	.89	4,04	1,13	4,15	1,18	.96	3,86	1,34	4,24	.92	3,68*
11	3,87	1,08	3,77	1,14	.94	3,79	1,07	3,86	1,21	.72	3,68	1,22	3,93	1,00	2,50*
12	3,82	1,09	3,75	1,16	.71	3,76	1,11	3,81	1,19	.51	3,65	1,27	3,89	.99	2,31*
13	3,95	1,11	3,82	1,19	1,26	3,88	1,15	3,83	1,20	.43	3,65	1,25	4,04	1,06	3,71*
14	3,93	1,13	3,91	1,12	.25	3,90	1,13	3,96	1,09	.54	3,70	1,23	4,09	.99	3,88*
15	3,90	1,06	3,87	1,18	.28	3,84	1,10	3,96	1,21	1,10	3,69	1,26	4,03	.99	3,36*
16	3,77	1,19	3,77	1,24	.03	3,78	1,14	3,77	1,39	.09	3,58	1,34	3,93	1,09	3,15*
17	3,93	1,11	3,89	1,18	.33	3,90	1,12	3,91	1,23	.10	3,71	1,25	4,06	1,03	3,35*
18	3,85	1,04	3,67	1,21	1,67	3,76	1,10	3,68	1,26	.68	3,54	1,26	3,90	1,01	3,51*
19	3,89	1,05	3,78	1,16	.99	3,84	1,06	3,77	1,25	.69	3,69	1,21	3,93	1,01	2,35*
20	3,89	.99	3,71	1,14	1,72	3,80	1,03	3,73	1,22	.60	3,65	1,18	3,89	1,00	2,40*
21	3,73	1,09	3,66	1,21	.61	3,71	1,11	3,64	1,28	.57	3,54	1,26	3,82	1,06	2,66*
22	4,01	1,18	3,87	1,25	1,17	3,96	1,18	3,84	1,31	.98	3,78	1,30	4,03	1,15	2,29*
23	3,88	1,06	3,77	1,15	1,08	3,82	1,06	3,78	1,25	.36	3,65	1,22	3,94	1,01	2,84*
24	3,91	1,04	3,77	1,26	1,25	3,86	1,08	3,72	1,39	1,23	3,64	1,32	3,97	1,03	3,05*
25	4,02	1,08	3,70	1,30	2,79*	3,86	1,15	3,72	1,42	1,13	3,63	1,35	3,97	1,11	3,00*

P<.05

9. Sürekli bilgi alışverişi için bilgisayar teknolojilerinden (internet, e-mail) yararlanma
10. Bilimsel araştırma, yöntem ve tekniklerini kullanma
11. Denetimi araştırma bulguları ile destekleme
12. Denetim sonucunda saptanan sorunlara dayalı olarak verimsiz örgüt ilişkileri ve yönetim süreçlerini yeniden düzenleme
13. Demokratik önderlik gösterme
14. Takım çalışması yapma
15. Personelin özel yeteneklerini geliştirme
16. Üstler, okul dışı kişiler, çalışma arkadaşları, öğrenciler ve astlar ile iyi ilişkiler kurulmasını sağlama
17. Gelişim psikolojisi, öğrenci psikolojisi ve yetişkin psikolojisi konularında

uzman olma

18. Personel ile çevre ilişkilerini geliştirme
19. Ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikleri geliştirme
20. Meslek standartlarının gelişimine katkı sağlama
21. Denetim kriterlerinin açıklığını sağlama
22. Personelin çalışmalarını objektif olarak değerlendirme
23. Öğretim programlarını değerlendirme
24. Personelin performansını değerlendirme
25. Öğrencileri değerlendirme

**TABLO 21**

**DENETİM BOYUTUNA VERİLEN YANITLARIN ÖĞRENİM DÜZEYİ DEĞİŞKENİ AÇISINDAN VARYANS ANALİZİ VE TUKEY TESTİ SONUÇLARI**

Madde	Öğrenim Durumu						Öğrenim Durumu Varyans Analizi Sonuçları								Fark
	Eğt.Y.O (N=65)		Egt.Ens (N=191)		Fakülte (N=222)		KT		Sd		KO		F	P	
	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	s	$\bar{X}$	s	GA	Gİ	GA	Gİ	GA	Gİ			
1	3,56	1,19	3,77	1,05	3,75	1,15	2,18	598,1	2	475	1,09	1,25	.86	.42	-
2	3,78	1,19	4,11	.90	3,94	1,13	6,25	530,6	2	475	3,12	1,11	2,80	.06	-
3	3,70	1,27	3,91	1,11	3,95	1,13	3,10	625,6	2	475	1,55	1,31	1,17	.30	-
4	3,72	1,28	3,95	1,12	4,00	1,10	3,90	616,6	2	475	1,95	1,29	1,50	.22	-
5	3,76	1,20	3,90	1,04	3,84	1,20	0,88	625,4	2	475	0,44	1,31	.33	.71	-
6	3,73	1,12	3,93	1,04	3,87	1,24	1,82	627,1	2	475	0,91	1,32	.69	.50	-
7	3,58	1,08	3,81	1,04	3,73	1,17	2,67	589,6	2	475	1,33	1,24	1,07	.34	-
8	3,63	1,11	4,00	1,02	3,86	1,12	6,77	556,3	2	475	3,38	1,17	2,89	.05*	1-2
9	3,86	1,21	4,23	0,94	4,14	1,10	6,79	534,2	2	475	3,39	1,12	3,02	.04*	1-2
10	3,81	1,34	4,17	1,02	4,06	1,16	6,21	617,0	2	475	3,10	1,29	2,39	.09	-
11	3,66	1,24	3,87	1,09	3,79	1,08	2,42	587,2	2	475	1,21	1,23	.97	.37	-
12	3,70	1,18	3,86	1,07	3,71	1,16	2,87	608,7	2	475	1,43	1,28	1,12	.32	-
13	3,83	1,08	3,94	1,17	3,83	1,16	1,37	634,3	2	475	0,68	1,33	.51	.59	-
14	3,78	1,19	4,06	1,09	3,82	1,10	7,22	586,5	2	475	3,61	1,23	2,92	.05	-
15	3,73	1,31	3,98	1,07	3,83	1,12	3,86	608,3	2	475	1,93	1,28	1,50	.22	-
16	3,55	1,44	3,84	1,19	3,76	1,19	4,06	719,6	2	475	2,03	1,51	1,34	.26	-
17	3,72	1,36	4,03	1,09	3,83	1,15	6,19	640,9	2	475	3,09	1,34	2,29	.10	-
18	3,56	1,27	3,89	1,11	3,63	1,15	8,56	632,0	2	475	4,28	1,33	3,21	.04	-
19	3,66	1,31	3,88	1,08	3,80	1,11	2,50	609,2	2	475	1,25	1,28	.97	.37	-
20	3,55	1,25	3,95	1,03	3,68	1,09	11,0	568,5	2	475	5,51	1,19	4,60	.01*	1-2,3-2
21	3,58	1,34	3,79	1,12	3,61	1,15	4,15	651,5	2	475	2,07	1,37	1,51	.22	-
22	3,66	1,34	4,01	1,14	3,90	1,26	6,13	720,5	2	475	3,06	1,51	2,02	.13	-
23	3,55	1,22	3,94	1,07	3,74	1,13	8,70	599,4	2	475	4,35	1,26	3,45	.03*	1-2
24	3,58	1,39	3,87	1,10	3,81	1,20	4,24	676,8	2	475	2,12	1,42	1,49	.22	-
25	3,66	1,41	3,90	1,21	3,77	1,21	3,20	737,8	2	475	1,60	1,55	1,03	.35	-

\*P<.05

Tablo 20 ve Tablo 21'e bakıldığında, anketin denetim boyutunda yer alan maddelerden sadece bir maddesinde (4.madde) görev, cinsiyet, kıdem ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan grupların görüşleri arasında

anlamli bir farklılığa rastlanmamıştır. Sözkonusu bu maddede, belirtilen değişkenler açısından tüm gruplar, çok ve pekçok düzeyde gelişmek istediklerini belirtmişlerdir. Geriye kalan tüm maddeler açısından bakıldığında ise değişkenleri oluşturan grupların bir ya da bir kaçının görüşleri arasında farklılıkların olduğu gözlenmiştir. Aşağıda değişkenleri oluşturan grupların görüşleri arasında farklılıkların ortaya çıktığı maddeler yorumlanmıştır.

### **1- Öğretim Süreçlerinde Etkililiği Artıran Yöntem ve Teknikleri Geliştirme**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler, ilköğretim müfettişlerinin, öğretim süreçlerinde etkililiği artıran yöntem ve teknikler geliştirme konusunda ( $\bar{x} = 3,82$ ) ortalamayla, öğretmen alt grubu ise ( $\bar{x} = 3,69$ ) ortalamayla çok düzeyde geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi alt grupların görüşleri arasında anlamsal bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487) = 1,17, p > .05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan erkekler ( $\bar{x} = 3,70$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x} = 3,81$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Her iki alt grubun görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487) = .91, p > .05$ ). Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise anlamsal bir farklılık ortaya çıkmıştır ( $t(484) = 2,53, p < .05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x} = 3,86$ ) ortalamayla, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlardan ( $\bar{x} = 3,60$ ) daha fazla bir oranda, müfettişlerin öğretim süreçlerinde etkililiği artıran yöntem ve teknikler geliştirme konusunda gelişmesini istemektedirler. Tablo 20'den de anlaşılacağı gibi, öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların, müfettişlerin öğretim süreçlerinde etkililiği artıran yöntem ve teknikler geliştirme konusunda gelişmesi ile ilgili görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(478) = .86, p > .05$ ). Eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x} = 3,56$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x} = 3,77$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x} = 3,75$ ) ortalamayla, müfettişlerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **2-Yeni Öğretim Programlarını Araştırma, Geliştirme ve Uygulama**

Görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt

grupların, ilköğretim müfettişlerinin, yeni öğretim programlarını araştırma, geliştirme ve uygulama konusunda geliştirilmesi hakkındaki görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır (görev:t(487)=.62,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=1,45$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=2,80$ ,  $P>.05$ ). Elde edilen bulgulara göre, yöneticiler ( $\bar{x}=4,03$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,97$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=4,09$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,78$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,11$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla, müfettişlerin bu konuda çok düzeyde geliştirilmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır ( $t(484)=2,69$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,11$ ) ortalamayla, müfettişlerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Görüldüğü gibi, hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla ağırlık vermişlerdir.

### **3-Eğitimdeki Yeni Yaklaşımları Personele Getirme ve Paylaşma**

Müfettişlerin eğitimdeki yeni yaklaşımları personele getirme ve paylaşması konusunda geliştirilmesi ile ilgili olarak, görev değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.88$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, yöneticiler ( $\bar{x}=3,97$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda geliştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da benzer bir durum gözlenmiştir ( $t(487)=.24$ ,  $p>.05$ ). Oluşturulan alt gruplardan erkekler ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,92$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda geliştirilmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,81$ ,  $p<.05$ ). Şöyle ki; hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,04$ ) ortalamayla, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlara ( $\bar{x}=3,75$ ) göre bu konuya daha fazla ağırlık vermişlerdir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından

oluşturulan alt grupların, müfettişlerin eğitimdeki yeni yaklaşımları personel getirme ve paylaşma konusunda geliştirilmesi hakkındaki görüşleri arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(478)=1,17, p>.05$ ). Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,95$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

### **5-Personelin Eğitsel ve Gelişimsel İhtiyacını Saptama ve Giderilmesi İçin Girişimler Yapma**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla, müfettişlerin, personelin eğitsel ve gelişimsel ihtiyacını saptama ve giderilmesi için girişimler yapma konusunda gelişmesini istemektedirler. Görüldüğü gibi alt grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.09, p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da benzerlik görülmektedir ( $t(487)=.68, p>.05$ ). Buna göre oluşturulan alt gruplardan erkekler ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,01, p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,75$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,96$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isteyerek, diğer gruba göre daha fazla bu konuya ağırlık vermektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(478)=.33, p>.05$ ). Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler.

