

**SÖZLEŞMELİ İNFAZ VE KORUMA
MEMURLARINA UYGULANAN HİZMET İÇİ
EĞİTİM PROGRAMININ CIPP MODELİ
İLE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa BAYHAN

Yüksek Lisans Tezi

**Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU
2011**

(Her Hakkı Saklıdır)

T.C.
ATATÜRK ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM BİLİM DALI

SÖZLEŞMELİ İNFAZ VE KORUMA MEMURLARINA UYGULANAN
HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ CIPP MODELİ
İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

(Master's ThesisAn Analysis Of in-Service Training Programme To Be Applied
Upon Guardians Bound By Contract Under CIPP Modelling)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mustafa BAYHAN

Danışman: Yrd. Doç. Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU

ERZURUM
Haziran, 2011

KABUL VE ONAY TUTANAĞI

Yrd.Doç.Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU danışmanlığında, Mustafa BAYHAN tarafından hazırlanan “Sözleşmeli İnfaz Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet içi Eğitim Programının CIPP Modeli ile Değerlendirilmesi ” başlıklı çalışma 10 / 06 / 2011 tarihinde yapılan savunma sınavı sonucunda başarılı bulunarak jürimiz tarafından, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyesi : Yrd.Doç.Dr.Adnan KÜÇÜKOĞLU

İmza:

Jüri Üyesi : Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE

İmza:

Jüri Üyesi : Doç. Dr. Osman MERT

İmza:

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

2.3 -06- 2011. .

Prof. Dr. H.Ahmet KIRKKILIÇ

Enstitü Müdürü

TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI

Yüksek Lisans/Doktora Tezi olarak sunduğum “Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet içi Eğitim Programının CIPP MODELİ ile Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden olduğunu, bunlara atıf yapılarak yararlanılmış olduğunu belirtir ve onurumla doğrularım.

Tezimin kâğıt ve elektronik kopyalarının Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü arşivlerinde aşağıda belirttiğim koşullarda saklanmasına izin verdiğimi onaylarım.

Lisansüstü Eğitim-Öğretim yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca gereğinin yapılmasını arz ederim.

- ☐ Tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.
- ☐ Tezim sadece Atatürk Üniversitesi yerleşkelerinden erişime açılabilir.
- ☐ Tezimin yıl süreyle erişime açılmasını istemiyorum. Bu sürenin sonunda uzatma için başvuruda bulunmadığım takdirde, tezimin tamamı her yerden erişime açılabilir.

.... / /

İmza

Ad Soyad: Mustafa BAYHAN

ÖZET

YÜKSEK LİSANS TEZİ

SÖZLEŞMELİ İNFAZ VE KORUMA MEMURLARINA UYGULANAN HİZMET İÇİ EĞİTİM PROGRAMININ CIPP MODELİ İLE DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa BAYHAN

2011, 150 sayfa

Bu araştırma, 2009-2010 yılları içinde Adalet Bakanlığı Personel Eğitim Merkezlerinde infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının kursiyer ve öğretim görevlisi görüşlerine göre CIPP modeli ile değerlendirilmesi amacıyla yapılmıştır. Betimsel araştırma yöntemi kullanılan çalışmada ayrıca, kursiyer görüşlerinin cinsiyet ve eğitim durumlarına göre farklılıkları araştırılmıştır. Araştırmanın evrenini 40 öğretim görevlisi ile 2009-2010 yılları arasında göreve başlayan 6000 infaz ve koruma memuru oluşturmaktadır. Örneklem, kümeleme yöntemiyle öğretim görevlileri ile 2010 Mayıs-Haziran aylarında eğitime katılan kursiyerlerden seçilmiştir. Çalışmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan “eğitim programı değerlendirme anketi” ile toplanmıştır.

Araştırma sonuçlarına göre kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında girdi boyutunda anlamlı bir farklılık bulunurken, bağlam, süreç ve ürün boyutlarında farklılık bulunamamıştır. Kursiyer görüşlerinde cinsiyet değişkenine göre girdi, süreç ve değerlendirme boyutlarında farklılığa rastlanırken, bağlam boyutunda anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Kursiyer görüşlerinde öğrenim durumlarına göre fakülte ile ortaöğrenim mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunurken, ön lisans ve ortaöğrenim mezunları arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Eğitim programı değerlendirme anketindeki açık uçlu soruların incelenmesi neticesinde, hizmet içi eğitim programının süresinin çok kısa, günlük ders sayısının çok fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Hizmet içi eğitim, CIPP Modeli, Tepki Değerlendirme, İnfaz ve Koruma Memuru

ABSTRACT

MASTER’S THESIS AN ANALYSIS OF IN-SERVICE TRAINING PROGRAMME TO BE APPLIED UPON GUARDIANS BOUND BY CONTRACT UNDER CIPP MODELLING

Mustafa BAYHAN
2011, 150 pages

By analysing the views of trainees and trainers via CIPP modelling, this survey has been performed for the assessment of in-service training programme practiced upon guardians in the years 2009 and 2010 at the training centres of the Ministry of Justice. Discrepancies amongst the views of trainees with respect to their gender and education levels have also been analyzed in the survey. The space of the survey consists of 40 trainers and 6.000 guardians who have started rendering service in the years 2009 and 2010. Sample is constituted under the terms of the method of agglomeration by the selection of trainers and trainees who participated the training programme held in May and June 2010. Data of the study have been gathered by means of ‘training assessment survey’ which has been developed by the researcher.

According to the results of the survey, whilst a meaningful difference between the views of trainees and trainers has been found in input dimension, any difference has not been found in context, process and product dimensions. While the existence of difference has been found amongst the views of trainees in input, process and assessment dimensions in accordance with gender parameter, a meaningful connection could not be found in context dimension. While there has been a meaningful difference amongst views of trainees with respect to their education levels between high school and BA alumni, a meaningful difference could not be found between associate degree and high school alumni. As a result of the analysis of the open-ended questions in the training assessment survey, it is concluded that the duration of the training programme is too short and the number of lectures in a day is highly excessive.

Keywords: In-service training, CIPP Modelling, Reaction Analysis, Guardian

ÖNSÖZ

Bilgi çağı denilen 21. yüzyılda yaşamaktayız. İçinde bulunduğumuz çağda bilgi birikimi her an katlanarak büyümektedir. Okuldan yeni mezun olan birisinin iş hayatına başladığında, okulda öğrendiği bilgiler eskimekte veya güncelliğini yitirmektedir. Bu nedenle günümüzde “yaşam boyu eğitim”, “hizmet içi eğitim” gibi kavramlar pek sık kullanılmaktadır. Bu amaçla her kurum eski ve yeni personeline eğitim vermek istemektedir. Bu amaçla değişik şekillerde eğitimler planlanmakta ve uygulanmaktadır. İşte bu çalışmada da böyle bir eğitim programının değerlendirilmesi yapılmaktadır.

Uzun ve zahmetli günlerin sonunda iyi bir çalışma olduğuna inanıyorum.

Tezimi hazırlamamda, ilk günden son güne kadar, bana her türlü desteği veren çok değerli danışman hocam, sayın Yrd. Doç Dr. Adnan KÜÇÜKOĞLU’ na çok teşekkür ediyorum.

Eleştirileriyle ve önerileriyle çalışmama ışık tutan sevgili hocalarım, Yrd. Doç. Dr. Erdoğan KÖSE ve Yrd. Doç. Dr. Kerim GÜNDOĞDU’ ya çok teşekkür ediyorum. Ayrıca çalışmamın her aşamasında desteğini esirgemeyen Adalet Bakanlığı Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezi Müdürü Süreyya SAYGIN ve Eğitim Merkezinde görevli Öğretim Görevlilerine çok teşekkür ediyorum.

Eğitim Programı Değerlendirme Anketinin uygulanması aşamasında desteğini esirgemeyen, Kahramanmaraş Eğitim Merkezi ve Ankara Eğitim Merkezi Müdürü ve personellerine çok teşekkür ediyorum.

Çalışmamın basından sonuna her aşamada; verilerin toplanmasında ve kodlanmasında yardımlarını esirgemeyen, yorulduğum anlarda moral ve destek veren sevgili eşime ve mutluluk kaynağım biricik kızım Zeynep Beyza’ya çok teşekkür ediyorum.

Benim de bir parçası olduğum eğitim sistemine, eğitimcilere ve hizmet içi eğitim yapan kurumlara faydalı olması dileğiyle.....

Erzurum, 2011

Mustafa BAYHAN

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAY TUTANAĞI	i
TEZ ETİK VE BİLDİRİM SAYFASI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ	x

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Araştırmanı Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları	5
1.5. Varsayımlar	5
1.6. Tanımlar	6

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR	8
2.1. Eğitim Nedir?	8
2.2. Eğitim Programı	9
2.3. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi	13
2.4. Program Değerlendirme Yaklaşımları	17
2.4.1. Ürüne Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı	17
2.4.2. Statik Özellikli Program Değerlendirme Yaklaşımı	18
2.4.3. Sürece Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımları	18
2.4.4. Karar Vermeyi Kolaylaştırıcı Yaklaşım	19
2.5. Program Değerlendirme Modelleri	19
2.5.1. Hedeflere Dayalı Değerlendirme Modelleri	21
2.5.2. Metfesel-Michael Değerlendirme Modeli	23
2.5.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli	24
2.5.4. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli	25
2.5.5. Stufflebeam'in CIPP Modeli	27
2.6. Hizmet İçi Eğitim	30
2.6.1. Hizmet İçi Eğitimin Önemi	32
2.6.2. Hizmet İçi Eğitim Süreci	37
2.6.3. Hizmet içi Eğitim Programlarının Değerlendirmesi	47
2.7. Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurları Hizmet içi Eğitimi Programı	55
2.8. İlgili Araştırmalar	59

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM.....	63
3.1. Araştırmanın Modeli	63
3.2. Evren ve Örneklem	65
3.3. Veri Toplama Aracı	70
3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması.....	73
3.5. Verilerin Toplanması	75
3.6. Verilerin İstatistiksel Analizi	76

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. BULGULAR VE YORUM.....	77
4.1. Birinci Alt Problem, Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular.....	77
4.2. İkinci Alt Problem, Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular	82
4.3. Üçüncü Alt Problem, Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular.....	85
4.4. Dördüncü Alt Problem, Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular	88
4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular	93
4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular	99
4.7. Kursiyer Anketinin Açık Uçlu Sorularına İlişkin Bulgular	103
4.8. Öğretim Görevlisi Değerlendirme Anketinin Açık Uçlu Sorularına İlişkin Bulgular.....	112

BEŞİNCİ BÖLÜM

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER.....	118
5.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	118
5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	119
5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	120
5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	121
5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar	123
5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar.....	123
5.7. Öneriler	123
5.7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler.....	124
5.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler.....	125
KAYNAKÇA	127
EKLER.....	133
ÖZGEÇMİŞ.....	141

TABLolar VE ŞEKİLLER DİZİNİ

Tablo 2.1. Değerlendirme Kriterleri.....	53
Tablo 2.2. Sözleşmeli İnfaz Koruma Memurları Hizmet içi Eğitim Programı Konu ve Süre Tablosu.....	57
Tablo 3.1. Araştırmanın Örneklemi	68
Tablo 3.2. Araştırmaya Katılan Kursiyerlerin Demografik Özellikleri	69
Tablo 3.3. Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerinin Demografik Özellikleri	70
Tablo 3.4. Anket Maddelerinin Boyutlara Göre Dağılımları	72
Tablo 3.5. Eğitim Programı Değerlendirme Anketinin Cronbach Alpha Değerleri	75
Tablo 4.1. Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları.....	81
Tablo 4.2. Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları.....	83
Tablo 4.3. Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları.....	86
Tablo 4.4. Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları.....	89
Tablo 4.5. Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarında Kursiyer ve Öğretim Görevlisi Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	93
Tablo 4.6. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlam Boyutunun Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	94
Tablo 4.7.Cinsiyet Değişkenine Göre Girdi Boyutunun Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	95
Tablo 4.8. Cinsiyet Değişkenine Göre Süreç Boyutunun Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	96
Tablo 4.9.Cinsiyet Değişkenine Göre Ürün Boyutunun Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları	97
Tablo 4.10. Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları.....	98
Tablo 4.11. Öğrenim Değişkenine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarının Örneklem Sayıları, Standart Sapma ve Ortalama Değerleri	101
Tablo 4.12. Tek Yönlü Anova Testi Varsayımlarının Sınanması.....	102

Tablo 4.13. Kursiyerlerin Eğitim Programı Değerlendirme Anketi Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları.....	101
Tablo 4.14. Tukey Testi'ne Göre Gruplar Arası Çoklu Karşılaştırma Tablosu.....	102
Tablo 4.15. Eğitim Programı Hakkında Kursiyerlerin Olumlu Görüşleri	106
Tablo 4.16.Eğitim Programı Hakkında Kursiyerlerin Olumsuz Görüşleri	110
Tablo 4.17. Eğitim Programı Hakkında Kursiyerlerin Önerileri	113
Tablo 4.18.Eğitim Programının Öğretim Görevlilerine Göre Olum Yanları.....	114
Tablo 4.19. Eğitim Programının Öğretim Görevlilerine Göre Olumsuz Yanları	114
Tablo 4.20. Eğitim Programının Geliştirilmesi İçin Öğretim Görevlilerinin Önerileri	116
Şekil 2.1. Hizmet İçi Eğitim Süreci.....	37

KISALTMALAR VE SİMGELER DİZİNİ

1. KMO : Kaiser-Meyer-Olkin Katsayısı,
2. $\bar{x}$: Aritmetik Ortalama
3. SS : Standart Sapma
4. t : t değeri
5. sd : Serbestlik Derecesi
6. p : Sigma Değeri

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan hızlı değişim toplumsal yaşamı, dolayısıyla eğitimi ve eğitim sistemlerini etkilemiştir. İçinde yaşadığımız çağda insanlığın bilgi birikimi katlanarak artmaktadır. Çalışanların, her gün gelişen ve değişen bilgi birikimine sahip bir birey olarak, iş hayatına atılmaları mümkün gözükmemektedir. Günümüzde, bireylerin bilgi ve teknolojiadaki gelişmelere bağlı olarak, toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısında meydana gelen değişme ve gelişmelere uyum sağlayabilmeleri; ancak yaşam boyu eğitim görmeleri ile mümkündür. Yaşam boyu eğitimin bir gereği olarak hizmet içi eğitim, çalışanlara mesleklerinde daha başarılı, üretici ve verimli olmalarını sağlayacak bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmayı amaçlamaktadır.

1.1. Problem Durumu

Hizmet içi eğitim ülkemizde mal ve hizmet üreten özel işletmelerin ve kamu kuruluşlarının, insan faktöründen kaynaklanan problemlerinin çözümü için başvurdukları yollardan birisidir. Canman (1979)'a göre “kamu görevlilerinin çağdaş kamu hizmetlerinin gereklerine uygun biçimde yetiştirilmesi, günümüzde kamu kesiminin başta gelen yasal yükümlülüklerin den biridir. Ayrıca, kamu kurum ve kuruluşlarının bu yükümlülüklerini yerine getirmek üzere hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bulunduğunu belirtmektedir.

Yalın (2001) “hizmet içi eğitimin, personelin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını belirleme, bu ihtiyaçlara uygun programlar geliştirme, bu programları planlama,

uygulama ve değerlendirme gibi kapsamlı bir çalışmayı içerdiğini” belirtmektedir. Ülkemizde hizmet içi eğitim programlarının planlama ve uygulama aşamasına gereken önem verilirken, değerlendirme aşaması ile ilgili bilimsel nitelikli çalışmalara pek fazla rastlanmamaktadır.

“Dünyada en pahalı yatırımlardan olan eğitim, gösterge ve sonuçları arasında faydalarını en uzun sürede göstermektedir. Hem pahalı hem de uzun soluklu olan bu süreçte eğitim kaynaklarının yerinde kullanılması büyük önem arz etmektedir” (Toptaş ve Yalçın, 2010).

Hizmet içi eğitim, bir kurum ve ya işletmenin “hizmet içi eğitim giderleri, insan gücü kaynağının geliştirilmesi için yapılan yatırım gideri niteliğindedir. Her yatırım sonucunu ölçmek gibi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin sonucunu ölçmek de mantıksal bir zorunluluk” tur (Canman, 1979).

Hizmet içi eğitim “kurumlarda hizmet içi eğitim programları, personelin eğitim ihtiyacını karşılamak ve saptanan amaçlara ulaşmak üzere hazırlanır ve uygulanır. Program değerlendirmesi, eğitim programını oluşturan amaç-kapsam-yöntem-değerlendirme süreçlerine ilişkin ilgililerin görüşleri alınarak yapılır” (Taymaz, 1992). Hizmet içi eğitim, bir kurum ve işletmenin personeline herhangi bir konuda eğitim vermesi değil, eğitim ihtiyacı olan personele ihtiyacı olan konularda bilgi, beceri ve yeni davranışlar kazandırılmasıdır. Bu açıdan hizmet içi eğitim bir süreç olara ele alınmalıdır. Hizmet içi eğitim süreci, Bilgin, Akay, Koyuncu ve Hasar (2007)’a göre dört aşamadan oluşmaktadır. Bunlar Hizmet içi eğitim programlarının planlanması, hizmet içi eğitimin programlanması, eğitimin uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarında oluştuğunu belirtmektedir.

Yapılan bu çalışma ile Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü bünyesinde faaliyet gösteren Personel Eğitim Merkezlerinde sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının Stufflebeam’ın Bağlam, Girdi-Süreç ve Ürün Modeli ile kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleriyle değerlendirilerek daha etkili bir eğitim hedefine katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Çalışmada CIPP Modelinin kullanılmasının nedeni, bu modelin çok kapsamlı olması ve daha fazla veri toplama imkânı olmasıdır.

Hizmet içi eğitim programının başarısı, eğitim programın uygulanmasında büyük rol sahibi olan öğretim görevlileri tarafından doğru anlaşılmasına bağlıdır. Bu nedenle hizmet içi eğitim programının, öğretim görevlileri ile kursiyerlerin ihtiyaç ve beklentilerini ne düzeyde karşıladığının, uygulama aşamasında karşılaşılan eksiklik ve aksaklıkların belirlenmesi, hizmet içi eğitim programının daha etkili uygulanmasını sağlayacaktır. Çünkü hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesinde, eğitim programının tasarlandıktan sonra uygulanması ve uygulama sonunda geri bildirimlerinin alınıp, eksiklik ve aksaklıklar belirlenip düzeltildikten sonra yeniden uygulanması önemli görülmektedir.

Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirmesi, eğitim programlarının geliştirilmesinin önemli bir parçası olduğunu ve her uygulanan hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi gerektiği konusunda, uygulayıcıların değerlendirme işlemine gereken önemi vermelerinin sağlayacağı düşünülmektedir.

Hizmet içi eğitim programı değerlendirme araştırmasının hizmet içi eğitim faaliyetinde bulunan kamu kurumunda yapılıyor olması oldukça önemlidir. Araştırmanın, bu alanda bir boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırma sonunda, araştırmanın Adalet Bakanlığı bünyesinde yapılan eğitim faaliyetlerini belirleyen karar vericilere bilimsel veriler sunarak ve kamu kurumlarında eğitim programlarını değerlendirecek araştırmacılara bilgi, düşünce, görüş ve yeni fikirler kazandırarak, bundan sonra yapılacak olan çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Personel Eğitim Merkezlerinde Sözleşmeli İnfaz Koruma Memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının CIPP Modeli kullanılarak değerlendirilmesinde öğretim görevlisi ve kursiyer görüşlerini belirlemektir. Araştırmanın amacına ulaşabilmesi için aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

- a) Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının bağlam boyutu yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- b) Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının girdi boyutu yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- c) Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının süreç boyutu yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- d) Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının ürün boyutu yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- e) Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin cinsiyet durumuna göre kursiyer görüşleri değişmekte midir?
- f) Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin mezuniyet durumlarına göre, kursiyer görüşleri değişmekte midir?

1.3. Araştırmanın Önemi

Günümüzde her kamu kuruluşu değişik şekillerde personeline “hizmet içi eğitim” vermektedir. Yapılan bu eğitimlerde tamamen vatandaşların verdiği vergilerle finanse edilmektedir. Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi gerektiği fikrinden önce, kamu kurumlarının vatandaşların ödediği vergilerle finanse ettiği bu eğitimlerin doğru şekilde yapılması ve amacına hizmet etmesi gerektiğinin belirlenmesi gerekmektedir. Hizmet içi eğitimler uygulandıktan sonra, bunların etkili olup olmadığı, amacına hizmet edip etmediği tesadüflere bırakılamaz. Bu nedenle hizmet içi eğitim düzenleyen her kurum ve kuruluş, düzenlediği hizmet içi eğitimin amacına hizmet edip etmediğini belirlemek zorundadır. Eğitimin pahalı bir yatırım olduğunu değişik yayınlarda ifade edilmektedir. Yapılan her yatırımın sonucunu görmek gerektiği gibi eğitim yatırımının

da sonuçlarını görmek gerekmektedir. Eğitim yatırımının sonucunu görmek de “eğitimin değerlendirilmesi” ile mümkün olmaktadır.

Ülkemizde hizmet içi eğitim yapan kamu kurumlarının değerlendirmeye pek fazla yer vermediği görülmektedir. Araştırmanın yapıldığı Adalet Bakanlığı Personel Eğitim Merkezleri on yıldır faaliyette bulunmasına rağmen, sadece bir kez bilimsel anlamda değerlendirme araştırması yapılmıştır. Karacaoğlu (2002)’nin “F Tipi Kapalı Cezaevlerinde Görevli İnfaz ve Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” isimli yüksek lisans tezinden sonra yapılan bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Yapılan bu çalışma ile eğitimin değerlendirilmesi eksikliği giderilmeye çalışılmaktadır.

Araştırmanın yapıldığı “Sözleşmeli İnfaz Koruma Memurlarına Yönelik Uygulanan Hizmet içi Eğitim Semineri” bir defa uygulanıp bir kenara bırakılacak bir eğitim programı değildir. 2009 ve 2010 yılında yaklaşık 5500 kişiye uygulanmış ve 2011 yılında da yeni alınması planlanan 5000 kişiye uygulanacaktır. Hizmet içi eğitim programının uygulanacağı 10500 sözleşmeli infaz koruma memuru Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü personelinin yaklaşık % 40’ını oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitim programı amacına hizmet ettiğinde, Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü’nün vermiş olduğu hizmetin kalitesini artıracak muhakkaktır. Bu açıdan da yapılan araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma aşağıda belirtilen sınırlılıklar çerçevesinde yürütülmüştür.

- a) Çalışma grubu, Adalet Bakanlığı Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezi, Kahramanmaraş Eğitim Merkezi ve Ankara Eğitim Merkezinde Nisan, Mayıs ve Haziran ayı içerisinde uygulanan Sözleşmeli İnfaz Koruma Memurları Hizmet içi Eğitim Semineri eğitim programının uygulayıcıları olan öğretim görevlileri ve eğitim programına katılan kursiyerler ile sınırlıdır.
- b) Araştırma, öğretim görevlileri ve kursiyerlerin eğitim programı değerlendirme anketine verdikleri yanıtlar ile sınırlıdır.

1.5. Varsayımlar

Bu araştırmanın varsayımları aşağıda maddeler hâlinde belirtilmiştir.

- a) Araştırmaya katılan öğretim görevlileri, eğitim programı değerlendirme anketindeki maddelere, samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtan cevaplar vermişlerdir.
- b) Araştırmaya katılan kursiyerler, değerlendirme anketindeki maddelere samimi ve gerçek düşüncelerini yansıtan cevaplar vermişlerdir.

1.6. Tanımlar

Bu çalışmada, geçen bazı terimler aşağıda belirtilen anlamlarda kullanılmıştır.

Hizmet içi Eğitim: Hizmet içi eğitim, kişiyi işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi ve beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi sürecidir

Hizmet içi Eğitim Programı: Çalışan personelin istenilen niteliklerde yetiştirilmesi için hazırlanan öğretim programı tasarısıdır.

Program Değerlendirme: Program değerlendirme ölçülecek bilgiyi seçme, elde etme, analiz etme, iletmeye, elde edilen bilgiyi kullanma, uygulanan programın kalitesine ve verimliliğine karar verme gibi özellikleri içinde barındıran çok yönlü bir kavramdır.

CIPP Değerlendirme Modeli: Bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarından oluşan ve Stufflebeam tarafından ortaya atılan, değerlendirme modelidir.

Bağlam Değerlendirme: Eğitim programının hedeflerini, karşılanacak ihtiyaçları ve çözülecek problemleri gözden geçiren değerlendirme aşamasıdır.

Girdi Değerlendirme: Eğitim programının hedeflerine ulaşmak için yararlanılan kaynakların gözde geçirilmesi için tasarlanan değerlendirme aşamasıdır.

Süreç Değerlendirme: Süreç değerlendirmede eğitim programının ne kadar iyi uygulandığı, hangi problemlerin başarıyı tehdit ettiği, hangi düzenlemelere ihtiyaç duyulduğu gibi sorulara cevap aranan değerlendirme aşamasıdır.

Ürün Değerlendirme: Ürün değerlendirmede ise programın amaçlarına ulaşip ulaşmadığı ve ortaya çıkan ürünün programı değiştirip düzenlemeye ilişkin kararlar almaya neden olup olmadığı konusunda karar verilen değerlendirme aşamasıdır.

İnfaz Koruma Memuru: Ceza infaz kurumlarının güvenliği, düzeni ve disiplinini sağlamak üzere görevlendirilen kamu görevlisidir.

Sözleşmeli İnfaz Koruma Memuru: 657 sayılı Devlet Memurları Kanun'unun 4. maddesinin b bendine göre istihdam edilen ve ceza infaz kurumlarının güvenliği, düzeni ve düzeni sağlamak üzere görevlendirilen kamu görevlisidir.

Personel Eğitim Merkezi: Ceza İnfaz kurumları personelinin yetiştirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla Ceza İnfaz Kurumları ve Tutukevleri Personeli Eğitim Merkezleri Kanunu çerçevesinde kurulan; Ceza İnfaz Kurumları ve Tutukevleri Personeli Ankara Eğitim Merkezi ile Erzurum, İstanbul ve Kahramanmaraş bölge eğitim merkezleridir.

Öğretim Görevlisi: Eğitim merkezlerinde eğitim ve öğretim hizmetlerini yürütmekle Adalet Bakanlığı tarafından, görevlendirilen personeldir.

Kursiyer: Bilgi, beceri, tutum ve davranış kazandırma amacıyla hizmet içi eğitime tabi tutulan personeldir.

İKİNCİ BÖLÜM

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde araştırmanın temelini oluşturan kuramsal ve kavramsal çerçeve yer almaktadır. İlgili literatür ışığında eğitim, eğitim programı, eğitim programının değerlendirilmesi, hizmet içi eğitim, hizmet içi eğitim süreci, hizmet içi eğitiminin değerlendirme yöntem ve teknikleri ve araştırma alanı ile ilgili araştırmalar ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

2.1. Eğitim Nedir?

Eğitim insanın doğduğu andan başlayarak, ölümüne kadar devam eden bir süreçtir. Bireyin eğitimi ilk önce ailesi ve çevresinde başlar. Bireyin ailesi ve çevresinden aldığı eğitim, bir anlamda bireyin çevresinin ve toplumun sahip olduğu kültürel birikimi edinmesini sağlar. Bu sürece kültürlenme de denmektedir. Ertürk kültürlenmeyi “bireyin içinde yaşadığı kültürdeki özellikleri kazanması” şeklinde tanımlamıştır. Eğitim yaşam boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin, eğitim sürecinin bir kısmı aile ve toplumda devam ederken, bir kısmı da planlı olarak okullarda yürütülür.

Eğitim hakkında toplumdaki her bireyin söyleyebileceği bir sözü vardır. Herkes bakış açısını yansıtacak şekilde eğitimi tanımlamaktadır.

TDK tarafından elektronik ortamda yayımlanan “Eğitim Terimleri Sözlüğü”nde eğitim “yeni kuşakların, toplum yaşayışında yerlerini almak için hazırlanırken, gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine ve kişiliklerini geliştirmelerine yardım etme etkinliği veya önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesi” şeklinde tanımlanmaktadır.

Sönmez (1996) 'e göre eğitim “fiziksel uyarımlar sonucu, beyinde istendik biyokimyasal değişiklikler oluşturma süreci” dir.

Ertürk (1994) eğitimi, “bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir” şeklinde tanımlamıştır. Ertürk’ün yaptığı tanımda, olayların zaman içinde belli bir gelişme göstererek sürüp gitmesini anlatan “süreç” kavramı önemli görülmektedir. Eğitimin “kasıtlı” olması, rastlantılardan uzak, planlı ve programlı olması gerektiği anlaşılmaktadır. Yine Ertürk’ün eğitim tanımında ki “istendik değişme” kavramı eğitimin önceden planlanması gerektiğini göstermektedir. Çünkü eğitim yaşam boyu, her zaman ve her yerde devam etmektedir.

2.2. Eğitim Programı

İnsan yaşadığı sürece, çevresinde olup bitenlerden bir şeyler öğrenir. İnsanın öğrendiği bilgilerden bazıları, ona planlı olarak sunulurken, bazıları da kendiliğinden öğrenir. Eğitilen bireyin davranışlarında kasıtlı ve istendik değişiklikler meydana getirebilmek için, kazandırılacak davranışların sırayla ve sistematik şekilde verilmesi gerekir. İşte öğretilecek davranışlar, öğrenen bireylere eğitim programları vasıtasıyla sistematik şekilde sunulabilir.

Eğitim programı “dersler listesi” şeklinde anlaşılabileceği gibi, eğitim ve öğretim etkinliklerini düzenleyen belge olarak da anlaşılmaktadır. Eğitimciler öğretilecek davranışları kazandırmak için gerekli tüm yaşantıları eğitim programlarında düzenlerler. Program geliştirme ilkelerine göre eğitim programının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme olmak üzere dört temel ögesi bulunmaktadır. Hedef, eğitim programı yoluyla öğrenen kişide kazandırmayı planladığımız davranış değişiklikleridir. Kazandırılması planlanan davranış değişikliklerinin, sistematik şekilde sunulması içerik boyutunu oluştururken, içeriğin nasıl kazandırılacağı sorusunun cevabı da eğitim programının öğrenme-öğretme sürecini oluşturmaktadır. Değerlendirme de eğitim programının son ögesidir. Eğitim programı bir defa hazırlandığın da biten bir süreç değil, amaç, içerik, öğrenme ve öğretme süreci ve değerlendirmeden oluşan döngüsel bir süreçtir. Bu açıdan eğitim programlarının geliştirilmesinde en önemli öge değerlendirmedir.

Değerlendirme, davranış değişikliklerinin ne kadarının gerçekleşip gerçekleşmediğini belirleme sürecidir. Değerlendirme yapabilmek için her şeyden önce davranış değişikliklerinin ne kadar gerçekleştiğini ölçmek gerekir.

Ölçme, “bir büyüklüğün gözlenip, aynı cinsten bir birimle gösterilmesidir” (Kan, 2009). Ölçme, Turgut (1992) ’a göre “en geniş anlamıyla, herhangi bir niteliği gözlemek ve gözlem sonucunu sayılar ve sembollerle ifade etmektir”.

“Eğitim ve öğretimde ölçtüğümüz özellikler öğrencilerin bilgileri, anlayışları, kavrayışları ve becerileri, davranışları tutum veya değerleri ile ilgili olabilir. Ölçme işleminde yapılan gözlemler ile öğrencilerin yaptığı çeşitli proje ve çalışmaları, öğretmenlerin hazırladığı yazılı yoklamalar, testler kullanılabilir” (Semerci, 2007). Eğitimde ölçülüp değerlendirmeye çalışılan somut şeyler değil, daha çok soyut kavramlardır. “Eğitimde gözlenmeye ve ölçülmeye çalışılan değişkenler genellikle başarı, ilgi, motivasyon, vb. psikolojik değişkenlerdir. Bu değişkenlerin birçoğunun fiziksel nitelikleri bilinmez ve bu nedenle fiziksel boyutları tanımlanamaz” (Demirel, 2006).

“Ölçme işlemi ile yaptığımız aslında bir özelliği tespit etmektir. Ölçmeye çalıştığımız şey varlıkların nitelikleridir. Biz bu nitelikleri tespit etmek “ne kadar” sorusuna cevap bulmak isteriz” (Yılmaz ve Sünbül, 2004, 307). Eğer her insanın eşit düzeyde zekası olsaydı zeka testlerine gerek olmazdı. Bireyler, nesnelerin nitelikleri her zaman eşit düzeyde değildir yani birbirinden farklıdır. Tekin (2009) ise bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. “Fark kavramı ölçme için temeldir. Bir anlamda denilebilir ki ölçme, farktan doğmuştur. Her özellik eşit düzeyde olsaydı, o zaman ölçülecek nitelik olmayacak, dolayısıyla da ölçme işlemi de olmayacaktı”.

“Ölçme kavramı, insanların günlük hayatında, vazgeçilmez durumdadır. Günümüzde ölçmesiz bir bilimden bahsedilemez. Bilimsel çalışmaların temeli, bilimsel yolla toplanan verilere (bilgilere), veriler ise ölçmeye dayanır. Bilimin gelişmesi ve varlığını devam ettirebilmesi ölçmeye bağlıdır” (Beydoğan, 2001).