### **6-Okul Personelinin Gelişmesi İçin Gerekli Olanakları Sağlama**

Müfettişlerin okul personelinin gelişmesi için gerekli olanakları sağlama konusunda gelişmesi hakkında görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi

değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır (görev:  $t(487)=.27$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=1,12$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=.69$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifade ile, görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=4,05$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,96$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla, müfettişlerin bu konuda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,18$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,03$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla müfettişlerin gelişmesini istemektedirler. Görüldüğü gibi hizmet yılı fazla olanlar bu konuya diğerlerinden daha fazla ağırlık vermektedirler.

### **7-Okul Vizyonunun Oluşturulmasını ve Sürdürülmesini Sağlama**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,69$ ) ortalamayla, müfettişlerin okul vizyonunun oluşturulmasını ve sürdürülmesini sağlama konusunda gelişmesini isteyerek, birbirine benzer görüşler ortaya koymuşlardır ( $t(487)=1,51$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından da oluşturulan grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.32$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifade ile, erkekler ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, oluşturulan grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,46$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,56$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, 16-25 yıl arası olanlar ise ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla, daha fazla bir oranda müfettişlerin gelişmesini istemektedirler. Tablo 20'de ise öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri yer almaktadır.



Buna göre, oluşturulan alt grupların görüşlerinin birbirine paralel olduğu ortaya çıkmıştır ( $F(478)=1,07$ ,  $p>.05$ ). Yani, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,58$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,81$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler.

### **8-Yönetici ve Öğretmenlerle İşbirliği Yapma ve Destek Olma**

Hem görev hem de cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar, müfettişlerin yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapması konusunda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler (görev:  $t(487)=1,20$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.68$ ,  $p>.05$ ). Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler ( $\bar{x}=3,97$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Hizmet yılı ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir (hizmet yılı:  $t(484)=3,60$ ,  $p<.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=2,89$ ,  $p<.05$ ). Ortaya çıkan sonuçlara göre, hizmet yılı değişkeni açısından, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,05$ ) ortalamayla, 1-15 yıl arası olanlara göre ( $\bar{x}=3,70$ ) müfettişlerin bu konuda gelişmesini daha çok istemektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından ise, yapılan varyans analizi ve tukey testi sonucunda, grupların birbirinden farklı düşündükleri, farklılığın ise eğitim yüksekokulu mezunları ile eğitim enstitüsü mezunları arasında olduğu ortaya çıkmıştır. Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,63$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, eğitim enstitüsü mezunları daha fazla bir oranda, ( $\bar{x}=4,00$ ) ortalamayla gelişmesini istemektedirler. Fakülte mezunları ise, eğitim yüksekokulu mezunlarına yakın bir oranda, yani ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla müfettişlerin gelişmesini istemektedirler.

### **9-Sürekli Bilgi Alışverişi İçin Bilgisayar Teknolojisinden (İnternet, e-mail) Yararlanma**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler

( $\bar{x}=4,25$ ) ortalamayla, müfettişlerin bilgi alışverişi için bilgisayar teknolojilerinden yararlanma konusunda pek çok düzeyde gelişmesini isterken, öğretmenler ( $\bar{x}=4,07$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmesini istemektedirler. Ancak yapılan analizler sonucunda çıkan bu farklılığın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ( $t(487)=1,76$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan gruplardan erkekler ( $\bar{x}=4,09$ ) ortalamayla, müfettişlerin bu konuda gelişmesini çok düzeyde isterken, kadınlar ( $\bar{x}=4,24$ ) ortalamayla pekçok düzeyde gelişmesini istemektedirler. Ancak yapılan istatistiksel analizlerde, çıkan bu farkın anlamlı olmadığı anlaşılmıştır ( $t(487)=1,36$ ,  $p>.05$ ). Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,20$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,98$ ) ortalamayla çok düzeyde, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,28$ ) ortalamayla pekçok düzeyde müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $F(478)=3,02$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu ortaya koymak için yapılan Tukey testinde, eğitim yüksekokulu mezunları ile eğitim enstitü mezunlarının birbirinden farklı düşündüğü anlaşılmıştır. Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini çok düzeyde gerekli bulurken, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,23$ ) ortalamayla pekçok düzeyde gerekli bulmuşlardır. Fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=4,14$ ) ortalamayla çok düzeyde müfettişlerin bu konuda gelişmesini isteyerek, eğitim yüksekokulu mezunlarına yakın bir görüş belirtmişlerdir.

#### **10-Bilimsel Araştırma, Yöntem ve Tekniklerini Kullanma**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler ( $\bar{x}=4,13$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=4,04$ ) ortalamayla müfettişlerin bilimsel araştırma, yöntem ve tekniklerini kullanması konusunda çok düzeyde gelişmesini istemektedirler. Görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.89$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından da alt grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.96$ ,  $p>.05$ ). Buna göre,

erkekler ( $\bar{x}=4,04$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=4,15$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,68$ ,  $p<.05$ ). Elde edilen sonuçlara göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla müfettişlerin bilimsel araştırma, yöntem ve teknikleri kullanma konusunda gelişmesini çok düzeyde isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,24$ ) ortalamayla pekçok düzeyde gelişmesini istemektedirler. Buna göre, hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla önem vermektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise herhangi bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(478)=2,39$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifade ile, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,81$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,17$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}=4,06$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler.

#### **11-Denetimi Araştırma Bulguları ile Destekleme**

Görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt gruplar, müfettişlerin yaptıkları denetimi araştırma bulguları ile desteklemesi konusunda gelişmesini çok düzeyde isteyerek, bu konuda birbirine yakın görüşler belirtmişlerdir (görev:  $t(487)=.94$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.72$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=.97$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifade ile, görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,79$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,66$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,79$ ) ortalamayla müfettişlerin denetimi araştırma bulguları ile destekleme konusunda çok düzeyde gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, alt grupların görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır ( $t(484)=2,50$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar müfettişlerin bu konuda gelişmesini ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla isterken, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,68$ ) ortalamayla

istemektedirler. Görüldüğü gibi, hizmet yılı fazla olanlar, bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

### **12-Denetim Sonucunda Saptanan Sorunlara Dayalı Olarak Verimsiz Örgüt İlişkileri ve Yönetim Süreçlerini Yeniden Düzenleme**

Müfettişlerin, denetim sonucunda saptanan sorunlara dayalı olarak verimsiz örgüt ilişkilerini ve yönetim süreçlerini yeniden düzenlemesi konusunda, yöneticiler ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,75$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,81$ ) ortalamayla çok düzeyde gelişmesini istemektedirler. Görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır (görev:t(487)=.71,  $p>.05$ ; cinsiyet: t(487)=.51,  $p>.05$ ). Hizmet yılı değişkeni açısından ise, alt grupların görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır (t(484)=2,31,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,65$ ) ortalamayla, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ise ( $\bar{x}=3,89$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Görüldüğü gibi hizmet yıl fazla olanlar bu konuya daha ağırlık vermektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıkmadığı gözlenmiştir (F(478)=1,12,  $p>.05$ ). Elde edilen sonuçlara göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler.

### **13-Demokratik Önderlik Gösterme**

Müfettişlerin denetim sırasında demokratik önderlik gösterme konusunda gelişmesi konusunda, görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmamıştır (görev; t(487)=1,26,  $p>.05$ ; cinsiyet: t(487)=.43,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi: F(478)=.51,  $p>.05$ ). Yani, görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}=3,95$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,88$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu

mezunları ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla müfettişlerin demokratik önderlik gösterme konusunda çok düzeyde gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,71$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar müfettişlerin bu konuda ( $\bar{x}=3,65$ ) ortalamayla gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,04$ ) ortalamayla gelişmesini istemektedirler.

#### **14-Takım Çalışması Yapma**

Hem görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar ( $t(487)=.25$ ,  $p>.05$ ), hem cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar ( $t(487)=.54$ ,  $p>.05$ ), hem de öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar ( $F(478)=2,92$ ,  $p>.05$ ) müfettişlerin takım çalışması konusunda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler. Her üç değişken açısından oluşturulan alt grupların ortalaması şöyledir; görev değişkeni açısından yöneticilerin ortalaması ( $\bar{x}=3,93$ ), öğretmenlerin ortalaması ( $\bar{x}=3,91$ ); cinsiyet değişkeni açısından erkeklerin ortalaması ( $\bar{x}=3,90$ ), kadınların ortalaması ( $\bar{x}=3,96$ ); öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunlarının ortalaması ( $\bar{x}=3,78$ ), eğitim enstitüsü mezunlarının ortalaması ( $\bar{x}=4,06$ ) ve fakülte mezunlarının ortalaması ( $\bar{x}=3,82$ )'dir. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,88$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar müfettişlerin bu konuda gelişmesini ( $\bar{x}=4,09$ ) ortalamayla gerekli bulurken, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla gerekli bulmuşlardır. Görüldüğü gibi, hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

#### **15-Personelin Özel Yeteneklerini Geliştirme**

Müfettişlerin teftiş ettiği personelin özel yeteneklerini geliştirmesi konusunda gelişmesini hem görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar, hem cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar hem de öğrenim

düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar çok düzeyde gerekli bulunmuşlardır (görev:  $t(487)=.28$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=1,10$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=1,50$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,96$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,98$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=3,36$ ,  $p<.05$ ). Ortaya çıkan bulgulara göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,69$ ) ortalamayla müfettişlerin personelin özel yeteneklerini geliştirmesi konusunda gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,03$ ) ortalamayla gelişmesini istemektedirler. Yani hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla ağırlık vermektedirler.

### **16-Üstler, Okul Dışı Kişiler, Çalışma Arkadaşları, Öğrenciler ve Astlar İle İyi İlişkiler Kurulmasını Sağlama**

Müfettişlerin okul personelinin üstlerle, okul dışı kişilerle, çalışma arkadaşlarıyla, öğrencilerle ve astlarla iyi ilişkiler kurmasını sağlama konusunda gelişmesini hem görev hem cinsiyet hem de öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt gruplar çok düzeyde istemektedirler (görev:  $t(487)=.03$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.09$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=1,34$ ,  $p>.05$ ). Ortalamalar açısından bakıldığında görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,78$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,55$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya



çıkacağı gözlenmektedir ( $t(484)=3,15$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,58$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla daha fazla bir oranda gelişmesini istemektedirler.

### **17-Gelişim Psikolojisi, Öğrenci Psikolojisi ve Yetişkin Psikolojisi Konularında Uzman Olma**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,89$ ) ortalamayla müfettişlerin gelişim, öğrenci ve yetişkin psikolojisi konularında gelişmesini istemektedirler. Her iki grubun görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.33$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından ise, erkekler ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isteyerek birbirine paralel görüş ortaya koymuşlardır ( $t(487)=.10$ ,  $p>.05$ ). Buna karşın, hizmet süresi açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,35$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla müfettişlerin gelişim, öğrenci ve yetişkin psikolojisinde gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,06$ ) ortalamayla daha fazla bir oranda gelişmesini istemektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(478)=2,29$ ,  $p>.05$ ). Ortalamalara bakıldığında, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,72$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,03$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,83$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini gerekli bulmuşlardır.

### **18-Personel İle Çevre İlişkilerini Geliştirme**

Hizmet yılı değişkeni dışındaki değişkenler (görev, cinsiyet ve öğrenim düzeyi değişkenleri) müfettişlerin okul personeli ile çevre ilişkilerini güçlendirme konusunda gelişmesini çok düzeyde gerekli bulmuşlardır (görev: $t(487)= 1,67$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.68$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=3,21$ ,  $p>.05$ ). Ortalamalara bakıldığında, görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}=3,85$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,67$ ) ortalamayla; cinsiyet

değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,76$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,68$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,56$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,89$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,63$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından bakıldığında ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,51, p<.05$ ). Elde edilen bulgulara göre, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,54$ ) ortalamayla diğer gruba göre daha az bir oranda gelişmesini istemektedirler.

### **19-Ders Dışı Sosyal ve Kültürel Etkinlikleri Geliştirme**

Müfettişlerin ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikleri geliştirme konusunda gelişmesini hem görev ( $t(487)=.99, p>.05$ ) hem cinsiyet ( $t(487)=.69, p>.05$ ) hem de öğrenim düzeyi ( $F(478)=.97, p>.05$ ) değişkenleri açısından oluşturulan alt gruplar, çok düzeyde isteyerek, birbirine paralel görüş belirtmişlerdir. Ortaya çıkan aritmetik ortalamalara bakıldığında, görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}=3,89$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,78$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,66$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,88$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,80$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini gerekli bulmuşlardır. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,35, p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,69$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini gerekli bulurken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,93$ ) ortalamayla daha fazla bir oranda gelişmesini gerekli bulmuşlardır. Hizmet yılı 16-25 yıl arası olanların bu konuya daha fazla ağırlık vermelerinin nedeni, uzun yıllar eğitime hizmet etmeleri ve tecrübelerinin katsayısıyla daha iyi anlayabilecekleri söylenebilir.

## 20-Meslek Standartlarının Gelişimine Katkı Sağlama

Müfettişlerin meslek standartlarının gelişimine katkı sağlama konusunda gelişmesi ile ilgili olarak, görev ve cinsiyet değişkenleri açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmamıştır (görev:  $t(487)=1,72$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.60$ ,  $p>.05$ ). Elde edilen bulgulara göre, yöneticiler ( $\bar{x}=3,89$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla; erkekler ( $\bar{x}=3,80$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda çok düzeyde gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=2,40$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,65$ ) ortalamayla müfettişlerin meslek standartlarının gelişimine katkı sağlama konusunda gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,89$ ) ortalama ile daha fazla bir oranda istemektedirler. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da farklılık ortaya çıkmıştır ( $F(478)=4,60$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu saptamak için yapılan Tukey-HSD testinde, eğitim enstitüsü mezunlarının diğer iki gruptan farklı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Şöyle ki; eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,55$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,95$ ) ortalamayla gelişmesini istemektedirler. Yine fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,68$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini gerekli bulurken, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,95$ ) ortalamayla gerekli bulmuşlardır. Görüldüğü gibi, müfettişlerin bu konuda gelişmesini en çok eğitim enstitüsü mezunları istemektedirler.

## 21-Denetim Kriterlerinin Açıklığını Sağlama

Yöneticiler ( $\bar{x}=3,73$ ) ortalamayla, öğretmenler ise ( $\bar{x}=3,66$ ) ortalamayla müfettişlerin denetim kriterlerinde açıklık sağlaması konusunda gelişmesini istemektedirler. Görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.61$ ,  $p>.05$ ). Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.57$ ,  $p>.05$ ). Elde

edilen bulgulara göre erkekler ( $\bar{x}=3,71$ ) ortalamayla, kadınlar ise ( $\bar{x}=3,64$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini gerekli bulmuşlardır. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=2,66$ ,  $p<.05$ ). Hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla, hizmet yılı 1-15 yıl arası ( $\bar{x}=3,54$ ) olanlardan daha fazla bir oranda, müfettişlerin bu konuda gelişmesini gerekli bulmuşlardır. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların birbirine paralel düşündükleri gözlenmiştir ( $F(478)=1,51$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,58$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,79$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,61$ ) ortalamayla müfettişlerin denetim kriterlerinin açıklığını sağlama konusunda gelişmesini çok düzeyde gerekli bulmuşlardır.

## **22-Personelin Çalışmalarını Objektif Olarak Değerlendirme**

Müfettişlerin personelin çalışmalarını objektif olarak değerlendirme konusunda gelişmesini yöneticiler ( $\bar{x}=4,01$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla gerekli bulmuşlardır. Görüldüğü gibi görev değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=1,17$ ,  $p>.05$ ). Ancak, istatistiksel olarak fark ortaya çıkmasa da, yöneticilerin bu konuya öğretmenlere göre daha fazla ağırlık verdikleri görülmektedir. Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=.98$ ,  $p>.05$ ). Elde edilen bulgulara göre, erkekler ( $\bar{x}=3,96$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,84$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılık ortaya çıkmıştır ( $t(484)=2,29$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,78$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=4,03$ ) ortalamayla daha fazla bir oranda gerekli bulmuşlardır. Bu farklılığın, hizmet yılı fazla olanların deneyim ve tecrübelerden kaynaklandığı söylenebilir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır

( $F(478)=2,02$ ,  $p>.05$ ). Buna göre, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,66$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=4,01$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla müfettişlerin personelin çalışmalarını objektif olarak değerlendirme konusunda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler.

### 23-Öğretim Programlarını Değerlendirme

Müfettişlerin öğretim programlarını değerlendirme konusunda gelişmesini, görev ve cinsiyet değişkenleri açısından oluşturulan alt gruplar çok düzeyde gerekli bulmuşlardır (görev:  $t(487)=1,08$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=.36$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifade ile, görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}=3,88$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,82$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,78$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=2,84$ ,  $p<.05$ ). Hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,65$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken; hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla daha fazla bir oranda bu konuya önem vermişlerdir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında da farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $F(478)=3,45$ ,  $p<.05$ ). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla yapılan Tukey-HSD testinde, eğitim yüksekokulu mezunları ile eğitim enstitüsü mezunlarının görüşleri arasında farklılığın yaşandığı anlaşılmıştır. Bulgulara göre, eğitim yüksekokulu mezunlarının ( $\bar{x}=3,55$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istediği, buna karşın eğitim enstitüsü mezunlarının ( $\bar{x}=3,94$ ) ortalamayla daha fazla bir oranda gelişmesini istediği görülmüştür. Fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,74$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler.

### 24-Personelin Performansını Değerlendirme

Müfettişlerin personelin performansını değerlendirme konusunda gelişmesini, hem görev hem cinsiyet hem de öğrenim düzeyi değişkenleri açısından oluşturulan alt gruplar, çok düzeyde gerekli bulmuşlardır (görev:

$t(487)=1,25$ ,  $p>.05$ ; cinsiyet:  $t(487)=1,23$ ,  $p>.05$ ; öğrenim düzeyi:  $F(478)=1,49$ ,  $p>.05$ ). Ortalamalar açısından bakıldığında, görev değişkeni açısından yöneticiler ( $\bar{x}=3,91$ ) ortalamayla, öğretmenler ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla; cinsiyet değişkeni açısından erkekler ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,72$ ) ortalamayla; öğrenim düzeyi değişkeni açısından eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,58$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,87$ ) ortalamayla ve fakülte mezunları ( $\bar{x}=3,81$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir ( $t(484)=3,05$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,64$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,97$ ) ortalamayla gelişmesini istemektedirler. Görüldüğü gibi, hizmet yılı fazla olanlar bu konuya daha fazla ağırlık vermişlerdir.

## 25-Öğrencileri Değerlendirme

Müfettişlerin öğrencileri değerlendirme konusunda gelişmesi ile ilgili olarak, görev değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılık ortaya çıkmıştır ( $t(487)=2,79$ ,  $p<.05$ ). Buna göre, yöneticiler ( $\bar{x}=4,02$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, öğretmenler ( $\bar{x}=3,70$ ) ortalamayla istemektedirler. Görüldüğü gibi, müfettişlerin öğrencileri değerlendirme konusunda gelişmesini yöneticiler, öğretmenlere göre daha fazla istemektedirler. Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $t(487)=1,13$ ,  $p>.05$ ). Başka bir ifadeyle, erkekler ( $\bar{x}=3,86$ ) ortalamayla, kadınlar ( $\bar{x}=3,72$ ) ortalamayla, müfettişlerin bu konuda gelişmesini çok düzeyde istemektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından ise, grupların görüşleri arasında farklılığın olduğu gözlenmiştir ( $t(484)=3,00$ ,  $p<.05$ ). Elde edilen bulgulara göre, hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,63$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini isterken, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanlar ( $\bar{x}=3,97$ ) ortalamayla, daha fazla bir oranda müfettişlerin gelişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri



arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır ( $F(478)=1,03, p>.05$ ). Ortalamalara bakıldığında, eğitim yüksekokulu mezunları ( $\bar{x}=3,66$ ) ortalamayla, eğitim enstitüsü mezunları ( $\bar{x}=3,90$ ) ortalamayla, fakülte mezunları ise ( $\bar{x}=3,77$ ) ortalamayla müfettişlerin bu konuda gelişmesini istemektedirler.



## BÖLÜM V

### SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan sonuçlar ve öneriler yer almaktadır.

#### SONUÇLAR

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak çıkarılan sonuçlar aşağıda belirtilmiştir.

##### **A-Kişisel Bilgilere İlişkin Sonuçlar;**

1. Araştırmaya katılanların yarıdan fazlasını öğretmenler, üçte birinden fazlasını da yöneticiler oluşturmaktadır.
2. Araştırma kapsamında bulunan deneklerin 10' biri eğitim yüksekokulu, 10'da dördü eğitim enstitüsü, yarıya yakını fakülte, çok azı da master öğrenimi görmüştür.
3. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin çoğunluğu en azı iki ve daha fazla hizmet içi eğitim programına katılırken, çok azı hizmet içi eğitim programlarına katılmamıştır.
4. Araştırma kapsamında bulunan deneklerin yarıdan fazlası 15 yıl ve daha fazla görev yapanlardan oluşurken, yarıya yakını da 15 yıldan daha az görev yapanlardan oluşmaktadır.

##### **B-Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Sonuçlar**

Araştırma kapsamına giren yönetici ve öğretmenlerin, uygulanan hizmet içi eğitim programlarına ilişkin görüşleri genelde olumsuzdur. Denekler, anketin bu bölümünde yer alan 13 maddenin hiç, az ve orta düzeyde uygulandığını belirtmişlerdir. Yönetici ve öğretmenlerin, bu alt bölümde yer alan 13 maddenin 12'sine ait görüşleri arasında bir farklılık ortaya çıkmamış, sadece 1 maddede (HİE programları, personelin denetim sırasında karşılaştığı sorunlara-plan yapma ve olanı uygulama,vs.-ne derecede yanıt verebilmektedir) farklılık ortaya çıkmıştır. Başka bir ifadeyle, bu maddeye öğretmenler çok düzeyde, yöneticiler orta düzeyde katılmışlardır. Ayrıca, hem yöneticiler hem de öğretmenler hizmet içi eğitim programlarının amaçlarının orta düzeyde yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Bu iki maddenin dışında kalan 11 maddeye hem yöneticiler hem de öğretmenler hiç ve az düzeyde katılmışlardır. Araştırma

bulguları göstermiştir ki; yöneticiler ve öğretmenler uygulanan hizmet içi eğitim etkinliklerinden yeterince memnun değildirlir.

### **C-Bireysel Boyutla İlgili Sonuçlar**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt grupların bu boyuttaki maddelere ilişkin görüşlerinin 5 maddede farklı, geriye kalan 11 maddede paralel olduğu saptanmıştır. Tüm maddeler açısından bakıldığında ise, hem yönetici hem de öğretmen grubunun, belirtilen konularda çok ve pekçok düzeyde gelişme istedikleri görülmüştür. Yönetici ve öğretmen grubunun birbirinden farklı gelişme isteğinde buldukları maddeler şunlardır;

6.madde: Okul bina ve tesislerini verimli kullanma

10.madde: Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırmalar yapma

11.madde: Açık akademik amaç ve hedefler geliştirme

13.madde: Sınıf yönetimi

14.madde: Öğretim modellerini etkili kullanma

Bu beş maddenin hepsinde de yöneticiler öğretmenlere göre daha fazla gelişme isteğinde bulunmuşlardır.

Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt grupların bu boyutla ilgili görüşleri, bir madde dışındaki (1.madde) diğer 15 maddede aynı düzeyde gelişme isteği yönündedir. Erkek ve kadın deneklerin birbirinden farklı gelişme istedikleri madde "duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenmişliği önleme" maddesidir. Bu maddeye kadınlar erkeklere göre daha fazla katıldıklarını belirtmişlerdir.

Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların, bireysel boyutla ilgili maddelerin 10'unda farklı, 6'sında benzer gelişme isteğinde buldukları ortaya çıkmıştır. Genel olarak tüm maddelere bakıldığında hizmet yılı 16-25 yıl arası olanların, belirtilen konularda ya da alanlarda diğer gruba göre daha fazla gelişme isteğinde buldukları görülmüştür. Hatta görüşleri arasında farklılığın çıkmadığı maddelerde bile, hizmet yılı fazla olanların, istatistiksel olarak fazla önem verdikleri görülmüştür. Her iki grup arasında farklılığın çıktığı maddelerin hemen hepsine, hizmet yılı fazla olanların, hizmet yılı az olanlara göre daha fazla değer verdikleri görülmektedir.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların, bireysel boyutla ilgili maddelerin tümünde benzer düşündükleri, başka bir ifadeyle görüşleri arasında farklılığın oluşmadığı gözlenmiştir. Hem eğitim yüksekokulu mezunları hem eğitim enstitüsü mezunları hem de fakülte mezunları bu boyutu içeren konularda/alanlarda çok ve pekçok düzeyde gelişme isteğinde bulunmuşlardır.

#### **D. Yönetmel Boyutla İlgili Sonuçlar**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticilerin, anketin bu alt bölümünü içeren maddelerin hemen hepsinde çok ve pekçok düzeyde gelişme istedikleri saptanmıştır. Öğretmen grubu da, belirtilen konularda yöneticilerin gelişmesini aynı düzeyde yani çok ve pekçok düzeyde gerekli görmüşlerdir. Ancak, 1., 14. ve 23. maddelerde yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın ortaya çıktığı gözlenmiştir. Bu maddeler şunlardır;

1.madde: Etkili kararlar alma ve uygulama

14.madde: Eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanma

23.madde: Personeli motive etme.

Bu üç maddeye, yöneticilerin öğretmenlere göre daha fazla bir ortalama katıldıkları görülmüştür. Ayrıca hemen hemen tüm maddelerde yöneticilerin daha fazla katılım gösterdikleri gözlenmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan erkekler ve kadınlar, bu boyutta belirtilen tüm alanlarda yöneticilerin gelişmesini çok ve pekçok düzeyde gerekli bulmuşlardır. İki grubun görüşleri arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar, yöneticilerin gelişme alanlarını içeren bu bölümdeki 7 maddede benzer, geriye kalan 21 maddede de farklı görüş sergilemişlerdir. Hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlarla, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanların görüşleri arasında farklılığın çıkmadığı maddeler şunlardır;

4.madde: Okulun amaçlarını geliştirme

6.madde: Okul iklimini geliştirme

7.madde: Örgütsel önderlik gerçekleştirme

17.madde: İnsan ilişkilerine ilişkin teknik ve yöntemler geliştirme

18.madde: Birey ve grupları anlama, destekleme bilgi ve becerisine sahip olma

19.madde: Konferans, seminer gibi etkinliklerden yararlanma

22.madde: Öğretmen ve öğrencileri araştırma-geliştirme çalışmalarına yöneltme

Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın çıktığı maddelerin hemen hepsinde ise, hizmet yılı fazla olanların, diğer gruba göre, yöneticilerin daha fazla gelişmesini istedikleri gözlenmiştir. Hatta farklılığın çıkmadığı maddelere bile, hizmet yılı fazla olanların daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar, yöneticilerde gelişme alanlarını içeren bu bölümdeki 3 maddede farklı, geriye kalan 25 maddede paralel görüş ortaya koymuşlardır. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların, yöneticilerin gelişme alanlarında farklı düşündükleri maddeler şunlardır;

14.madde: Eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanma

22.madde; Öğretmen ve öğrencileri araştırma-geliştirme çalışmalarına yöneltme

27.madde; Takım halinde çalışma yapma.

Bu üç maddede, eğitim enstitüsü mezunları diğer gruplara göre, yöneticilerin bu konularda gelişmesini daha fazla bir oranda gerekli bulmaktadırlar. Genel olarak bakıldığında her üç grupta, tüm konuları çok ve pekçok düzeyde gerekli bulmuşlardır.

### **E-Denetim Boyutuna İlişkin Sonuçlar**

Görev değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan yöneticiler, anketin bu alt bölümünü içeren maddelerin hepsinde müfettişlerin, çok ve pekçok düzeyde gelişmesini gerekli görmektedirler. Öğretmen grubu da, belirtilen konularda müfettişlerin gelişmesini çok ve pekçok düzeyde gerekli görmüşlerdir. Bu alt bölümdeki 25 maddenin sadece bir maddesinde

(25.madde) yönetici ve öğretmenlerin görüşleri arasında farklılığın çıktığı, diğer 24 maddenin tümünde görüşleri arasında farklılığın oluşmadığı saptanmıştır. Öğretmen ve yöneticilerin görüşleri arasında farklılığın çıktığı madde şudur;  
25.madde: Öğrencileri değerlendirme

Bu maddeye de yöneticiler, öğretmenlere göre daha fazla bir ortalamayla katılmışlardır. Ayrıca hemen hemen tüm maddelerde yöneticilerin daha fazla katılım gösterdikleri gözlenmektedir.

Cinsiyet değişkeni açısından oluşturulan alt gruplardan erkekler ve kadınlar, bu boyutta belirtilen tüm alanlarda müfettişlerin gelişmesini çok ve pekçok düzeyde gerekli bulmuşlardır. İki grubun görüşleri arasında ise bir farklılık ortaya çıkmamıştır.

Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar, müfettişlerin gelişme alanlarını içeren bu bölümdeki 1 maddede (4.madde) benzer, geriye kalan 24 maddede ise farklı görüş sergilemişlerdir. Hizmet yılı 1-15 yıl arası olanlarla, hizmet yılı 16-25 yıl arası olanların görüşleri arasında farklılığın çıkmadığı madde, "yeni fikirler ortaya atma ve gerçekleştirme" konusunu içermektedir. Bu madde için, tüm gruplar, müfettişlerin gelişmesini çok düzeyde gerekli görmektedirler. Hizmet yılı değişkeni açısından oluşturulan alt grupların görüşleri arasında farklılığın çıktığı maddelerin hemen hepsinde hizmet yılı fazla olanların, diğer gruba göre, müfettişlerin bu konularda daha fazla gelişmesini istedikleri gözlenmiştir. Hatta farklılığın çıkmadığı maddeye de, hizmet yılı fazla olanların daha fazla önem verdikleri görülmüştür.

Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt gruplar, müfettişlerde gelişme alanlarını içeren bu bölümdeki 4 maddede farklı, geriye kalan 21 maddede paralel görüş ortaya koymuşlardır. Öğrenim düzeyi değişkeni açısından oluşturulan alt grupların müfettişlerin gelişme alanlarında farklı düşündükleri maddeler şunlardır;

8.madde: Yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapma ve destek olma

9.madde: Sürekli bilgi alışverişi için bilgisayar teknolojisinden yararlanma

20.madde: Meslek standartlarının gelişimine katkı sağlama



23.madde: Öğretim programlarını değerlendirme.

Bu dört maddede, eğitim enstitüsü mezunları diğer gruplara göre, müfettişlerin bu konularda gelişmesini daha fazla bir oranda gerekli bulmaktadırlar. Genel olarak bakıldığında her üç grup da, tüm konuları çok ve pekçok düzeyde gerekli bulmuştur.

### ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularına dayalı olarak geliştirilen öneriler şöyledir;

Hizmet içi eğitim programlarına ilişkin öneriler

1-Hizmet içi eğitim programlarının hazırlanmasında, personelin görüş ve düşüncelerinden yararlanılmalıdır. Bunun için, öğretmen ve yöneticiler bağlamında bölgesel/yerel ihtiyaç analizleri yapılmalı, bu ihtiyaçlara göre hizmet içi eğitim programlarının içeriği hazırlanmalıdır.

2-Hizmet içi eğitim programlarında görevli öğreticilerin üniversite elemanlarından oluşması sağlanmalıdır. Bunun için Üniversite-Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliği artırılmalıdır.

3-Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi işlevsel hale getirilmelidir. Hizmet içi eğitim programlarına katılmanın, personel için işlevsel bir karşılığının (ücret, terfi ve atamalar gibi) olması sağlanmalıdır.

Bireysel, yönetsel ve denetim boyutlarına ilişkin öneriler

4-Yöneticilere düzenlenecek bir geliştirme programının içeriği hazırlanırken öğretmenlerin, öğretmenlere düzenlenecek bir geliştirme programları düzenlenirken de yöneticilerin görüşleri alınmalıdır.

5-Yönetici ve öğretmenlere düzenlenecek bir personel geliştirme programında duygusal, zihinsel ve fiziksel yönden gelişme; demokratik düşünme ve yaşama; öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini geliştirme; öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönden gelişimini sağlama; toplam kalite yönetimi; eğitim teknolojisinden sınıf içinde yararlanma; öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanma; araştırma yayın ve kaynak kişilerden yararlanma; alanla ilgili gelişmeler; öğrenmeye elverişli yöntemler geliştirme; etkili çalışma grupları oluşturma; okul bina ve tesislerini verimli kullanma; eğitim ve öğretim programlarına ilişkin araştırmalar yapma; açık akademik amaç ve hedefler

geliştirme; sınıf yönetimi; ve öğretim modellerini etkili kullanma konuları yer almalıdır.

6- Personel geliştirme programları düzenlenirken katılımcıların değişik özellikleri (cinsiyet, kıdem, görev, öğrenim düzeyi) dikkate alınarak, geliştirme programları düzenleme yoluna gidilmelidir. Böyle bir düzenlemede bayan personel için duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenmişliği önleme konusuna ağırlık verilmelidir. Yine hizmet yılı fazla olanlara düzenlenecek geliştirme programında, araştırma anketinin bireysel boyutunda yer alan konulara ağırlık verilmelidir.

7- Yöneticilere düzenlenecek bir personel geliştirme programında, etkili kararlar alma ve uygulama; disiplin, şikayet ve okulda şiddeti önleme; çatışmayı yönetme; okulun amaçlarını geliştirme; okula ilişkin vizyon geliştirme ve paylaşma; örgütsel önderlik gerçekleştirme; insan kaynaklarını etkili yönetme; yönetim politikaları oluşturma; stratejik planlama; yetki devri; eğitim yönetimi; okula ek kaynak sağlama; insan ilişkileri; birey ve grupları anlama; öğretmen ve öğrencileri araştırmaya yöneltme; motivasyon; iş ahlakı ve takım çalışması konularına yer verilmelidir.

8- İlköğretim müfettişlerine belirli aralıklarla geliştirme programları düzenlenmelidir. Düzenlenecek geliştirme programında, öğretim süreçlerinde etkililiği artıran yöntem ve teknikler; yeni öğretim programları; eğitimdeki yeni yaklaşımlar; personelin eğitsel ve gelişimsel ihtiyaçlarını saptama; okul vizyonunu oluşturma ve geliştirme; işbirliği; bilgisayar teknolojilerinden yararlanma; bilimsel araştırma, yöntem ve teknikleri kullanma; demokratik önderlik gösterme; denetimi geliştirme; takım çalışması yapma; gelişim, öğrenci ve yetişkin psikolojisi; okul-çevre ilişkilerini geliştirme; meslek standartlarını geliştirme; öğretim programlarını değerlendirme; personelin performansını değerlendirme ve öğrencileri değerlendirme konuları yer almalıdır.