Bütün bu açıklamalardan sonra Tekin (2009) ’e göre “ölçme bir betimleme işlemidir. Ölçme belli bir nesnenin ya da nesnelerin belli bir özelliğe sahip olup olmadığının, sahipse sahip oluş derecesinin gözlenip gözlem sonuçlarının sembollerle ifade edilmesidir”.

“Ölçme ve değerlendirme kavramları sıklıkla karıştırılan ve birbirinin yerine kullanılan kavramlardır. Değerlendirme en genel anlamıyla, ölçümlerden sonuç çıkarma, ölçülen birey ya da nesneler hakkında bir değer yargısına varmak olarak tanımlanır” (Tekin, 2009). Turgut (1992) ise değerlendirmeyi, “ölçme sonuçlarını bir ölçüte vurarak bir değer yargısına ulaşma işlemi” olarak tanımlamaktadır.

Eğitim programlarının geliştirilmesinde değerlendirme önemli bir yer tutmaktadır. Varış (1992) program geliştirme ve değerlendirme ilişkisini şu şekilde açıklamaktadır. Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme iç içedir. Değerlendirme olmadan program geliştirme süreci tamamlanamaz. Program geliştirme sürecinde değerlendirme, belirlenen hedeflere hangi oranda ulaşıldığını saptamak için ölçme araçları kullanılarak öğrencilerin sınanma durumudur. Öğrenciyi, geliştirme süreci boyunca biçimlendirici sınavlar uygulanır. Alınan sonuçlar, programın geliştirilmesi ve iyileştirilmesi ve daha iyi ürün alınması için kullanılır. Program sonucunda ise, programda ortaya çıkan ürünü ve programın değerini tayin etmek üzere final değerlendirme yapılır.

Klasik tanımıyla değerlendirme, “gözlem sonuçlarının bir ölçütü veya ölçütler takımıyla kıyaslanıp bir karara varılması işidir” (Baykul, 1999). Özçelik (1982) 'e göre değerlendirme, “eldeki bilgilere bir anlam verme, onları belli amaçlara elverişlilik, belli koşulları karşılama, belli anlamlarda olup olmama vb. bakımlardan yorumlama işlemidir”.

Program geliştirmede sistem yaklaşımını benimseyen Sezgin (2000) değerlendirmeyi, “öğretme-öğrenme ve sistem tasarımına ilişkin verilen kararların isabet derecesini ve uygulamanın başarılı olup olmadığını belirleme” şeklinde tanımlamıştır. Turgut (1992) 'a göre değerlendirme bilgi toplama işidir. Bu bilgiler ile programın kalitesi ölçülür, programın güvenilirliği ve işe yararlılığı çıkarılır. Program geliştiriciler, program hakkında sahip oldukları yargılar doğrultusunda programı kabul etme, ret etme ya da düzeltme yönünde kararlar almak durumundadır. Bu kararların isabetli olması için yapılacak olan değerlendirme işlemlerinin geçerli ve güvenilir olması gerekir.

Ölçme ve değerlendirme ile bütün tanımlar incelendiğinde, değerlendirme sürecinde önce bir ölçme yapılmalıdır. Ölçme sonuçları belirlenen bir kıstas (ölçüt) ile

karşılaştırıp bir değer yargısına varma ve bu değer yargısından hareket ederek bir karara varma sürecidir.

Eğitimde değerlendirme değişik amaçlar için yapılır. Eğitimde değerlendirme “eğitim programının sağlamlığını ve öğretimin etkinliğinin anlaşılması, öğrenme eksikliklerinin saptanması, öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda yönlendirilmesi ve öğrenci başarısının saptanması amaçlarıyla kullanılır” (Baykul, 1999).

Yapılan değerlendirme işlemi sonucunda “elde edilen bulgular programın hangi ögesinde sorun olduğunu göstererek bu ögenin yeniden düzenlenmesini sağlar. Sınama durumları sonucu elde edilen bu bulgular, öğrencilere hedeflere ulaşma dereceleri, öğretmenlere ise gerçekleştirdikleri öğretim faaliyetlerinin etkililiği hakkında dönüt sağlar” (Erden, 1998). Değerlendirme bir anlamda bilimsel yöntemlerin kullanıldığı bir araştırmadır. Bu durumu Karaağaçlı (2005) şöyle açıklamaktadır. Öğretme ve öğrenmenin etkililiğini belirlemek amacı ile yapılan, eğitimle ilgili verilerin toplanmasını ve yorumlanmasını içeren çok adımlı, sistematik bir süreçtir. Öğrenme, öğretme ve planlamayı doğrudan etkileyen ve eğitim sisteminin temel öğelerinden biri olan değerlendirme, eğitimde şu şekillerde kullanılır. Öncelikle değerlendirme ile öğrencilerin öğrenme durumlarını belirlenerek, programda belirtilen kazanımların edinim düzeyini test edilir. Değerlendirme, öğrencinin öğrenmesini daha anlamlı ve diri hale getirebilmek amacı ile eğitimcilere dönüt sağlar. Ayrıca öğrencilerin gelecekteki öğrenme ihtiyaçları değerlendirme ile belirlenebilir. Değerlendirme, velilere, çocuklarının öğrenmesiyle ilgili bilgi sağlamak ve öğretim, yöntem, yaklaşım ve program içeriğinin dengeliliği ve etkililiğini izlemek amacıyla kullanılır.

“Değerlendirme başlamadan önce, değerlendirme amaçları belirlenmelidir. Bütünsel hedef öğrenci başarısını belirlemektir. Değerlendirme sonuçları dersin nasıl öğretileceği konusunun geliştirilmesi amacıyla mı kullanılacaktır yoksa öğretimin etkisini belirlemede mi kullanılacaktır? Değerlendirme sürecinin yapısı hangisine daha çok önem verildiğine göre değişecektir” (Akkoyunlu, Altun, Soylu, 2008). Değerlendirme bir kez yapılan ve sonlandırılan süreç değildir. “Değerlendirmeyi sistematik olarak sürdürebilmek için, şu işlemlerin yapılması gerekir. Önce değerlendirme amacını belirlemeli, hangi değerlendirme tekniklerini kullanacağını

seçmeli, değerlendirme için gerekli verileri toplamalı, toplanan verileri eğitimin niteliğinin gelişimine yönelik kararlar için kullanmalı ve karar vererek değerlendirme işlemini tamamlamalıdır” (Tekindal, 2008).

Değerlendirme temelde verilen eğitim hizmetinin kalite kontrolünün yapıldığı süreçtir. Baykul (1999) ’a göre değerlendirmenin temel amacı sistemin onarılmasıdır.

Bu çalışmada hazırlanan bir hizmet içi eğitim programının kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri ile değerlendirilmesi yapılmaktadır. Bu nedenle çalışmanın bundan sonraki bölümlerinde, eğitim programlarının değerlendirilmesi ve eğitim programlarının değerlendirme modelleri üzerinde durulacaktır.

2.3. Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi

Program değerlendirme, programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir. Ertürk (1992) değerlendirmeyi, “program (yetişek) geliştirmenin son ve tamamlayıcı halkası olarak eğitim hedeflerinin gerçekleşme derecesini tayin etme süreci olarak tanımlamaktadır”. Bilen’e (2002) göre, bir eğitim programının değerlendirilmesinde, önce hedeflerce kapsanan davranışların öğrenciler tarafından ne derece kazanıldığının ölçülmesiyle başlanır. Programın etkililik derecesi hakkında yargıda bulunmada hedeflerin açık, seçik saptanmış olması gerekir. Bu gereklilik eğitim programlarının değerlendirilmesinde hedeflerin ölçüt takımı olarak kullanılmasına dayanmaktadır. Bir eğitim programı hedeflere ulaşma oranında etkili ve verimli sayılır.

Program değerlendirme, “gözlem ve çeşitli ölçme araçlarıyla eğitim programının etkililiği hakkında veri toplama, elde etme, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütler ile karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme sürecidir” (Erden, 1998). “Program geliştirme sürecinde değerlendirme aşamasının önemi çok büyüktür. Hedefler, içerik, öğrenme yaşantıları ne kadar dikkatle seçilmiş, planlanmış olursa olsun çeşitli aksaklıklar ortaya çıkabilir. Bu aksaklıkların nedenlerini ortaya koyabilmek, gerekli değişiklikleri yapabilmek ancak değerlendirme sayesinde mümkündür” (Yılmaz, 1996, s. 36).

Değerlendirme, ölçütlerin belirlenmesi, ilgili bilgilerin toplanması, elde edilen bilgilerin ölçütlerle kıyaslanarak programın değeri, kalitesi, faydalılığı, etkililiği ya da önemi hakkında karar verilmesi süreçlerini kapsar (Worthen, Sanders, Fitzpatrick' ten aktaran Aközbek, 2008).

Program değerlendirme, Kaya'ya (2002) göre, “programın etkisini ve yeterliliğini belirlemek ve programla ilgili kişilerin tutumlarını saptamak amacıyla gerekli tüm bilgilerin sistemli olarak toplanması ve çözümlenmesi anlamına gelmektedir. Bu anlamada program değerlendirme, yalnızca bilginin toplanması değil, çözümlenmesi ve her ikisinin de sistemli olarak yapılmasını gerektirmektedir. Bunların yanı sıra program değerlendirmede etkililiğin belirlenmesi ve gelişiminin teşvik edilmesi söz konusu”dur.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi Akdağ (2004)'a göre iki amaç için yapılır.

1. Öğrenci başarısını değerlendirerek bir dersin hangi öğrenciler tarafından tekrar edilmesi gerektiğine karar vermek,
2. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak ve programdaki aksaklıkların, programın hangi öge ya da öğelerinden kaynaklandığını belirleyerek gerekli düzeltmelerin yapılmasına olanak sağlamak.

Örgün eğitim kurumlarında öğrenci başarısını değerlendirerek, öğrenci velisine ve diğer paydaşlara geri bildirim vermek öğretmenin ve eğitim kurumlarının yönetmelikler gereği görevidir. Eğitim programlarının etkililiği hakkında yargıda bulunmak amacıyla yapılan değerlendirmeler eğitim hizmetinin kalitesinin artırılması için yapılması gerekmektedir.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, program geliştirmenin vazgeçilmez bir basamağıdır. Bu gereğe inanan yazarlar, değerlendirmenin eğitim sürecinin vazgeçilmez bir basamağı olduğunda birleşmektedirler. Bloom ve arkadaşlarının belirttiği gibi, öğretim değerlendirme, istendik davranışın oluşmasında eğitim sürecinin ayrılmaz unsurudur (Bloom'dan aktaran Bilen, 2002).

Değerlendirme, eğitimcilerin bir programın kabul edilmesi, değiştirilmesi ya da bitirilmesi için karar vermesine imkân sağlayan

verilerin toplanması için insanların çalıştığı bir süreçtir. Değerlendirme planlanan ve beklenen durumların gerçekleşip gerçekleşmediği ile ilgilenir. Öğretim programında kullanıldığında değerlendirme, programın tasarlama, geliştirme ve uygulama aşamalarından önce hedeflenen ya da beklenen sonuçları üretip üretmediğini keşfetmeye odaklanır. Değerlendirme programın uygulanmadan önceki kuvvetli ve zayıf yönlerini ve uygulamadan sonraki sonucun verimliliğini teşhis etmeye hizmet eder. Programın kuvvetli ve zayıf yönleri ile ilgili veri toplamının amacı programcıların ya programın gözden geçirilmesine, mukayese edilmesine, sürdürülmesine ya da bitirilmesine karar vermelerini sağlamaktır (Ornstein ve Hunkins'ten aktaran Karataş, 2007).

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde hangi yöntem ve tekniğin kullanılacağı kararı verilirken dikkat edilecek husus değerlendirmenin amacıdır. “Eğitim programlarının değerlendirilmesi, yapıma amacına göre süreçte ne tür veri toplanacağı, bu verilerin kimlerden ve nerelerden elde edileceği, elde edilen verilerin nasıl yorumlanacağı ve kullanılacağı belirlenir” (Karataş, 2007). Eğitim programlarının değerlendirilmesinde temelde iki amaç güdülür. Bunlar: eğitim programının etkili olup olmadığı ve eğitim programının geliştirilmesi için uygulamada karşılaşılan aksaklıkların tespit edilmesidir.

Değerlendirme aşağıda belirtilen durumlarda kullanılabilir:

1. Verimlilik için programın hangi yönlerinin değerlendirilmesi ve ne tür bilginin toplanması gerektiğine karar verme konusunda bir temel oluşturması için öğretim programını açıkça ortaya koymak,
2. Açık bir şekilde belirtilebilen ve programın verimliliğini ilgilendiren yargılar hakkında bilgi toplamak,
3. Elde edilen bilgiyi analiz etmek ve sonuç çıkarmak,
4. Ulaşılan bilgiye dayanarak kararlar vermek.
5. Öğretim programını geliştirmek için alınan kararları uygulamak (Wiles ve Bondi'den aktaran Karataş, 2007).

Bir programın değerlendirilmesi sırasında, Bilen'e (2002) göre şu işlemlerin yapılması gerekmektedir. Öğrenenin geçirdiği yaşantıların istendik davranış değişmelerini, alınan önlemlerin de geçerli yaşantıları getirip getirmediğine

bakılmaktadır. Bu inceleme sonunda eğitim durumları, öğrenme yaşantıları ve istendik davranış değişimleri arasındaki denencel ilişkiler sınanmakta, programın amacına hizmet derecesi çıkarılmaktadır. Bu işlemler, program unsurlarının geliştirilmesine olanak yaratmaktadır. Böylece program hakkında bir karara varabilmek ve bu karar uyarınca program tasarısını geliştirmek mümkün olmaktadır. Sonuç olarak “hazırlanmış olan her eğitim programı ne kadar eksiksiz ve kusursuz hazırlanmış olursa olsun, henüz uygulamaya konulmadığı için denensel niteliktedir. Program hakkında bu aşamada varılacak kararlar bizi yanıltabilir. Kesin yargıya, program gerçek ortamlarda denenip uygulandıktan ve sonuçları gördükten sonra varılabilir” (Akdağ, 2004). Eğitim programlarının değerlendirilmesi, eğitim verilen her ortamda bir gereklilik olduğu görülmektedir. Çünkü bilimsel yöntemler kullanılmadan toplanan verilere dayanan kararlar, eğitimcileri çıkmaza götürmektedir.

Eğitim programı öğelerinin uygulamada getirecekleri sonuçlar ışığında değerlendirilmesi gereği sürekli bir kalite kontrolünü zorunlu kılmaktadır. Ayrıca değerlendirme eldeki eğitim programının ıslahı ve genel olarak program geliştirme ile ilgili katkıları yanında, hem iyi bir öğretmen yetiştirme aracı, hem de eğitim ve öğretim bilimine yeni katkılar kaynağı olma durumundadır. Değerlendirme eğitim programına ve eğitime kendini onarıcı olma imkânını veren vazgeçilmez bir tamamlayıcı olmaktadır (Ertürk, 1994; Erginer, 2006).

Program değerlendirme, eğitim programının sağlamlığı, öğretim hizmetinin etkililiği ve ölçme değerlendirme sisteminin etkililiği olarak kabul edilmektedir. Yapılan bu açıklamalardan sonra program değerlendirmenin şu özellikleri bulunmaktadır. “Program değerlendirme, değer yargıları içerir, bazı araştırmalardan farklıdır, karar vermeyi kolaylaştırır ve eyleme yol açan bir uygulama etkinliğidir” (Kaya, 2002).

Eğitim programlarının değerlendirilmesinde ilk önce karşımıza çıkan soru “ne değerlendirilecek” sorusudur. Eğitim programının etkililik derecesi mi belirlenecek, yoksa eğitim programının olumlu ve zayıf yönleri mi belirlenecek. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde eğitim programının öğeleri değerlendirilebileceği gibi, sadece eğitim programının çıktısı olan ürün de değerlendirilebilir.

2.4. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Ertürk (1994) program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta toplamıştır. Bunlar (1) program tasarısına bakarak, (2) eğitim ortamına bakarak, (3) başarıya bakarak, (4) hedefe bakarak, (5) öğrenmeye bakarak ve (6) ürüne bakarak yapılan değerlendirmelerdir. Program tasarısına bakarak yapılan değerlendirmede, tasarımın program geliştirme esaslarına uyup uymadığına bakılır. Ortama bakarak yapılan değerlendirmede, gizli ve olası uyarıcılar ile gerçekteki uyarıcılar arasında özdeşlik olup olmadığı incelenir. Öğrenci başarısına bakarak yapılan değerlendirmede, sınavlarda başarı sağlayan davranışlar ölçülür. Hedefe bakarak yapılan değerlendirmede, öğrencinin programa başlarken sahip olduğu davranışlar ile program sonundaki davranışları arasında farka bakılır. Öğrenmeye bakarak yapılan değerlendirmede, hedefler dışında programın sonunda öğrencilerin sahip olduğu öngörülme olumlu ya da olumsuz öğrenmelere bakılır. Son olarak, ürüne bakarak yapılan değerlendirmede, öğrenci davranışlarındaki değişimlere ek olarak diğer öğrenciler, öğretmen ve ortamdaki değişiklikler de dikkate alınır.

Eğitim programlarının değerlendirilmesi, Kaya'ya (2002) göre farklı amaçlara hizmet etmesinden dolayı değişik program değerlendirme yaklaşımlarının ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu yaklaşımlar genelde dört başlık altında toplanmaktadır. Bunlar: Ürüne dayalı, sürece dayalı, statik ve karar vermeyi kolaylaştırıcı yaklaşımdır.

2.4.1. Ürüne Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu yaklaşımda temel amaç, eğitim programı hedeflerinin ne düzeyde ve ne kadarının öğrenildiğidir. Bu yaklaşımda “değerlendirmenin ana konusu, programın kendisinden ya da işlemlerden öğrencilerin davranışlarına yönelmiştir. Programda yer alan davranışların ne kadarının öğrenildiği, hedef davranışlara yönelik olarak hazırlanan ayrıntılı bir testle ölçülmesi ile belirlenebilir” (Akdağ, 2004). Bir eğitim programı, Erden (1998) 'e göre, ürüne bakarak değerlendirilirken genellikle “program, hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmektedir?” sorusuna cevap aranır. Hedeflerin ne ölçüde ve gerçekleştiği sorusuna yanıt aranırken programın süreç boyutu genellikle kara kutu olarak düşünülür ve öğrencilerin giriş davranışları ile çıkış davranışları arasındaki

meydana gelen farka bakılır. Fark anlamlı ve istenilen nitelik ve nicelikte ise programın etkililiğine karar verilir. Ürüne dayalı program değerlendirme yaklaşımının öncüleri Tyler, Hammond, Metfessel ve Michael'dir.

2.4.2. Statik Özellikli Program Değerlendirme Yaklaşımı

Bu yaklaşım kapsamında yer alan değerlendirme modellerinde Kaya (2002)'ya göre “profesyonelce yargılama” söz konusudur. O nedenle statik özellikli yaklaşım kapsamındaki değerlendirme modelleri “profesyonel yargı değerlendirmesi” olarak kabul edilmektedir. Statik değerlendirme yaklaşımında program dışarıdan uzmanlarca değerlendirilir. Böyle bir değerlendirmenin yapılabilmesi için önce programla ilgili özellikler (kaset, kütüphanedeki kitap sayısı, öğrenci ve personel sayısı) incelenir. Bu tür değerlendirme projelerinde dışarıdan gelen uzmanlar la kurum personelinin işbirliği içerisinde hareket etmesi gerekir. Bu değerlendirme yaklaşımında bütün yetki kurumda olduğu için, bu yaklaşıma değerlendirme uzmanları fazla itibar etmemektedir.

2.4.3. Sürece Dayalı Program Değerlendirme Yaklaşımları

Bu yaklaşımda programın çıktısı olan ürün değil, eğitim programı çerçevesinde planlanan öğrenme ve öğretme yaşantıları yer alır. Eğitim programının öğrenme ve öğretme sürecindeki işlemler, “öğrencileri istendik davranışlarla donatmak için işe koşulan her türlü etkinlikleri kapsar. Bu etkinlikler genel olarak, ünite sırası ve niteliği, pekiştireç, dönüt, düzeltme, ipucu, genel olarak ünite sırası ve öğrenme ortamının fiziksel özellikleri, zaman gibi eğitim durumları içinde yer alan değişkenlerdir” (Sönmez, 1996). Öğrenme ve öğretme sürecindeki işlemlerini, “eğitim sürecinin içerisinde değerlendirilmesi sistemin işlemler ögesine geri bildirim sağlar. Bu geribildirimler sistemin aksayan, ya da eksik yönlerinin ve ye öğrencilerin öğrenmelerindeki eksiklerinin belirlenmesini ve onarılmasını sağlar” (Atılğan, 2009).

Sürece dayalı program değerlendirme yaklaşımında planlanan ile gerçekleşen etkinlikler arasında uyum incelenir. Bu yaklaşımın baştaki temsilcileri Scriven ve Stake gelmektedir. Kaya (2002) sürece yönelik program değerlendirme yaklaşımının; program

değerlendirme gereksinimleri karşılamaya yönelik olması gerektiğini belirtmiştir. Gereksinimleri karşılayıcı değerlendirmelerde girdiler, işlemler ve çıktılar ayrı ayrı ele alınarak incelenmektedir. Ayrıca böyle bir değerlendirme mantıkla başlamakta, niyet ve gözlemler üzerine odaklaşmakta ve yargılama işlemleri ile bitirilmektedir.

2.4.4. Karar Vermeyi Kolaylaştırıcı Yaklaşım

Bu yaklaşıma “yönetim yönelimli yaklaşım da denilmektedir. Yönetimle ilgili karar vericilerin bilgi ihtiyaçlarını tanımlamayı ve bu ihtiyaçları karşılamayı amaçlar” (Karataş, 2007).

Karar vermeyi kolaylaştırıcı yaklaşımda “önceden belirlenmiş ölçütlere göre programın etkili olup olmadığının belirlenmesinde, kayıt, inceleme, görüşme, tutum ölçekleri, mezunları izleme araştırmaları ile toplanan verilerden faydalanılmaktadır” (Kaya, 2002). Karar vermeyi kolaylaştırıcı değerlendirme yaklaşımlarının öncüleri Aklin, Provus ve Stufflebeam örnek olarak verilebilir. Karar vermeyi kolaylaştırıcı yaklaşımlarda eğitime, sistem yaklaşımı çerçevesinde bakılır.

2.5. Program Değerlendirme Modelleri

Eğitim programlarının değerlendirilmesinin oldukça eski geçmişi vardır. Socrat gibi eski yunan filozoflarının kendi öğretimlerini sözel olarak değerlendirdiklerini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Ornstain ve Hunkins’ten aktaran Erden, 1998). Erden (1998) sistematik program geliştirme faaliyetlerinin örgün eğitimin yaygınlaşması ve test tekniklerinin gelişmesi ile başladığını belirtmektedir. Tyler’in 1933-1941 yılları arasında Amerika Birleşik Devletlerinde lise programlarının geliştirilmesi amacıyla geliştirdiği proje değerlendirme çalışmalarında önemli bir çığır açmıştır. Tyler bu proje ile hedef dayanaklı değerlendirme modelini geliştirmiş ve değerlendirme, hedeflere ulaşma derecesini tayin etme, süreci olarak ele alınmaya başlanmıştır. B. Bloom ve arkadaşları tarafından bilişsel, devinişsel ve duyuşsal alanla ilgili taksonomilerin geliştirilmesi; R. Mager’in 1960’lı yıllarda hedef davranışları, başarı ölçütü ve

gerçekleşme koşullarıyla birlikte tanımlaması, hedef dayanıklı testlerin geliştirilmesinde yeni boyutlar getirmiştir.

1960-1970 döneminde Maslow ve Rogers tarafından geliştirilen Hümanistik yaklaşımın eğitime yansmasıyla dikkatler, öğrencilerin ihtiyaçları, ilgileri ve değerlerin üzerinde toplanmıştır. Eğitim programlarında insan ilişkileri ve öğrencilerin ihtiyaçları önem kazanmıştır.

Hümanistik yaklaşımın eğitim programlarının değerlendirmesine etkisiyle de öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları, değerleri incelenmeye başlanmıştır. 1970’li yıllardan sonra eğitim programlarının değerlendirilmesi için birçok proje (model) geliştirilmiştir.

Değerlendirme, “öğretmenlerin bir program veya öğretim yaklaşımının planlandığı gibi uygulanıp uygulanmadığına karar vermelerine ve programın belirlenmiş amaç ve hedeflerine ulaşma derecesini belirlemelerinde, karar vermelerine yardımcı olan oldukça önemli bir yardımcı araçtır. Belirli sonuçların program etkinlikleri sonucu ortaya çıktığını öne süren bütün değerlendirmeler bir dış veya iç modele dayanır” (Uşun, 2009).

Günümüzde çeşitli eğitimciler tarafından geliştirilen farklı amaçlar ile kullanılan program değerlendirme modelleri bulunmaktadır. Program değerlendirme modellerinin “önemli bir kısmı geniş kapsamlı program değerlendirme projeleri sırasında ortaya konmuştur. Program değerlendirme modelleri büyük ölçüde program geliştirme yaklaşımına göre farklılık göstermektedir. Ayrıca her bir modelin yanıtlamaya çalıştığı temel (örnek) soru da farklıdır” (Uşun, 2009). Literatürde çok farklı program değerlendirme modeli bulunmaktadır. Başlıca kullanılan program değerlendirme modelleri Erden (1998)’e göre şunlardır: Hedeflere dayalı değerlendirme modelleri, Metfesel-Michael değerlendirme modeli, Provus’un farklar yaklaşımı değerlendirme modeli, Eisner’in eğitsel eleştiri modeli, Stufflebeam’in CIPP modeli.

2.5.1. Hedeflere Dayalı Değerlendirme Modelleri

Hedeflere dayalı program değerlendirme modeli, “R. Tyler tarafından 1933-1941 yılları arasında geliştirilen bu model halen geçerliliğini korumaktadır. Tyler’in

modeli daha sonra geliştirilen birçok modelin odak noktası olmuştur” (Erden, 1998; s.11). Demirel (2006) Tyler’in modelinin program geliştirme modeline bağlı olduğunu ve programın üç temel ögesi (Hedefler, öğrenme yaşantılara ve değerlendirme) olduğunu belirterek, hedeflerin program sonunda öğrencilerin kazanmaları gereken beklenen istendik davranışları ifade eder. Öğrenme yaşantıları ise; öğrencilerin istendik davranışları kazanması için geçirmesi gereken yaşantı ve etkinliklerdir. Değerlendirme ise, hedeflere ulaşma derecesini tayin etmek üzere yapılan etkinlikleri kapsar ve değerlendirme sürecinden hem hedeflerin hem de öğrenme yaşantılarının etkililiğine bakılır.

Öncelikle hangi hedeflere ulaşıldığına bakılır. Daha sonra ulaşılamayan hedefler varsa bunların nedenleri araştırılır. Bu amaçla hedeflerin uygunluğu ve tutarlılığı sorgulanır. Elde edilen veriler doğrultusunda ulaşılamayan hedeflerin değiştirilmesi yoluna gidilir. Hedeflerde hata bulunmaz ise öğrenme yaşantıları sorgulanır (Erden, 1998; Demirel, 2006).

Hedefe dayalı değerlendirme modelinde şu aşamaların izlenmesi gerekmektedir (Ornstein ve Hunkins’ten aktaran Akdağ, 2004).

- 1) Amaç veya hedefleri belirleme,
- 2) Hedefleri sınıflama,
- 3) Hedefleri davranış cinsinden ifade etme,
- 4) Hedeflere ulaşıp ulaşılmadığını gösterecek durumları saptama,
- 5) Ölçme tekniklerini geliştirme veya seçme,
- 6) Öğrencilerin davranış yeterliliklerine ilişkin veri toplama,
- 7) Verileri belirlenen hedeflerle karşılaştırmadır.

Tyler’in hedeflere dayalı program değerlendirme modelinde, niceliksel veriler kullanılır. “Bu amaçla öğrenci davranışları öğretimin başında ve sonunda olmak üzere en az iki kere ölçülmek suretiyle hedeflere ulaşma dereceleri bulunur. Buna ilaveten kazanılan davranışların kalıcılığı da izleme çalışmaları ile değerlendirilir. Bu nedenle hedefe dayalı değerlendirme çalışmalarında deneysel araştırma yöntemleri kullanılır” (Akdağ, 2004).

Hedef yönelimli değerlendirme modellerini, hümanist yaklaşımı ve diğer yaklaşımı benimseyen eğitimciler tarafından oldukça eleştirilmiştir. Genelde eleştiriler aşağıdaki noktalarda toplanmaktadır (Posavac ve Carey'ten aktaran Karataş, 2007).

1. Hedeflerin ölçülmesini ve değerlendirilmesini kolaylaştıran gerçek bir değerlendirici bileşen eksikliği çekilir.
2. Ulaşılmak istenen hedefler ile gerçek performans seviyeleri arasındaki gözlenen farklılıkların önemine karar vermek için gerekli olan standartların eksikliği gözlenir.
3. Hedeflerin kendi değerini göz ardı ederler.
4. Programı planlarken düşünülmesi gereken önemli seçenekleri göz ardı ederler.
5. Program ya da etkinlik değerlendirilirken ortaya çıkan işlemleri göz ardı ederler.
6. Değerlendirmenin yer aldığı bağlamı ihmal ederler.
7. Hedeflerin dışında diğer beklenmeyen çıktıları göz ardı ederler.
8. Kendi hedefleri içinde yansıtılmayan programın değerini işaret eden kanıtları ihmal ederler.
9. Değerlendirmeye doğrusal ve esnek olmayan bir yaklaşım gösterirler.
10. Kâğıt üzerinde listelenen hedefler her zaman değerlendirme uzmanının kafasındaki hedeflerle uyuşmaz ve programın hedefleri her zaman değerlendirme uzmanları tarafından açık bir şekilde ifade edilemez (Worthern, Sanders & Fitzpatrick'ten aktaran Karataş, 2007)
11. Değerlendirme uzmanları belirlenmiş hedeflere o kadar odaklanırlar ki bu yüzden bazen programların neden başarılı ya da başarısız olduklarına, programın olumlu etkilerine ya da istenmeyen yan etkilerine ya da belirlenen hedeflerin öğrenciler için en iyi hedefler olup olmadıklarına dikkat etmezler.

2.5.2. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Bu değerlendirme modeli hedef yönelimli yaklaşımdan yola çıkılarak hazırlanan bir modeldir. 1967 yılında Metfessel ve Michael tarafından önerilen değerlendirme yaklaşımı önemli bir oranda Tyler'ın değerlendirme hakkında ki fikirlerinden etkilenmiştir. Metfessel ve Michael akademik topluluğa Tyler modelinin bir benzerini sunmuş ve değerlendirme sürecinde sekiz aşamayı vurgulamıştır. Ornstein, Hunkins ve Worthern, Sanders, Fitzpatrick'ten aktaran Karataş'a (2007) göre değerlendirme uzmanları:

1. Öğretmenler, yöneticiler, öğrenciler ve veliler gibi bütün eğitim topluluğunu oluşturan kişileri doğrudan veya dolaylı olarak değerlendirmeye dâhil etmelidir.
2. Programın genel amaçlarını ve özel hedeflerini belirleyecek modeli geliştirmeli ve sonuçları genelden özele doğru hiyerarşik bir şekilde düzenlemelidir.
3. İkinci basamakta oluşturulan özel hedefleri öğretim programının işleyişine uygulanabilir bir şekle dönüştürmelidir.
4. Belirlenen hedeflerin ışığında, programın verimliliği hakkında sonuçlar çıkarabilen ve bireyler üzerinden ölçülebilecek ölçütler sağlayabilen gerekli araçları geliştirmelidir.
5. Testler ve diğer uygun ölçme araçlarını kullanarak uygulama ve program boyunca periyodik kontroller yapmalıdır.
6. Uygun istatistiksel işlemleri kullanarak toplanan verileri analiz etmelidir.
7. Programın felsefi eğilimini yansıtan belirli düşünce ölçütlerine ve değerlere göre elde edilen veriye açıklık getirmelidir. Bu açıklamadan ortaya çıkan sonuçlar öğrencilerin gelişimlerinin gidişatına, eğitimin belirli alanlarındaki gelişimlerine, bütün programın verimliliğine karar vermede değerlendirme ile ilgilenen kişilere imkân sağlayacaktır.
8. Toplanmış bilgilere dayanarak programın sonraki uygulamalarına ya da programın öğelerinin özel hedeflerinin değiştirilmesine temel oluşturacak tavsiyeler üretmelidir.