## KAYNAKÇA

- ABELLA, K.T (?). **Başarılı Eğitim Programları**. Çev:Mahir Barış. Öteki Yayınları, İstanbul.
- ACAR, M. (2002). **“Ekonomik, Siyasal ve Sosyo-Kültürel Boyutlarıyla Küreselleşme:Tehdit mi, Fırsat mı?”** Liberal Düşünce Dergisi, Sayı 25-26, Yıl 7, Ankara.
- AÇIKALIN, A.(1996). **Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi**, PEGEM Yay., Ankara .
- ALVARES, K. M.(1997). **“The Business Of Human Resourch”** Human Resourche Management, USA, 36, No:1.
- AMABLE, T. M.(1999). **Making Workers More Creative**. Mark The Futurist, v33,i4, No; A54349273, <http://web1.infotrac.galegroup.com/> (02.02.2002).
- ANDERSEN, A. (2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi ile Personel Yönetimi Arasındaki Farklar**. [www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com) (11.10.2000).
- ARIKAN, H. (1995). **Çalışma Hayatının Kalitesinin Geliştirilmesi ve Kalite Kontrol Çemberleri**. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, <http://tezarama.hacettepe.edu.tr/tezsınuc.php3?oid=54699> (03.01.2001).
- ARTAN, S. (1995). **Endüstri İşletmelerinde Yöneticilerin Yetiştirilmesi ve Türkiye’de Uygulama**. İTİA Yayınları No:172/107, Eskişehir.
- ASLAN, B. (1990). **Eğitim Yönetimi**. (Yayınevi Belirtilmemiş), Ankara.
- BALCI, A. (1988).**Eğitim Yöneticisinin Yetiştirilmesi**, (Yayınlanmamış Araştırma), A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi, Ankara. John Mellow ve diğerleri. “Networking Awhite Rper or The Preparation of School Administrator” The National Elemantary Principal 1974, s.8-18 deki alıntı. W.H.Seawel ann Holmes George. “İmproving Administrative Leadership” An Introduct to School Admnisntration. Selectede Reading. Ed. C.Nolte, London:McMillian Cc 1970 Ali Balcı “Eğitim Yöneticilerin Hizmet İçinde Yetiştirilmesi” A.Ü.Eğitim Fakültesi Dergisi 15, 1(1982). S174 deki alıntısı.

- BALCI, A. (1998). "**Yüksek Öğretimde Toplam Kalite Ölçeği**". Eğitim Yönetimi Dergisi. PEGEM Yayınları, Sayı 15.
- BALCI, A.(2000). **Örgütsel Gelişme**. PEGEM Yay, Ankara.
- BALCI, A., Pehilvan, İ.(2001). **Eğitim Yönetimi**. MEB Yayını, Ankara.
- BALCI,A.(1997). **Sosyal Bilimlerde Araştırma:Yöntem, Teknik ve İlkeler**.72TDFO Bilgisayar-Yayıncılık San.Lit.Şti.Ankara.
- BALCI,A ve ÇINKIR, Ş.(2002). **Türkiye’de Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi”** A.Ü.Eğitim Bilimleri Fakültesi Yönetici Yetiştirme Sempozyumunda Sunuldu, Ankara
- BARRETT, J.(1986). **The Evaluation of Teachers**. ERIC Digest, No: ED278657 (12.11.2000).
- BAŞARAN, İ.E. (1982). **Örgütsel Davranışın Yönetimi**. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayını NO:111, Ankara.
- BAŞARAN, İ.E.(1992). **Yönetimde İnsan İlişkileri**. Kadioğlu Matbaası, Ankara.
- BATTCHER, J.A. (1999). **A Formative Evaluation Of One School's Efforts To Implement Site-Based Decision-Making**. University Of Sarasota,<http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9944781> (03.02.2001).
- BEACH, D. S.(1980). **Personnel The Management Of People at Work**. Macmillan Publishing Co.,Inc, 4. Edition, New York.
- BİNGÖL, D. (1998). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Beta Yayınları, İstanbul.
- BLUETTE, C. L., Jr.(1999). **An Evaluation Of The Effects Of Staff Development For Teachers Who Utilize Multiple Strategies With Middle School Students İn Mathematics And Science**, SaintLoursUniversity,<http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9942753> (03.02.2001).
- BRAMHAM, J.(1994). **Human Resourche Planning**. Institute Of Personnel And Development, England.
- BULUÇ, B. (1997). **Milli Eğitim Bakanlığında İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi**. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- BURSALIOĞLU, Z. (1999). **Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış**, PEGEM Yay., Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Ş.(1997). “**Araştırmaya Yönelik Kaygı Ölçeğinin Geliştirilmesi**”<http://media.ankara.edu.tr/~buyukoz/>(12.02.2002).
- CAFOĞLU, Z. (1996). **Eğitimde Toplam Kalite Yönetimi**, Serçe Matbaacılık, İstanbul.
- CAPOBIANCO, L.J.(1999). **Peer Coaching: An Effective Means Of Increasing Collegiality For Professional Growth**. Seton Hall University, College Of Education And Human Services, <http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9933440> (03.02.2001).
- CELISO. N., Morris, H. (1985). **Systematic Management of Change Is the Key to Successful Staff Development. An Initial Study of the Bloomfield Public Schools Staff Development Project. Teacher Essentials, Styles & Strategies (TESS)**. ERİC Digest,No;ED288244 (02.02.2001).
- CLARK, S. N, Clark, D.C. (1985). **Staff Development At The Middle Level School**. ERİC Digest. <http://ericae.net/ericda/ED263665.htm> (02.02.2001).
- CLAYTON, S.(1999). **Strateji Geliştirme**. Çev: Onur Yıldırım, Hayat Yay., İstanbul.
- CMEC.CA (Kanada Eğitim Bakanlığı). **Enhancing The Role Of Teachers In A Changing World**. <http://www.cmec.ca/international/teacheng.htm> (20.11.2000).
- CROWTHER, S.(1998). **Secrets Of Staff Development Support**. Mark Educational Leadership, v55, n5, No;A20544511, <http://web1.infotrac.galegroup.com/> (02.02.2002).
- ÇELİK, V.(1990). **Okul Yöneticisinin Eğitim Yöneticisi Yetiştirme Politikasına İlişkin Görüşleri**. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Elazığ.

- ÇINKIR, Ş.(1999). **İngiltere’de İlkokul Müdürü ve Müdür Yardımcılarına Yönelik Eğitim ve Yetiştirme Programı**, University of Leeds, [www.yok.gov.tr/egfak/sakir.html](http://www.yok.gov.tr/egfak/sakir.html) (03.03.2001).
- ÇINKIR,Ş.(2000). **“Örgütlerde Personel Geliştirme”**, Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar (Editör: Cevat Elma, Kamile Demir). Anı Yayıncılık, Ankara.
- ÇİVİ, E.(1995). **Kalite Çemberleri ve Kalite Çemberlerinde Sorun Önleme ve Çözme Teknikleri**. İ.Ü.Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- DEMİRDÖĞEN, O.(1993). **“Kalite Çemberleri”** Atatürk Üniversitesi İİBF Dergisi, Cilt 10, Sayı 1-2, Erzurum.
- DEMİREL, Ö. (1999). **Eğitimde Program Geliştirme**. PEGEM Yayıncılık, Ankara.
- DESSLER, G.(1978). **Personnel Management Modern Concepts And Techniques**, Reston Publishing Company, Inc, A Prentice-Hall Company Reston, Virginia.
- DEWALT, K.S (1999). **Significant Factors İn Professional Staff Development For Elementary Teachers That Contribute To The Use Of Computers İn The Classroom**. Wıdener University,<http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9930030> (03.03.2001).
- DİNÇER, Ö.(1994). **Bir örgüt Geliştirme Tekniği Olarak Duyarlık Eğitimi**. M.Ü.İ.İ.B.F.Basımı, İstanbul.
- DOĞAN, İ. (1997). **Değişen Türkiye’de Bilim ve Kültür**. İmaj Yayınları, Ankara.
- DORFMAN, C.H.(1996). **Japon Eğitim Sistemi**. Çev; Ramazan Özen, Ülker Akkutay, Zuhâl Cafoğlu, Nadir Çeliköz, Yavuz Erişen. Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı Yayınları 1, İstanbul.
- DRUCKER, P.F.(1992). **Management: Tasks, Responsibilities, Practices**. Butterworth-Heinemann Ltd-Linacre House, Jordon Hill London.



- DUFOUR, R.P. (1991). **The Principal as Staff Developer**. National Educational Service. Indiana.
- DUMAN, A.(1999). **Yetişkinler Eğitimi**. Ütopya Yayını, Ankara
- DUNLAP,P.(2000).“**Strengthening The Teaching Profession**”, <http://www.knea.org/strengthen/seattime.html/anchor> (03.02.2001).
- DUYAR, İ., Meriwether, C.(1997).**Okul Yönetimi**.. Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Kitapları <http://www.yok.gov.tr/egfakanaf.html> (08.08.2001).
- DÜREN, Z. (2000). **2000’li Yıllarda Yönetim**. Alfa Yayınları, İstanbul.
- EDNA. EDU.AU (Avustralya Eğitim Bakanlığı). **Teacher Professional Development**.<http://www.edna.edu.au/edna/publish/tefa/html>(14.11.2000)
- EĞİTİMSEN (1998).**Demokratik Eğitim Kurultayı. Komisyon Raporları**,2-6 şubat 1998. <http://www.egitimsen.org.tr/> (18.08.2001).
- ERDEM, A.R. (1998). **Nasıl Bir İnsan Modeli Yetiştirelim**. Anı Yayıncılık, Ankara.
- ERDEM, M.(1996). **Ortaöğretim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi ve Mesleki Yeterlikleri**. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Van.
- ERDOĞAN, İ.(2000). **Okul Yönetimi ve Öğretim Liderliği**. Sistem Yayıncılık, İstanbul.
- EREN, E.(1990). **İşletmelerde Stratejik Planlama ve Yönetim**, İ.Ü.İşletme Fakültesi Yayını, No: 234, İstanbul.
- ERİŞEN, Y.(1998). “**Program Geliştirme Modelleri Üzerine Bir İnceleme**” Eğitim Yönetimi Dergisi, PEGEM Yayınları, Sayı13, Ankara.
- ERSAN, E.(1987). **Yönetim Süreçleri ve Teorileri**. Semih Ofset Matbaacılık, Ankara.
- EURYDICE(1995). **Teacher Training In The European Union And The Efta/ Eea Countries** <http://www.eurydice.org/Documents/training/en/FrameSet.htm>(03.03.2002).
- FINDIKÇI, İ.(2000). **İnsan Kaynakları Yönetimi**. Alfa Yayınları, İstanbul.
- FİTZ-ENZ, J.(1984). **How To Measure Human Resources Management**. Mcgraw-Hill Book Company. USA.

- FLIPPO, E.B.(1976). **Principles Of Personnel Management**. Mcgraw-Hill Series In Management, USA.
- FRANCIS, G.J., Milbourn, J.G.(1980). **Human Behavior in the Work Environment: A Managerial Perspective**. Goodyear Publishing Company, INC, Santa Monica, California.
- FRENCH, W.(1989). **“Organization Development: Objectives, Assumptions, And Strategies” Management And Organizational Behavior Classics**. Edted By John M Ivancevich And Michael T. Matteson, Bpı Irwin,Iinois.
- FRITZ, R. (2000). **Patronunuzu Nasıl Yönetirsiniz? ( How to Manage Your Boss)**, MediaCat Kitapları, [www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com) (03.12.2000).
- GRASSINO, R.J.(1999). **Continuous Quality Improvement In Secondary Classrooms**. Wichita State University, <http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9925952> (02.02.2001).
- GÜÇLÜ, N.(1997). **“Eğitim Lideri Olarak Okul Yöneticisi”**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 134.
- GÜL, O. (1997). **Öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Vizyonlarını Algılama ve Paylaşma Düzeyleri**. Hacettepe Üniversitesi, S. B.E,Ankara,<http://tezarama.hacettepe.edu.tr/tezsonuc.php3?oid=54355> (05.03.2001).
- GÜLEÇ, K.(1991). **“Verimliliğin Artırılmasında Yeni Gelişen Teknolojilerin Etkileri”** Verimlilik Dergisi, Sayı:2, Milli Produktivite Yayını Ankara.
- HEMPEL,G., Landry, J., Andersen, A.(2002). **Globalleşen Dünyada İnsan Kaynakları**. [www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com) (10.02.2002).
- HENEMAN,H.G., Donalds, P.S, John, A.F, Lee, D.D.(1980). **Personnel/ Human Resource Management**. Irwin-Dorsey Limited, Ontorio.
- HODGES, J. B. (1999). **Factors Associated With Staff Development Processes And The Creation Of İnnovative Science Courses In Higher Education**, The University Of Alabama, <http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9949378> (02.02.2001).