2.5.3. Provus'un Farklar Yaklaşımı Değerlendirme Modeli

Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model “sistem yönetim kuramına dayanır” (Ornstein’ten aktaran Demirel, 2006). Worthern, Sanders ve Fitzpatrick’ten aktaran Karataş (2007) farklar yaklaşımında, program değerlendirmeye, standartların tanımı ile başlaması ve daha sonra bu standartlar ile gerçek performansın kıyaslanmasıyla devam etmesi gerektiğini belirtmektedir. Programın herhangi bir ögesinin performansı ile standart performans arasında farkların var olup olmadığının tespit edilmesi ve programı iyileştirmek ve düzeltmek için farklar hakkında bilgi toplanmasını önermektedir. Programın tasarımı esnasında, işin odak noktası hedefleri, süreçleri ya da etkinlikleri belirleme ve etkinlikleri gerçekleştirmek ve hedefleri başarmak için gerekli kaynakları planlama üzerindedir. Ornstein, Hunkins’ten aktaran Demirel (2006) Provus değerlendirmeyi sistem yönetimi kuramı ile birleştirdiğini, dört bileşen ve beş adımlı değerlendirme önerdiğini belirtmektedir. Bu dört bileşen aşağıdaki gibi sıralanır:

1. Program standartlarını belirleme,
2. Program edinimini belirleme,.
3. Edim ile standartları kıyaslama,.
4. Edim ile standartlar arasında farkın olup olmadığını kıyaslamaktır.

Kıyaslama sonucunda elde edilen bu farklar sırasıyla her adımda karar vermek zorunda olan karar vericilere rapor edilir. Karar seçenekleri şöyle sıralanır:

1. Bir sonraki aşamaya geçmek.
2. Bir önceki aşamayı kullanılır hâle getirmek.
3. Programı tekrar başlatmak.

“Karar vericilere rapor etmek, problemleri tanımlamak ve mümkün olan düzeltici eylemleri önermek değerlendirme uzmanının işidir. Farklılıklar söz konusu olduğunda karar verici, farklar yaklaşımı ile değerlendirme modelinin anahtar kişisidir” (Ornstein ve Hunkins’ten aktaran Karataş, 2007).

Provus’un farklar yaklaşımının Demirel (2006) beş farklı aşaması bulunduğunu belirtmektedir. Bunlar: Tasarım, oluşturma, süreç, ürün ve maliyet- fayda aşamalarıdır.

Tasarım aşaması, tasarım standardı ya da ölçütleri ile program tasarımının kıyaslanmasıdır. Program tasarımı ile tasarım standardı arasında var olan herhangi bir farklılık programın reddedilmesi, değiştirilip yeniden düzenlenmesi ya da kabul edilip edilmesi konusunda karar vermek zorunda olan karar vericiye bildirilir. Oluşturma aşamasında, programın asıl oluşumu oluşum standartları ya da uygunluk ölçütleri ile kıyaslanır. Programın özellikleri olanaklar, kitle iletişim araçları, yöntemler, öğrenci yetenekleri ve çalışan kadronun nitelikleri açısından değerlendirilir. Program oluşumu ile oluşum ölçütleri arasındaki farklılıklar kayıt edilir ve uygun bir hareket için karar vericiye bildirilir. Süreçler aşamasında öğrenci, kadro faaliyetleri, işlevler ve iletişimler açısından belirli program süreçleri değerlendirilir. Eğer süreçler yetersiz ise uygun düşecek ayarlamaları yapması gereken karar vericiye bildirilir. Ürünler aşamasında programın toplam etkisi, orijinal hedefler açısından değerlendirilir. Değerlendirilmesi gereken hedefler okul ve toplumla ilgili ürünler olduğu kadar öğrenci ve çalışan kadro ile ilgili de olabilir. Elde edilen bilgi programın uygulanmaya değer olması, olduğu gibi devam etmesi ya da değiştirilip düzenlenmesi konusunda karar vericilere yardımcı olur. Provus'un farklar yaklaşımının maliyet aşamasında, eğitim programının çıktısı olan ürün öncelikle benzer programların ürünleri ile kıyaslanır. Ayrıca maliyet-fayda açısından da değerlendirilir.

Provus, “farklar yaklaşımı değerlendirme modelini kullanarak planlamadan uygulamaya kadar her aşamada değerlendirme işleminin yapılabileceğini ve sadece okul düzeyinde değil aynı zamanda bölge düzeyinde ve şehir ya da ülke düzeyinde” de uygulanabileceğini belirtmiştir (Karataş, 2007).

2.5.4. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli

Eğitsel eleştiri modeli, eğitim programı uygulandıktan sonra, eğitim programı konusunda bilgisi olan ve eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından değerlendirilmesidir. Demirel (2006) bu modeli kullanacak değerlendirmecilerin “Belli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu? Anahtar olaylar nelerdi? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı? Bu olaylara katılanların tepkileri nasıldı? Öğrenciler yeni bir programı denerken neler

öğrendiler?” gibi soruların cevaplarını bulması gerektiğini ve elde edilen sonuçların toplum ve kamu kuruluşlarına iletilmesi gerektiğini belirtmektedir.

Niteliksel/Antropolojik değerlendirme modelleri arasında sayılan bu model, 1975 yılında Eisner tarafından geliştirilmiştir. Eğitsel eleştirici modeli, diğerlerinden farklı olarak niteliksel incelemeye ağırlık vermektedir. Bu modelde yeni bir program uygulandıktan sonra, programın niteliksel sonuçları hakkında bilgi toplanması söz konusudur. Eisner, program değerlendirmeyi güzel sanatlardaki değerlendirmeye benzetmektedir. Eleştirme yeteneğine sahip kişiler tarafından benzer şekilde değerlendirilebilir. Modelin betimleme, yorumlama ve değerlendirme olmak üzere üç temel boyutu vardır (Uşun, 2009).

Ornstein ve Hunkins’ten aktaran Karataş’a (2007) göre eğitimsel eleştiriye kullanacak değerlendirmecilerin değerlendirme işlemi sırasında aşağıdaki belirtilen ve benzeri soruları sormaları gerekmektedir.

1. Programın uygulanması sonunda, öğretim yılı boyunca neler oldu?
2. Anahtar olaylar nelerdi?
3. Bu olaylar nasıl ortaya çıktı?
4. Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı?
5. Bu olaylara katılanların tepkileri nasıldı?
6. Bu olaylar daha nasıl etkin yapılabilirdi?
7. Öğrenciler yeni bir programı denerken neler öğrendiler?

Eğitsel eleştiri modeli, Erden (1998) ve Demirel (2006)’e göre uzman kişilerce uygulanmakta, program uygulandıktan sonra programın niteliksel sonuçları ile bilgilerin elde edilmesi, bunların yorumlanması ve değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitsel eleştiri modeli uzman değerlendiriciler tarafından yapılması gerektiğinden, bazı değerlendirmeciler tarafından eleştirilmektedir. “Profesyonel uzmanlar kamuya sunulacak olan raporlarda kendi fikirlerinin açık bir şekilde teşhir edilmesi konusunda isteksiz kalmaktadırlar. Diğer bir eleştiri ise bu tip bir değerlendirmenin uzman görüşüne çok fazla bağımlı olmasıdır” (Karataş, 2007).

2.5.5. Stufflebeam'in CIPP Modeli

Stufflebeam tarafından geliştirilen bu model eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarının değerlendirilmesidir. Popham'dan aktaran Aközbek (2008) CIPP modeli ile program değerlendirmenin olan döngüsel bir süreç olduğunu, bu yüzden de sistematik olarak yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu model elde edilen bilgilerin betimlenmesi, karar verecek kişilerin tanımlamasına, yorumlamasına yardımcı olacak aydınlatıcı bilgi verici gereksinimlerin karşılanmasına odaklanır. Bilginin elde edilmesi ise, teknik ölçme araçları ve istatistiklerden yararlanılarak bilgilerin toplanması, organize edilmesi ve analiz edilmesine odaklanır. Son olarak da bilgilerin sağlanması adımıyla bilgilerin sentezlenmesi ima edilmektedir. Sonuç olarak bu üç adımda da karar verecek olan kişilere bilginin en iyi şekilde sunulması amaçlanmaktadır).

Kaya (2002) CIPP (Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün) modeli ile ilgili şu dört anahtar konuya işaret etmektedir.

1. Değerlendirme karar verme hizmetinde yapılır, karar verenlere faydalı bilgiler verilmelidir.
2. Değerlendirme dönüşümsel, sürekli bir süreçtir ve sistematik bir programla uygulanmalıdır.
3. Değerlendirme sürecinde; betimlemek, elde etmek ve vermek üzere üç temel basamak vardır. Bu basamaklar değerlendirme yöntemi için temel oluşturur.
4. Süreçteki betimlemek ve vermek adımları ortaklık gerektiren etkinliklerdir.

Bu modeli kullanarak değerlendirme yapacak kişiler; Erden (1998)'e göre programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir. Bunlar:

1. Planlama ilgili kararlar,
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar,
3. Uygulama ile ilgili kararlar,
4. Yeniden düzenleme ilgili kararlardır.

Yukarıda belirtilen kararlara dayanak olacak bilgilerin toplanması için programın dört farklı aşamasının değerlendirilmesi gerekir. Bunlar, bağlam veya çevre (context), girdi (input), süreç (process) ve üründür (product).

Çevrenin (Bağlam) Değerlendirilmesi: Çevrenin değerlendirilmesinde programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Değerlendirilecek eğitim programı ile ilgili tüm paydaşlar belirlenir ve bu paydaşlar değerlendirme etkinliklerinde dikkate alınır. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir. Analiz sırasında özellikle karşılanamayan ihtiyaçlar, kaçırılmış fırsatlar ve ihtiyaçların niçin karşılanamadığı teşhisi üzerinde durulur (Erden, 1998; Ornstein ve Hunkins'ten aktaran, Karataş, 2007). Eğitim programının değerlendirilmesinde bağlam değerlendirmede temel amaç, değerlendirme yöntemi Karataş (2007)'a göre şu şekildedir. Bağlam değerlendirmenin temel amacı kurumu ve kurum çalışanlarının tanımlamaktır. Kurumu ve çalışanları tanımlayarak eğitim ihtiyaçlarını belirleme ve eğitim programının önerdiği hedeflerle tespit edilen ihtiyaçların karşılaştırılmasıdır. Bu hedefe ulaşabilmek için sistem analizi, anket, belge incelemesi, görüşmeler, teşhis koyucu sınavlar, depki tekniği, gibi yöntemler kullanılır. Çevrenin değerlendirilmesinde ürünün değerlendirilmesinde kullanılacak kriterler tespit edilir.

Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşama, programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanılacağı hakkında bilgi sağlar. Girdinin değerlendirilmesinde, çevrenin değerlendirilmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir. Girdi analiz sırasında, amaçlar mevcut duruma uygun olarak değerlendirmiş mi?, Hedefler okulun amaçları ile tutarlı mı? Öğretim stratejileri hedeflere uygun mu? Kapsam ve genel amaçlar ve özel hedeflerine tutarlı mı? gibi programın çeşitli öğelerine ilişkin yanıtlar aranır (Erden, 1998). Girdi, değerlendirme uzmanları değerlendirme görevini gerçekleştirmek için okulun kapasitesini ve mevcut kaynakları belirler, programın hedeflerine ulaşmak için önerilen strateji seçeneklerini dikkate alır, seçilen stratejinin hangi araçla uygulanacağına ve programda yer alan işlemlerinin tasarımını kolaylaştıracak ihtiyaçların karşılanmasında hangi planın en iyi fayda sağlayacağına karar verir (Ornstein ve Hunkins'ten aktaran, Karataş, 2007). CIPP modeli ile değerlendirme yaparken girdileri değerlendirmenin temel amacı, yöntemi Karataş'a (2007) göre şu şekildedir. Girdi değerlendirme eğitim programının bütçesi,

programı uygulama için sistem yeteneklerini ve alternatif program seçeneklerini tanımlamak ve değerlendirmek için yapılır. Bu tanımlama ve değerlendirme işlemleri yapılırken, mevcut insan ve materyal kaynaklarını, sorun çözme stratejileri tespit edilir ve ayrıca kaynak taraması, örnek programlara ziyaretler ve pilot uygulama yöntemleri kullanılır.

Sürecin Değerlendirilmesi: Sürecin değerlendirilmesi, eğitim programı uygulanırken gerçekleştirilir ve planlanan ile gerçek arasındaki uyuma bakılır (Erden, 1998).

Stufflebeam süreç değerlendirmesi için üç ana strateji sunmuştur: “Birinci aşamada, tasarım işleminde ve onun uygulanması esnasında meydana gelebilecek hataları ortaya çıkarmak ya da tahmin etmek, ikinci aşamada programlanmış kararlar için bilgi sağlamak ve üçüncü aşamada ise gerçekleşen işlemlerin tam bir kaydını tutmaktır. Üç strateji içeren süreç değerlendirmesi program geliştirmenin uygulama basamağında yer alır. İlk stratejiye göre, programda hatalara neden olabilecek kaynakları sürekli bir şekilde tespit etmek ve denetlemek eğitimciler için çok önemlidir. İkinci stratejiye göre, program gerçekten uygulanmadan önce program ile ilgili hizmet içi eğitimler planlanıp gerçekleştirilebilir. Üçüncü strateji seçilen kapsam, planlanan öğretim stratejileri ve etkinlikler için belirlenen zaman gibi programın temel işlevlerine vurgu yapar. Böyle bir değerlendirme sayesinde, program ile ilgili tahminde bulunmak, işlemler ile ilgili zorlukların üstesinden gelmek ve önceden programlanmış kararları vermek için proje karar vericileri ihtiyacı olan bilgileri elde ederler (Ornstein ve Hunkins’ten Aktaran. Karataş, 2008). Karataş (2007)’a göre sürecin değerlendirilmesinde temel amaç işlem aksaklıklarını tanımlamak, tahmin etmektir. Sürecin değerlendirilmesi için ise program ekibini gözlemlemek, gerçek işlemi tanımlamak ve proje ekibiyle sürekli etkileşimde bulunarak yapılabilir.

Ürünün Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın çıktısı olan ürün hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur. Ürünün değerlendirilmesi eğitim programının devam edip etmeyeceğini ya da nasıl değişiklikler yapılacağı hakkında değerlendirme uzmanlarına bilgi verir (Erden, 1998; Demirel, 2006). CIPP modeli ile değerlendirme yaparken çıktıların, yani ürünün değerlendirilmesinde Karataş (2007)’a göre temel amaç eğitim programının çıktılarını

tanımlamak, çıktıları, hedef, girdi, süreç ile ilişkilendirerek, değerini ve faydasını belirlemektir. Ürün değerlendirilmesinde tüm paydaşlardan ürünün niteliği ve niceliği ile ilgili veriler toplanır. Bu aşamada hem nicel hem de nitel analiz yöntemleri kullanılır. Sonuç olarak tüm değerlendirme işlemleri raporlaştırılır. Bu raporda eğitim programının devam edip etmeyeceği, tekrar uygulanacaksa ne gibi değişiklikler olması gerektiği ve eğitim programının etkilerinin açıkça belirtilmesi gerekir.

2.6. Hizmet İçi Eğitim

Yaşamın hızla değiştiği bir dünyada yaşamaktayız. Bir mesleğin eğitimini en iyi şartlarda alarak iş hayatına atılan bir birey, mesleğini kusursuz bir şekilde yapabilmek için yeni bilgi ve becerilere ihtiyaç duymaktadır. Bireylerin günün şartlarına uyum sağlayabilmesi için, iş hayatına girdikten sonra da çok yönlü eğitilmeleri gerekmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda bireylerin, dönün yaklaşım ve anlayışları ile bugünün sorunlarına sağlıklı çözümler üretebilmesi giderek güçleşmektedir. Bu da göstermektedir ki; çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış, kendisini ve çevresini sürekli geliştirebilen, olgu ve olayları çok yönlü değerlendirebilen, takımla çalışabilen ve sürekli eğitimi yaşam biçimi hâline getirebilen bireylerin yetiştirilmesi son derece önemli hâle gelmiştir. Bugün her zamankinden daha fazla bireyin eğitilmesine ve sürekli geliştirilmesine ihtiyaç vardır (Gökçe, 1999). Bu nedenle işe giren kişi, işe başladığı tarihten işten ayrılacağı tarihe kadar geçen süre içerisinde mesleğin niteliğinde meydana gelen her türlü gelişme ve değişimlerden geri kalmamak üzere sürekli olarak eğitilmek zorundadır (Gül, 2000). Bireylerin iş hayatına girdikten sonra da eğitilmesinden bahsedildiğinde, karşımıza “hizmet içi eğitim kavramı” çıkmaktadır.

Hizmet içi eğitim; yaşam boyu eğitimin içerisinde düşünülebilecek alt süreçtir. Her ne şekilde olursa olsun iş ve meslek yaşamına atılan tüm kişilerin çalıştıkları süre içerisinde, sürekli bir biçimde eğitilmeleri “hizmet içi eğitim” in kapsamına girmektedir. Çünkü belli bir göre ve atanan kişiler, işe başladıkları günden emekli oluncaya kadar mesleklerinin gerisinde kalmamak ve etkin hizmet sağlamak için sürekli bir şekilde eğitim görmek zorundadır (Babadoğan, 1989).

Hizmet içi eğitim, özel ve tüzel kişilere ait işyerlerinde belirli maaş veya ücret karşılığında işe alınmış ve çalışmakta olan bireylerin görevleri ile ilgili gerekli bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamak üzere yapılan eğitimidir (Taymaz, 1992). Başka bir tanıma göre de hizmet içi eğitim; belirli bir işyerinde çalışan veya çalışmak üzere yeni işe alınan kişilerin, söz konusu iş ve işyerinin özelliklerine uygun olarak eğitilmesidir. Günümüzde kurumların üretmiş olduğu mal ve hizmetin niteliğini artırmak için personeline hizmet içi eğitim vermek zorundadır. Kurumlar mal ve hizmet ürettiği personelini ne kadar eğitirse, yeni bilgi, beceri ve tutumlarla donatırsa; ürettiği mal ve hizmetler de o kadar nitelikli ve kaliteli olur.

Örgütlerde personeli yetersizleştiren nedenler, fizyolojik ve teknolojik olarak ikiye ayrılmaktadır. Fizyolojik yetersizlikler insanların yaşlarının ilerlemesi ile ilgili, teknolojik yetersizlik ise bilim ve teknoloji alanında yaşanan hızlı gelişimlere ayak uydurulamamasından kaynaklanan yetersizliklerdir. Uygarlığın her 10 yılda binlerce yıllık geçmişinde aldığı, gelişim düzeyinin sadece bir katına eriştiğini ele alırsak, örneğin doğal bilimlerle ilgilenen bir uzmanın sadece kendi alanındaki gelişmeleri takip etmesi için her yarım saatte bir kitap okuması gerekmektedir ki bu hıza erişmesi imkânsızdır (Kalkandelen, 1979).

Hizmet içi eğitim, kişiyi işi ile kesin hukuki ilişkisinin kurulduğu tarihten, işten ayrıldığı tarihe kadar geçen süre içinde, işin gerektirdiği performans düzeyine ulaşması için gereken bilgi ve beceri ve davranışların sistemli bir şekilde öğretilmesi sürecidir (Can, 1995).

Başka bir tanıma göre ise hizmet içi eğitim, “kamu görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamak, verimliliklerini artırmak ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirme amacıyla kurum içinde ya da kurum dışında, iş başında ya da iş dışında başvuru alan eğitim etkinlikleridir” (Tutum, 1979).

Teknolojinin hızla geliştiği sosyal ve ekonomik alanlarda yeniliklerin ve dolayısıyla bilginin arttığı, kurumlarda personel yönetimi kavramının yerini insan kaynakları yönetimine bırakmaya başladığı, toplam kalite yönetimi uygulamalarının hız kazandığı bu dönemde, personelde aranan yeterlilikler de değişmektedir. Böyle bir ortamda kurumlarda çalışan personele gerekli yeterlilikleri kazandırmak için yapılan

hizmet içi eğitimin önemi her geçen gün biraz daha artmaktadır (Taymaz, Sunay ve Çelenk, 1997).

Hizmet içi eğitim, üretim ve hizmette etkililiğin, verimin, kalitenin yükseltilmesi, ürünün üretimi ve tüketimi sürecinde meydana gelebilecek hataların ve kazaların azaltılması, maliyetlerin düşürülmesi, satış ve hizmet sunumunda nitel ve nicel yönden gelişmenin sağlanması, kârların yükseltilmesi, vergi gelirlerinin ve tasarruflarının artırılması amacıyla iş gücüne verilen temel meslek ve beceri eğitimi yanında iş görene çalışma hayatı süresince de bilgi, beceri, davranış ve verim düzeyini yükseltici plânlı eğitim etkinlikleridir (Aytaç, 2010).

2.6.1. Hizmet İçi Eğitimin Önemi

Bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler, her meslekte yeni bilgi ve teknolojileri öğrenmeyi ve çalışanların bu konularda yetiştirilmesini zorunlu kılmaktadır. İçinde yaşadığımız çağda örgütler artık, çalışanlarında çok yönlü beceri sahibi, karmaşık örgüt içi ve dışı ilişkileri kavrayabilen yeterlilikler ve etkili takım çalışmasına uyma yeteneği aramaktadır. Aranılan nitelikteki personeli kurumların bulması mümkün olmamaktadır. Bu nedenle kurumlar personelini hizmet içi eğitim vererek aranılan niteliklere sahip bireyler olarak, geliştirmeye çalışmaktadırlar. Kurumların günün şartlarına uyum sağlayabilmeleri ve mevcudiyetlerini devam ettirebilmeleri için hizmet içi eğitim yoluyla personellerini geliştirmelerinin zorunlu olduğu görülmektedir.

Hızla değişen bir toplumun ve mesleğin koşullarını evvelce görmüş oldukları öğrenim ile karşılamakta zorluk çeken personelin hizmet içinde yetiştirilmeleri zorunluluğu gün geçtikçe artmaktadır.

“İşletmelerde, çalışanlar ve yöneticiler için eğitim faaliyetlerinin yapılması, gerekli ve zorunludur. Yetişkinlerin, bir işi kendiliğinden öğrenmesini, tutum ve davranışlarını kendiliğinden değiştireceğini beklemek, hemen tecrübe kazanacaklarını varsaymak, hem çok zaman alır, hem de maliyetleri çok yüksektir” (Taşkın, 1997). Günümüz kurumlarının personelinde bir şeyler öğrenmesini beklemesi ve personelinin

yaptığı işin sonucunu görememesi mümkün görünmemektedir. Bu nedenlerle kurumlar hizmet içi eğitim yapmak zorundadırlar.

“Hizmet öncesinde verilen bilgilerin iş ortamında yetersiz kalması, çalışanlarda kariyer yapma isteğinin artması, değişime ve gelişmelere uyum zorunluluğu, bazı bilgi ve becerilerin sadece iş başında öğrenilmesi, öğrenme ve kendini geliştirme isteğinin olması gibi nedenler hizmet içi eğitimi zorunlu kılmaktadır” (Selimoğlu ve Yılmaz, 2009). Avrupa Birliği’ne giriş sürecinde olan ülkemizde kamu kurumlarının kendini yenilemesi ve modern hizmet anlayışını benimseyebilmesi için “hizmet içi eğitim” yapması zorunlu görünmektedir.

Canman (1979) modernleşme sürecine girmiş ülkelerde, karmaşık, birbirine bağımlı ve hızla değişen ulusal sorunları çözmek üzere maddi ve insan kaynaklarının harekete geçirilmesi, her şeyden önce devletin görevi olduğunu belirtmektedir. Bu durumda modern kamu yönetiminin tamamlayıcı bir yönü de eğitim olmaktadır. Zira, kamu örgütlerinin görevlerini etkili verimli biçimde yerine getirebilmelerinin ve böylece ulusal kalkınmaya katkıda bulunmalarının önemli bir koşulu da, tüm örgütsel düzeylerde değişik görevleri yerine getirmeye yetenekli kamu görevlilerinin yetiştirilmesidir.

Kamu kurumları, modern çağın gerektirdiği nitelikteki insan gücünü ancak, onları eğiterek sağlayabilir. Bu nedenle hizmet içi eğitim kâr amacı güden şirketlerde olduğu gibi kamu kurumları için de vazgeçilmezdir. Günümüzde insan kaynaklarına yapılan yatırımın önemi gitgide artmakta ve en değerli sermayenin insana yapılan yatırım olduğu dile getirilmektedir.

Kamu kurumları için, “hizmet içi eğitim” günün şartlarına ayak uydurmaktan öte bir yasal zorunluluktur. Devlet memurlarının atanması, yer değiştirmesi ve emekliliğine kadar geçen süreci düzenleyen “657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu” devlet memurlarının yetiştirilmelerine özel önem vermiştir. DMK, devlet memurlarının hizmete girişte ve hizmet içinde eğitilmelerini zorunlu kılmaktadır.

Bilgiye ulaşabilen, ulaştığı bilgiyi kendi amaçlarına, işine uyarlayabilen, bilgi üreten ve bu bilgiyi yayan toplum veya kişiler güçlü olarak kabul edilmektedir. Dünyada hizmet içi eğitim amacıyla birçok kurumda kişi başına yaklaşık 600\$ civarında eğitim harcaması

yapılmaktadır. Hizmet içi eğitime “yatırım” olarak bakılmakta, geri dönüş süresi hesaplanmakta ve yapılan fayda maliyet analizleri ile eğitime yapılan harcamaların artırılması gerektiği vurgulanmaktadır. Ülkemizde ise hizmet içi eğitime yeterince önem verilmemekte ve eğitime yönelik olarak ayrılan harcamaların miktarı da oldukça düşük kalmaktadır (Arifoğlu ve Körnes, 2002).

Sonuç olarak, günümüzün kurumları, personelini hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirme ve geliştirmesi zorunluluktur. Bu çağdaş zorunluluğun önemi tüm kurum yöneticileri için tartışılmaz. Burada esas üzerinde düşünülecek nokta yapılacak eğitimin, nasıl daha etkili olacağı ve hangi amaçları güdeceğidir.

Bir eğitim programı için amaçların saptanması, daha sonra yapılacak çalışmalara yön vereceğinden, başlangıcı ve çıkışı belirleyeceğinden önem taşımaktadır. Amaçlar genel olarak, eğitim programının yapısını, işlenecek konuları, yöntemleri, eğitim teknolojilerini ve sonunda yapılacak değerlendirme tekniklerini saptamaya yardım eder. “Eğitim sürecinde amaç, bireyin davranışında meydana getirilmesi istenilen değişikliktir. Bu nedenle amaç bir bakıma elde edilebilecek, sağlanabilecek, sonuç olarak görülür” (Mager, 1967). Hizmet öncesi örgün eğitim kurumlarında eğitimin amacı bireyin zekâsını genel anlamda geliştirme ile ilgili bir süreç olarak görülürken, hizmet içi eğitim belirli bir alanda beceri geliştirme süreci olarak düşünülebilir. Hizmet öncesi eğitim daha fazla teorik hemen uygulanması mümkün görünmemektedir. Ama hizmet içi eğitimde bireyin öğrendiklerini hemen uygulama fırsatı bulunmaktadır. Bu nedenle hizmet içi eğitimin amacı, hizmet öncesi (örgün veya genel eğitim) eğitimden farklıdır.

“Hizmet içi eğitimle belirlenen amaçlar hem örgütün hem de eğitim görececek personelin ihtiyaçlarına yönelik olarak tespit edilmelidir. Ayrıca hizmet içi eğitimin amacı, personelin sadece genel kültürünü artırmak değil, personelin örgüt tarafından istenen niteliklere sahip olmasını sağlamaktır” (Gül, 2000). Bu açıdan bakıldığında hizmet içi eğitimin personel açısından, kurum açısından belirlenen amaçları olabilir. Personelin amacı, yaptığı işi daha iyi yapabilecek bir hale gelmektir. Örgüt açısından hizmet içi eğitimin amacı ise, örgütü oluşturan bireylerin iş yapma becerilerini artırarak örgütü geliştirmektir. Ayrıca hizmet içi eğitimin personel ve örgütün amaçlarını belirlemede temel olacak birde genel amacı vardır. Hizmet içi eğitimin genel amaçlarını Taymaz (1992) şu şekilde belirtmiştir. “Hizmet içi eğitim yapılacağı kurumun

politikasına ve amaçlarına uygun olarak bir sistem bütünlüğünü koruyacak, kendi içinde tutarlı ve temel gereksinimleri karşılayacak şekilde saptanması gerekir”. Hizmet içi eğitimin genel amaçları aşağıda maddeler hâlinde sıralanmıştır (Taymaz, 1992).

- Kurumda üretilen mal ve hizmetin nitelik ve niceliğini artırmak,
- Üretimde verimlilik ve kazancı artırmak ve hatalı üretimi azaltmak,
- Üretimin zamanında yapılmasını, malzeme ve enerji tasarrufunu sağlamak,
- Üretim araçlarının yerinde kullanılmasını sağlayarak teknolojiyi uygulamak,
- Gelişmelere ve yeniliklere uyumu sağlamak, üretim metotlarını geliştirmek,
- İş kazalarını ve meslek hastalıklarını önlemek, iş güvenliğini sağlamak,
- Personel arasında iletişim, ilişki ve koordinasyonu güçlendirmek,
- Kurumda disiplin olaylarını ve şikâyetleri azaltmak,
- Personeli tanımak, kaliteli işgücü sağlamak ve kadrolaşmayı kolaylaştırmak,
- Kontrol işlem gücünü azaltmak, rekabet gücü etkinliğini artırmak,
- Personelin güven duygusunu geliştirmek, güdülemek ve moralini yükseltmek,
- Personele gerekli yeterlilikleri kazandırarak, memnuniyet ve doyumunu sağlamak,
- Yenilikleri yakından izleyerek, personelin gelişmelere uyumunu sağlamak,
- Personelin yer değiştirmesi ve görevde yükselmelerini sağlamak,
- Personelin işinde başarısını, değerini ve saygınlığını artırmaktır.

Kısacası bütün bu amaçların gerçekleşebilmesi için “seçilerek hizmete alınmış personelin anlayışlarında, tavırlarında, bilgilerinde hizmet içi eğitim yoluyla gerçekleştirilebilecek olumlu ve birleştirici değişikliklerin yönetimin tüm birimlerinde ve birimler-kişiler arasındaki karşılıklı ilişkilerde uyumlu bir çalışma ortamı sağlaması” beklenmektedir (Gül, 2000). Planlı yapılacak her etkinlik için amaçların önceden saptanması zorunluluktur. Amaç belirlenmeden ulaşılması istenen hedef, elde edilmesi arzulanan sonuç belli olmadan yapılacak çalışmalar hakkında karar verilmesi ve sonunda değerlendirme yapılması zordur.

Hizmet içi eğitimin yapılması çoğu durumlarda zorunlu olmaktadır. Çünkü “çağımızda insan yaşamını etkileyen unsurlar günden güne artış göstermektedir. Bunlardan en önemlileri teknolojik, ekonomik ve sosyal gelişmeler ile oluşturdukları

sorunlardır. İnsanın içinde yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi, rolünü oynayabilmesi için öğretim kurumlarında gerekli bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazandırılır” (Taymaz, 1992). Hizmet öncesinde okullarda kazandırılan nitelikler çoğu zaman kurumların aradığı personel nitelikleri ile uyumsuzdur. Personelin nitelikleri ile kurumların aradığı nitelikler arasındaki uyumsuzluklar, hizmet içi eğitimin gerekliliğini ortaya çıkartmaktadır. Eğer kurum için gerektirdiği yeterlikte personeli bulamazsa, kurumun amaçlarına ulaşması da mümkün görünmemektedir. Bu olumsuzlukları gidermek için hizmet içi eğitime ihtiyaç vardır. Hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenler Gül (2000) ’e göre şunlardır:

- Hizmet öncesinde verilen bilgilerin eksik oluşu,
- Kamu kesiminde “kariyer” düşüncesinin giderek kökleşmesi,
- Hizmette değişme ve gelişmelere ayak uydurma zorunluluğu,
- Kimi bilgi ve becerilerin yalnızca hizmet içinde kazanılabilmesi,
- Öğrenme ve kendini geliştirme isteği,

Hizmet içi eğitimin öğrenmeyi rastlantısal olmaktan kurtarıp sistemli hâle getirmesidir. Günümüzde artık insanlar değişimin hızına ayak uyduramamaktadırlar. Değişim çağında kurumların aradıkları personel niteliklerini, hizmet öncesi eğitim veren okulların karşılaması mümkün görünmemektedir. Bu durumda da bireylerin kendisini hizmet içinde yetiştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca bilgi çağında toplumların sosyal, ekonomik yapıları sürekli değişmektedir. İnsan kaynaklarının bu değişime uyum sağlayabilmesi tesadüfî etkinliklere bırakılamaz. İnsanların öğrenmesi her zaman her yerde gerçekleşen bir durumdur. Kişi çevresinden rastlantısal olarak doğru ve ya yanlış bilgi, beceri ve alışkanlıklar kazanabilir. Hizmet içi eğitimin temel amacı, personelin bu öğrenmesini sistemli hale getirerek tesadüfî öğrenmelerden kurtarmaktır.

Günümüzde işlerin çeşitlenmesiyle birlikte makine ve teçhizatlar da daha karmaşık hale gelmiştir. Hizmet öncesi eğitim bu karmaşık ve pahalı makineleri kullanacak nitelikte bireyleri yetiştirememektedir. Bu tür eksikliklerde hizmet içi eğitimi zorunlu kılan nedenler arasında sayılabilir.

2.6.2. Hizmet İçi Eğitim Süreci

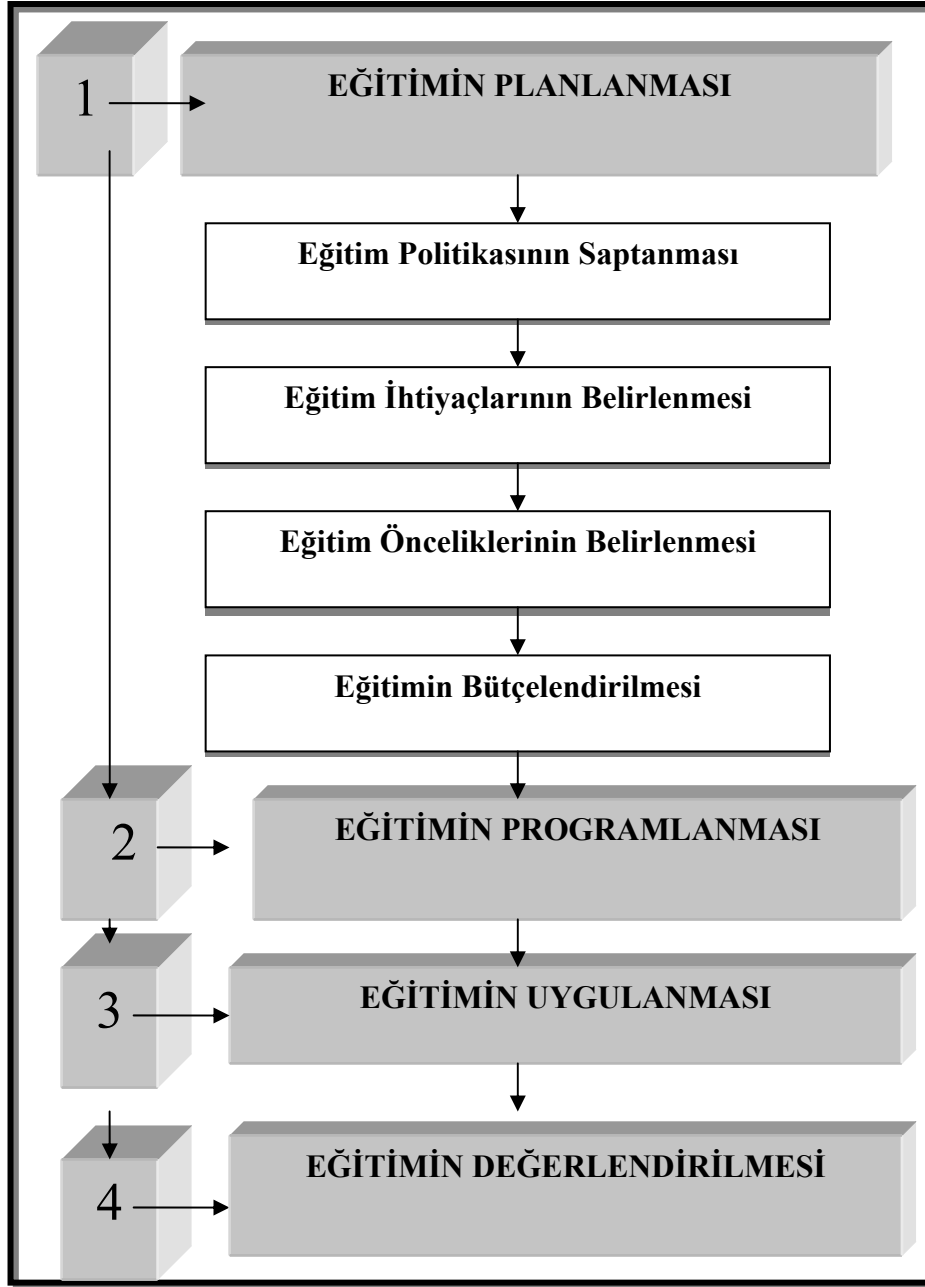
“Doğuştan var olamayan bilgi ve beceri, eğitim ve öğrenimin bir sonucu olarak kazanılmakta ancak başarı için yetenek gerekmektedir. Yetenek ise, amaçlara uygun olarak yönlendirilmelidir. Öğrenme sürecindeki öğrenme ise, değişimi gerektirmektedir” (Bilgin ve diğerleri, 2007). Hizmet içi eğitim süreci, hizmet içi eğitimin planlanması, programlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu bağlamda hizmet içi eğitim süreci, hizmet içi eğitim politikasının saptanmasından başlayıp hizmet içi eğitimin değerlendirilmesinde bitirilen bir süreçtir.

Günümüz çalışanlarının işlerini kusursuz yapabilmeleri için, yeniliklere ve gelişmelere uygun niteliklere sahip olmaları gerekmektedir. Hızla değişen dünyamızda tüm bireylerin sadece örgün eğitim kurumlarından aldıkları eğitim, ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalmaktadır. Bu nedenlerden, karşımıza yaşam boyu öğrenmenin önemli bir parçası olan hizmet içi eğitim çıkmaktadır. Başarılı bir hizmet içi eğitim süreci için, kurumdaki tüm personelin işbirliği halinde hareket etmesi gerekmektedir. Kumrudaki tüm personelin katılımıyla hizmet içi eğitim sürecinin gerçekleştirilmesinde asıl sorumluluk, kurumun üst düzey yöneticileri ve eğitim yöneticilerine düşmektedir.

Hizmet İçi Eğitimin Planlanması: Hizmet içi eğitim programlarının planlanması dört aşamada gerçekleştirilir. Hizmet içi eğitim faaliyetlerinin planlanmasına başlanmadan önce, hizmet içi eğitim politikasının saptanması gerekir. Hizmet içi eğitim politikası tüm eğitim faaliyetlerinin tespiti, uygulanması işlemlerinde uzmanlara rehberlik etmesi beklenir. Hizmet içi eğitim politikasının saptanmasını, hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının tespit edilmesi, önceliklerin belirlenmesi ve eğitim bütçesinin hazırlanması takip eder.

Hizmet içi eğitim,” kurumun amaçlarına ulaşmasında en etkili araçlardan birisi olarak görülür. Kurumun mal ve hizmet üretiminde, en fonksiyonel olan üretim faktörü insan ve onun emeğidir. Bu nedenle kurumlar hizmet içi eğitim politikalarını belirleme gereksinim duyarlar” (Taymaz, 1978). Ayrıca hizmet içi eğitim politikasının kurumun stratejik planıyla yakın ilişkisi vardır. Kurumlar stratejik planlarında hedeflerini

belirlerler. Hizmet içi eğitim politikası saptanırken kurumun stratejik planlarındaki hedeflerinden yararlanılması gerekir.



Şekil 2.1. Hizmet İçi Eğitim Süreci

Kaynak: Bilgin ve diğerleri, den alınmıştır.

Hizmet içi eğitim, “kurumun amaçlarına ulaşmasında en etkili araçlardan birisi olarak görülür. Kurumun mal ve hizmet üretiminde, en fonksiyonel olan üretim faktörü

insan ve onun emeğidir. Bu nedenle kurumlar hizmet içi eğitim politikalarını belirleme gereksinim duyarlar” (Taymaz, 1978). Ayrıca hizmet içi eğitim politikasının kurumun stratejik planıyla yakın ilişkisi vardır. Kurumlar stratejik planlarında hedeflerini belirlerler. Hizmet içi eğitim politikası saptanırken kurumun stratejik planlarındaki hedeflerinden yararlanılması gerekir.

“Eğitim hizmetlerinin hedeflerini ve programlarını belirleyen eğitim politikasının saptanması, çalışanların ortak katkısı ile gerçekleştirilmelidir. Eğitim programlarının kurumun diğer girişimleriyle uyum içinde yürütülebilmesi için, tüm birimlerin bu politika geliştirme sürecinde yer alması gerekmektedir” (Bilgin ve diğerleri, 2007).

Hizmet içi eğitim politikası kurumun ve çağın gerçeklerini yansıtacak şekilde belirlenmelidir. Kurumun gelecekte ihtiyacı olacak nitelikteki personellerin yetiştirilmesi, işe yeni alınan personelin işin gerektirdiği niteliklerle donatılması hizmet içi eğitim politikasının saptanmasının en önemli unsuru olmalıdır.

Etkin bir hizmet içi eğitim politikası için, aşağıdaki soruların ayrıntılı bir şekilde cevaplandırılması gerekmektedir (Bilgin ve diğerleri, 2007).

Niçin > *Kurumunuzun eğitim faaliyetlerinin amacı nedir?*

Hangi Boyutta > *Kurum kaynaklarından ne kadarlık bir kısmı bu faaliyetlere ayrılabilir?*

Kime > *Hangi birimler eğitim faaliyetlerine katılmalıdır?*

Ne Tür > *Hangi eğitim yöntemleri kullanılmak istenmektedir?*

Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi: Hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi, “yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanması ve programlanması için gerekli bilgileri elde etmek üzere yapılan araştırmadır. Eğitim ihtiyacı bir hizmet veya işte çalışan birey tarafından işin ve ya hizmetin yerine getirilmesinde bilgi, beceri ve tutumsal davranışları bakımından duyulan eksikliktir” (Taymaz, 1992). İhtiyaç belirleme, “olması gereken ile mevcut durum arasındaki farklılıkları belirlemek için yapılır” (Doğan, 1997). İhtiyaç saptama, “var olan durumla olması gereken durumun sistemli incelenmesidir. Öğrenenlerin, neyi bildiklerini ve neyi öğrenmeye ihtiyaç

duyduklarının belirlenmesidir. Bilgi toplamayı ve toplanan bilgilerin değerlendirilmesini içerir” (Fer, 2009).

İhtiyaç saptama program geliştirme sürecinin, önemli aşamalarından birisidir. Program geliştirme çalışmaları planlanıp, eğitim programı tasarısı hazırlanırken ilk yapılacak iş, eğitim ihtiyacının saptanmasıdır. İyi bir eğitim programı tasarısının gerçek ihtiyacı yansıtması gerekmektedir. Eğer eğitim programı, gerçek ihtiyacı yansıtmazsa hazırlanan program tasarısı gereksiz ve boşuna yapılmış çalışmalar olabilir.

Kuruma yeni personel alındığında, personelin görevinin değiştirilmesi durumunda, üst kademelere personel hazırlanması gerektiğinde, yeni makine, alet ve araç gibi yeni teknoloji alındığında, mevzuat değişikliklerinde, üretim ve hizmetin nitelik, nicelik bakımından düşüş göstermesi durumlarında hizmet içi eğitim ihtiyacı ortaya çıkar. Hizmet içi eğitim ihtiyacını belirleyecek elemanlar; ilk, orta ve üst kademe yöneticileri, kurum içi ve kurum dışı denetçiler, görevli personel ve iş görenlerdir (Bilgin ve diğerleri, 2007).

Hizmet içi eğitim programları hazırlanırken eğitim ihtiyacı saptama, çalışmanın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitim programı, personelin eksiklik duyduğu niteliklerini karşılaması gerektiğinden eğitim programlarının hazırlanmasına eğitim ihtiyacının saptanmasıyla başlanması gerekmektedir. Hizmet içi eğitim ihtiyacının belirlenmesi, hizmet içi eğitim programlarının amacına hizmet edebilmesi için planlamanın zorunlu aşamasıdır. Taymaz (1992) eğitim ihtiyacını “yapılmakta olan görevin gerektirdiği ve gelecekte yapılacak olan görevin gerektireceği ihtiyaç olmak üzere” iki şekilde belirlenebileceğini belirtir. Yapılmakta olan işin gerektirdiği yeterliklerle ile personelin sahip olduğu yeterlikler arasındaki fark, o işi yapan personelin eğitim ihtiyacıdır. Sadece yapılmakta olan işin değil, gelecekte yapılacak iş için gerekli yeterlikler ile yapılmakta olan iş için kazandırılması yeterlikler arasındaki fark da eğitim ihtiyacı olarak değerlendirilebilir.

Hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması için her zaman ayrıntılı bir çalışma gerekmebilir. Örneğin kuruma yeni personel alındığında, personelin görevinin değişmesi gerektiğinde ve üst görevlere personel hazırlanması gerektiğinde personelin eğitim ihtiyacının belli olduğu durumlar kabul edilir.

Eğitim etkinliğinin verimi, eğitim ihtiyacının doğru saptanma derecesine bağlıdır. Çünkü eğitim ihtiyacıyla tutarlı hedefler, birey açısından gerçek ve dayanıklı öğretim hedeflerini oluşturabilir. Bu anlamda eğitim alan birey mutlu olabilir ve yürütmesi gereken etkinlikleri başarıyla ve yeterli bir şekilde yapabilecek gücü gösterebileceğinden doyum sağlayabilir. Doyuma bağlı olarak motivasyonu ve bilişsel, duyuşsal, devinişsel açıdan etkinlik gösterme gücü artar (Budak, 2009).

Hizmet içi eğitim programlarının amacına hizmet edebilmesi, bilimsel yöntemlerle eğitim ihtiyacının saptanmasını gerektirir. Hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması ve eğitim programlarının geliştirmesi bir bütün olarak ele alınmalıdır.

Eğitim ihtiyacı, “savunmaya değer bir amacın gerçekleştirilmesi için gerekli ve yararlı olan husus ya da güçlü istek anlamına gelir. İhtiyacın analiz edilmesinde farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Bunlar; farklar yaklaşımı, demokratik yaklaşım, analitik yaklaşım ve betimsel yaklaşımdır” (Demirel, 2006).

Eğitim ihtiyacının belirlenmesi Doğan (1997) “bilgi toplanması, toplanan bilgilerin ışığında sorunun analiz edilmesi, sorunu etkileyen öğelerin saptanması, sorunla ilişkili önceliklerin sıralanması ve sorunu gidermek için öneri geliştirilmesi” aşamalarından oluştuğunu belirtmektedir. Hizmet içi eğitim ihtiyacı belirleme süreci konusunda bilimsel araştırmanın özellikleriyle aynı özelliklere sahiptir. İhtiyaç saptama sürecini Fer (2009) “planlama, bilgi toplama, bilgileri çözümleme ve sonuç ve raporlama” olarak dört aşamada açıklamıştır.

Hizmet içi eğitim ihtiyacı saptama sürecinde toplanan bilgiler haricinde organizasyonun, kurumda yapılan işlerin ve performansların analizi de yapılabilir. Kurumun uzun vadeli eğitim planı yapılması gerektiğinde muhakkak organizasyon analizi yapılması gerekmektedir.

Organizasyon analizi, eğitim ihtiyacı saptanan kurum organizasyonunun ve dış çevresinin ayrıntılı incelenmesi ve analiz edilmesidir. Organizasyonun analizinde varsa kurumun stratejik planları, SWOT analizleri incelenir. Kurumda, eğer varsa performans eksikliği olan bölümler belirlenir. Mevcut bölümlerde ne gibi eksiklik ve aksaklıklar var bunlar belirlenir. Belirlenen eksiklik ve aksaklıkların hangileri personelin bilgi, beceri ve davranış eksikliğinden, kaynaklandığı tespit edilir. Kurumun uzun vadeli hedefleri analiz edilerek, bu hedeflere ulaşabilmek için gerekli eğitim ihtiyacı ortaya çıkartılabilir.

“Organizasyon analizi kurumun stratejilerine eğitimin uygunluğunu, eğitim için ne kadar ayrıldığını ve eğitim aktiviteleri için yöneticilerin desteğini belirlemeyi içerir” (Noe, 1999). Organizasyonun analizi yapılırken dış çevrenin analizinin yapılması araştırmacıyı önemli bilgilere ulaştırır. Örneğin, yapılan kanuni düzenlemeler, toplumun eğilimleri gibi konuların analiz edilmesi araştırmacının işini kolaylaştırır. Organizasyon analizinin yapılması düzenlenecek eğitim programlarıyla kurumun uzun vadeli hedeflerinin örtüşmesini sağlar.

Kişi analizi, kimin hangi personelin eğitime ihtiyacı olduğunun belirlenmesine yardım eder. Kişi analizi, “performans düşüklüğünün bilgi, ustalık, beceri ve yetenek eksikliğinden mi, yoksa başka bir problemten mi kaynaklandığını, kimin eğitime ihtiyacı olduğunu ve personelin görevleri tamamlayabilmeleri için eğitimde ağırlık verilmesi gereken bilgi, ustalık, ve davranışların belirlenmesini içerir” (Noe, 1999).

Eğitim ihtiyacının analiz ve değerlendirilmesi aşamasında, “toplanan bilgilerin tamamı gözden geçirilir, çözümlenir ve yorumlanır. Toplanan bilgilerin çözümlenmesi sonucunda elde edilen çıktı ise, ihtiyaçların önceliğini belirler. İhtiyaçlar ekonomik değeri, derecelendirme ölçeği ya da frekans değeri kullanılarak önceliklerine ayrılabilir” (Fer, 2009).

Hizmet içi eğitim planlanırken dikkat edilecek başka bir hususta eğitim önceliklerinin nasıl belirleneceğidir. “Kurumlarda düzenlenecek hizmet içi eğitim etkinlikleri planlanırken, niçin, kimler, nerede, nasıl ve ne zaman eğitilecek gibi soruların cevaplandırılması gerekir” (Taymaz, 1992). “Niçin” sorusunun cevabı hizmet içi eğitimin hedefleridir. Hizmet içi eğitimin kimlere, ne zaman ve hangi koşullarda uygulanması gerektiğini belirlemek için eğitim hedefleri kullanılabilir. Ama ilk önce hangi gruba yönelik eğitimin uygulanacağına yönelik yapılacak saptama da tek bir yol yoktur. Bu belirlemede kurumun üretim etkinliği esas alınabileceken, kurumun stratejik hedefleri de esas alınabilir. Örneğin öncelikleri belirlemede üretim esas alınacaksa, eğitim programının hedef kitlesi, en alt düzeydeki personel olması gerekir. Hizmet içi eğitim programı alt düzeylerde özelleşir ve alanı daralır. Burada önemli olan hangi eğitim programının gerekli olduğunun kararının verilmesidir.

Hizmet içi eğitim programlarında hangi kesime öncelik tanınacağı, personelin çalışma alanı ve kademesine göre farklılık göstermektedir. Üretim esas alındığında; hizmet içi eğitime tabandan başlama eğilimi artar. Çünkü örgüt kademelerinde tabana inildikçe personel sayısı artar ve dolayısıyla bu personelin işe ve üretime katkısı artar. Hizmet alanları esas alındığında, özellikle ekonomik ve teknolojik değişme ve gelişmelerde, daha çok iş yapan personelin üstündeki ilk yönetici, nezaretçi ve denetçi personele öncelikle hizmet içi eğitim uygulanır. Hizmet içi eğitimde, personel konumlarına göre öncelik sırası, aşağıdaki farklı düzeylerde saptanır (Çevikbaş, 2002).

Hizmet içi eğitim öncelikleri belirlenirken kurumun öğretici kadrosu, eğitilecek personelin durumu, kurumun eğitim bütçesi, kurumun üretim süreci ve hizmet içi eğitim programlarının düzenleme zamanı da dikkate alınmalıdır. Eğer düzenlenecek eğitim programında öğretici kadro kurum dışından mı olacak, yoksa kurumdan mı olacak bunun belirlenmesi gerekir. Beceri kazandırmayı gerektiren bir eğitim ise bu işbaşında eğitim olarak kurum içinde belirlenecek eğitimciler kullanılabilir. Düzenlenecek eğitim programlarına katılacak personelin kurumun işleyişini aksatmaması gerekir. Bunun için öncelikler belirlenirken de bu husus üzerinde çalışılması gerekir. Ayrıca kurumun eğitim bütçesi de önceliklerin belirlenmesinde önemli yer tutar. Kurum dışında düzenlenecek eğitimlerde eğitim yerinin önceden belirlenmesi, eğitim zamanı için ayrılması ve bütçeye uygun olması gerekmektedir. Ayrıca eğitim programlarında öncelikler belirlenirken kurumun üretim sürecinin aksatmadan belirlenmesi gerekir.

Hizmet içi eğitimin planlanmasında diğer aşamada, hizmet içi eğitimin bütçelenmesidir. Bütçeleme, “eğitim planında geleceğe yönelik olarak yapılması öngörülen eğitim faaliyetlerinin tahmini giderleri ile bunları karşılayıcı gelirlerin hazırlanması işlemidir” (Bilgin ve diğerleri, 2007).

Eğitim bir yatırım olarak kabul edildiğine göre çeşitli eğitim çabalarını gerçekleştirecek bir mali tablonun belirlenmesi söz konusu olacaktır. Amaç uzun dönemde verimlilik ve karlılığı yükseltmektir. Ancak, plansız ve programsız bir eğitim işletmeye gereksiz harcamalara neden olabilir. Bu nedenle belirlenen eğitim ihtiyacının karşılanması için gerekli ve rasyonel bütçenin hazırlanması zorunludur. Eğitim için düzenlenen fonksiyonel bütçelerin dışında ayrıca belirli projeleri gerçekleştirmek için özel bir bütçe ya da proje bütçeleri hazırlanabilir (Ergül, 2006).

Hizmet içi eğitim bütçesinin hazırlanması, kurumlarda var ise hizmet içi eğitim biriminin görevidir.

Hizmet içi eğitimin programlanması: Bir kurumda hizmet içi eğitim etkinliklerinin beklenen faydayı verebilmesi için planlı ve programlı olması zorunludur. Kurumun stratejik planlarının yanı sıra hizmet içi eğitim etkinliklerinin de uzun süreli programlanması önemlidir.

“Programlama planlamayı izler, planlamada gerçekleştirilecek amaçlar programlamada ise ulaşılabilecek hedefler bulunmaktadır” (Bilgin ve diğerleri, 2006). Hizmet içi eğitim eğer kamu kurumlarında yapılıyorsa “Devlet Memurları Eğitimi Genel Planı”nın gerekleriyle uyumlu olmalıdır.

“Hizmet içi eğitim programlarında hizmet içi eğitimin genel amaçları, düzenlenecek program türleri, zaman ve süreleri, bütçelerinin belirlenmesi gerekir” (Taymaz, 1992). Hizmet içi eğitim planı kurumun gerçekleriyle örtüşmesi için, planlar hazırlanırken kurumun diğer birimleriyle işbirliği içinde hazırlanması gerekir. Çünkü hizmet içi eğitim kurumun gelişimini, stratejik planlarının gerçekleştirilmesini sağlayan en önemli unsurdur.

“Kurumlarda uzun süreli hizmet içi eğitim planlarının yapılması çok faydalı olsa da ülkemizde daha fazla yıllık plan yapılmaktadır. Yıllık plan bir kurumun bir yıllık hizmeti içi eğitim etkinliklerini kapsayan tasarımdır” (Taymaz, 1992). Yıllık planlar, hazırlanıp kurum yöneticileri tarafından onaylandıktan sonra uygulanır. Yıllık planlarda, hizmet içi eğitimin genel amacı, politikası, örgüt yapısı, eğitimin ayrıntılı amaçları, özellikleri, türleri, eğitim programlarının uygulama zamanı, yerleri ve süreleri, katılacak personelin unvanları, görev yerleri ve sayıları, eğitim programlarının bütçesi ve uygulanan eğitim programlarının değerlendirme yöntemleri, kurumun hizmet içi eğitim ihtiyacı, öğretim görevlileri gibi etkenler bulunmalıdır.

Hizmet içi Eğitim Programlarının Uygulanması: Hizmet içi eğitimin uygulanması, Bilgin ve diğerleri. (2007)’ne göre yıllık eğitim planı çerçevesinde ve yıllık program hedeflerine göre çeşitli tür ve sayıda eğitsel etkinliklerin uygulanmasıdır. Yapılan bu eğitim etkinlikleri, kurumun olanakları kullanılarak kurum içinde yapılanlar ile kurum dışında yapılan faaliyetleri kapsamaktadır. Hizmet içi eğitimin

uygulanmasında, eğitimin personelin çalışma hayatının bir parçası olduğu vurgulanmalı ve personelin “sürekli gelişim” yönünde motivasyonu yüksek tutulmalıdır. Hizmet içi eğitime tabi tutulan personelden alınacak geri bildirim, yeni eğitim programlarının uygulanmasında ve değerlendirilmesinde rehberlik eder.

Hizmet içi eğitim plan ve programlarının uygulanmasında yönetici ve eğitimcilerin gösterecekleri tizlik, hedeflere ulaşmada etkili olacaktır. Hizmet içi eğitimin uygulanmasında aşağıdaki özelliklerin göz önünde bulundurulması gerekir (Taymaz, 1992).

1. Hizmet içi eğitim çalışan insanın yaşamının bir parçasıdır, eğitime katıldığı süre içinde maaş ve ücretini alır.
2. Hizmet içi eğitim kişinin o anda yaptığı ve gelecekte yapacağı işlerle ilgili ve sınırlıdır.
3. Öğretim esnasında eğitilen personelin düşüncelerini ve sorunlara ilişkin görüşlerine önem verilir.
4. Meslek kuruluşları ile yapılacak işbirliği, personelin güvencesini olumlu yönde etkiler.
5. Hizmet içi eğitimde, öğretim için uygun ortam sağlanır, iki ve ya daha fazla yöntem uygulanır.
6. Beceri kazandırılması gereken durumlarda gruptan çok, bireysel yetiştirilmeye önem verilir.

Hizmet içi eğitimin uygulanmasında önemli problemlerdin birisi de hizmet içi eğitime katılacak personelin seçilmesidir. Hizmet içi eğitime katılacakların belirlenmesinde değişik yöntemler kullanılmaktadır. Bunlar başvuru formları, kartekslerin incelenmesi ve yönetici görüşlerinin alınmasıdır. Başvuru formlarının alınması yöntemi en çok kullanılan yöntemlerden birisidir. Yıllık eğitim programı yayımlandıktan sonra kurum personelinin hangi eğitime ne zaman nerede katılmak istediğine dair başvuruları alınır. Ülkemizde birçok kamu kurumunda internet üzerinden hizmet içi eğitim başvurularını alan kurumlar bulunmaktadır. Alınan başvurular daha önce belirlenen esaslara göre belirlenir. Kartekslerin incelenmesinde de personelin sicil ve özlük dosyaları incelenerek hizmet içi eğitime katılacak personel belirlenir. Bazı

durumlarda da hizmet içi eğitime katılacaklar personelin üstlerine sorarak da belirlenmektedir.

Hizmet içi eğitime katılacak personel belirlendikten sonra öğretici personelin seçilmesi gerekir. Hizmet içi eğitim programı yoluyla personelde geliştirilmesi amaçlanan bilgi, beceri ve tutumların gerçekleştirilebilmesi açısından oldukça önemlidir. Çünkü eğitim programını canlandıran ve diğer faktörlere anlam kazandıran eğitici ve öğretici personeldir. Öğretici personel kurum içinden olabileceği gibi kurum dışından da olabilir. Taymaz (1992)'a göre öğretici personelin seçiminde aşağıda belirlenen nitelikler aranabilir.

1. Öğretim yapılacak konudaki teknik yeterlilik,
2. Yetişkin eğitimi konusunda yeterlilik,
3. Objektif değerlendirme becerisindeki yeterlilik,
4. Kurumda olumlu ilişkiler kurma da yeterlilik,
5. Yetiştirilecek personele kaynak olabilme konusunda ki yeterlilik,
6. Öğretme isteği ve mesleki yeterliliktir (Taymaz, 1992).

Hizmet içi eğitim programları yetiştirilecek personel ve öğretici personel belirlendikten sonra, eğitim programının uygulanması için uygun yer ve ortam seçilir. Hizmet içi eğitim programında kullanılan ders araç ve gereçleri temin edilir.

Hizmet içi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi: Hizmet içi eğitim kurumlara ekonomik açıdan ek maliyetler yüklemektedir. Yöneticiler, yapılan harcamaların kuruma katkı sağlayıp sağlamadığını her zaman bilmek isterler. Bu nedenle de hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi gerekmektedir.

Eğitimi, sistem olarak ele alan Akhun (1977) değerlendirmeyi de bir sistem analizi olarak tanımlamıştır. Sistem analizi hizmet içi eğitime uygulandığı gibi, bu genellikle sistemin bütün disiplinlerini kapsar. Karar vermeyi geliştiren bir teknik olarak görülür.

Ticari işletmeler rekabet avantajı kazanmak amacıyla eğitim programlarına milyonlarca dolar yatırmaktadır. Yüksek etki derecesine sahip eğitim uygulamaları gerçekleştiren işletmeler, eğitim programlarının geliştirilmesine ve yönetilmesine büyük

ölçüde yatırım yapmakla kalmamakta, aynı zamanda bu programları değerlendirmektedirler (Noe, 1999). Hizmet içi eğitimin etkinliği kurumun ve eğitilen bireylerin kuruma sağladığı faydadır. Eğitilen personel açısından yeni edinilen bilgi ve beceriler; kurum açısından da daha fazla müşteri memnuniyeti ve daha fazla kârdır. Kurumlarda her türlü eğitim etkinliğinin amacı gelişim sağlamak ve kurumda değişim yaratabilmektir.

Hizmet içi eğitimde değerlendirme, “ölçme sonunda elde edilen veriler, belirli kriterlere göre değerlendirilmedikçe fazla bir anlam taşımaz. Buna karşılık değerlendirme işlemi de bir ölçme işlemine dayanmadıkça geçerli ve gerçekçi bir nitelik kazanamaz. Bu nedenle, iki işlem birbirini tamamlamaktadır” (Kalkandelen,1979). Eğitimde değerlendirme yapabilmek için öncelikle “ölçme yapılmalı ve ölçme sonuçlarına göre değerlendirme yapılmalıdır.

“Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi, eğitimin etkili olup olmadığının belirlemek için ihtiyaç duyulan sonuçların toplanması sürecini ifade eder” (Noe, 1999). Eğitim programlarının değerlendirilmesinde bilimsel araştırmalarda kullanılan yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Değerlendirme araştırması, eğitim programının etkililiğini araştırarak bilginin kimden, ne zaman, ne ile ilgili ve nasıl toplanacağını belirlenmesidir.

Hizmet içi eğitim süreci doğrusal bir süreç değildir. Sürekli gelişen döngüsel bir süreçtir. Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi bizi hizmet içi eğitim sürecinin en başına götürür.

2.6.3. Hizmet içi Eğitim Programlarının Değerlendirmesi

Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi Canman (1979)’a göre hizmet içi eğitim programlarının geliştirmesi için yapılmaktadır. Bu açıdan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi mantıksal aşamalar hâlinde yapılması gerekir. Değerlendirme işlemi için hazırlanan mantıksal aşamalar bize aynı zamanda değerlendirmenin ne gibi konular kapsayacağını, ne zaman yapılacağı gibi verileri ortaya koyacaktır.

Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi dört boyutta ele alınır. “Bunlar: Eğitim sırasında ölçülen tepki, öğrenme (kazanım), davranış değişikliği ve eğitimden kurumun organizasyonunun elde ettiği sonuçlardır” (Canman, 1979; Özdemir, 2002; Noe, 1999; Tekin ve Yaman, 2008). Hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesinde tepkilerin ve kazanımların değerlendirilmesi eğitim programının hemen bitiminde, davranış değişiklikleri ve organizasyonun elde ettiği sonuçların değerlendirilmesi için eğitimden sonra belli bir süre geçtikten sonra yapılır.

Tepkilerin değerlendirilmesi: Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinin ilk aşamasıdır. Tepki değerlendirmede eğitilen kişinin memnuniyeti ve ya reaksiyonu ölçülür. Tepki değerlendirme eğitim programlarının katılımcılar açısından uygun olup olmadığının belirlenmesidir. Eğitim programına katılanların programla ilgili olumlu ve olumsuz düşüncelerinin belirlenmesini kapsar. Özdemir (2002)’e göre tepki değerlendirme; eğitim içeriğinin, eğitimcinin, kullanılan yöntem ve tekniklerin katılımcıların ihtiyacına uygunluğunu, kullanılan materyalin etkinliğini ve eğitim ortamının uygunluğunun belirlenmesidir. Katılımcıların eğitim programı hakkındaki, fikirleri ve duyguları, eğitim programına istekli katılıp katılmadıkları, eğitimin yararlı olacağına inanıp inanmadıkları, bu aşamada değerlendirilir.

Tepki değerlendirmede, eğitime katılanların eğitim programından ne derece hoşnut oldukları sorusuna yanıt aranır. Tepki değerlendirme bir bakıma katılımcıların duygularının ölçümü anlamı taşır. Çünkü katılanların, eğitim programını beğenmeleri o programların yararlı olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir (Gül, 2000). Tepki itibarıyla değerlendirmede, grubun eğitim programını “beğenme derecesi” (ilgi derecesi) belirlenmeye çalışılır (Canman, 1979).

Eğitim programına katılanların tepkilerinin değerlendirilmesi “tepki değerlendirme ölçekleri” yardımıyla yapılabilir. Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinde; tepki değerlendirme de dikkat edilecek en önemli husus, eğitilenlerin yüksek memnuniyeti ve kazanımları arasındaki ilişkidir. Her zaman yüksek derecedeki memnuniyet kazandırılması gereken bilgi, beceri ve davranışları kazandığını göstermeyebilir.

Tepkilerin alınması görece kolay olduğundan eğitim yöneticileri ve değerlendiriciler çoğunlukla bu yola başvurmaktadırlar. Ancak burada belirtilmesi gerekli nokta, genel izlenim tek başına bir eğitim programının başarısını ya da başarısızlığını gösteremeyeceğinden, yalnızca gruptan alınan tepkilerle yetinmeyip değerlendirmenin diğer aşamalarına başvurmanın zorunluluğudur (Canman, 1979).