- I. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- I.Beş Yıllık Kalkınma Planı, Başbakanlık Devlet Matbaası, 1963.
- III. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- III.Beş Yıllık Kalkınma Planı, DPT Yayınları, Ankara 1975.
- IV.Beş Yıllık Kalkınma Planı, DPT Yayınları, Ankara 1980.
- IX. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- İNSAN KAYNAKLARI (2000). **Performans Değerlendirme**. [www.İnsankaynaklari.com](http://www.İnsankaynaklari.com) (12.12.2000).
- İNSAN KAYNAKLARI (2000). **Şirketlerde Eğitim ve Gelişimde İhtiyaç Belirleme**. [www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com) (10.10.2001).
- JANAS, M. (1996). "Mentoring the Mentor: A Challenge for Staff Development" Journal of Staff Development, Vol. 17, No.4, <http://www.nsd.org/educatorindex.htm> (25.08.2002).
- JOHNSON, S.D.(1999). **Developing Academic Standards İn A K-12 Public School District: A Case Study**. Northern Arizona University, <http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9937446>(02.02.2001)
- KALKANDELEN, A.H. (1979). **Hizmet İçi Eğitim El Kitabı**. Ajans-Türk Gazetecilik ve Matbaacılık, Ankara.
- KAPTAN, Z.(2002). Performans Değerlendirme ve Motivasyon.[www.İnsankaynaklari.com](http://www.İnsankaynaklari.com). (12.02.2002).
- KARAKÜTÜK, K. (1999). "**Öğretmenlerin Lisansüstü Öğretimi Konusunda Yönetici ve Öğretmenlerin Görüşleri**." Öğretmen Eğitiminde Çağdaş Yaklaşımlar Sempozyumu (18-20 Mart 1999), (Sunulmuş Bildiri) İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi.
- KARASAR, N. (1991). **Bilimsel Araştırma Yöntemi:Kavramlar,İlkeler, Teknikler**. Dördüncü Basım. Ankara.
- KARIP, E., Köksal, K.(1999). "**Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi**". Eğitim Yönetimi Dergisi, PEGEM Yayıncılık, Yıl 5, Sayı 18.
- KİLLION, J.(1999). **Selecting. Staff Development Content**, Results, October 1999, <http://www.nsd.org/educatorindex.htm> (13.12.2000).
- KİLLION, J.(1999-a). **Exemplary Schools Model Quality Staff Development**. Results, December 1999, <http://www.nsd.org/educatorindex.htm> (12.12.2000).

- KILLION, J., Harrison, C.(1997). **The Multiple Roles of Staff Developers**. Journal of Staff Development, Summer 1997, Vol:18, No.3, <http://www.nsd.org/educatorindex.htm> (02.02.2001).
- KORKA, M. (2000). **Strategy And Action In The Education Reform In Romania** <http://www.edu.ro/strategyeducation.htm> (24.11.2000).
- KÖKSAL, K.(1997). **Türkiye’de Eğitim Hizmetlerinin Yerelleşmesi -Bir Model Önerisi**. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü,Ankara,[www.tezarama.hacettepe.edu.tr/tezsonuç.php3?oid=54369](http://www.tezarama.hacettepe.edu.tr/tezsonuç.php3?oid=54369)(05.03.2001).
- KREITNER, R.(1989). **Management**. Houghton Mifflin Company, Boston USA.
- KUTNER, M. (1992). **Staff Development for ABE and ESL Teachers and Volunteers**. ERIC Digest No:ED353862 (08.08.2001).
- LAWRIE, J.(1990). “Differentiate Between Training,Education and Development” Personnel Journal,Vol:69,No:10, Ekim.
- LEIGH, C., Thompson, B.(1985). **Staff Development: An Advisory Approach**. ERIC Digest. No:ED264221 (08.08.2001).
- LIEBERMAN, A. (1995). **Practices That Support Teacher Development**. Phi Delta Kappan, v.76 n8 No: A16834861,<http://web1.infotrac.galegroup.com/> (02.02.2002).
- LONG, L. L.(1999). **The Impact Of A School-University Partnership On Teachers' Professional Development**. Columbia University Teachers College, <http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9939521> (02.02.2001).
- MACAROĞLU, E.(1999). **Hizmet Öncesi İlköğretim Öğretmenlerinin Bilimsel Sorgulama ve Bilimsel Sorgulamanın Fen Eğitimindeki Rolü Hakkındaki Anlayışları**, Pennsylvania State University, [www.yok.gov.tr/egfak/macaroglu.html](http://www.yok.gov.tr/egfak/macaroglu.html) (03.03.2001).
- MCEVOY, B.(1985). **Everyday Acts: Staff Development as Continuous and Informal Routine**. ERIC Digest No: ED264645 (11.11.2000).
- MCINTURF, R. A. (1999). **Staff Development Programs In Public Elementary Schools In Northeast Tennessee**. East Tennessee State University, <http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9950737> (03.02.2001).

- MCKENZIE, J.(1991). **Designing Staff Development for the Information Age**. The Educational Technology Journal Vol 1, No:4, <http://staffdevelop.org/sd1.html> (08.08.2001).
- MCW (2000). **Staff Development Policy For The University Of Bradford**, [http://www.ncw.edu/hr/tr\\_stfdv1.html](http://www.ncw.edu/hr/tr_stfdv1.html) (10.10.2000).
- MEB (1991). **Amerikan Eğitim Sistemi Üzerine Bir İnceleme**. MEB Yayınları, Ankara.
- MEB (1991). **Danimarka Eğitim Sistemi**. Milli Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim, Yurtdışı Eğitimi ve Dış İlişkiler Genel Müdürlüğü Yayınları, Ankara.
- MEB.(2002). **2002 yılı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri Uygulama Yönergesi**. [www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr) (08.02.2002).
- Milli Eğitim Bakanlığı Hizmetçi Eğitim Yönetmeliği**. Tebliğler Dergisi, Tarih 24/10/1994, Sayı 2417.
- Milli Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği**, Resmi Gazete,; 03/10/1993 Tarih, Sayı; 21717.
- MOECKEL, D. N.(1999). **Research, Development, And Validation Of Coaching Educational Teams: A Principal's Handbook**. Kansas State University, <http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9933065> (03.02.2001).
- MORGAN, J.E. (1982).**Administrative And Supervisory Management**. Prentice-Hall USA.
- MSDE -Mississippi State Dept. Of Education-(1985). **Guidelines for Staff Development Programs**.ERIC Digest, NO:ED256015 (03.03.2001).
- MURATA, K., Horison, A.(1995). **Japon Yönetim Teknikleri**, Rota Yayınları, İstanbul.
- NETAŞ (2000). **Toplam Kalite Yönetimi Kalite Araçları**, [http://www.netas.com.tr/netas\\_t/about\\_t.html](http://www.netas.com.tr/netas_t/about_t.html) (10.10.2000).
- ODIN.DEP.NO (2000) (Norveç Eğitim Bakanlığı). **Education in Norway. "Teachers and Education Staff"**. <http://odin.dep.no/kuf/engelsk/publ/veiledninger/014005990621/index-hov008-b-n-a.html> (20.11.2000).

- OECD.(1994). **Quality In Teaching**. OECD Pub.
- ORGANIZATION DEVELOPMENT (2000). <http://eyad.hypermart.net/index1.html>  
(12.02.2000).
- OROMANER, M. **Faculty and Staff Development**. ERIC Digest.NO:  
ED416941 (03.03.2001).
- ÖNCÜ, H.F. (1998).**Yönetimde Eğitim**. Değişim Dinamikleri Yayınları,İstanbul.
- ÖZDEMİR, S.(1996). **Eğitimde Örgütsel Yenileşme**. PEGEM Yay. Ankara.
- ÖZDEMİR, S.(1997). “**Her Organizasyon Hizmet İçi Eğitim Yapmak Zorundadır**”.Milli Eğitim Dergisi, Sayı 133.
- ÖZDEMİR, S., Yalın, H.İ, Lovell, H.(1996). **Hizmet İçi Eğitim Program Geliştirme El Kitabı**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- ÖZDEMİR, S., Yalın, H.İ.(1998).“**Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacının Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma**”. VII.Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (9-11 Eylül 1998), Cilt 1, Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Konya.
- ÖZDEN, Y. (1998). **Öğrenme ve Öğretme**. PEGEM Yayınları, Ankara.
- ÖZDEN, Y. (1999). **Eğitimde Yeni Değerler**. PEGEM Yayınları, Ankara.
- PALMER, M., Winters, K.T. (1993).**İnsan Kaynakları**, Çev:Doğan Şahiner.  
Rota Yayınları, İstanbul.
- PALMER, M.J. (1993). **Performans Değerlendirmeleri**. Çev. Doğan Şahiner,  
Rota Yayınları, İstanbul.
- PEHLİVAN, İ.(1992). “**Hizmet İçi Eğitim-Verimlilik İlişkisi**”,. Eğitim Bilimleri Dergisi, A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Cilt 25, Sayı 1, Ankara.
- PEHLİVAN, İ.(1996). **The Role of principals in School Organization and Principal Training**. University of Cincinnati, Collage of Education Ohio.Pam Robbis ve Alvy Harvey B. The Principal's Companion.California; Corwin Press 1995, s.158 deki alıntı.
- PEHLİVAN,İ.(1997). “**Örgütsel ve Bireysel Gelişme Aracı Olarak Hizmet İçi Eğitim**”. Amme İdaresi Dergisi,Cilt 30, Sayı 4, Ankara.
- PEKER, Ö.(1995). **Yönetimi Geliştirmenin Sürekliliği**, TODAİ Yayınları No:258, Ankara.



- PURCELL, L.D. (1987). **Factors Affecting the Quality of Staff Development.**, ERİC Digest No:ED285862 (11.11.2000).
- RAFTERY, T. (2002). **Performans Değerlendirme Yönteminiz Şirket Stratejisi İçin Ne Derece Anamlı ve Etkili?**. [www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com) (14.01.2002).
- RAWLINSON, J.G. (1995). **Yaratıcı Düşünme ve Beyin Fırtınası**, Rota Yayınları, İstanbul.
- REILLY, D.H.(1999). **Non-Linear Systems And Educational Development In Europe.** Journal of Educational Administration, Vol.37,No.5.
- ROBBİNS, S.P. (1978). **Personnel The Management Human Resources**, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey.
- SALLIS, E. (1996). **Total Quality Management In Education.** Kogan Page, London.
- SCHUSTER, F.E.(1980). **Contemporary Issues In Human Resources Management.** Reston Publishing Company Reston, Virginia.
- SİLVER, D.T.(1999). **A Study Of Teachers' Perceptions About Staff Development Factors And Their Classroom Implementation Of Reform-Based Science Instruction.** Louisiana Tech University, [http://wwwlib.Umi.Com/ Dissertations/ Fullcit/9936829](http://wwwlib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9936829) (02.02.2001).
- SMİTH,G.C, Grant, J.V.(1969). **Personnel Administration And Industrial Relations.** Longmans, Green And Co.Ltd. London.
- SPARKS, D., Hirsh, S.(2000). **A National Plan For Improving Professional Development.** Results, February 2000 [www.nsd.org/educationaindex.html](http://www.nsd.org/educationaindex.html) (12.12.2000).
- STRAUSS, G., Leonard, R. S..(1968). **Personnel The Human Problems Of Management.** Practice-Hall Of India Private Limited, New Delhi.
- SUMMERS, L.(1994). **A Logical Approach To Development Planning.** Training&Development,v.48,n11,No;A16458876,[http://web1.infotr ac.galegroup.com/](http://web1.infotr.ac.galegroup.com/) (02.02.2002).