Kazanımların değerlendirilmesi: Belirli bir eğitim programı hakkında olumlu izlenimler saptanmış olması, öğrenmenin gerçekleştiğine yeterli kanıt olamamaktadır. Bu itibarla öğretimin, öğrenme açısından da değerlendirilmesi gerekir. Burada söz konusu olan, eğitime katılanların öğretilmek istenen ilkeleri, bilgi ve teknikleri ne ölçüde kavradıklarının saptanmasıdır (Canman, 1979). Kazanımların değerlendirilmesi, eğitime katılanların kurs sonrasında kazandıkları bilgiler, teknikler ve becerilerin belirlenmesini kapsayan değerlendirmedir. Bu aşamada eğitilenlerin, öğretilenleri ne derecede öğrendikleri saptanır. Hizmet içi eğitim programı sonunda katılımcıların, öğretilmek istenenlerin önemli bir yüzdesini öğrenmesi beklenir. Bu oran ne kadar artarsa eğitim programının başarısı o derecede artar.

Eğitim programında kazandırılması gereken bilgi, beceri ve tutumların kazandırılmaması, kuruma bir maliyet yükler. Öğrenme derecesinin tespit edilmesi, başarısızlık söz konusu ise gelecek programlar için gerekli önlemlerin alınması ve alternatif çözümler üzerinde durulmasını sağlar. Öğrenmelerin değerlendirilmesinde genellikle madde testleri kullanılır. Madde testleri, çoktan seçmeli, eşleştirme, boşluk doldurma şeklinde olabilir. Bu testlerin eğitim programının başında ve sonunda uygulanması neticesinde fark daha net olarak görülebilir. Her bir dersin sonunda yapılacak örnek olay çözümlemeleri, aktiviteler ve uygun şekilde oluşturulacak rol oyunları da katılımcıların hedeflenen bilgi, beceri ve tutumların kazanıp kazanmadıklarını gösterebilir.

Öğrenmenin derecesi değerlendirilirken Canman (1975)'a göre aşağıdaki ilkeler göz önünde bulundurulur. Bunlar kısaca şöyle sıralanabilir.

- a) Öğrenme derecesi, her birey için ayrı ayrı saptanmalıdır.
- b) Programdaki konular ile eğitimden önce ve sonra değerlendirme yapılmalıdır.
- c) Olanak verdiği oranda, öğrenme nesnel bir temele dayandırılmalıdır.

- d) Değerlendirme çalışmasında eğitime katılmamış bireylerden oluşan bir “kontrol grubu”, eğitime katılan bireylerden oluşan “deney grubu” kurularak birbirleriyle karşılaştırılmalıdır.
- e) Değerlendirme yapılabilmesi için yapılan ölçüm işleminin güvenilir ve geçerliliğine dikkat edilmelidir.

Sonuç olarak; “hizmet içi eğitim programı uygulandıktan sonra öncelikle katılımcıların kurs ya da seminerle ilgili olumlu veya olumsuz görüşlerini belirlemeyi, daha sonra kazanılan bilgi ve becerilerin değerlendirilmesini, ardından da eğitilenlerin davranışlarında ne gibi değişiklikler olduğunun belirlenmesini kapsamaktadır” (Tekin ve Yaman, 2008).

Davranış Değişikliklerinin Değerlendirilmesi: Bu aşamada, “eğitim sürecine katılan bireyin işindeki tutum ve davranışlarında bir değişiklik olup olmadığı saptanmaya çalışılır. Personelin ne ölçüde öğrendiklerini uyguladıkları ortaya konmaya çalışılır, böylece eğitim programının uygulamadaki etkinlik derecesi ortaya çıkarılır” (Gül, 2000; Bilgin ve diğerleri, 2007). Hizmet içi eğitim programlarının amacı katılımcılara bilgi, beceri ve tutumlar kazandırarak, kazandığı bilgi beceri ve tutumları işinde kullanarak, daha etkin ve verimli çalışmalarını sağlamak olduğundan eğitime katılan bireylerde hangi davranışların değiştiği belirlenmeye çalışılır.

Davranış değişikliklerinin değerlendirilmesinde, “hizmet içi eğitime katılanların görevlerine döndükten sonraki tutum ve davranışlarının bilimsel yöntemlerle gözlenmesi ve izlenmesi söz konusudur. Eğitim programında öğrenilenlerin görev başında uygulanma ya da kullanılma derecesinin, bir anlamda eğitimin etkililik derecesinin saptandığı” söylenebilir (Canman, 1979). Davranış değişiklikleri bireylerin kendilerine direk sorularak değerlendirilebileceği gibi astlarına ve ya üstlerine sorarak da değerlendirilebilir. Bireylerin eğitimden sonraki davranışların gözlenip değerlendirilmesi için, eğitimden önce de davranışlarının gözlenip değerlendirilmesi ve karşılaştırılması gerekir.

“Davranış değişikliğinin ölçümü güçtür. Çünkü eğitimi alan kişi, öğrendiklerini kullanma fırsatını çeşitli nedenlerle hemen elde edemeyebilir. Bu nedenle, eğitimden hemen sonra katılımcılara, uygulama fırsatları yaratılması gerektiği gibi, davranış değişikliğini cesaretlendirecek özendirici bir ortam yaratılmalıdır” (Barutçugil, 2002).

Davranış değişikliğinin hemen gözlenmesi o davranışın kazanıldığını göstermez. Davranış değişikliğinin “alışkanlık” hâlini alması için uzun zaman gerekir.

Davranışlardaki değişim açısından eğitimin değerlendirilmesi için daha bilimsel yaklaşım gereklidir. Canman (1979) davranışların değerlendirilmesinde aşağıdaki hususlara dikkat çekmektedir. Öncelikle eğitimden önce ve sonraki iş başarısı (performans), sistemli biçimde ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmeli ve değerlendirme (1) eğitim gören görevliler, (2) amirler, (3) astlar, ve (4) çalışma arkadaşları tarafından yapılmalıdır.

Sonuçların Değerlendirilmesi: Hizmet içi eğitim programlarının son aşamasını sonuçların değerlendirmesi oluşturmaktadır. Sonuçların değerlendirilmesinde hizmet içi eğitim programının “gözle görülebilir”, “elle tutulabilir” nitelikteki sonuçlarının ortaya konması gereklidir. Tortop, Aykaç, Yayman ve Özer (2007) “bir kurumda hizmet içi eğitim, maliyeti düşürmek, iş kazalarını azaltmak, personelin moralini yükselterek verimliliklerini artırmak amacıyla düzenlenebileceğini belirtmektedir. İşte bu amaçlara ulaşılabilme dereceleri somut olarak belirlenebilirse, hizmet içi eğitimin başarılı veya başarısız olduğu konusunda fikir sahibi olunabilir ve bir sonraki eğitimlerde bu kriterler kullanılabilir”. Ancak sonuçların “değerlendirilmesinde devreye karmaşık durumlar yaratan başka etmenler de girdiğinden, kimi tür eğitim programlarının değerlendirilmesi olanaksız olmasa da çok güç sayılmaktadır” (Canman, 1979). Kişisel gelişim programları, yönetici geliştirme programları gibi hizmet içi eğitim programlarının sonuçlarının değerlendirilmesi yerine, tepkilerinin alınması, kazanımların ve davranış değişikliklerinin değerlendirilmesi önerilmektedir. Büroda görev yapan “ veri Hazırlama ve Kontrol İşletmen” lerine yönelik bir bilgisayar eğitimi programının sonuçlarının değerlendirilmesi nispeten daha kolaydır. Sonuçların değerlendirilmesinde başka bir sorun da eğitim sonunda personelin tutum ve davranışlarında görülen iyileşmede eğitimin ne kadar payının olduğunun tespitidir. Düzenlenen eğitim programından sonra eğitime katılanlarda bazı davranış değişiklikleri gözlenebilir. Bu davranış değişiklikleri eğitim nedeniyle olabileceği gibi başka etmenlerden de kaynaklanabilir. Personelin gösterdiği beklenen davranış değişikliği, hizmet içi eğitim programından farklı olarak katıldığı bir eğitim, konferans ve ya okuduğu kitaptan da kaynaklanabilir. Hizmet içi eğitim programının sonunda personelde görülen beklenen

davranış değişikliğinin, kesin olarak, eğitim programının bir ürünü olduğunu söylemek oldukça zordur.

Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi güç, bilgi, sabır ve zaman isteyen bir iştir. Bir tek eğitim programının değerlendirilmesi bile karmaşık sorunlar yaratmaktadır.

Eğitim alanında çalışan eğitimciler ve akademik alanda çalışan araştırmacılar, daha kapsamlı eğitim kriterlerine ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedirler. Yani “eğitim programlarını değerlendirmek içi yararlı olan başka eğitim sonuçları vardır. Bu sonuçlar tutumlar, motivasyon yatırımın geri dönüşünü içerir. Sonuç olarak eğitim sonuçları beş kategoride (Tablo.2.1.) sınıflandırılabilir: Bilişsel sonuçlar, beceri temelli sonuçlar, duygusal sonuçlar, genel sonuçlar ve yatırımın geri dönüşüdür” (Noe, 1999).

Bilişsel sonuçlar eğitilen personelin eğitim programında öğretilmeye çalışılan bilgi, kural, ilke, süreçler hakkında ne kadarını öğrendiğinin tespitidir. Bilişsel sonuçların tespiti için, açık uçlu sorular, çoktan seçmeli, doğru-yanlış testleri kullanılabilir.

Beceri temelli sonuçlar psiko-motor ve teknik beceri davranışlarının kazanılma düzeyini belirlemek amacıyla yapılır. Hizmet içi eğitim programının uygulanması neticesinde eğitime katılan personelden; kazandırılmaya çalışılan becerinin gösterilmesi ve bu becerinin işinde de uygulanması beklenir. Beceri temelli davranışların ölçülmesi ve değerlendirilmesinde genellikle gözlem yöntemi kullanılır. Bu gözlemi eğitim programını değerlendiren uzman yapabileceği gibi, personelin yöneticilerinden de istenebilir.

Duygusal sonuçlar ise eğitime katılan personelin tutumlarını, motivasyonunu veya memnuniyetinin belirlenmesidir. Hizmet içi eğitim programının duygusal sonuçları, eğitime katılanların, eğitim programına karşı gösterdiği tepkilerdir. Duygusal sonuçlar, eğitilenlerin faaliyetler, eğiticiler, eğitim programının içeriği, eğitim ortamları, eğitimin uygulanma zamanı gibi değişkenler hakkındaki tutum ve algılarıdır. Hizmet içi eğitim programının duygusal sonuçları eğitim programının sonunda hazırlanan bir anketle toplanabilir. Ankette; eğitim programının uygulanması sonunda; eğitim ortamı, eğiticinin bilgisi, eğitim araç ve gereçleri, eğiticinin sunumunun kalitesinin eğitim programının sonunda mükemmel, iyi, orta ve zayıf şeklinde derecelmeleri istenir.

Tablo 2.1

Değerlendirme Kriterleri

No:	Sonuçlar (Kriterler)	Örnek	Nasıl ölçülür?
1.	Bilişsel sonuçlar	Güvenlik kuralları Personelin işini yaparken uyması gereken kurallar	Yazılı testler İş örnekleri
2.	Beceri temelli sonuçlar	Yöneticilik becerileri İletişim becerileri Makineyi kullanma becerisi	Gözlem İş örneği Derecelendirme
3.	Duygusal Sonuçlar	Katılmış olduğu eğitimden memnuniyet duyması	Görüşmeler Odak grup toplantıları
4.	Genel sonuçlar	Personelin devamsızlığı İş kazaları Öneriler	Tutum araştırmaları Gözlem Varsa performans değerlendirme sonuçları
5.	Yatırımın geri dönüşü	Para	Maliyet ve fayda analizi

Değerlendirme kriterleri [Noe, 1999]'den uyarlanmıştır.

Eğitim programının “duygusal tepkileri eğitim programının yeni uygulaması için faydalı bilgiler verirken eğitim programının amaçlarının işe transferi arasında zayıf bir ilişki vardır” (Noe, 1999).

Hizmet içi eğitim programı sonuçlarının değerlendirilmesi, eğitim programının organizasyona kazandırdıklarını belirlemek için yapılır ve kullanılır. Kurumda problem olarak görülen iş kazalarını önlemek amacıyla, iş güvenliği konusundaki hizmet içi eğitim programı düzenlenebilir. Eğitim programı sonunda, kurumda iş kazalarının ne kadar azaldığının belirlenmesi sonuç değerlendirilmesine örnek olarak verilebilir.

Hizmet içi eğitime yapılan yatırımın geri dönüş ise eğitimin organizasyona faydası ile eğitimin maliyetinin karşılaştırılmasıdır. Noe (1999)'ye göre hizmet içi eğitimin iki türlü maliyeti vardır bunlar: Direk maliyet ve dolaylı maliyetlerdir. Hizmet içi eğitim programının eğitim programının hazırlanmasında çalışan uzmanlar, danışmanlar, eğiticilere ödenen maaş ve diğer ödemeler eğitimin direkt maliyetlerini oluşturur. Dolaylı maliyetler ise araç gereç ve ekipman giderleri, seyahat giderleri,

sadece bu eğitimle ilgisi olmayan eğitim biriminin giderleri ve benzeri giderlerdir. Yatırımın geri dönüşü için maliyet-fayda analizleri yapmak gerekir.

Maliyet-fayda analizi için eğitimin maliyetinin tam olarak bilinmesi gereklidir. Hizmet içi eğitim programının maliyetinin hesaplanması için maliyetler altı kategoride hesaplanır. Bu maliyetler şunlardır: “(1) Program geliştirme ve satın alma maliyetleri, (2) Eğiticiler ve eğitilen personel için alınan eğitim araç ve gereçleri, (3) Ekipman ve donanım, (4) Seyahat ve konaklama giderleri, (5) Eğitici ve destek personeline yapılan ödemeler, (6) Eğitime katılan personelin yerine görevlendirilen geçici personellerin maliyetleridir” (Noe, 1999).

Hizmet içi eğitimin faydalarını belirlemek için Barutçugil (2002)’e göre kurumda eğitim verilmesini gerektiren, nedenlerin (eğitim ihtiyacının) incelenmesi gerekir. Hizmet içi eğitim programı iş kazalarını azaltmak için mi yoksa üretim maliyetlerini düşürmek için mi yapılıyor? Eğitim programının neticesinde bütün bunlar belirlenerek sonra maliyetlerle karşılaştırılır. Eğitimin faydalarının gözlenmesi kısa bir süre de değil, 6 – 12 ay gibi zaman alır. Eğitimin faydaları, kalitedeki değişim, iş kazalarının azalması gibi değişkenler olabilir. Yalnız yöneticilik becerileri, tutumlar, iletişim becerileri gibi amaçları gerçekleştirmeye çalışan hizmet içi eğitim programlarının maliyet- fayda analizlerini yapmak oldukça güçtür. “Eğer, eğitim sürecine sistematik yaklaşılmış ve tüm adımlar atılmışsa, bu durumda katılımcılar hedefler ile ilişkilendirilmiş, yönetimin sahiplendiği içeriği, tarzı sunumu ile beğendikleri ve öğrendikleri konuları iş yaşamına geçirecekler ve sonuç yaratacaklardır. Yaratılacak sonucun ölçümüne gelince de, bu kesin olmayan bir ölçümdür” (Barutçugil, 2002). Yaratılan sonuçların sadece eğitimden kaynaklandığını belirlemek oldukça güçtür. Ama bazı durumlarda eğitimin sonucu doğrudan gözlenebilir. Örneğin satış eğitimi sonrasında, satışların artmasına eğitimin doğrudan sonucu olduğu söylenebilir.

Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi, uygulama sonunda yapılacağı açıktır. Kazanımların ve tepkilerin değerlendirilmesi eğitim programının hemen sonunda, davranış değişikliklerinin ve sonuçların değerlendirilmesi de eğitim programının uygulanmasından daha sonra yapılır. Eğitim programlarının değerlendirilmesinde nitel ve nicel verilere ulaşılır. Değerlendirmecinin katılımcıların iş ortamlarına girerek, davranış değişikliklerini ve gözlemlemesi, katılımcılara ve

yöneticilerine eğitimin ne kadar faydalı olduğunu sorması nitel sonuçlardır. Eğitime katılanların öğretilen bilgiyi hâlâ bilip bilmedikleri, istenen değişimin yaratılıp yaratılmaması (karlılık, iş kazalarını azalması) gibi değişkenlerin tespiti de hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesinin nicel sonuçlarıdır.

2.7. Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurları Hizmet içi Eğitimi Programı

Sözleşmeli infaz koruma memurları hizmet içi eğitim programı 2009 yılında Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Personel Daire Başkanlığı Personel Eğitim Şubesi tarafından eğitim merkezlerinde görevli öğretim görevlilerinden oluşturulan komisyon tarafından hazırlanan “Öğretim Görevlisi El Kitabı” kullanılarak açıklanmaya çalışılmıştır (Ceza İnfaz Kurumları Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezi, 2009).

Sözleşmeli infaz koruma memurları hizmet içi eğitim programı, ihtiyaç analizi aşamasında ilk önce mevcut durum analiz edilmiştir. Bu aşamada eğitim merkezlerinde infaz koruma memurlarına uygulanan aday memurluk eğitimleri ve hizmet içi eğitim kursu amaçları incelenmiştir. İnfaz koruma memurluğu görevini yürüten kişilerle ve infaz koruma memurlarının amirleri konumunda olan ceza infaz kurum müdürleri ile odak grup görüşmeleri yapılmış ve infaz koruma memurlarının yapmış olduğu iş ve işlemler belirlenmeye çalışılmıştır. İhtiyaç analizi aşamasında T.C. Hükümetinin Avrupa Birliği sürecinde benimsediği “**insan hakları bağlamında işkence ve kötü muameleye, sıfır tolerans**” ilkesi temel alınmıştır. Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi ve eğitim amaçlarının tespiti aşamasında 5275 sayılı ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazı hakkındaki kanunun ikinci ve üçüncü maddesi eğitim programının genel amacı olarak benimsenmiştir.

İkinci maddede infazda temel ilke “Ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazına ilişkin kurallar hükümlülerin ırk, dil, din, mezhep, milliyet, renk, cinsiyet, doğum, felsefî inanç, millî veya sosyal köken ve siyasî veya diğer fikir yahut düşünceleri ile ekonomik güçleri ve diğer toplumsal konumları yönünden ayırım yapılmaksızın ve hiçbir kimseye ayrıcalık tanınmaksızın uygulanır.”, üçüncü maddede infazın genel amacı “Ceza ve güvenlik tedbirlerinin infazında zalimane, insanlık dışı, aşağılayıcı ve

onur kırıcı davranışlarda bulunulamaz” belirtilmektedir (Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfaz Hakkında Kanun, 2004).

Yukarıdaki açıklamalardan sonra eğitim programının amacı şu şekilde “Ceza ve Güvenlik Tedbirlerinin İnfazı Hakkındaki Kanun'un 3'üncü maddesinde belirtilen "genel ve özel önlemeyi sağlamak, bu maksatla hükümlünün yeniden suç işlemesini engelleyici etkenleri güçlendirmek, toplumu suça karşı korumak, hükümlünün; yeniden sosyalleşmesini teşvik etmek, üretken ve kanunlara, nizamla ve toplumsal kurallara saygılı, sorumluluk taşıyan bir yaşam biçimine uyumunu kolaylaştırmak" amacına ulaşabilmek, yine aynı Kanunun 2'nci maddesinde belirtilen "hükümlülerin ırk, dil, din, mezhep, milliyet, renk, cinsiyet, doğum, felsefî inanç, milli veya sosyal köken ve siyasi veya diğer fikir yahut düşünceleri ile ekonomik güçleri ve diğer toplumsal konumları yönünden ayırım yapılmaksızın ve hiçbir kimseye ayrıcalık tanınmaksızın uygulanır ve zalimane, insanlık dışı, aşağılayıcı ve onur kırıcı davranışlarda bulunulmaz" ilkelerini gerçekleştirmek olarak belirlenmiştir.

Eğitim programının genel amacı belirlendikten sonra, kurumların personel ihtiyacı da dikkate alınarak eğitim programının süresi 3 hafta olarak belirlenmiştir. İnfaz koruma memurlarının yapması gereken iş ve işlemler ve genel amaç belirlendikten sonra, programın içeriği hazırlanmaya başlanmıştır. Sözleşmeli İnfaz koruma memurlarına yönelik hizmet eğitim programının içeriğini oluşturan konular ve amaçları (Tablo.2.2) aşağıda sunulmaktadır.

Türk İnfaz Sistemi, Avrupa Cezaevi Kuralları, diğer uluslararası mevzuat konusunda Türk İnfaz Sistemi temel ilkelerini benimsetmek, infazın kanuni dayanaklarını, ceza infaz kurumlarındaki yaşamı tanıtmak, ceza infaz kurumlarındaki uygulamaları ve Avrupa Cezaevi Kurallarını kavratmak hedefine ulaşmaktır.

İnsan hakları konusunda, sözleşmeli infaz koruma memurlarının insan hakları konusunda bilgilendirerek farkındalık oluşturmaları ve duyarlılık kazanmalarını sağlamaktır. Ayrıca insan hakları konusunda uluslararası anlaşmalar konusunda bilgilendirilmeleri hedeflenmiştir.

Ceza infaz kurumlarının idaresi, bakanlık ve genel müdürlük teşkilatı konusunda ise, Adalet Bakanlığı, Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü ve ceza infaz kurumlarının yapısı işleyişi ve hiyerarşik sistemi hakkında bilgilenmelerini sağlamak amaçlanmıştır.

Tablo 2.2.

Sözleşmeli İnfaz Koruma Memurları Hizmet içi Eğitim Programı Konu ve Süre Tablosu

Sıra Nu.	Ders/ Konu Adı	Oturum Adedi	Ders Sayısı
1.	Türk İnfaz Sistemi, Avrupa Cezaevi Kuralları, Diğer Uluslar Arası Mevzuat ve Avrupa Cezaevi Kuralları	7	14
2.	Suç ve Suçluluk	4	2
3.	İletişim	14	7
4.	Meslek Etiği	4	2
5.	Olumlu Sosyal Model Olma	2	1
6.	Ceza İnfaz Kurumu İdaresi	6	3
7.	Personel Mevzuatı	4	2
8.	Duyguların Olumsuz Etkileri ve Stresle Başa Çıkma	12	6
9.	İnsan Hakları	6	3
10.	Ceza İnfaz Kurumları Güvenliği	10	5
11.	Tutuklu Hükümlü Psikolojisi (Hükümlü ve Tutukluların Zor Davranışlarıyla Baş Etme ve Özel Durumlarına Yaklaşım)	6	3
12.	Yazışma Kuralları	4	2
13.	Problem Çözme Becerileri	2	1
14.	Ekip Çalışması	4	2
TOPLAM		92	46

Ceza infaz kurumları güvenliği konusunda; personelin ziyaretçi ve mahpuslar ile kurumda güvenli bir ortamlar oluşturmak, kurumlarda acil olaylara karşı olası önlemler ve infaz koruma memurunun zor kullanma yetkisini nasıl kullanacağı konusunda bilgilendirilmesi ve olumlu davranışlar kazanmalarını sağlamak hedeflenmiştir.

Sözleşmeli personel mevzuatı konusunda, sözleşmeli personelin, yasal statüsü, uyması gereken kuralları ve Devlet Memurları Kanunu’da belirtilen ödev ve sorumlulukları benimsetmek hedeflenmiştir.

Ekip çalışması konusunda, ekip çalışması ve işbirliği, zaman yönetimi, sinerji gibi kavramların önemini kavratmak hedeflenmiştir.

Hükümlü ve tutukluların zor davranışlarıyla baş etme ve özel durumlarına yaklaşım konusunda ise, hükümlü ve tutukluların; tehdit, ısrar, tahrik, yalan, kavgı ve kendine zarar verme davranışlarının altında yatan nedenlerin farkına varmaları ve bu davranışlar karşısında göstermeleri gereken doğru davranış kalıpları hakkında bilgilendirmeleri hedeflenmiştir. Ayrıca intihar girişiminde bulunan kişilere karşı yaklaşım biçimleri konusunda bilgi sahibi olmaları amaçlanmıştır.

Duyguların olumsuz etkileri ve stresle başa çıkma dersinde ise, duyguların olumsuz etkileri, stresle başa çıkma ve öfke kontrolü konularında beceriler kazandırarak, kursiyerlerin kişisel gelişimine katkı sağlamaları hedeflenmiştir.

İletişim dersinde; sözleşmeli infaz ve koruma memurlarının etkili iletişim becerileri kazanmaları ve bu becerileri tüm yaşamlarında kullanmalarını sağlamak hedeflenmiştir.

Suç ve suçluluk konusunun amacı, sözleşmeli infaz koruma memurlarına suç ve suça etki eden faktörler hakkında bilgi aktararak ve suçun önlenmesinde ceza infaz kurumlarının rolü ve önemini kavratmaktır.

Yazışma kuralları dersinin amacı ise, katılımcılara yaptıkları yazışmalarda tek tipliliği (düzeni) sağlayarak, kamu kurum ve kuruluşlarının kendi aralarında veya gerçek ve tüzel kişiler ile olan tüm yazışmalarında, yazışma kurallarını belirlemek, kırtasiyeciliğin ve bürokrasinin azaltılarak bilgi ve belge alış verişinin, sağlıklı, hızlı ve güvenli bir biçimde sağlamaktır.

Meslek etiği dersinin amacı, etik ve meslek etiği konularında bilgi edinmeleri, bu yöndeki ilke ve değerlerin içselleştirmelerini sağlamaktır.

Problem çözme konusunun amacı, sözleşmeli infaz koruma memurlarının problem çözme bilgi ve becerisi kazanmalarını sağlamaktır.

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ceza infaz kurumları personeline uygulanan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi, diğer kurumlarda yapılan hizmet içi eğitim programlarına yönelik CIPP modeli kullanılarak yapılan çalışmalara ve diğer disiplinlerde yapılan değerlendirme araştırmalarına değinilmiştir.

Yalın (2001) “Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” araştırmasında, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığının bakanlık personeline yönelik düzenlediği hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesi ve geliştirilmesini hedeflemiştir. Araştırmanın örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığının açtığı 500 program arasında tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen 15 programa katılan 497 (öğretmen, müfettiş, şube müdürü) personel oluşturmaktadır. veriler 31 maddeden ve beşli dereceleme ölçeğinden oluşan anketle toplanmıştır.

Ceza İnfaz Kurumları Personeli Ankara Eğitim Merkezi’nde Karacaoğlu (2002) “F Tipi Kapalı Cezaevlerinde Görevli İnfaz ve Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” araştırmasında F tipi cezaevlerinde görev yeni başlayan infaz koruma memurları için hazırlanan hizmet içi eğitim programı etkililik açısından değerlendirilmiştir. Araştırmanın evrenini F tipi cezaevlerinde göre ve yeni başlayan ve Ceza İnfaz Kurumları Personeli Ankara Eğitim Merkezi’nde Ocak/Şubat 2002 döneminde eğitime alınan 178 infaz koruma memuru ve eğitim merkezinde görevli 11 öğretim görevlisi oluşturmaktadır.

Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. veriler araştırmacı tarafından geliştirilen dört tür veri toplama aracı ile toplanmıştır. Hizmet içi eğitim programının hedefleri doğrultusunda 100 maddelik öntest-sontest kullanılmıştır. Hizmet içi eğitim programını infaz koruma memurlarının görüşleri çerçevesinde incelemek üzere 28 maddeli beşli dereceleme ölçeği ve açık uçlu sorulardan oluşan anket ve 40 madde ve öğrenme ve öğretme sürecindeki öğretici davranışlarının incelenmesi amacıyla üç bölümden oluşan gözlem formu hazırlanmıştır.

Katılımcılara ait bilgiler ise kursiyer bilgi formundan alınmıştır. Araştırmada elde edilen veriler SPSS bilgisayar programı kullanılarak çözümlenmiştir. Hizmet içi

eğitim programına katılan infaz koruma memurlarının kişisel özellikleri ile (cinsiyet, yaş, öğrenimi düzeyi ve isteklilik) programdaki başarılarla arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Öntest-Sontest sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca test maddelerinin temsil ettiği konularda beklenen davranış değişikliğinin oluşmadığı bu nedenle testte bulunan her maddenin öntest-sontest puanları arsanda anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Öğreticilerin derse başlangıç ve sunuş davranışlarının iyi düzeyde olduğu “kursiyerlerin eksik ve hatalı yanlarını belirterek düzeltme verme”, “doğru yanıtın bulunmasını sağlayıcı ipuçları verme” ve “ara özetlere yer verme” davranışları açısından orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Öğreticilerin dersi sonuçlandırma davranışları açısından da orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Hizmet içi eğitim programı katılımcıların görüşlerine göre oldukça etkili olduğu sonucun ulaşılmıştır. Hizmet içi eğitim programı katılımcılar tarafından etkili bulunmasına rağmen; ihtiyaç analizinin, programın amaçları ve içeriği ile ilgili etkinliklerin ve ölçme ve değerlendirme işlemlerinin yeterince yapılmadığı belirlenmiştir. Öğretim görevlilerinin verimli çalıştıkları ve nitelikli oldukları, öğretim araç ve gereçlerinin yeterince, farklı öğretim yöntemlerini kısmen kullandıkları saptanmıştır. Hizmet içi eğitim programının süresinin yeterli olmadığı fakat sürenin verimli kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çatmalı (2006) “Gelecek İçin Hizmet İçi Eğitim” Hizmet İçi Eğitim Kursunun Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında 2005/2006 yılları arasında Milli Eğitim Bakanlığı ve İntel İşbirliği ile düzenlenen formatör bilgisayar öğretmenleri ve kursiyer öğretmenlere yönelik “Gelecek İçin Hizmet içi Eğitim” konulu hizmet içi eğitim kursunu değerlendirmiştir. Araştırmanın evrenini hizmet içi eğitim kursuna katılan 6 formatör öğretmen ve 61 kursiyer öğretmenden oluşturmaktadır. Formatör öğretmenlerin hizmet içi eğitim kursu ile ilgili görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve toplanan veriler doküman analizi ile analiz edilmiştir. Ayrıca çalışmada kursun amacı içeriği gibi konularda bilgi toplamak amacıyla iki likert tipi ölçek uygulanmış ve toplanan veriler, t testi ve ANNOVA kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma daha önce hiç bilgisayar konusunda bilgisi olmayan öğretmenlerin kursa alındıkları, kurs kitabının içeriğinin çeviri olmasından

kaynaklı hedef kitlenin ihtiyacını karşılamadığı, hizmet içi eğitim kursu araç-gereç ve donanım açısından yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Karataş (2006) “Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II Dersi Öğretim Programının Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli ile Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Meslek Yüksek Okulu Modern Diller Bölümü İngilizce II Öğretim Programını CIPP modeli kullanarak değerlendirmiştir. Araştırmanın evrenini 2005-2006 öğretim yılında İngilizce II öğretim programında görevli küme örneklem yöntemiyle seçilen 35 öğretim görevlisi ve 415 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veriler tek tip olarak hazırlanan 46 adet likert tipi maddeden oluşan öğrenci ve öğretim görevlisine yönelik anket ile toplanmıştır. Araştırmada toplanan veriler bağımsız örneklem için t testi ve MANNOVA ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre öğretim programının bağlam, girdi ve süreç boyutuna ilişkin anlamlı farklar bulunmuştur.

Hürsen (2007) “İlköğretim 4. ve 5. Sınıf Fen ve Teknoloji, Matematik ve sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında ilköğretim 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler öğretim programını öğretmen görüşleri ile değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırmada problem “uygulanmakta olan program geliştirme modelinin istenilen amaçları ne derecede kazandırdığı, öğretmenlerin uygulamakta oldukları programla ilgili görüşlerinin neler olduğu, uygulanan eğitim programının öğrencilere ne kadar fayda sağladığı” şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın evrenini Lefkoşa, Girne, Güzelyurt, Gazi Magosa ve İskele” ilçelerine bağlı ilköğretim okullarında, 2006-2007 öğretim yılında görev yapan 4. ve 5. sınıf öğretmenleri oluşturmaktadır. Değerlendirme araştırmasında random yöntemiyle, her bölgeden en az 4 en çok 11 ilköğretim okulunda görev yapan, toplam 160 öğretmene ulaşılmıştır. Araştırmada veriler, araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve değerlendirme anketi ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen anket iki kısımdan oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgiler, ikinci bölümde ise öğretmenlerin hazırlanan öğretim programlarını amaç, içerik, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme boyutlarından görüşlerini almaya yönelik toplam 55 maddeden oluşmaktadır.

Kişisel bilgi formu, ve anket maddeleri sınıf öğretmenlerinin cinsiyetleri, mesleki kıdemleri, hizmet içi eğitim seminerlerine katılma durumları, sınıf mevcudu, çalıştıkları okulların sosyo-ekonomik düzeylerine, Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın hazırladığı mevcut öğretim programlarını kaç kez okudukları ve öğretim programlarıyla ilgili Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı'nın düzenlediği bir etkinliğe katılıp katılmadıklarına yönelik maddeler bulunmaktadır. Toplanan verilerin minimum, maksimum, aritmetik ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde tabloları oluşturularak incelenmiştir.

Araştırmada öğretmenlerin 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji, matematik ve sosyal bilgiler öğretim programına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için t- testi, üç ya da daha çok grubun 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji, matematik ve sosyal bilgiler öğretim programına yönelik görüşleri arasında anlamlı fark olup olmadığını test etmek için de varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Farkın anlamlı çıktığı değişkenlerde ise Tukey testi kullanılmıştır.

Araştırma sonunda öğretmenler öğretim programlarının amaç, içerik, öğretim etkinlikleri ve değerlendirme ile ilgili görüşlerine katıldıkları, ancak sosyal bilgiler dersinin değerlendirme bölümünün görüşlerine katılmadıkları tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programına yönelik görüş bildiren öğretmenlerin çoğunun (% 42) uygulanmakta olan programı hiç okumadıkları ve % 39'u ise herhangi bir hizmet içi eğitim programına katılmadıkları anlaşılmıştır. Öğretmenlerin çoğunun ilgisiz bir tutum içinde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretim programlarının uygulanması Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı tarafından hiç denetlenmediği, öğretmenlerin karşılaşılan sorunlar ile yüz yüze bırakıldığı anlaşılmıştır. Öğretim programları hazırlanırken hiç öğretmen görüşlerine başvurulmadığı, sosyal bilgiler dersinin haftalık ders süresinin yeterli olduğu, öğretim programlarının, öğretmenlere ders araç ve gereci seçmede hiç yardımcı olmadığı, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin yeterince düzenlenemediği tespit edilmiştir.

Aras (2007) "Konaklama İşletmelerinin Eğitim Merkezlerinde Uygulanan Eğitim Programlarının Mezunların Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Antalya ili Örneği" adlı araştırmasında konaklama işletmelerinin özel uygulamalı turizm eğitim merkezi mezunlarının görüşleriyle, eğitim merkezinde uygulanan mesleki turizm

eğitimi programlarını değerlendirmiştir. Araştırmanın evrenini konaklama işletmelerinin özel uygulamalı turizm eğitim merkezinin 308 mezunu ve bu mezunların çalıştığı bölümlerin 25 yöneticisi oluşturmaktadır. Çalışmada evrenin tümüne ulaşıldığından örneklem alınmamıştır.

Araştırmada verileri toplamak için mezunlara ve yöneticilere yönelik iki anket formu hazırlanmıştır. Anket ile toplanan verilerin, kişisel bilgiler kısmı frekans ve yüzde olarak tablolarda verilmiştir. Eğitim programlarının değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan anketin ikinci kısmı ise mezunların eğitim programını değerlendirmede yaş, cinsiyet, eğitim durumları ve sektör deneyimleri açısından fark olup olmadığı ANNOVA testi ile kontrol edilmiştir.

Araştırma sonunda eğitim merkezlerinde uygulanan eğitim programlarının hedef, içerik ve öğrenme-öğretme süreçleri açısından sektörün ihtiyaçlarını karşılar nitelikte olduğu, eğitim merkezlerinin değerlendirme durumlarının mesleki bilgi ve becerileri ölçebilecek nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. ANNOVA testi sonuçlarına göre de mezunların cinsiyet, yaş, öğrenim durumları, sektör deneyimleri ve eğitim alacakları bölümler açısından farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Aközbek (2008) “Lise I. Sınıf Matematik Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile ğretmen ve ğrenci Görüşleri ile Değerlendirilmesi” adlı araştırmasında lise 1 matematik programı ğretmen ve ğrenci görüşleri ile değerlendirmiştir. Araştırmanın evrenini 720 matematik ğretmeni ve öğrenciler oluştururken küme örnekleme yöntemi kullanılarak 120 matematik ğretmeni ve 240 öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmada veriler CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yola çıkılarak likert tipinde maddelerden oluşan ğretmen ve öğrencilere yönelik iki adet anket formundan oluşmaktadır. Anketlerden elde edilen veriler MANNOVA ile analiz edilmiş ve şu sonuçlara ulaşılmıştır.

Lise I Matematik programının süreç ve ürün boyutlarına ilişkin ğretmen ve ğrenci görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu, girdi, süreç ve ürün boyutlarında okul türüne göre farklılıklar bulunduğu ve süreç boyutuna ilişkin ğretmen görüşlerinde okul türüne göre farklılıklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evreni, örnekleme, veri toplama araçları, araştırmada izlenen yol ve verilerin çözümlenmesinde kullanılacak istatistiksel tekniklere yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada, Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak ceza ve infaz kurumlarında görev yapan “Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurları”na yönelik hazırlanan hizmet içi eğitim semineri programının değerlendirilmesi amacıyla, eğitimi alan sözleşmeli infaz koruma memurları ve eğitimde görev alan Öğretim Görevlilerinin görüşlerine başvurulmuştur. Bu araştırmada betimsel araştırma (tarama modelleri) yöntemi kullanılmıştır.

Ural ve Kılıç (2006) betimleyici araştırmaların tanımlayıcı ve açıklayıcı özelliği olduğunu belirterek, tanımlayıcı araştırmaları uygulamalı ve alan araştırması şeklinde iki alt başlıkta incelemiştir. Tanımlayıcı araştırma “durumun, olayın belirli özelliklerini içinde bulunduran bir resmini sunar, odaklanmış bir araştırma sorusu ve konusuna gerek duyar, çoğunlukla “Nasıl ?” sorusu üzerinde durur ve nitelikli açıklayıcı araştırmalar için bir temel bina eden” araştırmadır (Böke, 2009). Açıklayıcı araştırmalar ise “nedenleri açıklayarak temeldeki ilkeleri anlamlandırıp anlamayı amaçlayan” araştırmalardır (Ural ve Kılıç).

Betimleme araştırmaları “var olan bir durumu herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası göstermeksizin var olduğu biçimde betimlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir” (Karasar, 2005). Betimleme araştırmaları, “mevcut olayların daha

önceki olay ve koşullarla ilişkilerini de dikkate alarak, durumlar arasındaki etkileşimi açıklamayı hedef alır. Bu yönetime dayanan araştırmalarla, durum nedir? neredeyiz? ne yapmak istiyoruz? nereye, hangi yöne gitmeliyiz? oraya nasıl gideriz? gibi sorulara, mevcut zaman kesiti içinde olduğu düşünülen verilere dayanılarak cevap bulunmak istenir. Bu tür araştırmalar, çok sayıda obje ya da denek üzerinde belirli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır” (Kaptan, 1998). Tarama modelleri kullanılarak yapılan araştırmalar, “araştırılacak konunun genişlemesine incelendiği alan araştırmaları dışında kalan ve araştırılacak konunun genişlemesine incelendiği” (Ural ve Kılıç, 2006) araştırmalardır.

Bu araştırmada Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Ceza ve İnfaz Kurumları Personel Eğitim Merkezlerinde uygulanan “Sözleşmeli İnfaz Koruma Memurları Hizmet içi Eğitim Programı” hakkında, sözleşmeli infaz koruma memurlarının ve öğretim görevlilerinin görüşlerini olduğu gibi ortaya çıkarmak amaçlandığı ve uygulanmakta olan hizmet içi eğitim program hakkında bilgi edinebilmek için tarama modeli kullanılmıştır.

Arseven (2001) betimsel araştırmaları okul araştırması, toplum araştırması, değerlendirme araştırması ve vak’a araştırması olmak üzere dört grupta toplamıştır. Okul araştırmaları, eğitim ve öğretim sürecini oluşturan öğeleri içeren, betimsel niteliği olan ve belli bir zaman kesiti içinde yapılan araştırmalardır. Öğretim hizmetini veren kişiler ile öğretim hizmetini alan kişiler, okul araştırması yönteminin veri kaynaklarını oluştururlar. Sözleşmeli infaz koruma memurları hizmet içi eğitim programında yer alan öğretim görevlileri ve kursiyerlerin yer aldıkları bir araştırmaya, “okul araştırması” denilebilir.

3.2. Evren ve Örneklem

Evren “araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği gerçek ya da hipotetik insan, olay ve objelerin bütününe” denir (Balcı, 2006). “Herhangi bir araştırma ya da gözlem alanına giren obje ve bireylerin tümüne evren denir. Evren incelenmek istenen birimlerin meydana getirdiği, gözlenebilir ortak karakteristiklere sahip objelerin oluşturduğu, belli bir kurala uyan öğelerden oluşmuş topluluğa denir” (Kaptan, 1998).

Bir başka ifadeyle evren, “araştırma probleminin etkisi altında bulunan ve bilgi sağlamak üzere üzerinde gözlem yapılacak elemanların toplamıdır” (Bal, 2001). Araştırmanın evreni; Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğüne bağlı ceza infaz kurumlarında görev yeni başlayan ve Kasım 2009 ile Mayıs 2010 tarihleri arasında eğitim merkezlerinde hizmet içi eğitim seminerlerine katılan sözleşmeli infaz koruma memurlarıdır.

Örneklem “belli bir evrenin, belli sayıda birimlerin seçimiyle oluşan, evrenin temsilcisi birime” denir (Balcı, 2006). “Örneklem belli bir evrenden, belli kurallara göre seçilmiş ve seçildiği evreni temsil yeterliliği kabul edilen küçük kümedir. Araştırmalar, çoğun örneklem kümeler üzerinde yapılır ve alınan sonuçlar, ilgili evrenlerine genellenir” (Karasar, 2005). “Araştırmalar maliyet, zaman, kontrol, insan gücü gibi nedenlerle genellikle evren üzerinde yapılamaz. Evreni temsil yeteneği olan bir grup seçilerek elde edilen sonuçlar evrene genellenebilir. Evreni temsil etme yeteneği olan ve istatistiksel açıdan doğru sonuçlara ulaşabilmek için belli büyüklükte olan daha küçük bu gruba örneklem denir” (Bal, 2001). Başka bir ifadeyle “var olan evrenden, onu temsil edebilecek bir parça seçme işine örnekleme denir. Örneklem, herhangi bir evrenden belirli bir yolla seçilmiş daha küçük sayıdaki obje ve bireylerin oluşturduğu gruptur” (Kaptan, 1998).

Örnekleme türleri, alan yazın da farklı sınıflandırmalar yapılmıştır. Karasar (2005) “eleman ve küme” örnekleme şeklinde sınıflandırırken, Balcı (2006) “olasılık örnekleme, basit-tesadüfi-random örnekleme, tabakalı örnekleme ve grup örnekleme” şeklinde dört grupta sınıflandırmıştır. Bu sınıflandırmaların içinde en yaygın olarak kullanılanı olasılığa dayalı olan ve olasılığa dayalı olmayan örneklemedir. Kaptan (1998) örnekleme türlerini iki büyük gruba ayırmaktadır. Bunlar; şans esasına dayananlar ve şans esasına dayanmayanlardır. Başka bir sınıflama da ise şans yöntemi, sistematik örnekleme yönetim, küme yöntemi ve tabakalama yöntemidir.

Olasılığa dayalı örnekleme yöntemleri “basit tesadüfi örnekleme, sistematik tesadüfi örnekleme, tabakalı örnekleme ve küme örnekleme” olasılık dışı örnekleme yöntemleri ise “uygun örnekleme, kota örnekleme, boyutsal örnekleme, amaçlı örnekleme ve kartopu örnekleme” dir (Balcı, 2006). Basit tesadüfi örnekleme, Ural ve Kılıç (2006)’a göre “evreni oluşturan her birimin örneklem içerisinde yer alma

olasılığının olduğu yöntemdir. Başka bir anlatımla birimler, birbirinden bağımsız olarak eşit seçilme şansına sahip olmasıdır”. Sistematik tesadüfi örnekleme yöntemi ise “evreni oluşturan birimler yansız olarak numaralandırılır ve ya sıralanır. Evreni oluşturan her birimin seçilme olasılığı eşitlendikten sonra 1 den 10’a kadar bir sayı tesadüfi şekilde seçilir” (Ural ve Kılıç, 2006). Örneğin seçilen rakam 5 ise, 5,15,25,105,1005,2555, gibi numaralı birimler örneklem olarak alınır.

Örneklem belirlemede küme yöntemi ise, “elemanların dağınık, birbirinden uzak gruplar şeklinde olduğu durumlarda örneklem küme yöntemi ile seçilir. Burada örneklem olarak seçilen ünite, eleman değil, birey değil gruptur” (Kaptan, 1998). Arık (1998)’a göre küme yöntemi, evreni büyük kümelerle ayırarak, bu kümeler arasında tesadüfi olarak bazılarını seçmeye denir. Bu durumda, dikkat edilmesi gereken nokta, veri kaynaklarının her birini değil, bu veri kaynaklarını içine alan daha büyük grupları, yani kümeleri seçmektir. Gavcar (2005)’a göre küme örnekleme yöntemi, geniş alana yayılmış birimlerin incelenmesi gerektiğinde, araştırma maliyetini azaltmak için kullanılan tesadüfi bir örnekleme türüdür. Küme örnekleme yönteminde birimden oluşan bir örnek incelenerek ana kütle hakkında tahminler yapılmaktadır.

Tabakalama yönteminde ise “örneklem belirlenirken evren, ayrı ayrı tabakalara bölünür. Bu tabakalar alt ya da ayrı evren imiş gibi işlem görürler. Bu tabakalardan ya şans ya da sistematik yolla, istenen sayıda obje seçilerek örneklem oluşturulur” (Kaptan, 1998). “Tabakalı örnekleme yöntemi evreni oluşturan birimlerin, araştırma konusu ile ilgili özelliklerinin heterojen olması durumunda kullanılır” (Ural ve Kılıç, 2006). Tabakalı örnekleme “genelde pratik nedenlerle hem alt evrenlerin evrende temsilliği garanti altına alınmış olur, hem de maliyet düşmüş” (Balcı, 2006) olur.

Bu araştırmada, Mayıs ve Haziran ayı içerisinde eğitim merkezlerinde yapılan hizmet içi eğitim programlarına katılan kursiyerler ve öğretim görevlileri “olasılığa dayalı örneklem yöntemlerinden küme örneklem” yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırmada, kursiyer ve öğretim görevlisi örneklemelerini belirlerken küme örneklem yönteminin seçilme gerekçeleri şunlardır.

Araştırmada eğitim merkezlerinde kimlerin eğitim göreceği belirlenirken rastlantısal olarak ve kurumlarda işe başlama tarihi esas alınmaktadır. Hangi kursiyerin hangi kriterle ne zaman ve nerede eğitim alacağını belirleyen işe başlama tarihi

haricinde herhangi bir kriter kullanılmaktadır. Örneğin Mayıs-Haziran ayı içerisinde Erzurum'da yapılacak eğitime katılanlar, işe başlama tarihi dikkate alınarak başlayanlar arasından seçilmektedir. Yukarıda açıklanan nedenlerle araştırmada kümeleme yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca kümeleme yönteminin tüm ülkeye yayılmış evrenin belli bir parçasına ulaşmanın ekonomik ve daha kullanışlı bir yöntem olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3.1.
Araştırmanın Örneklemi

S.Nu.	Eğitimin Yapıldığı Yer	Kursiyer Sayısı	Öğretim Görevlisi Sayısı
1.	Ankara Eğitim Merkezi	65	8
2.	Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezi	112	10
3.	Kahramanmaraş Eğitim Merkezi	96	8
4.	İstanbul Sulhi Dönmezer Eğitim Merkezi	-	-
TOPLAM		273	26

Tablo 3.1 incelendiğinde, 273 kursiyere ve 26 öğretim görevlisine ulaşılmıştır. Araştırma 2010 yılı Mayıs ayında yapılmıştır. Mayıs ayı içerisinde İstanbul Sulhi Dönmezer Eğitim Merkezi'nde değerlendirme araştırmasının yapıldığı eğitim programı düzenlenmediğinden, veri toplama aracı uygulanamamıştır.

Tablo 3.2 incelendiğinde, araştırmaya katılan kursiyerlerin 17'si (% 6,3) bayan, 252'si (% 93,7) erkek, 126'sı (% 46,8) 20-25 yaş arası, 126'sı (% 46,8) 25-30 yaş arası ve 30'u (% 6,4) 30 yaş ve üstüdür. Kursiyerlerin 120'si (% 44,6) lise mezunu, 66'sı (% 24,5) yüksek okul mezunu ve 83'ü (% 30,9) fakülte mezunudur. Yüksek yapan kursiyer bulunmaktadır. Yine kursiyerlerin görev süreleri incelendiğinde de 113'ü (% 42) 6 ay, 44'ü (% 16,4) 2 ay, 25'i (% 9,3) , 19'u (% 7,1) 3 ay, 1 ay, 17 (% 6,3) 7 ay, 16'sı (% 5,9) 4 ay ve kalan üç kişi de 8, 9,10 ay olduğu görülmektedir. Görev süreleri 1 – 2 ay ve 6 ay arasında toplanmaktadır.

Kursiyerlerin 4'ü Adalet Meslek Lisesi veya Adalet Meslek Yüksekokulu mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim programının içeriği belirtilen okulların içeriği ile benzerlik gösterdiğinden bu 4 kişinin anket formu değerlendirme kapsamı dışında tutulmuştur.

Tablo 3.2.

Araştırmaya Katılan Kursiyerlerin Demografik Özellikleri

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		f	%	Toplam
Cinsiyet	Kadın	17	6,3	269
	Erkek	252	93,7	
Yaşı	20-25	126	46,8	269
	26-30	126	46,8	
	31 yaş ve üstü	17	6,4	
Öğrenim Durumu	Lise Mezunu	120	44,6	269
	Yüksekokul mezunu	66	24,5	
	Fakülte Mezunu	83	30,9	
	Yüksek Lisans Mezunu	-	-	
Görev Süresi	1 ay	25	9,3	269
	2 ay	44	16,4	
	3 ay	19	7,1	
	4 ay	16	5,9	
	5 ay	33	12,3	
	6 ay	113	42	
	7 ay	17	6,3	
	8 ay	1	0,4	
	9 ay	1	0,4	
	10 ay	1	0,4	
Adalet Meslek Lisesi veya Adalet Meslek Yüksek Okulu Mezunu		4		

Sözleşmeli infaz koruma memurları hizmet içi eğitim semineri eğitim programına katılan öğretim görevlilerinin (Tablo.3.3); 6'sı (% 23,1) bayan, 20'si (% 76,9) ise erkektir. Öğretim görevlilerinin 16'sı (% 61,5) fakülte mezunu, 10'u (% 38,5) ise yüksek lisans mezunudur. Öğretim görevlilerinin arasında doktora mezunu bulunmaktadır. Öğretim görevlilerinin 16'sı (% 61,5) 30-40 yaş arası, 9'u (% 34,6) 40

yaş ve üstü, 1'i (% 3,8) ise 20-30 yaş arasındır. Öğretim görevlilerinin görev süreleri incelendiğinde ise; 6'sı (% 23,1) 10 yıllık, 4'ü (% 15,4) 17 yıllık, 3'ü (% 11,5) 5 yıllık, diğerleri ise 4, 6, 7, 8, 9, 12, 16, 21, 22 ve 35 yıllık olduğu görülmektedir. Öğretim görevlilerinin unvanları incelendiğinde ise en fazla 11 (% 42,3) kişi ile 2. Müdür olduğu görülmektedir. 2'si (% 7,7) ceza infaz kurumu müdürü, 2'si (% 7,7) psikolog, 6'sı (% 23,7) sosyal çalışmacı, 3'ü (% 11,5) öğretmendir. 2 kişi ise diğer seçeneğini işaretlemiş, bunlardan birisi idare memuru olduğunu belirtirken, diğeri bir açıklama yapmamıştır.

Tablo 3.3.

Araştırmaya Katılan Öğretim Görevlilerinin Demografik Özellikleri

DEMOGRAFİK ÖZELLİKLER		f	%	Toplam
Cinsiyet	Bayan	6	23,1	26
	Erkek	20	76,9	
Yaşı	20-30 yaş arası	1	3,8	26
	31-40 yaş arası	16	61,5	
	41 yaş ve üstü	9	34,6	
Öğrenim Durumu	Fakülte Mezunu	16	61,5	26
	Yüksek Lisans Mezunu	10	38,5	
	Diğer (Doktora)			
Görev Süresi	5 yıl ve altı	5	19,2	26
	6-10 yıl arası	11	42,3	
	11-15 yıl arası	1	3,4	
	15 yıl ve üstü	9	34,6	
	Ceza İnfaz Kurumu Müdürü	2	7,7	
Unvanı	2. Müdür	11	42,3	26
	Psikolog	2	7,7	
	Sosyal Çalışmacı	6	23,7	
	Öğretmen	3	11,5	
	Diğer	2	7,7	

3.3. Veri Toplama Aracı

Bu bölümde, CIPP değerlendirme kursiyer ve öğretim görevlisi değerlendirme anketinin hazırlanması ve anketin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ve anketin uygulanmasına yer verilmiştir.

Bu araştırmada veriler, öğretim görevlilerine ve kursiyerlere uygulanan aynı maddeleri içeren tek tip anketin öğretim görevlileri ve kursiyerlere yönelik iki form uygulanarak elde edilmiştir. Anket, araştırmadaki alt problemlere yanıt bulmak amacıyla, araştırmacı tarafından CIPP değerlendirme modeli çerçevesinde geliştirilmiş ve Stufflebeam'in CIPP değerlendirme modeli prensiplerinden yola çıkılmıştır. Anketler hazırlanırken önce araştırma ile ilgili kuramsal bilgilerden yararlanılarak taslak anketler oluşturulmuştur. Taslak anketler Karataş (2007) ve Aközbek (2008)'in aynı model kullanarak geliştirdikleri anketlerden de faydalanılarak araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Taslak anketlerin kapsam ve görünüş geçerlilikleri için eğitim bilimlerinde uzman araştırmacıların görüşlerine başvurulmuştur. Anketler öğretim görevlileri ve kursiyerler tarafından anlaşılıp anlaşılmadığını belirlemek için 7 öğretim görevlisi ve 25 kursiyere uygulanmış; kursiyer ve öğretim görevlisi anketlerinde yanlış anlamalara neden olabilecek ifadeler daha anlaşılır hâle getirilmiştir.

Kursiyer ve öğretim görevlilerine paralel olarak hazırlanan "Eğitim Programı Değerlendirme Anketi " üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde, kursiyer ve öğretim görevlilerinin, demografik bilgilerini belirlemeye, ikinci bölümde iki örneklem grubunun eğitim programı hakkında görüşlerini likert tipi dereceleme ölçeğiyle belirlemeye çalışılmıştır. Üçüncü bölümde ise hizmet içi eğitim programının olumlu ve olumsuz yanlarını, eğitim programının geliştirilmesi için önerilerini almaya yönelik açık uçlu sorulardan oluşmaktadır. Eğitim programı değerlendirme anketinin üçüncü bölümünde nitel araştırma yöntemleri kullanılarak, kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri belirlemeye çalışılmıştır.

Anketlerdeki sorular beşli likert tipinde (5) Tamamen katılıyorum, (4) Katılıyorum, (3) Kısmen Katılıyorum, (2) Katılmıyorum, (1) Kesinlikle katılmıyorum biçimindedir. Cevap sečeneklerinden en olumlu ifadeye 5 puan, en olumsuz ifadeye ise 1 puan verilerek cevaplar yukarıda gösterildiği gibi 1–5 puan arasında puanlanmıştır.

Sözleşmeli infaz koruma memurları hizmet içi eğitim semineri kursiyer ve öğretim görevlisi değerlendirme anketleri iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kursiyer ve öğretim görevlisi ile ilgili kişisel bilgiler toplanmış, ikinci bölümde ise değerlendirilen hizmet içi eğitim programı ile ilgili görüşleri belirlemeye yönelik 46 madde yer almıştır. Anketler, araştırmada kullanılan ve araştırmanın alt problemlerini

oluşturan CIPP değerlendirme modelinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları olmak üzere dört bölümünü kapsayacak biçimde hazırlanmıştır. Anketlerde, sözleşmeli hizmet içi eğitim semineri eğitim programının bağlam boyutuna ilişkin 9, girdi boyutuna ilişkin 7, süreç boyutuna ilişkin 17 ve ürün boyutuna ilişkin 13 olmak üzere toplam 46 madde (Tablo.3.4) bulunmaktadır. Anketin toplam puanı, bağlam boyutu 45, girdi boyutu 35, süreç boyutu 85 ve ürün boyutu 65 olmak üzere 230'dur.

Sözleşmeli infaz koruma memurları hizmet içi eğitim programı kursiyer ve öğretim görevlisi anketi *bağlam değerlendirme boyutunun* kapsamını şu konular oluşturmaktadır. Eğitim programının kursiyerlerin mesleki eğitim ihtiyaçlarının karşılayıp karşılamadığı, eğitim programında belirlenen içeriğin ayrı ayrı süresinin ve eğitim programının süresinin yeterli olup olmadığı, eğitim programında ulaşılması hedeflenen amaçlar ile kursiyerlerin amaçlarının uyumu belirlenmeye çalışılmıştır.

Girdi değerlendirme boyutunda ise hizmet içi eğitim programının konuları, içeriği sunmada kullanılan görsel işitsel öğrenme materyalleri, çalışma kağıtlar, yapılan grup çalışmaları, öğretim görevlilerinin ders anlatım biçimleri kursiyerlerin ilgisini çekip çekmediği ve kursiyerlerin öğrenmesine katkı sağlayıp sağlamadığını saptamak amaçlanmıştır.

Tablo 3.4.
Anket Maddelerinin Boyutlara Göre Dağılımları

No.	Boyutu	Madde Sayısı	Boyutun Toplam Puanı
1.	Bağlam	9	45 puan
2.	Girdi	7	35 puan
3.	Süreç	17	85 puan
4.	Ürün	13	65 puan
TOPLAM			230 PUAN

Süreç değerlendirme boyutunda ise, öğretim hizmetinin niteliğini belirlemede temel faktörler, yeni bir konuya başlamadan ulaşılmak istenen amaçtan öğrenenin haberdar edilmesi, sınıf ortamında kursiyerin mi, yoksa öğretim görevlisinin mi aktif olduğu tespit etmeye yönelik maddeler bulunmaktadır. Grup çalışmaları, bireysel öğretim etkinlikleri, konuların anlaşılıp anlaşılmadığına yönelik yapılan yazılı sözlü

değerlendirmeler neticesinde anlaşılmayan konuların yeniden herkesin anlayabileceği şekilde anlatılması, uygulamalar, öğretim görevlisinin derslerde yaptığı dönüt ve düzeltmelerin kursiyerler tarafından nasıl algılandığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca öğretim görevlisinin kendisine yöneltilen sorulara doyurucu cevaplar vermesi, konuların bitiminde konular özetlemesi, kullandığı öğrenme ve öğretme strateji, yöntem ve teknikleri, yapılan uygulamalarda verdiği talimatlar, derslerde kullandığı grafik, slayt ve video gibi materyaller, kursiyerlerin görüşlerini açıkça ifade edebilmesine fırsat verip vermesi konularında eğitim programının süreç boyutunun nasıl işlediği belirlenmek amaçlanmıştır. Eğitim programı süresince konuların nasıl işlenirse daha etkili öğretim hizmeti verilebileceği konusunda kursiyerlerin görüşlerine başvurulup vurulmadığı saptanmaya çalışılmıştır.

Ürün değerlendirme boyutunda ise; eğitim programının, kursiyerlerin mesleklerini kurallara uygun yapmalarını sağlayıp sağlamadığı, mesleğe karşı varsa önyargılarını değiştirip değiştirmediği, mesleki bilgisinin ilerleyip ilerlemediği, ekip çalışması becerisi, olumlu model olma, sağlıklı iletişim becerileri, problem çözme becerisi kazandırıp kazandırmadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca eğitimden sonra mesleğini daha kolay icra edebileceğine eğitim programının katkısı; daha açık ifadeyle eğitim programının genel amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığı belirlenmeye çalışılmıştır.

3.4. Veri Toplama Aracının Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması

İyi bir ölçme aracında aranan üç temel nitelik bulunmaktadır. Bunlar “geçerlilik ve güvenirlilik ve kullanılabilirlik. Güvenirlilik; aynı şeyin bağımsız ölçümleri arasındaki kararlılıktır; ölçülmek istenen belli bir şeyin, sürekli olarak aynı sembolleri alması, ölçmenin tesadüfi yanılğılardan arınık olmasıdır” (Karasar, 1995). “Güvenirlilik bir ölçme aracı hangi özelliği ölçüyorsa, aracın ve yapılan ölçmenin hatasızlığıyla ilgilidir. Ölçmenin amacına uygun olarak yeterli duyarlılıkta olmayan bir araçla yapılan ölçmeler, daha duyarlı bir araçla yapılan ölçmelere göre daha az güvenilirlerdir. Sonuç olarak güvenirlilik ölçme sonuçlarının ölçme hatalarından arınlık derecesi” olarak tanımlanmıştır (Kan, 2009).

“Güvenirlik kavramı yapılan her ölçüm için gereklidir, çünkü güvenilirlik bir test ya da ankette yer alan soruların birbirleri ile olan tutarlılığın ve kullanılan ölçeğin ilgilenilen sorunu ne derece yansıttığını ifade eder. Güvenirlik, elde edilen ölçümler üzerindeki yorumlar ve daha sonra ortaya çıkabilecek analizler için temel teşkil eder” (Kayış, 2006).

Kan (2009)’a göre istatistiksel olarak güvenilirlik belirleme yöntemleri (1) birden çok uygulamaya dayalı, (2) tek uygulamaya dayalı olara sınıflanabilir. Birden çok uygulamaya dayalı yöntemler; testin güvenilirliğine ilişkin bilgi edinmek için başvuru ve en çok bilinen yöntemlerden birisi, aynı testi aynı gruba, farklı zamanlarda tekrarlı olarak uygulamaktır. Tek uygulamaya dayalı yöntemler iç tutarlılık olarak adlandırılır. Testin birden fazla uygulanmasına dayalı test- tekrar güvenilirliği, bireylerin ölçülen özelliğinin niteliği, ekonomiklik ve iki ölçme arasında bırakılacak zaman aralığının yol açtığı problemler nedeniyle her durumda kullanışlı olmayabilir. İç tutarlılık bu olumsuzlukları giderebilmek için geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden elde edilen (Cronbach Alfa, KR-20 ve KR-21) güvenilirlik katsayısı iç tutarlılık katsayısı olarak adlandırılır. “Her ölçme aracının belli bir amacı gerçekleştirmek üzere birbirinden bağımsız ünitelerden oluşmasına ve bunların bütün içinde birbirine eşit ağırlıklara sahip olmasına iç tutarlık denir ve çok sık başvuru bir güvenilirlik ölçütüdür”(Karasar, 1995). “Ölçek maddelerine verilen cevapların üç ya da daha fazla olması durumunda iç tutarlılığı incelemek amacıyla Cronbach Alfa(α) katsayısı kullanılır. Hesaplanan güvenilirlik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması ölçek puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir” (Büyüköztürk, 2007).

Hesaplanan alfa (α) katsayısı Kayış (2006)’a göre birime ait toplam skorun ölçekteki her bir soruya ait puanların toplanması ile elde edilen ölçeklerde, soruların benzerliğini ya da yakınlığını ortaya koyan bir katsayıdır. Alfa (α) katsayısı 0 ile 1 arasında bir değer alır. Alfa (α) katsayısı güvenilirliği aşağıdaki şekilde yorumlanır.

- 0.40 ve altında bir değer ise ölçek güvenilir değildir.
- 0.41. ile 0.60 arasındaki α değeri düşük güvenirliliktir.
- 0,61 ile 0,80 arasındaki α değeri oldukça güvenilirdir.
- 0,81 ile 1.00 arasındaki α değeri yüksek dereceli güvenilirdir.

Tablo. 3.5

Eğitim Programı Değerlendirme Anketinin Cronbach Alpha Değerleri

BOYUTLAR	MADDE NO	Alpfa (α) Değeri
Bağlam	1-9	.831
Girdi	10-16	.770
Süreç	17-33	.847
Ürün	34-46	.868
ORTALAMA		.829

Ölçekteki maddelerin iç tutarlılığını sınamak amacıyla Cronbach Alpha güvenilirlik hesabı önce birbirinden bağımsız bağlam, girdi, süreç, ürün boyutları bazında yapılmış ve boyutların güvenilirlik değerleri ve madde toplam korelasyonları aşağıda tabloda gösterilmiştir.

Tablo 3.5 incelendiğinde sözleşmeli infaz koruma memurları eğitim programı değerlendirme anketinin dört alt boyutunun () alpha katsayısı 0.770 ile 0.868 arasında değiştiği görülmüştür. Anketin ortalama alpha katsayısı ise 0.829 olarak bulunmuştur. Eğitim programı değerlendirme anketinin dört boyutundan sadece girdi boyutunun alpha katsayısı 0.770 bulunmuş, yukarıdaki ölçütlere göre eğitim programı değerlendirme anketi “**yüksek derecede güvenilir**” denilebilir.