- SWEENEY, B. (2000). **Staff Development Purposes**, [http://teachermentors.com/RSO\\_D%20site/StaffDev/purposeSD](http://teachermentors.com/RSO_D%20site/StaffDev/purposeSD) (12.12.2000).
- ŞABAN, A. (2000). **Hizmet İçi Eğitimde Yeni Yaklaşımlar**, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 145 <http://www.meb-yayimlar.gov.tr/145/saban.htm> (02.02.2000).
- ŞAHİN, A. E. (2000). **Türkiye'deki İlköğretim Okulu Müdürlerinin Sahip Olması Gereken Yeterlilikler**, Arizona State University, [www.yok.gov.tr/egfak/aliekber](http://www.yok.gov.tr/egfak/aliekber) (02.02.2000).
- ŞAHİN, O. (1995). **İlkokullarda Sınıf Okutan Branş Öğretmenlerini, Sınıf Öğretmenliği Alan ve Öğretmenlik Meslek Bilgileri Yeterlik Düzeyi**. Hacettepe Üniversitesi, S.B.E., Ankara [www.tezarama.hacettepe.edu.tr/tezsonuc.php3?oid=54562](http://www.tezarama.hacettepe.edu.tr/tezsonuc.php3?oid=54562) (05.03.2001).
- TANYELİ, H. (1970). **Personel Eğitimi**. Şenyuva Matbaacılık, Ankara.
- TAVMERGAN, İ. (1998). **"Yerel Yönetimlerde Toplam Kalite Yönetimi Uygulamaları ve Kalite Geliştirme Yöntemleri"** Standart Dergisi, Eylül Sayısı.
- TAYLOR, C., FITZ, G., LYNN L. (1978). **How To Design a Program Evaluation Sage Publication**, Beverly Hills/LONDON, 1978, 6. Printing.
- TAYMAZ, H. (1992). **Hizmet İçi Eğitim Kavramlar İlkeler Yöntemler**, PEGEM Yayınları, No:3, Ankara.
- TELİMEN, O. (1978). **Personel Yönetimi ve Beşeri İlişkiler**, Sermet Matbaası, İstanbul.
- TORRINGTON, D., WEIGHTMAN, J. (1991). **Action Management The Essentials**. Ipm House Comp Roud, Wambledon London.
- TORTOP, N. (1999). **Personel Yönetimi**, Yargı Yayınları, Ankara. Ülkü Dicle ve Atilla Dicle. "Yöneticilerin Yetiştirilmesinde Duyarlık Eğitim" Amme İdaresi Dergisi, Aralık 1970, Sayı 4, s.109'daki alıntı.
- TURAL, N. (2002). **"Küreselleşmenin Üniversite Üzerine Etkisi"**. Eğitim Araştırmaları Dergisi, Sayı 6, Ankara
- TUTUM, C. (1979). **Personel Yönetimi**. TODAİ Yayınları, No: 179, Ankara.
- ULRICH, D. LOSEY, M.R., LAKE, G. (1997). **Tomorrow's HR Management**. NY: John Wiley & Sons, Inc. [www.insankaynaklari.com](http://www.insankaynaklari.com). (20.02.2002).

- V. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- V.Beş Yıllık Kalkınma Planı, DPT Yayınları, Ankara 1987.
- VARIŞ, F.(1988).**Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler.** Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No:157, Ankara.
- VI.Beş Yıllık Kalkınma Planı, DPT Yayınları, Ankara 1992.
- VII. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- VII.Beş Yıllık Kalkınma Planı, DPT Yayınları, Ankara 1996.
- VIII.Beş Yıllık Kalkınma Planı. [www.dpt.gov.tr](http://www.dpt.gov.tr) (02.11.2000).
- WELLS, R. G. (1993).**Yetki Devri.** Çev:Vedat Üner, Rota Yayınları, İstanbul.
- WERN, J. (1995). **Training For Quality Circles.** Kogan age. London.
- WOOD, F.H. (1985). **The Perceptions of Professor and Practitioners Concerning The Practices Which Define The RPTIM Model for Staff Development. Occasional Paper No: 15,ERIC Digest No:ED294837 (08.07.2001).**
- WOODS, R.H.(1997). **Human Resources Management.** Educational Enstitute American Hotel&Motel Association, Second Edition.
- WORTH, C.E., Worth, M. M. (1986). **Staff Development Update By School Administrators,** ERIC Digest. No:ED273018 (08.07.2001).
- X. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- XI. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- XII. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1989.
- XIV. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1991.
- XIV. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1993.
- XV. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, İstanbul 1996.
- XVI. Milli Eğitim Şurası, Milli Eğitim Basımevi, Ankara 1999.
- YALIN, İ. (2001).**"Hizmet İçi Programlarının Değerlendirilmesi"**.Milli Eğitim Dergisi, Sayı 150, Mart, Nisan, Mayıs 2001,<http://yayim.meb.gov.tr/yayimlar/150/yalin.htm> (08.08.2001).
- YARBROUGH, R.(1999). **Building A More Professional School Community Through Staff Development For School-Based Reform: An**

**Ethnographic Study Of A Restructuring School.** The UniversityOfMississippi, <http://www.lib.Umi.Com/Dissertations/Fullcit/9942376> (02.02.2001).

YILMAZ, S. (1995). **İlköğretimde Son Yirmi Yılda Gerçekleştirilen Eğitici Personel Seçme Uygulamaları.** H.Ü, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara [www.tezarama.hacettepe.edu.tr/tezsonuc.php3?oid=54567](http://www.tezarama.hacettepe.edu.tr/tezsonuc.php3?oid=54567) (03.03.2001).

YODER, D. (1972). **Personnel Management And Industrial Relations.** Practice-Hall Of India Private Limited. New Delhi.

YÜKSEL, Ö. (1998). **İnsan Kaynakları Yönetimi.** Gazi Kitabevi, Ankara.

ZION, R. (1987). **Factors to Consider in Planning Effective Staff Development Programs.** ERİC Digest No:294839 (08.07.2001).

**1738 Sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu,** Resmi Gazete : Tarih: 24/6/1973 Sayı: 14574.

**1983 Türkiye Cumhuriyeti Anayasası.**

**657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu.**

## EKLER

- EK:1** MEB İlköğretim Okulları Yönetici ve Öğretmenlerinin Mevcut Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri ve Gelişme Konusundaki İstekleri Konulu Araştırma Anketi
- EK:2** Ön Uygulama Sonucunda Yapılan Analizler Gereğince Çıkarılan Maddeler
- EK:3** Anketlerin Uygulanmasına İlişkin Kayseri Valiliği ve İl Milli Eğitim Müdürlüğünün Oluru



**EK:1 MEB İLKÖĞRETİM OKULLARI YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN  
MEVCUT PERSONEL GELİŞTİRMEYE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ VE GELİŞME  
KONUSUNDAKİ İSTEKLERİ KONULU ARAŞTIRMA ANKETİ**

Sayın yönetici/öğretmen;

“Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mevcut Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri, Sorunlar ve Gelişme Konusundaki İstekleri” isimli doktora çalışması yapılmaktadır. Bu nedenle bir öğretmen ya da okul yöneticisi olarak, mevcut personel geliştirme programına ilişkin görüşleriniz ile bir personel geliştirme programında bulunması gereken ve ihtiyaç duyduğunuz konuları belirtmenizi istediğimiz bir anket düzenlenmiştir. Sözkonusu bu anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerinizi içermekte, ikinci bölüm ise anket maddelerini içermektedir. Anketi yanıtladığınız ve bu çalışmamıza katkı sağladığınız için teşekkür ederim.

Arş. Gör. İsmail AYDOĞAN

Tel:4374901-33362

E.Ü. Fen Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü

E-mail:aydogani@erciyes.edu.tr

**I.BÖLÜM**

**KİŞİSEL BİLGİLER**

**1-Göreviniz:**

a- ( ) Müdür      b- ( ) Müdür Yardımcısı      c- ( ) Öğretmen

**2-Cinsiyetiniz**

a- ( ) Bay      b- ( ) Bayan

**3-Öğrenim Düzeyiniz**

a- ( ) Eğitim Yüksekokulu      b- ( ) Eğitim Enstitüsü      c- ( ) Fakülte      d- ( ) Master      e- ( ) Doktora

**4-Hizmet içi eğitim programına katılma durumunuz**

a- ( ) HİE programına katılmadım      c- ( ) 3-4 programa katıldım  
b- ( ) 1-2 programa katıldım      d- ( ) 5 ve daha fazla programa katıldım

**5-Kıdeminiz**

a- ( ) 1-5 yıl      b- ( ) 6-10 yıl      c- ( ) 11-15 yıl      d- ( ) 16-20 yıl      e- ( ) 21-25 yıl

**II.BÖLÜM**

**UYGULANMAKTA OLAN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMLARI**

Aşağıda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programları ile ilgili ifadeler yer almaktadır. Lütfen katıldığınız hizmet içi eğitim programlarındaki gözlemlerinize dayalı olarak aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı ilgili parantezin içine (X) işareti koyarak belirtiniz

	Katılma dereceniz				
	Hiç	Az	Orta	Çok	Pekçok
1. HİE programlarında, amaçlar ne derecede yeterlidir	( )	( )	( )	( )	( )
2. HİE programlarının içeriğinin hazırlanmasında personelin görüş ve düşüncelerinden ne derecede yararlanılmaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
3. HİE programları, yönetici ve öğretmenleri alanları ile ilgili yeni bilimsel ve teknolojik gelişmeleri ulaştırmada ne derecede etkilidir	( )	( )	( )	( )	( )
4. HİE programları, personelin bireysel ihtiyaçlarını(zaman yönetimi,bütçe yönetimi, psikolojik vb) ne derecede karşılamaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
5. HİE programları, personelin öğretimde duyduğu ihtiyaçları(ders-konu işlenişi, araç-gereç kullanımı vs.) ne derecede karşılamaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
6. HİE programları, personelin yönetsel ihtiyaçlarını(sınıf yönetimi, liderlik vs.) ne derecede karşılamaktadır	( )	( )	( )	( )	( )
7. HİE programları, personelin denetim sırasında karşılaştığı sorunlara(plan yapma ve planı uygulama vs) ne derecede yanıt verebilmektedir	( )	( )	( )	( )	( )
8. HİE programları, personeli araştırmaya ne derecede teşvik etmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
9. HİE, okulda iletişim, ilişki ve koordinasyonu ne derecede güçlendirmektedir	( )	( )	( )	( )	( )



10.	HİE, personelde güven duygusunu ne derecede geliştirmektedir.	( )	( )	( )	( )	( )
11.	HİE programlarında görevli öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik tutum ve davranışları personeli ne derecede motive edebilmektedir	( )	( )	( )	( )	( )
12.	HİE programları, yönetici ve öğretmenlerin yeteneklerini ortaya çıkarıp yönlendirmede ne derecede etkilidir	( )	( )	( )	( )	( )
13.	HİE ne derecede değerlendirilmekte ve geliştirilmektedir	( )	( )	( )	( )	( )

Bunların dışında eklemek isteğiniz varsa lütfen yazınız

### BİREYSEL BOYUT/ (KİŞİSEL GELİŞİM BOYUTU)

Bir yönetici ya da öğretmen olarak görev ve sorumluluklarını yeterli ve etkili bir biçimde yerine getirebilmeniz için aşağıda belirtilen alanlardan hangisinde, kendinizi ne derece geliştirmek istediğinizi lütfen belirtiniz

MADDELER		Gereklilik Dereceniz				
		Hiç Gerekli Değil	Az Gerekli	Orta Düzeyde Gerekli	Çok Gerekli	Pekçok düzeyde Gerekli
1	Duygusal, zihinsel ve fiziksel tükenmişliği önleme	( )	( )	( )	( )	( )
2	Demokratik düşünceyi bir yaşam tarzı olarak benimseme	( )	( )	( )	( )	( )
3	Öğrencilerin özel ilgi ve yeteneklerini geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
4	Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinimsel yönden gelişmelerini sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
5	Toplam kalite yönetimi	( )	( )	( )	( )	( )
6	Okul bina ve tesislerini verimli kullanma	( )	( )	( )	( )	( )
7	Mevcut eğitim teknolojilerinden sınıf içinde etkili şekilde yararlanma	( )	( )	( )	( )	( )
8	Öğretim araç ve gereçlerini etkili kullanma	( )	( )	( )	( )	( )
9	Araştırma,yayın ve kaynak kişilerden yararlanma	( )	( )	( )	( )	( )
10	Eğitim ve öğretim problemlerine ilişkin araştırmalar yapma	( )	( )	( )	( )	( )
11	Açık akademik amaç ve hedefler geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
12	Alan/uzmanlık ile ilgili gelişmelere sahip olma	( )	( )	( )	( )	( )
13	Sınıf yönetimi	( )	( )	( )	( )	( )
14	Öğretim modellerini etkili kullanma	( )	( )	( )	( )	( )
15	Öğrenmeye elverişli yöntemler geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
16	Etkili çalışma grupları oluşturma	( )	( )	( )	( )	( )

Bunların dışında eklemek istedikleriniz varsa lütfen belirtiniz.

### YÖNETSEL BOYUT

Aşağıda bir okul yöneticisinin görev ve sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirebilmesi için gerekli olan yeterlik alanları verilmiştir. Sizce bir okul yöneticisi bu alanlardan hangisinde ne derece geliştirilmelidir. Lütfen belirtiniz

MADDELER		Gereklilik Dereceniz				
		Hiç Gerekli Değil	Az Gerekli	Orta Düzeyde Gerekli	Çok Gerekli	Pekçok düzeyde Gerekli
1	Etkili kararlar alma ve uygulama	( )	( )	( )	( )	( )

2	Disiplin şikayet ve okulda şiddeti önleme	( )	( )	( )	( )	( )
3	Personel çatışmalarını yönetme	( )	( )	( )	( )	( )
4	Okulun amaçlarını geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
5	Okula ilişkin vizyon geliştirme ve paylaşma	( )	( )	( )	( )	( )
6	Okul iklimini geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
7	Örgütsel önderlik gerçekleştirme	( )	( )	( )	( )	( )
8	İnsan kaynaklarını etkili yönetme	( )	( )	( )	( )	( )
9	Yönetim politikaları oluşturma ve geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
10	Stratejik planlama hakkında bilgi ve beceri sahibi olma	( )	( )	( )	( )	( )
11	Yetki devrini gerçekleştirebilme	( )	( )	( )	( )	( )
12	İnsan kaynağı yönetimi ile ilgili yerli ve yabancı araştırmaları öğrenme ve uygulama	( )	( )	( )	( )	( )
13	Türk eğitim sistemindeki yasal düzenlemeler ve uygulamalar hakkında bilgi sahibi olma	( )	( )	( )	( )	( )
14	Eğitim yönetimine ilişkin kuram, ilke ve modellerden yararlanma	( )	( )	( )	( )	( )
15	Okula ek kaynak sağlama becerisine sahip olma	( )	( )	( )	( )	( )
16	Etkili iletişim kurma becerisi	( )	( )	( )	( )	( )
17	İnsan ilişkilerine ilişkin teknik ve yöntemler geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
18	Birey ve grupları anlama, destekleme bilgi ve becerisine sahip olma	( )	( )	( )	( )	( )
19	Konferans, seminer gibi etkinliklerden yararlanma	( )	( )	( )	( )	( )
20	Problemleri ve fırsatları görüp teşhis edebilme	( )	( )	( )	( )	( )
21	Yetkiden önce etki yollarını kullanma	( )	( )	( )	( )	( )
22	Öğretmen ve öğrencileri araştırma-geliştirme çalışmalarına yönelme	( )	( )	( )	( )	( )
23	Personeli motive etme	( )	( )	( )	( )	( )
24	İş ahlakı ve örgüte bağlılık sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
25	Okulun öğretim etkinliklerini planlayıp koordine etme	( )	( )	( )	( )	( )
26	Üst kademe ile öğretmen, öğrenci ve diğer personel arasında uzlaştırıcı ve bütünleştirici rol oynama	( )	( )	( )	( )	( )
27	Takım halinde çalışma yapma	( )	( )	( )	( )	( )
28	Çevredeki okul yöneticileriyle mesleki dayanışma oluşturma	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Bunların dışında belirtmek istediğiniz varsa lütfen belirtiniz</b>						

DENETİM BOYUTU						
Aşağıda bir ilköğretim müfettişinin (denetçinin) görev ve sorumluluklarını etkili biçimde yerine getirebilmesi için gerekli olan yeterlik alanları verilmiştir. Sizce bir müfettiş, bu alanlardan hangisinde ne derece geliştirmelidir. Lütfen belirtiniz						
		Gereklilik Dereceniz				
		Hiç Gerekli Değil	Az Gerekli	Orta Düzeyde Gerekli	Çok Gerekli	Pekçok düzeyde Gerekli
1	Öğretim süreçlerinde etkililiği artıran yöntem ve teknikleri geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
2	Yeni öğretim programlarını araştırma, geliştirme ve uygulama	( )	( )	( )	( )	( )
3	Eğitimdeki yeni yaklaşımları personele getirme ve paylaşma	( )	( )	( )	( )	( )
4	Yeni fikirler ortaya atma ve gerçekleştirme	( )	( )	( )	( )	( )
5	Personelin eğitimsel ve gelişimsel ihtiyacını saptama ve giderilmesi için girişimler yapma	( )	( )	( )	( )	( )

6	Okul personelinin gelişmesi için gerekli olanakları sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
7	Okul vizyonunun oluşmasını ve sürdürülmesini sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
8	Yönetici ve öğretmenlerle işbirliği yapma ve destek olma	( )	( )	( )	( )	( )
9	Sürekli bilgi alışverişi için bilgisayar teknolojilerinden (internet, e-mail) yararlanma	( )	( )	( )	( )	( )
10	Bilimsel araştırma, yöntem ve tekniklerini kullanma	( )	( )	( )	( )	( )
11	Denetimi araştırma bulguları ile destekleme	( )	( )	( )	( )	( )
12	Denetim sonucunda saptanan sorunlara dayalı olarak verimsiz örgüt ilişkileri ve yönetim süreçlerini yeniden düzenleme	( )	( )	( )	( )	( )
13	Demokratik önderlik gösterme	( )	( )	( )	( )	( )
14	Takım çalışması yapma	( )	( )	( )	( )	( )
15	Personelin özel yeteneklerini geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
16	Üstler, okul dışı kişiler, çalışma arkadaşları, öğrenciler ve astlar ile iyi ilişkiler kurulmasını sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
17	Gelişim psikolojisi, öğrenci psikolojisi ve yetişkin psikolojisi konularında uzman olma	( )	( )	( )	( )	( )
18	Personel ile çevre ilişkilerini geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
19	Ders dışı sosyal ve kültürel etkinlikleri geliştirme	( )	( )	( )	( )	( )
20	Meslek standartlarının gelişimine katkı sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
21	Denetim kriterlerinin açıklığını sağlama	( )	( )	( )	( )	( )
22	Personelin çalışmalarını objektif olarak değerlendirme	( )	( )	( )	( )	( )
23	Öğretim programlarını değerlendirme	( )	( )	( )	( )	( )
24	Personelin performansını değerlendirme	( )	( )	( )	( )	( )
25	Öğrencileri değerlendirme	( )	( )	( )	( )	( )
<b>Bunların dışında belirtmek istediğiniz varsa lütfen belirtiniz</b>						

**EK:2**

**ÖN UYGULAMA SONUCUNDA YAPILAN ANALİZLER GEREĞİNCE  
ÇIKARILAN MADDELER**

**Bireysel Boyut:**

- 1-Düşünme ve öğrenme biçimleri bilgi ve becerisi
- 2-Yaratıcılığı geliştirme bilgi ve becerisi
- 3-Çevredekilerin hobi, bilgi, yetenek ve deneyimlerinden öğretim süreçlerinde yararlanma bilgi ve becerisi
- 4-Toplumsal ve psikolojik sorunlara çözüm sağlama bilgi ve becerisi
- 5-Bireyin amaçları ile okulun amaçlarını dengeleme bilgi ve becerisi
- 6-Eğitim sistemleri ve politikaları bilgisi
- 7-Çatışmaları yönlendirme bilgi ve becerisi
- 8-Bilginin üretilmesi bilgi ve becerisi
- 9-Öğrenmeye elverişli ortamlar oluşturma bilgi ve becerisi

**Yönetimsel boyut;**

- 1-Kararlardan etkileneceklere karara katılma olanağı verme
- 2-Okulu etkileyen grup ve bireyleri okul yararına yöneltme
- 3-Bütçe yönetimi bilgi ve becerisine sahip olma
- 4-Yetki ve sorumluluğa ilişkin sorunları dengeli olarak yürütme
- 5-Birey ve grup kararlarının önemini değişik durumlara göre değerlendirme
- 6-Personelin tutum ve davranış bozukluklarını iyileştirme
- 7-Sorunlara etkili çözümler bulma
- 8-Öğretmen ve diğer personelin mesleki gelişim ihtiyacını saptama
- 9-İnsan kaynağını bulma ve seçme
- 10-Okulun fizik olanaklarından etkin yararlanma

**Denetim Boyutu:**

- 1-Yeniliklere açık, araştırmacı ve bulucu olma
- 2-Akademik danışmanlık ve rehberlik yapma
- 3-Değerlendirme sonuçlarını personelin geleceğinde kullanma

T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

SAYI:B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/  
KONU:Anket Uygulaması


26.03.01\* 24201

VALİLİK MAKAMINA

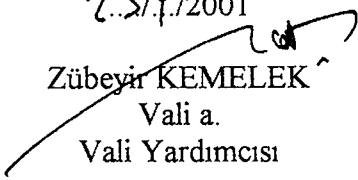
Erciyes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi İsmail AYDOĞAN'ın, "Milli Eğitim Bakanlığı'na Bağlı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mevcut Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri, Algıladıkları Sorunları ve Gelişme Konusundaki Talepleri" konulu anketi ilimiz Melikgazi ve Kocasinan ilçesindeki İlköğretim Okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulamak isteği ile ilgili dilekçesi ve anket formu ilişikte sunulmuştur.

Erciyes Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Araştırma Görevlisi İsmail AYDOĞAN'ın, söz konusu anketi ilimiz Melikgazi ve Kocasinan ilçesindeki İlköğretim Okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulaması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde, olurlarınıza arz ederim.

  
O. Nuri GULAY  
Milli Eğitim Müdür V.

OLUR  
25/3/2001

  
Zübeyir KEMELEK  
Vali a.  
Vali Yardımcısı

EKLER:

1. Dilekçe.(1 adet-1 sayfa)
2. Anket Formu.(8 adet-8 sayfa)

T.C. YÜKSEKÖĞRETİM VE İLİM BAKANLIĞI  
BİLGİ YATIRIMI VE İNCELEME MERKEZİ

T.C.  
KAYSERİ VALİLİĞİ  
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

SAYI:B.08.4.MEM.4.38.00.03-311/  
KONU:Anket Uygulaması.

27.09.01- 24320

Sayın:İsmail AYDOĞAN  
Erciyes Üniversitesi Fen Edebiyat  
Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Araştırma Görevlisi.

İLGİ:Müdürlük Makamına vermiş olduğunuz bila tarihli dilekçeniz.

“Millî Eğitim Bakanlığı’na Bağlı İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mevcut Personel Geliştirmeye İlişkin Görüşleri, Algıladıkları Sorunları ve Gelişme Konusundaki Talepleri” konulu anketi ilimiz Melikgazi ve Kocasinan ilçesindeki İlköğretim Okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlere uygulamanızın uygun görüldüğüne dair Valilik Makamı’ndan alınana 26.09.2001 tarih ve 24204 sayılı onay örneği ilişikte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.



M. Vasi ARAT  
Müdür a.  
Müdür Yardımcısı

EKLER:

EK-1.Valilik Onayı.(1 adet-1 sayfa)