3.5. Verilerin Toplanması

Sözleşmeli infaz koruma memurları hizmet içi eğitim programı değerlendirme anketi uygulanması için Adalet Bakanlığı’ndan izin almak için başvurulmuş, araştırmacının Bakanlık bünyesinde hizmet veren Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezi’nde program geliştirme ve ölçme değerlendirme sorumlusu olarak görev yaptığından, zaten eğitim programlarını değerlendirmek görevi olduğundan yazılı izin verilmesine gerek duyulmamıştır. Eğitim değerlendirme anketleri Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezi’nde araştırmacı tarafından, Kahramanmaraş ve Ankara Eğitim Merkezlerinde birer öğretim görevlisinin desteğiyle uygulanmıştır. Ölçme aracı eğitim programının son günü eğitimin değerlendirilmesi amacıyla yapılan oturumlarda, kursiyerlere ve öğretim görevlilerine gerekli açıklamalar yapılarak **60 dakika** içinde

uygulanmıştır. Kursiyerlere ve öğretim görevlilerine anketi doldurmanın zorunlu olmadığı belirtilerek, araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlanmıştır.

3.6. Verilerin İstatistiksel Analizi

Araştırmada ölçme aracı olarak kullanılan anket beşli likert ölçeği şeklinde düzenlenmiştir. Toplanan veriler bilgisayara girilmiş ve istatistiksel hesaplamalar SSPS 13.00 (Statistical Package for Social Sciences) programı kullanılarak yapılmıştır. verilerin analizi için ilk beş problem için, öncelikle kursiyer ve öğretim görevlilerinin puanlarının ortalamaları, standart sapmaları hesaplanmış, araştırma problemlerine cevap bulmak için iki bağımsız ortalama arasındaki farkı bulmak için kullanılan t-testi (Bağımsız örneklem t testi) yapılmıştır. “Bağımsız (İlişkisiz) örneklem t testi, iki farklı örneklem grubunun ortalamalarını karşılaştırır. İki grubun üyeleri birbirinden ayrıdır. Gruplar arasında kesinlikle ortak üye olmamalıdır” (Çiçek, 2006). Ayrıca t değerinin anlamlı olup olmadığını belirlemek için serbestlik derecesini hesaplamak gerekmektedir. İki ortalama arasında bir anlamlılık testi için serbestlik derecesi Bruning ve Kintz (1993) 'e göre $sd = (n_1 + n_2) - 2$ 'dir.

Altıncı problemin analizi için “Tek Yönlü Anova” kullanılmıştır. Büyüktürk (2006)'e göre ise, tek faktörlü (yönlü) varyans analizi ilişkisiz 2 ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek üzere uygulanır. Tek Yönlü Anova'da Öztürk (2006)'e göre iki temel varsayım vardır. Bu varsayımlara göre her bir grup normal dağılımdan gelir ve göreceli olarak grupların varyansları homojendir. Bu nedenle Tek Yönlü Anova yapılmadan önce varyansların homojenliği testi yapılarak kullanılan analiz yönteminin uygun bir yöntem olup olmadığı test edilmiştir.

Analizler araştırmanın problemlerinde hareket edilerek bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları ayrı ayrı analiz edilmiştir. Analizler maddelerin aldığı ortalama puanlara dayanılarak yapıldığından $5 - 1 = 4$, $4 / 5 = 0,80$ formülü kullanılarak hesaplanıp yorumlanmıştır. Maddelerin yorumlanmasında 4,20- 5,00 arası “tamamen katılıyorum”, 3,40 – 4,19 arası “katılıyorum”, 2,60 – 3,39 arası “kısmen katılıyorum”, 1,80 – 2,59

arası “katılmıyorum” 1,00 – 1,79 arası “kesinlikle katılmıyorum” puan aralıkları kullanılmıştır.

Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel verilerin analizinde üç temel kavramı vurgulamaktadır. Bunlar; betimleme, analiz ve yorumlamadır. Araştırmada toplanan verilerin, araştırma problemine ilişkin olarak neleri söylediği ya da hangi sonuçları ortaya koyduğu “betimleme” aşamasında ortaya çıkmaktadır. Analiz aşamasının temel işlevi ise veri setinde doğrudan görülemeyen, ancak kavramsal kodlama ve sınıflama yoluyla temaların ve bu temalar arası anlamlı ilişkilerin ortaya çıkarılmasıdır. Yorumlama aşamasında ise “bu söylenen ne anlama gelmektedir?” sorusu yorumlamanın temelini oluşturmaktadır.

Eğitim programı değerlendirme anketinin 3. bölümün analizinde maddeye alınan cevaplar ayrı ayrı analiz edilerek kodlanmaya çalışılmıştır. “Kodlama verilerin içerik analizine tabi tutulması, yani veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere isim verilmesi sürecidir” (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Kodlama işleminde, verilerden çıkarılan kavramlara göre kodlama yöntemi kullanılmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

Araştırmanın bu bölümünde “Eğitim Programı Değerlendirme Anketi”nden elde edilen bulgular, araştırmanın alt problemleri ele alınarak verilmiş, daha sonra da öğretim görevlisi ve kursiyer anketlerinin üçüncü bölümünde yer alan açık uçlu sorulardan elde edilen bulgular ve yorumları sunulmuştur.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Personel Eğitim Merkez’lerinde sözleşmeli infaz koruma memurlarına yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programı öğretim görevlisi ve kursiyer görüşlerini belirlemek amacıyla uygulanan anketlerden elde edilen veriler ve bu verilerin yorumlanmasına yer verilmiştir. Bulguların sunuluşunda, araştırmanın alt problemleri esas alınarak bir sıralama yapılmıştır. İlk olarak, programın bağlam boyutuna ilişkin daha sonra ise sırası ile girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri verilmiştir. Bu bulgular, her bir alt probleme göre ortalama ve standart sapmaları verilerek tablolar haline getirilmiş ve bağımsız örneklem için t testi uygulanarak öğretmen ve öğrenci görüşleri karşılaştırılmış ve yorumlanmıştır. Tablolardaki elde edilen verilerden yola çıkarak, araştırmanın alt problemlerinin temelini oluşturan programın boyutlarına ilişkin öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında gözlemlenen anlamlı farklılıklar vurgulanarak, sonuçlar yorumlanmaya çalışılmıştır.

4.1. Birinci Alt Problem, Bağlam Boyutuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemin de “*Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının bağlam boyutu yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?*” sorusunun cevabı aranacaktır.

Eğitim programının bağlam değerlendirme boyutunun (Tablo.4.1) ilk maddesi olan “Eğitim programı, mesleki gelişimim için uygundur.” ifadesinde kursiyerlerin görüşleri ($\bar{x}=4,48$) ile tamamen katılıyorum, öğretim görevlileri ise ($\bar{x}=4,00$) katılıyorum puan aralığındadır. Bağlam boyutunda ilk farklılık eğitim programının kursiyerlerin mesleki gelişimi için uygun olup olmadığıdır. Kursiyerler ve öğretim görevlilerinin ortalamaları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. [$t=3,09$ (293), $p<0.05$].

Kursiyerler eğitim programının mesleki gelişimleri için yeterli olduğunu, öğretim görevlileri ise bu görüşe katılmakla (katılıyorum) birlikte, eğitim programının tamamen yeterli olmadığını eğitim programının geliştirilmesi gereken tarafları olduğunu düşünmektedir.

Eğitim programında temel beceriler (iletişim, hükümlü ve tutuklu psikolojisi) ve uygulama becerilerinin (Ceza İnfaz Kurumu Güvenliği, İnfaz Mevzuatı) sürelerinin dengeli olup olmadığına, kursiyerler ($\bar{x} = 3,34$) puan ile kısmen katılırken, öğretim görevlileri ($\bar{x} = 3,80$) puan ile katılmaktadırlar. Kursiyerler ile öğretim görevlileri görüşleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir [$t=1,16$ (293), $p<0.05$]. Eğitim programında içeriğini oluşturan dersler ve süreleri düzenlenirken bu husus üzerinde durulmalı, hangi alanın yeterli veya yetersiz olduğu tespit edilmelidir.

Eğitim programının bağlam boyutunda kursiyer ve öğretim görüşleri arasında anlamlı bir fark olmayan ilk ifade “Eğitim programının hedefleri, bu mesleği yapabilmem için gerekli eğitim ihtiyaçlarımı karşıladı” maddesidir [$t=0,23$ (293), $p>0.05$]. Kursiyerler eğitim programının eğitim ihtiyaçlarını karşıladı maddesinden aldıkları ortalama puan ($\bar{x} = 3,21$), öğretim görevlilerinin aldığı puan ise ($\bar{x} = 3,26$) ile “kısmen katılıyorum” aralığındadır.

Eğitim programının bağlam boyutunda kursiyer ile öğretim görüşleri arasından anlamlı fark olmayan başka bir konu da “Eğitim programı içerisinde belirlenen konular ve süreleri uyumluydu” ifadesidir [$t=0,39$ (293), $p>0.05$]. Bu maddede kursiyerler

puanlarının ortalaması ($\bar{x}=3,46$), öğretim görevlileri ortalaması ise ($\bar{x} = 3,53$) ile “katılıyorum” puan aralığındadır.

Eğitim programının toplam süresi yeterlidir, konusunda kursiyer görüşlerinin ortalaması ($\bar{x} = 3,44$), öğretim görevlisi görüşleri ise, ($\bar{x} = 3,50$) ortalama puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. “Eğitim programının toplam süresi yeterlidir” maddesinde kursiyer görüşleri ile öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [$t=0,25$ (293), $p>0.05$].

“Eğitim programında mesleğimi yaparken bana gerekli olan yasa, yönetmeliklerin bilgisi yeterli derecede verildi” maddesinde ise; kursiyer görüşleri ($\bar{x}=2,71$) ile “kısmen katılıyorum” puan aralığında, öğretim görevlileri görüşleri ($\bar{x}=3,57$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu maddede kursiyer görüşleri ile öğretim görevlileri görüşleri arasında [$t=3,42$ (293), $p<0.05$] anlamlı bir fark bulunmaktadır. Eğitim programında yasa ve yönetmeliklerin bilgisinin kursiyerlere veriliğinden, yeterince haberdar edilmediği söylenebilir.

“Eğitim programının amaçları, belirlenen içerik ile uyumluydu” konusunda kursiyer görüşlerinin ortalaması ($\bar{x}=3,72$) ile katılıyorum, öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=4,07$) puan aralığı ile yine, katılıyorum puan aralığındadır. Bu konuda kursiyer görüşleri ile öğretim görevlisi görüşleri arasında [$t = 1,85$ (293), $p>0.05$] anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

Bağlam boyutunda “eğitim programının amaçları kişisel amaçlarımla uyumluydu” konusunda ise kursiyer görüşleri ortalaması ($\bar{x} = 4,27$) puan ile tamamen katılıyorum, öğretim görevlisi görüşleri ortalaması; ($\bar{x} = 4,00$) katılıyorum puan aralığındadır. Bu konuda kursiyer görüşleri ile öğretim görüşleri arasında bir fark bulunmamaktadır [$t = 0,56$ (293), $p>0.05$].

Kursiyer görüşleri ile öğretim görevlileri görüşleri arasında anlamlı fark olan son konu ise “Eğitim programındaki konular, ilgimi çekti” maddesidir. Eğitim programında içerik olarak belirlenen konuların kursiyerlerin ilgisini çekip çekmemesi, ($\bar{x} = 4,00$) puan ile “katılıyorum” puan aralığında, öğretim görevlisi görüşleri de ($\bar{x}=3,50$) puan ile “kısmen katılıyorum” puan aralığındadır. % 95 güven aralığı içinde ($p=0,005$) 0,05 ten

küçük çıktığından bu konu hakkında kursiyer ile öğretim görevlileri farklı düşünmektedir [$t = 2,84$ (293), $p < 0.05$]. Kursiyerler eğitim programında belirlenen içerik ve konuların yeterli olduğu düşüncesine, katılırken, öğretim görevlilerine kısmen katılmaktadırlar.

Tablo 4.1.

Bağlam Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

BAĞLAM DEĞERLENDİRME								
Madde Numarası		Kursiyer N:269		Öğretim Görevlisi N:26		t	sd	P
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
1	Eğitim programı, mesleki gelişimim için uygundur.	4,48	0,76	4,00	0,69	3,09	293	0,002
2	Eğitim programında temel beceriler ve uygulama becerilerinin süreleri iyi dengelenmiştir.	3,34	1,11	3,80	1,16	2,01	293	0,045
3	Eğitim programının hedefleri, bu mesleği yapabilmem için gerekli eğitim ihtiyaçlarımı karşıladı.	3,21	1,14	3,26	1,37	0,23	293	0,811
4	Eğitim programı içerisinde belirlenen konular ve süreleri uyumluydu.	3,46	0,95	3,53	1,10	0,39	293	0,696
5	Eğitim programının toplam süresi yeterliydi.	3,44	1,03	3,50	1,02	0,25	293	0,800
6	Eğitim programında mesleğimi yaparken bana gerekli olan yasa, yönetmeliklerin bilgisi yeterli derecede verildi.	2,71	1,21	3,57	1,23	3,42	293	0,001
7	Eğitim programının amaçları, belirlenen içerikle/konularla uyumluydu.	3,72	0,95	4,07	0,74	1,85	293	0,065
8	Eğitim programının amaçları kişisel amaçlarımla uyumluydu.	4,27	2,46	4,00	0,97	0,56	293	0,574
9	Eğitim programındaki konular, ilgimi çekti.	4,00	0,83	3,50	1,02	2,84	293	0,005
ORTALAMA		3,62	0,55	3,69	0,28	0,35	293	0,32

Eğitim programı değerlendirme anketinin bağlam boyutunda bulunan 9 maddeden 4 maddede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık gözlenirken, diğer 5 maddede bir farklılık tespit edilememiştir. Bağlamın genel olarak değerlendirilmesinde kursiyerler ile öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t = 0,322$ (293), $p > 0.05$].

4.2. İkinci Alt Problem, Girdi Boyutuna İlişkin Bulgular

Hizmet içi eğitim programı değerlendirme araştırmasında yanıtı aranan ikinci problem, eğitim programının girdi boyutu hakkında kursiyer ile öğretim görevlisi görüşleri arasında manidar bir fark olup olmadığıdır.

Eğitim programının girdi boyutunda (Tablo.4.2) kursiyer görüşleri ile öğretim görevlisi görüşleri arasında sadece “eğitim programındaki konular, anlayabileceğim düzeydeydi” maddesinde anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir.

Girdi değerlendirmenin ilk konusu eğitim programındaki konuların, kursiyerlerin ilgisini çekip çekmediğidir. Bu görüşe kursiyerler ($\bar{x}=3,97$), öğretim görevlileri ise ($\bar{x}=3,67$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Eğitim programındaki konuların, kursiyerlerin öğretim görevlilerine nazaran daha fazla ilgisini çektiğini ama istatistiksel olarak iki görüş arasında anlamlı farklılık olmadığı söylenebilir [$t = 0,63$ (293), $p > 0.05$].

“Eğitim Programı Değerlendirme Anketi”nin iki maddesi, görsel ve işitsel materyaller ile ilgilidir. “Eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, ilgi çekiciydi” maddesinde kursiyerler görüşlerinin ortalaması ($\bar{x} = 4,08$), öğretim görevlisi ortalaması ($\bar{x} = 3,80$)’dir. Yani kursiyerler ve öğretim görevlileri eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyallerin ilgi çekici olduğu görüşüne katılmaktadırlar. Bu maddede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemektedir [$t=0,157$ (293), $p > 0.05$]. “Eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, öğrenmemi kolaylaştırdı” maddesinde kursiyerler ($\bar{x}=4,18$), öğretim görevlileri ($\bar{x}=4,07$) puan almıştır. Bu görüşe kursiyer ve öğretim

görevlileri katıldığından, kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında bir fark bulunmamaktadır [$t=0,62$ (293), $p>0.05$].

Tablo 4.2.

Girdi Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

GİRDİ DEĞERLENDİRME								
Madde Numarası		Kursiyer N:269		Öğ. Gör. N:26		t	sd	P
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
10.	Eğitim programındaki konular, ilgi çekiciydi.	3,97	2,59	3,65	0,89	0,63	293	0,527
11.	Eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, ilgimi çekecek nitelikteydi.	4,08	0,89	3,80	0,89	1,57	293	0,117
12.	Eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, öğrenmemi kolaylaştırdı.	4,18	0,84	4,07	0,97	0,62	293	0,536
13.	Eğitim programında kullanılan çalışma yaprakları ve grup çalışmaları, ilgi çekiciydi.	4,19	0,79	3,88	1,10	1,83	293	0,067
14.	Eğitim programında kullanılan çalışma yaprakları ve grup çalışmaları, öğrenmemi kolaylaştırdı.	4,21	0,80	3,96	1,11	1,48	293	0,140
15.	Öğretim görevlilerinin ders anlatış biçimleri daha kolay öğrenmemi sağlayacak biçimdeydi.	4,31	0,79	4,00	0,84	1,95	293	0,052
16.	Eğitim programındaki konular, anlayabileceğim düzeydeydi.	4,43	0,69	4,00	1,05	2,87	293	0,004
ORTALAMA		4,19	0,14	3,90	0,14	3,66	293	0,003

Girdi değerlendirmenin diğer iki maddesi ise çalışma yaprakları ve grup çalışmaları ile ilgilidir. “Eğitim programında kullanılan çalışma yaprakları ve grup çalışmaları, ilgi çekiciydi ” maddesinde kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,19$) puan ile “tamamen katılıyorum” aralığına çok yakın, öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=3,88$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu konuda kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri [$t=1,10$ (293), $p>0.05$] arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır. “Eğitim programında kullanılan çalışma yaprakları ve grup çalışmaları, öğrenmeyi kolaylaştırdı” görüşüne kursiyerler ($\bar{x}= 4,21$) puan ile “tamamen katılıyorum” aralığında öğretim görevlileri ($\bar{x}=3,89$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu maddede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir fark gözlenmemiştir [$t= 1,11$ (293), $p>0.05$].

“Öğretim görevlilerinin ders anlatış biçimleri daha kolay öğrenmeyi sağlayacak biçimdeydi ” maddesinde kursiyerler ($\bar{x}= 4,31$) puan ile “tamamen katılıyorum” öğretim görevlileri ($\bar{x}= 4,00$) ile “katılıyorum” puan aralığındadır. [$t=1,95$ (293), $p>0.05$]. Öğretim görevlilerinin ders anlatış biçimlerinin sorgulandığı bu maddede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında bir farklılık gözlenmemektedir.

Girdi değerlendirmenin son maddesi ise “Eğitim programındaki konular, anlayabileceğim düzeydeydi ” maddesidir. Bu maddede kursiyerler ($\bar{x}=4,43$) puan “tamamen katılıyorum”, öğretim görevlileri ise ($\bar{x}= 4,00$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu konuda kursiyer görüşleri ile öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t= 2,87$ (293), $p<0.05$].

Girdi değerlendirme boyutunda tüm maddelerin ortalama puanları, kursiyerlerde ($\bar{x}=4,19$), öğretim görevlilerinde ise ($\bar{x}=3,90$) olarak hesaplanmıştır. Ortalamalar üzerinden yapılan t testi sonuçlarına göre girdi değerlendirmede kursiyer görüşleri ile öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir [$t= 3,66$ (293), $p<0.05$]. Kursiyerler ve öğretim görevlilerinin girdi boyutuna ilişkin puanları “katılıyorum” puan aralığındadır. Öğretim görevlileri açısından girdi boyutunda geliştirilmesi gereken yanları olduğu söylenebilir.

4.3. Üçüncü Alt Problem, Süreç Boyutuna İlişkin Bulgular

Eğitim programı değerlendirme anketinin süreç boyutu 17 maddeden oluşmaktadır. Eğitim programı değerlendirme anketinin süreç boyutu 17 maddeden oluşmaktadır. Araştırmanın üçüncü alt problemine bu 17 madde ile cevap aranmaktadır. Süreç değerlendirme boyutunda öğretim hizmetinin niteliği belirlenmeye çalışılmıştır. Tablo. 10'de araştırmaya katılan öğretim görevlileri ve kursiyerler görüşlerinin ortalaması ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra bağımsız örneklem için t testi yapılarak kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Tablo 4.3 incelendiğinde toplam 17 maddenin sadece birinde anlamlı bir farklılık bulunmuş, diğer 16 maddede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Kursiyerler ve öğretim görevlileri “derslerde yeterince anlaşılmayan konular, yeniden anlatılmaya çalışıldı” ifadesinde ($\bar{x} = 4,12$) ve ($\bar{x} = 3,42$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu maddede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t = 3,66$ (293), $p < 0.05$]. Kursiyerler anlaşılmayan konunun tekrar anlatılmaya çalışıldığını belirtirken, öğretim görevlileri bu görüşe katılmalarına rağmen, anlaşılmayan konuların yeniden ele alınmasının tam olarak gerçekleşemediğini, bazı konuların tam olarak anlaşılmadan geçildiğini düşünmektedirler.

“Derslerde grup çalışmalarına, yeterince yer verildi ” maddesinde kursiyerler ($\bar{x} = 3,79$) “katılıyorum” puan aralığında iken, öğretim görevlileri ($\bar{x} = 3,38$) puan ile “kısmen katılıyorum” puan aralığındadır. Bu maddede kursiyer ve öğretim görevlileri görüşleri farklı puan aralıklarında olmalarına rağmen aralarında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t = 1,78$ (293), $p > 0.05$]. Ancak öğretim görevlileri eğitim programında grup çalışmalarına daha fazla yer verilmesi gerektiğini düşünmektedirler.

Süreç boyutunda kursiyerler ve öğretim görevlilerinden en düşük puan alan ifade, “dönem boyunca daha çok bireysel etkinliklere yer verildi” maddesidir. Bu maddede kursiyer görüşleri ($\bar{x} = 2,98$), öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x} = 2,88$) puan ile “kısmen katılıyorum” puan aralığındadır. Kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri

karşılaştırıldığında ise anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [$t = 0,43$ (293), $p > 0.05$].

Tablo 4.3.

Süreç Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

SÜREÇ DEĞERLENDİRME								
Madde Numarası		Kursiyer N:269		Öğr. Görevlisi N:26		t	sd	P
		$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
17.	Dönem boyunca, bir konuya başlamadan önce, konunun amacı açıklandı.	4,19	0,82	4,19	0,80	0,02	293	0,978
18.	Dönem boyunca, kursiyerlerin derslere aktif olarak katılımı sağlandı.	4,24	0,82	4,19	0,56	0,31	293	0,750
19.	Dönem boyunca derslerde, daha çok kursiyerler aktifti.	3,90	0,94	3,57	1,13	1,65	293	0,099
20.	Dönem boyunca derslerde, daha çok öğretim görevlileri aktifti.	3,96	0,93	3,84	1,08	0,61	293	0,539
21.	Derslerde yeterince anlaşılmayan konular, yeniden ele alındı.	4,12	0,91	3,42	1,10	3,66	293	0,000
22.	Derslerde grup çalışmalarına, yeterince yer verildi.	3,79	1,10	3,38	1,35	1,78	293	0,075
23.	Dönem boyunca, daha çok bireysel etkinliklere yer verildi.	2,98	1,05	2,88	1,24	0,43	293	0,662
24.	Eğitim programında uygulama becerisi gerektiren konular, anlatıldıktan sonra uygulamaları yapıldı.	4,01	0,92	3,84	1,04	0,85	293	0,391
25.	Dönem boyunca, derslerde bir konunun bitiminde konu özetlendi.	3,84	1,04	3,88	0,99	0,20	293	0,836
26.	Derslerde yönelttiğim çeşitli sorulara tatmin edici cevaplar verildi.	4,12	0,92	4,19	0,93	0,34	293	0,730
27.	Derslerde öğrenmemi kolaylaştıracak oyunlara yeterince yer verildi.	4,04	0,94	4,11	0,81	0,38	293	0,698
28.	Derslerde konular herkesin ilgi ve dikkatini çekecek şekilde işlendi.	4,01	0,89	3,92	0,97	0,49	293	0,622
29.	Derslerin uygulamalarında öğretim görevlilerinin verdiği talimatlar yeterince açık anlaşıldı.	4,24	0,81	4,03	0,91	1,20	293	0,230
30.	Derslerde yapılan etkinlikler seviyemize uygundu.	4,28	0,77	4,11	0,76	1,06	293	0,286
31.	Derslerde grafik, slayt ve video gibi materyallere (yeterince) yer verildi.	4,38	0,81	4,42	0,57	0,24	293	0,806
32.	Dönem boyunca, bilgi ve tecrübelerimi diğer kursiyerler ile tartışma ve paylaşmama imkân tanındı.	4,13	0,89	4,23	0,76	0,55	293	0,578
33.	Dönem boyunca derslerin nasıl verimli işlenebileceği ile ilgili olarak görüşlerimize başvuruldu.	3,72	1,15	4,00	0,74	1,18	293	0,237
ORTALAMA		3,99	3,18	3,89	3,87	0,84	293	0,404

Eğitim dönemi boyunca yeterince bireysel etkinliklere yer verilemediği konusunda kursiyerler ve öğretim görevlileri aynı fikirdedirler. Eğitim programında bireysel etkinliklere yer verilmesi, her kursiyerin bireysel farklılıkları göz önünde tutularak bireysel eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gerekir. Bireysel eğitim etkinliklerine yeterince yer verilmemesi, sınıf mevcutlarının fazla olması ve benzeri birçok nedenden kaynaklanabilir.

“Öğretim görevlileri dersleri herkesin dikkatini çekecek şekilde işledi” maddesinde, kursiyerler ($\bar{x} = 4,01$), öğretim görevlileri ise ($\bar{x}=3,92$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu iki görüş arasında da bir farklılık gözlenememiştir [$t = 0,49$ (293), $p>0.05$].

Öğretim görevlilerinin sınıflarda kullandığı öğretim becerileri ile ilgili diğer bir madde, derslerin uygulamalarında öğretim görevlilerinin verdiği talimatların kursiyerler tarafından yeterince anlaşılıp anlaşılmadığıdır. Bu maddede kursiyerler ($\bar{x}=4,24$) puan ile “tamamen katılıyorum”, öğretim görevlileri ise ($\bar{x}=4,03$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Uygulamalar yapılırken öğretim görevlilerinin verdiği talimatların anlaşılıp, anlaşılmadığı konusunda, iki görüş arasında bir farklılık bulunmamaktadır [$t = 1,20$ (293), $p>0.05$].

Hizmet içi eğitim programının süreç değerlendirmesinin diğer bir maddesi ise, derslerde yapılan etkinliklerin, kursiyerlerin seviyesine uygun olup olmadığıdır. Bu maddede kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,28$) puan ile “tamamen katılıyorum”, öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=4,11$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Kursiyerler ve öğretim görevlileri görüşleri farklı puan aralıklarında olmasına rağmen yapılan t testine göre anlamlı farklılık bulunmamaktadır [$t = 1,06$ (293), $p>0.05$]. Eğitim programında yapılan etkinliklerin kursiyerlerin seviyelerine uygun olduğu söylenebilir.

“Derslerde grafik, slâyt ve video gibi materyallere (yeterince) yer verildi” maddesinde kursiyer görüşleri ($\bar{x} = 4,38$) puan öğretim görevlisi görüşleri de ($\bar{x} = 4,42$) puan ile “tamamen katılıyorum” puan aralığındadır. Bu iki görüş arasında da [$t = 0,24$ (293), $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kursiyer ve öğretim görevlileri

eğitim programında grafik, slâyt ve video gibi materyallere yeterince yer verildiğini düşünmektedirler.

Eğitim dönemi boyunca, kursiyerlerin bilgi ve tecrübelerinin, diğer kursiyerler ile tartışma ve paylaşmasına imkân tanınıp tanınmadığı konusunda kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,13$) puan ile “katılıyorum”, öğretim görevlisi görüşleri ($\bar{x}=4,23$) puan ile “tamamen katılıyorum” puan aralığındadır. Kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t = 0,55$ (293), $p>0.05$]. Süreç değerlendirme boyutunun son maddesi “dönem boyunca derslerin nasıl verimli işlenebileceği ile ilgili olarak görüşlerimize başvuruldu ” ifadesidir. Bu konuda kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,72$) puan öğretim görevlisi görüşleri ($\bar{x}=4,00$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu konuda iki örneklem gurubu görüşleri arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Görüşlerinin ortalamalarına göre kursiyerler yapılacak etkinliklerde kendi fikirlerine daha fazla başvurulmasını istemektedirler.

Eğitim programının süreç boyutunu oluşturan tüm maddelerin ortalamaları incelendiğinde, kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,99$) puan, öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=3,89$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Kursiyerler hem de öğretim görevlileri arasında [$t = 0,84$ (293), $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kursiyerler ve öğretim görevlileri eğitim programının süreç boyutunu yeterli bulmalarına rağmen geliştirilmesi gereken yönleri olduğunu düşünmektedirler.

4.4. Dördüncü Alt Problem, Ürün Boyutuna İlişkin Bulgular

CIPP değerlendirme modeli kullanılarak yapılan eğitim programının değerlendirilmesinin ürün değerlendirme boyutunda, eğitim programının çıktısı olan kursiyer davranışları analiz edilmektedir. Eğitim programı değerlendirme anketinde, eğitim programının çıktısı olan kursiyer davranışlarını incelemek için 13 madde bulunmaktadır. Tablo 4.4.’te araştırmaya katılan öğretim görevlileri ve kursiyerler görüşlerinin öncelikle ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Daha sonra bağımsız örneklem için t testi yapılarak kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri karşılaştırılarak yorumlanmıştır. Tablo. 4.4 incelendiğinde, 13 maddeden sadece

“aldığım eğitim sonunda hükümlü ve tutuklulara olumlu yönde örnek olmam gerektiğini düşünüyorum” maddesinde arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.4.

Ürün Değerlendirme Boyutuna İlişkin Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve Bağımsız Örneklem İçin t Testi Sonuçları

ÜRÜN DEĞERLENDİRME								
Madde Numarası		Kursiyer N:269		Öğr. Gör. N:26		t	sd	P
		$\bar{X}$	SS	$\bar{X}$	SS			
34	Eğitim programı bireysel eğitim ihtiyaçlarıma cevap verecek niteliklere sahipti.	3,86	0,90	3,88	0,86	0,10	293	0,921
35	Eğitim programı mesleğime karşı önyargılarımı değiştirdi.	3,97	0,97	4,19	0,56	1,10	293	0,270
36	Derslerde yapılan uygulamaların, mesleki gelişimimi olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.	4,18	0,90	4,23	0,65	0,26	293	0,790
37	Eğitim programının, mesleki bilgimi yeterince artırdığını düşünüyorum.	3,92	0,96	3,92	0,56	0,01	293	0,989
38	Eğitim programının, bana ekiple çalışma alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum.	4,08	2,00	3,88	0,71	0,49	293	0,619
39	Eğitim programının, öğrendiklerimi kullanma fırsatı verdiğini düşünüyorum.	4,04	2,62	3,92	0,62	0,23	293	0,814
40	Eğitim programının, hükümlü ve tutuklulara bakış açımı olumlu yönde değiştirdiğini düşünüyorum.	3,96	0,99	3,88	0,81	0,40	293	0,684
41	Aldığım eğitim sonunda, hükümlü ve tutuklulara olumlu yönde örnek olmam gerektiğini düşünüyorum.	4,32	0,73	4,00	0,74	2,16	293	0,032
42	Eğitim programının, kendimi doğru şekilde ifade etmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.	4,23	0,82	4,07	0,56	0,95	293	0,340
43	Eğitim programında edindiğim bilgi ve becerileri nerelerde ve nasıl uygulayabileceğim gösterildi.	4,23	0,77	4,07	0,84	0,97	293	0,329
44	Dönem boyunca edindiğim bilgi ve becerilerin meslek yaşamımda ortaya çıkabilecek problemleri çözebilme yardımcı edeceğini düşünüyorum.	4,34	3,20	4,11	0,58	0,36	293	0,715
45	Dönem boyunca almış olduğum eğitim sayesinde meslekte daha verimli ve başarılı olacağımı düşünüyorum.	4,15	0,83	3,84	0,67	1,83	293	0,068
46	Eğitim programı sayesinde kendimi mesleki açıdan daha yeterli buluyorum.	3,93	0,90	3,96	0,77	0,15	293	0,877
ORTALAMA		4,09	0,16	3,99	0,12	1,71	293	0,100

Ürün değerlendirmenin ilk maddesi, “eğitim programı kursiyerlerin bireysel eğitim ihtiyaçlarına cevap verebilecek niteliklere sahiptir” ifadesidir. Bu maddede

kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,86$) puan, öğretim görevlisi görüşleri ($\bar{x}=3,88$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu nedenle de kursiyer görüşleri ile öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t = 0,10$ (293), $p>0.05$].

“Eğitim programı kursiyerlerin mesleğine karşı var olan önyargılarını değiştirdi” maddesinde kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,97$) puan, öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=4,19$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu maddede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t=1,10$ (293), $p>0.05$]. Eğitim programında ulaşılmak istenen amaçlardan birisi de kursiyerlerin mesleğine karşı olumsuz önyargıları değiştirmektir. Kursiyerler bu amaca kısmen ulaştıklarını düşünmektedirler.

Ürün değerlendirme boyutunun diğer maddesi ise “derslerde yapılan uygulamaların, mesleki gelişimimi olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum ” ifadesidir. Bu konuda kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,18$) puan ile “katılıyorum”, öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=4,23$) puan ile “tamamen katılıyorum” puan aralığındadır. Kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında [$t=0,26$ (293), $p>0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim programının kursiyerlerin mesleki bilgilerini yeterince artırıp artırmadığı, görüşüne kursiyer ve öğretim görevlileri ($\bar{x}=3,92$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Kursiyer ve öğretim görevlileri [$t = 0,01$ (293), $p>0.05$] aynı düşünmektedir.

“Eğitim programının, bana ekiple çalışma alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum ” maddesinde kursiyer görüşleri ($\bar{x}= 4,08$) puan, öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=3,88$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Kursiyerler, öğretim görevlilerine göre, eğitim programının kendilerine daha fazla ekiple çalışma alışkanlığı kazandırdığını düşünmektedirler. Kursiyer görüşlerinin ortalaması daha yüksek olmasına rağmen, iki görüş arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t=0,49$ (293), $p>0.05$].

Eğitim programının kursiyerlerin öğrendiklerini kullanma fırsatı verip vermediği görüşüne kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,04$) puan, öğretim görevlisi görüşleri ($\bar{x}=3,92$) puan

ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu iki görüş arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t = 0,23$ (293), $p > 0.05$].

“Eğitim programının, hükümlü ve tutuklulara bakış açımı olumlu yönde değiştirdiğini düşünüyorum” maddesinde kursiyerler görüşleri ($\bar{x} = 3,96$) puan, öğretim görevlileri görüşleri ise ($\bar{x} = 3,88$) puan almışlardır. Bu maddede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında [$t = 0,40$ (293), $p > 0.05$] anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Hizmet içi eğitim programının ürün değerlendirme boyutunda kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında tek farklılık “aldığım eğitim sonunda, hükümlü ve tutuklulara olumlu yönde örnek olmam gerektiğini düşünüyorum ” maddesidir [$t = 2,16$ (293), $p < 0.05$]. Bu maddede kursiyerler ($\bar{x} = 4,32$) puan “tamamen katılıyorum” öğretim görevlileri de ($\bar{x} = 4,00$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır.

“Eğitim programının, kendimi doğru şekilde ifade etmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum ” maddesinde kursiyer görüşleri ($\bar{x} = 4,23$) puan “tamamen katılıyorum” öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x} = 4,07$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri farklı puan aralıklarında olmalarına rağmen, ortalama puanlardaki düşük fark nedeniyle, iki görüş arasında bir farklılık bulunmamaktadır [$t = 0,95$ (293), $p > 0.05$].

Hizmet içi eğitim programında kursiyerlerin edinmiş olduğu bilgi ve becerileri nerelerde ve nasıl kullanacağını gösterilip gösterilmediği konusu da ürün değerlendirme boyutunun başka bir maddesidir. Bu konuda kursiyer görüşleri ($\bar{x} = 4,23$) puan ile “tamamen katılıyorum”, öğretim görevlisi görüşleri de ($\bar{x} = 4,07$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bu maddede kursiyer görüşlerinin ortalaması daha yüksek olmasına rağmen, öğretim görevlisi görüşleri ile bir farklılık [$t = 0,97$ (293), $p > 0.05$] tespit edilememiştir.

Eğitim programının amaçlarından birisi de kursiyerlere problem çözme becerisi kazandırmaktır. Bu konu eğitim programı değerlendirme anketinde “dönem boyunca edindiğim bilgi ve becerilerin meslek yaşamımda ortaya çıkabilecek problemleri çözebilmeme yardım edeceğini düşünüyorum ” şeklinde ifade edilmiştir. Bu maddede kursiyer görüşleri ($\bar{x} = 4,34$) puan ile “tamamen katılıyorum” öğretim görevlisi görüşleri

ise ($\bar{x}=4,11$) puan “katılıyorum” puan aralığındadır. Hizmet içi eğitim programının kursiyerlere problem çözme becerisi kazandırma özelliği hakkında da, kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t=0,36$ (293), $p>0.05$].

Ürün değerlendirme boyutunun son iki maddesi eğitim programının bütünü hakkında kursiyer ve öğretim görevlilerinin görüşlerini almaya yöneliktir. “Dönem boyunca almış olduğum eğitim sayesinde meslekte daha verimli ve başarılı olacağımı düşünüyorum ” maddesinde kursiyer görüşleri ($\bar{x} = 4,15$) puan öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x} = 3,84$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Bağımsız örneklem için yapılan t testine göre, iki görüş arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır [$t = 1,83$ (293), $p>0.05$]. İki görüş arasında anlamlı bir farklılık bulunmamasına rağmen kursiyerler, öğretim görevlilerine nazaran, eğitim programı sonunda mesleklerinde daha verimli olacaklarını düşünmektedirler.

“Eğitim programı sayesinde kendimi mesleki açıdan daha yeterli buluyorum” ifadesinde kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,93$) puan öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=3,96$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. İki örneklem grubunun ortalama puanları birbirine çok yakın olduğundan t testine göre aralarında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır [$t = 0,15$ (293), $p>0.05$].

Ürün boyutunun tüm maddelerinde kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,09$) puan öğretim görevlisi görüşleri ise ($\bar{x}=3,99$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Hizmet içi eğitim programının değerlendirilmesinin son boyutu olan ürün değerlendirme de kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farka rastlanamamıştır [$t=1,71$ (293), $p>0.05$].

Hizmet içi eğitim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesinde bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutuna ilişkin ortalama puanlar, standart sapmaları ve bağımsız örneklem için yapılan t testi sonuçları Tablo 4.5’te verilmiştir.

Tablo 4.5 incelendiğinde kursiyer görüşleri ile öğretim görevlisi görüşleri arasında tek farklılık, girdi değerlendirme boyutunda tespit edilmiştir [$t=3,66$ (293), $p<0.05$]. Bağlam, süreç ve ürün boyutlarında kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri

ortalamalarında farklılık bulunmasına rağmen, t testine göre bu boyutlarda anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir.

Tablo 4.5.

Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarında Kursiyer ve Öğretim Görevlisi Görüşlerinin Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

CIPP Değerlendirme Modeli							
Değerlendirme Boyutu	Kursiyer		Öğretim Görevlisi		t	sd	P
	N:269		N:26				
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
Bağlam	3,62	0,55	3,69	0,28	0,35	293	0.320
Girdi	4,19	0,14	3,90	0,14	3,66	293	0,003
Süreç	3,99	3,18	3,89	3,87	0,84	293	0,404
Ürün	4,09	0,16	3,99	0,12	1,71	293	0,100
ORTALAMA	3,97	0,24	3,86	0,12	0,75	293	0,480

Eğitim programının tüm boyutlarında kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,97$) puan öğretim görevlisi görüşleri ($\bar{x}=3,86$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Tüm boyutların ortalamaları ele alınarak yapılan t testine göre kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t = 0,75$ (293), $p>0.05$]. Sonuç olarak kursiyerler ve öğretim görevlilerinin, hizmet içi eğitim programının etkili olduğu görüşüne katıldıkları söylenebilir.

4.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Eğitim programı değerlendirme araştırmasında yanıtı aranan beşinci problem; “sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin cinsiyet durumuna göre kursiyer görüşleri değişmekte midir?” Bu probleme yanıt bulabilmek için tüm boyutların cinsiyet değişkenine göre ortalamaları ve standart sapmaları

hesaplanmış daha sonra bağımsız örneklem için t testi yapılmıştır. Beşinci probleme ilişkin bulgular Tablo 4.6’da gösterilmektedir.

Tablo 4.6.

Cinsiyete Göre Bağlam Boyutunun Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi
CIPP Değerlendirme Modeli

Madde No:	Bayan N:17		Erkek N:254		t	sd	P
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
1.	4,11	1,11	4,50	0,73	1,99	269	0,047
2.	3,11	1,05	3,35	1,12	0,83	269	0,406
3.	2,88	1,31	3,23	1,14	1,20	269	0,228
4.	3,11	1,05	3,49	0,94	1,58	269	0,115
5.	3,23	0,81	3,45	1,05	0,83	269	0,405
6.	1,88	0,99	2,77	1,22	2,94	269	0,003
7.	3,35	1,22	3,74	0,92	1,66	269	0,097
8.	3,64	0,70	4,31	1,23	1,03	269	0,280
9.	3,76	1,03	4,01	0,82	1,19	269	0,233
ORTALAMA	3,23	0,63	3,65	0,54	1,50	269	0,152

Bağlam boyutunu oluşturan 9 maddenin ortalama puanları incelendiğinde ise; bayan kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,23$) puan ile “kısmen katılıyorum” puan aralığında iken erkek kursiyerler ($\bar{x}=3,65$) puan ile “katılıyorum” puan aralığında görüş belirtmişlerdir. Eğitim programının bağlam boyutuna ilişkin bayan ve erkek kursiyerler arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır [$t = 1,50$ (293), $p>0.05$].

Tablo 4.7’de cinsiyet değişkenine göre bayan ve erkek kursiyerlerin, eğitim programının girdi boyutunda ki görüşlerinin, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız örneklem için yapılan t testi sonuçları bulunmaktadır.

Tablo 4.7.

Cinsiyet Değişkenine Göre Girdi Boyutunun Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

Madde Numarası	CIPP Değerlendirme Modeli						
	Bayan N:17		Erkek N:254		t	sd	P
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
10.	3,52	0,94	4,00	2,65	0,73	269	0,464
11.	3,58	1,12	4,11	0,82	2,47	269	0,014
12.	3,82	0,88	4,21	0,83	1,85	269	0,065
13.	4,00	0,79	4,21	0,79	1,06	269	0,287
14.	4,00	0,79	4,23	0,80	1,15	269	0,249
15.	3,74	0,75	4,35	0,78	3,03	269	0,003
16.	4,00	0,79	4,45	0,69	2,56	269	0,010
TOPLAM	3,80	0,204	4,22	0,14	2,53	269	0,001

Girdi boyutunu oluşturan 7 maddede bayan kursiyer ile erkek kursiyer görüşleri arasında 11,15 ve 16. maddeler de farklılık bulunmaktadır. Diğer dört madde de anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Girdi boyutunda bayan kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,80$) puan ile “katılıyorum” erkek kursiyerler görüşleri ($\bar{x}=4,22$) puan ile “tamamen katılıyorum” puan aralığındadır. Bağımsız örneklem için yapılan t testine göre bayan ve erkek kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t = 2,53$ (293), $p<0.05$]. Erkek kursiyerler bayan kursiyerlere göre eğitim programının girdi boyutunun daha yeterli olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 4.8’de cinsiyet değişkenine göre bayan ve erkek kursiyerlerin, eğitim programının süreç boyutunda ki görüşlerinin, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız örneklem için yapılan t testi sonuçları bulunmaktadır. Eğitim programı değerlendirme anketinin süreç boyutunda 17 madde bulunmaktadır. 17 maddenin altısında (17, 18, 19, 21, 23 ve 25. maddeler) anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer 11 maddede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tablo 4.8.

Cinsiyet Değişkenine Göre Süreç Boyutunun Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

CIPP Değerlendirme Modeli							
Madde Numarası	Bayan N:17		Erkek N:254		t	sd	P
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
17.	3,64	0,93	4,23	0,80	2,89	269	0,004
18.	3,70	1,04	4,28	0,79	2,82	269	0,005
19.	3,47	0,87	3,93	0,93	1,99	269	0,047
20.	3,64	0,86	3,99	0,94	1,48	269	0,139
21.	3,23	0,97	4,17	0,89	4,19	269	0,000
22.	3,41	1,17	3,83	1,09	1,53	269	0,127
23.	2,47	1,06	3,01	1,05	2,06	269	0,040
24.	3,70	0,98	4,03	0,91	1,41	269	0,159
25.	3,23	1,09	3,87	1,03	2,47	269	0,014
26.	4,00	0,79	4,12	0,94	0,53	269	0,592
27.	3,76	1,03	4,05	0,93	1,23	269	0,219
28.	3,64	0,93	4,03	0,89	1,70	269	0,089
29.	3,88	0,85	4,25	0,81	1,82	269	0,070
30.	4,11	0,60	4,29	0,79	0,88	269	0,376
31.	4,11	1,11	4,40	0,78	1,39	269	0,163
32.	4,05	0,74	4,13	0,89	0,35	269	0,723
33.	3,41	1,06	3,75	1,16	1,17	269	0,241
TOPLAM	3,61	0,40	4,02	0,31	3,25	269	0,003

Tablo 4.8’de cinsiyet değişkenine göre bayan ve erkek kursiyerlerin, eğitim programının süreç boyutunda ki görüşlerinin, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız örneklem için yapılan t testi sonuçları bulunmaktadır. Eğitim programı değerlendirme anketinin süreç boyutunda 17 madde bulunmaktadır. 17 maddenin

altısında (17, 18, 19, 21, 23 ve 25. maddeler) anlamlı bir farklılık bulunurken, diğer 11 maddede anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim programının süreç değerlendirme boyutunda bayan kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,61$) puan, erkek kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,02$) puan “katılıyorum” puan aralındadır. Bayan kursiyerler, erkek kursiyerlere nazaran, eğitim programının süreç boyutunun daha az yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu nedenle bayan ve erkek kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır [$t = 3, 25 (293), p<0.05$].

Tablo 4.9.

Cinsiyet Değişkenine Göre Ürün Boyutunun Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

CIPP Değerlendirme Modeli								
Madde Numarası	Bayan N:17		Erkek N:254		t	sd	P	
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS				
34.	3,41	0,93	3,89	0,89	2,13	269	0,034	
35.	3,35	1,16	4,02	0,94	2,79	269	0,006	
36.	3,82	1,18	4,20	0,87	1,69	269	0,092	
37.	3,47	1,28	3,96	0,93	2,03	269	0,043	
38.	3,94	0,74	4,09	2,05	0,30	269	0,760	
39.	3,76	1,03	4,06	2,68	0,45	269	0,650	
40.	3,52	1,12	4,00	0,97	1,90	269	0,058	
41.	3,82	0,95	4,32	0,70	2,96	269	0,003	
42.	3,76	1,03	4,26	0,79	2,46	269	0,015	
43.	3,58	1,27	4,27	0,71	3,63	269	0,000	
44.	3,58	1,22	4,39	3,28	1,01	269	0,313	
45.	3,70	1,10	4,18	0,80	2,28	269	0,023	
46.	3,47	1,23	3,96	0,87	2,18	269	0,030	
TOPLAM	3,62	0,18	4,12	0,15	7,37	269	0,000	

Tablo 4.9’da cinsiyet değişkenine göre bayan ve erkek kursiyerlerin, eğitim programının ürün boyutunda ki görüşlerinin, aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve bağımsız örneklemeler için yapılan t testi sonuçları bulunmaktadır.

Eğitim programı değerlendirme anketinin ürün boyutunda 13 madde bulunmaktadır. Bayan kursiyer ile erkek kursiyer görüşleri arasında 8 madde de (34, 35, 37, 41, 42, 43, 45 ve 46. maddeler) farklılık bulunmaktadır. Diğer 5 maddede bayan kursiyerler ile erkek kursiyerler aynı görüştedirler. Ürün değerlendirme boyutunu oluşturan tüm maddelerde bayan kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,62$) puan, erkek kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,12$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. İki görüşte aynı puan aralığında olmasına rağmen, bayan ve erkek kursiyer görüşleri arasında [$t = 7,37$ (293), $p<0.05$] anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

Tablo 4.10.

Cinsiyet Değişkenine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarının Ortalamaları, Standart Sapmaları ve t Testi Sonuçları

CIPP Değerlendirme Modeli							
Değerlendirme Boyutu	Bayan N:17		Erkek N:254		T	Sd	P
	$\bar{x}$	SS	$\bar{x}$	SS			
Bağlam Değerlendirme	3,23	0,63	3,65	0,54	1,50	6	0,152
Girdi Değerlendirme	3,80	0,204	4,22	0,14	0,43	6	0,001
Süreç Değerlendirme	3,61	0,40	4,02	0,31	3,25	6	0,003
Ürün Değerlendirme	3,62	0,18	4,12	0,15	7,37	6	0,000
TOPLAM	3,56	0,23	4,00	0,34	2,53	6	0,045

Tablo 4.10’da eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarında bayan ve erkek kursiyer görüşlerinin aritmetik ortalamaları, standart sapmaları ve t testi sonuçları bulunmaktadır. Eğitim programı hakkında cinsiyet değişkenine göre kursiyer görüşlerinde bağlam boyutunda bir farklılık gözlenmezken, girdi, süreç ve ürün boyutunda farklılık gözlenmektedir. Tüm boyutlarda bayan kursiyer görüşleri ($\bar{x}=3,56$) puan, erkek kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,00$) puan ile “katılıyorum” puan aralığındadır. Tüm boyutlarda bayan kursiyerler ile erkek kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir

farklılık bulunmaktadır [$t=2,53$ (293), $p<0.05$]. Erkek kursiyerler, bayan kursiyerlere nazaran hizmet içi eğitim programını daha başarılı bulmuşlardır.

4.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Bulgular

Bu araştırmada yanıtı aranan altıncı problem; “sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin mezuniyet durumlarına göre, kursiyer görüşleri değişmekte midir?”

Tablo 4.11’de hizmet içi eğitim programına katılan kursiyerlerin, eğitim değerlendirme programı anketinin bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutlarındaki görüşlerinin ortalama puanları, standart sapma değerleri bulunmaktadır.

Eğitim programı değerlendirme anketini dolduran örneklem grubunun 120’si ortaöğrenim mezunu, 66’sı önlisans mezunu ve 83’ü fakülte mezunudur. Tablo 20. incelendiğinde öğrenim durumuna göre bağlam boyutunda ortaöğretim mezunlarının görüşleri ($\bar{x}=3,72$) puan önlisans mezunlarının görüşleri ($x=3,61$) puan ve fakülte mezunlarının görüşleri ($\bar{x}=3,50$) puan aralığındadır. Bağlam boyutunun ortalaması ise ($x = 3,62$) puandır.

Ortaöğretim mezunlarının girdi boyutunda kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,20$) puan, önlisans mezunlarının görüşleri ($\bar{x}=4,32$) puan ve fakülte mezunlarının görüşleri ($x=4,09$) puandır. Girdi boyutunun kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,20$) puandır. Süreç boyutunda ortaöğretim mezunlarının ortalaması ($\bar{x} = 4,05$), ön lisans mezunlarının ortalaması ($x = 4,03$), fakülte mezunlarını ortalaması ($\bar{x}=3,90$)’dır. Süreç değerlendirme boyutunun kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,00$) puandır. Ürün değerlendirme boyutunda ortaöğretim mezunları görüşleri ($\bar{x}=4,19$) puan önlisans mezunları görüşleri ($\bar{x}=4,12$) puan fakülte mezunları görüşleri ise ($\bar{x}=3,93$) puandır. Ürün değerlendirme boyutunda kursiyer görüşleri ($\bar{x}=4,09$) puan olarak hesaplanmıştır.

Tablo 4.11.

Öğrenim Değişkenine Göre Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Boyutlarının Örneklem Sayıları, Standart Sapma ve Ortalama Değerleri

Değerlendirme	Örneklem	N	SS	$\bar{x}$
Boyutu	Grubu			
Bağlam	Ortaöğretim Mezunu	120	0,60	3,72
	Ön lisans Mezunu	66	0,76	3,61
	Fakülte Mezunu	83	0,63	3,50
ORTALAMA		269	0,63	3,62
Girdi	Ortaöğretim Mezunu	120	0,60	4,20
	Ön lisans Mezunu	66	0,88	4,32
	Fakülte Mezunu	83	0,68	4,09
ORTALAMA		269	0,70	4,20
Süreç	Ortaöğretim Mezunu	120	0,53	4,05
	Ön lisans Mezunu	66	0,46	4,03
	Fakülte Mezunu	83	0,61	3,90
ORTALAMA		269	0,54	4,00
Ürün	Ortaöğretim Mezunu	120	0,74	4,19
	Ön lisans Mezunu	66	0,60	4,12
	Fakülte Mezunu	83	0,76	3,93
ORTALAMA		269	0,72	4,09

Tek Yönlü Anova'nın temel varsayımı grup varyanslarının homojenliğidir. Tablo 21.de Tek Yönlü Anova'nın varsayımların test etmek için yapılan Levene Testi sonuçları bulunmaktadır. Levene Testi sonuçlarına (Tablo4.12) göre bütün boyutlarda, p değeri ($p > 0,05$) 0,05'den büyük olduğu için varyansların homojen olduğu söylenebilir. Varyansların homojenliği sağlandığı için, elde edeceğimiz sonuçların sağlıklı olduğu söylenebilir.

Tablo 4.13'de CIPP Modeli ile yapılan program değerlendirme boyutlarının ANOVA sonuçlarının tablosu bulunmaktadır. Buradaki amaç, eğitim programı hakkındaki görüşlerin gruplar arasında farklılığın olup olmadığını test etmektir. Öztürk (2006)'e göre F değeri % 95 anlamlılık düzeyindeki tablo değerinden büyükse ortalamalar arasında anlamlı bir farkın olduğu söylenebilir.

Tablo 4.12.

Tek Yönlü Anova Testi Varsayımlarının Sınanması

Değerlendirme	Le vene Testi	df1	df2	P
Boyutu				
<i>Bağlam</i>	0,028	2	266	0,973
<i>Girdi</i>	0,490	2	266	0,613
<i>Süreç</i>	2,358	2	266	0,97
<i>Ürün</i>	0,649	2	266	0,523

Tablo 4.13.

Kursiyerlerin Eğitim Programı Değerlendirme Anketi Puanlarının Öğrenim Durumuna Göre ANOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler	sd	Kareler	F	P
	Toplamı		Ortalaması		
Bağlam					
Gruplar arası	2,387	2	1,194	2,780	0,064
Gruplar içi	114,208	266	0,429		
Toplam	116,595	268			
Girdi					
Gruplar arası	1,794	2	0,897	1,796	0,168
Gruplar içi	132,843	266	0,499		
Toplam	134,637	268			
Süreç					
Gruplar arası	1,231	2	0,616	2,067	0,129
Gruplar içi	79,229	266	0,298		
Toplam	80,460	268			
Ürün					
Gruplar arası	3,371	2	1,685	3,269	0,040
Gruplar içi	137,136	266	0,516		
Toplam	140,507	268			

Tablo 4.12 incelendiğinde bağlam, girdi, süreç boyutlarında p değeri ($p > 0,05$) 0,05'den büyük olduğuna göre öğrenim durumuna göre gruplar arasında bir farklılık

bulunmamaktadır. Ürün boyutunda p değeri ($p < 0,05$) 0,05’den küçük olduğuna göre gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. CIPP modeli kullanılarak yapılan eğitim programının değerlendirilmesinde sadece ürün boyutunda öğrenim durumuna göre, kursiyer görüşleri arasında bir farklılık bulunmaktadır.

Öğrenim durumuna göre hangi örneklem grubu arasında farklılık bulunduğu Post Hoc testleri ile belirlenebilir. Tukey, Benferroni gibi Post Hoc testleri bulunmaktadır. Bu çalışmada Tukey Testi kullanılacaktır.

Tablo 4.14.

Tukey Testi Sonuçlarına Göre Gruplar Arası Çoklu Karşılaştırma Tablosu

(I) Öğrenimi	(II) Öğrenimi	Ortalama Farkları	Standart Sapma	p	%95 Aralığı	Güven
					Alt Sınır	Üst Sınır
	Ortaöğrenim	0,7739	0,11003	0,762	-0,1820	0,3367
	Fakülte	0,26046*	0,10251	0,031	0,0189	0,5021
Ön lisans	Ortaöğrenim	-0,7739	0,11003	0,762	-0,3367	0,1820
	Fakülte	0,18307	0,11842	0,271	-0,0960	0,4622
	<i>Fakülte Ortaöğrenim</i>	-0,26046*	0,10251	0,031	-0,5021	-
	<i>Ön lisans</i>	-0,18307	0,11842	0,271	-0,4622	0,0189
						0,0960

Tukey testi sonuçlarını yorumlarken hangi gruplar arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu tespit edebilmek için p (sig.) değerine bakmak gerekir. Anlamlılık düzeylerine bakmadan da SPSS’in sağladığı bir kolaylık ile hangi gruplar arasında anlamlı bir farkın olduğu tespit edilebilir. “Ortalama farkları kolonundaki asteriks (*) simgeleri sayesinde, ortalamaları arasında farklılık olan grupların hangileri olduğu anlaşılabilir. Yanlarında * simgesi olanların ortalamaları arasında 0,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu sonucuna ulaşılır” (Öztürk, 2006).

Tablo 4.14 incelendiğinde aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

- Ortaöğrenim ve ön lisans mezunları görüşleri arasında bir fark bulunmamaktadır ($p > 0,05$).

- Ortaöğrenim ile fakülte mezunları görüşleri arasında ki ortalama farkı 0,26046'dır. İki grubun ortalamaları arasındaki anlamlılık düzeyi ise ($p=0,031$) 0,05 değerinin altında olduğundan ($p<0,05$) anlamlı bir fark bulunmaktadır.
- Ön lisans mezunları ile ortaöğrenim ve fakülte mezunları görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ($p>0,05$).
- Fakülte mezunları ile ortaöğretim mezunları görüşleri arasında anlamlı bir fark bulunurken ($p<0,05$), fakülte mezunları ile önlisans mezunları görüşleri arasında ($p>0,05$) anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

4.7. Kursiyer Anketinin Açık Uçlu Sorularına İlişkin Bulgular

Eğitim programı değerlendirme anketinin üçüncü bölümünde üç açık uçlu madde bulunmaktadır. Bunlar:

1. Mesleki gelişiminiz açısından hizmet içi eğitim programının size ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz?
2. Katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim programında ne gibi eksiklikler veya olumsuzlukların olduğunu düşünüyorsunuz?
3. Katıldığınız hizmet içi eğitim programının, bundan sonraki uygulamalarda daha etkili olabilmesi için ne gibi tavsiyelerde bulunabilirsiniz?

Eğitim programı değerlendirme anketinin üçüncü bölümünde ki verilerin analizi için, bütün anket formları madde madde incelenerek, verileri bölümlere ayırmaya ve her bölümün kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği yorumlanmaya çalışılacaktır. Tüm veriler kodlandıktan sonra elde edilen kod listesi, benzer anlamlara sahip veriler bir araya getirilip, ilişkilendirilecektir. Kodlanan verilerin frekans tabloları oluşturulacaktır.

Tablo 4.15'de "Eğitim Programı Değerlendirme Anketi"ni dolduran kursiyerlerin hizmet içi eğitim programı hakkında olumlu görüşleri bulunmaktadır. Kursiyerlerin hizmet içi eğitim programının, mesleki gelişimleri açısından en önemli buldukları yönü, meslekleri ve ilgili yasal mevzuatı öğrenmelerine yaptığı katkıdır.

Kursiyerin birisi bu durumu şöyle ifade etmektedir. *“Kurumda kara düzen çalışıyorduk. Bu eğitim bizim gelişmemizi, kanunları ve mevzuatı öğrenmemizi sağladı.”* Toplam 65 kursiyer kısmen de olsa mesleğini yaparken gerekli olan yasal mevzuatı öğrendiğini belirtmektedir. Aynı şekilde 15 kursiyer de mahpusların hakları ve sorumluluklarını öğrendiğini söylemektedir.

Başka bir kursiyerin de eğitim programı hakkındaki düşünceleri şu şekildedir. *“Bu eğitimde en başta kendi haklarımı öğrendim. Yani memur olduğumun farkına vardım. Mesleğimin ne kadar tehlikeli olduğunu ve bu meslekte dikkatli ve bilgili olmazsak, her an memurluk yaptığımız kurumda tutuklu ve ya hükümlü olabileceğimizi anladım. Bunu anlayan adamda herhalde yaptığı işe daha dikkat eder.... ”* Toplam 58 kursiyer hizmet içi eğitim programında kendi haklarını öğrendiğini, özgüveni artırdığını belirtmektedir. *“Sözleşmeli infaz koruma memurlarının haklarını ve sorumluluklarını öğrenmiş olmam, işimde daha bilinçli ve kendime daha fazla güven duyarak çalışmamı sağlayacağını düşünüyorum.”*

Eğitim programı değerlendirme anketini dolduran 41 kişi de mesleğini yaparken neyi, neden ve nasıl yapacağı bilgisini yeterli derecede aldığını düşünmektedir. Bir kursiyer bu durumu şu şekilde açıklamaktadır. *“Bilgi yönünden bizi yeterli derecede donattığınızı düşünüyorum. Artık yaptığım işin farkına vararak, neyi, nasıl yapacağımı öğrendiğimi düşünüyorum.”*

Hizmet içi eğitim seminerinde en fazla zaman ayrılan konulardan birisi de “Etkili İletişim Becerileri” konusudur. 33 kursiyer insanlarla nasıl etkili iletişim kurabileceğini öğrendiğini belirtmektedir.

Hizmet içi eğitim programı sayesinde, 18 kursiyer mesleğine karşı oluşan olumsuz önyargıların değiştiğini ifade etmektedir. *“Bu eğitim sayesinde mesleğe olan bakış açım değişti. Kendime olan güvenim arttı...”*

Hizmet içi eğitim seminerinin değerlendirilmesinde en önemli hususlardan birisi, infaz koruma memurluğu mesleğinin toplumda olumsuz algılanması ve bu nedenle de mesleği yapanların da mesleğe karşı önyargılarının oluşmasıdır. Bu durumu kursiyerin birisi şu şekilde ifade etmektedir. *“...bu eğitimle önyargılarımdan kurtuldum. Mahkumlara bakış açım değişti..”*. Başka bir kursiyerde bu konu ile ilgili şu görüşünü belirtmektedir. *“...Cezaevi çalışanlarının normal hayatta kötü olarak bilindiği*

düşüncesinin nasıl değiştirilebileceğim konusunda bir kaniya vardım. Artık gardiyan değil insani bir infaz koruma memuru olmak istiyorum”. Toplam 26 kursiyer eğitim programı sonunda mesleğine yönelik oluşan önyargılarını giderdiğini belirtmiştir.

Tablo 4.15.

Eğitim Programı Hakkında Kursiyerlerin Olumlu Görüşleri

Mesleki gelişiminiz açısından hizmet içi eğitim programının size ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz? Maddesinin Kursiyer Anketleri Kod Listesi	
1. Mesleğimle ilgili yasal mevzuatı (kısmen) öğrendim.	65
2. Aldığım eğitim sayesinde, mesleğimi daha iyi yapabilirim.	58
3. Sözleşmeli personelin haklarını öğrendim.	53
4. Mesleğimi icra ederken neyin doğru, neyin yanlış olduğunu, artık biliyorum.	41
5. İnsanlar ile nasıl etkili iletişim kurabileceğimi öğrendim.	33
6. Mesleğime yönelik önyargılarım azaldı.	26
7. Hükümlü ve tutuklunun psikolojisini öğrendim.	20
8. Eğitimde birçok eksik yanım olduğunu fark ettim. Eksik yanlarımı giderdim.	19
9. Her yönüyle olumlu bir eğitim programıydı.	18
10. Mesleğimi yaparken daha dikkatli olmam gerektiğini öğrendim.	18
11. İşyerinde başıma gelebilecek sorunları, çözebilme yeteneği kazandım.	18
12. Mahpuslara bakış açım değişti.	17
13. Sadece iş yaşamında değil, bireysel gelişimimi de sağladı.	17
14. Mahpusların hakları ve sorumluluklarını öğrendim.	15
15. Kendime olan güvenim arttı.	15
16. İnsani davranışların daha kolay iyileştirme sağladığını öğrendim.	15
17. Ekiple hareket etmem gerektiğini öğrendim.	11
18. Kendimi daha iyi hissetmemi sağladı ve ufkumu açtı.	10
19. Eğitim bana mesleğimin bir “eğitimcilik” yanı olduğunu düşündürdü.	7
20. Öfkemi kontrol edebilme becerisi kazandım.	6
21. Hükümlü ve tutuklulara örnek olmam gerektiğin farkına vardım.	5
22. İnsanların ruh dünyalarına hitap etmemiz gerektiği öğretildi.	4
23. Herkesin suç işleyebileceğini öğrendim.	2

Kursiyerlerden 19 kişi de hizmet içi eğitim programı sonunda kendi eksikliklerini olduğunu fark ettiği ve bu sayede eksikliklerini giderdiğini düşünmektedir. Ayrıca 18 kursiyerde hizmet içi eğitim programı sayesinde mesleğini yaparken daha dikkatli olması gerektiğini belirtmektedir. Bu durumu da şu şekilde açıklamaktadırlar. *“Buraya gelmeden önce yanlış eylemlerde bulunabilirdik.*

Önyargılarımız çok fazla idi. Sağlıklı düşünmeyi olaylara daha soğukkanlı yaklaşmayı ve her zaman pozitif düşünmenin gerekli olduğunu öğrendim.”

Tablo 4.16.

Eğitim Programı Hakkında Kursiyerlerin Olumsuz Görüşleri

Katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim programında eksiklikler ve olumsuzluklar olduğunu düşünüyorsunuz? Maddesinin Kursiyer Anketleri Kod Listesi

1.	Hizmet içi eğitim seminerinin süresi çok az, günlük ders miktarı çok fazla idi.	92
2.	Yemekler çok kötüydü. Çok az veriliyordu.	33
3.	Spor ve sosyal faaliyetleri yoktu, olanlarda çok azdı.	32
4.	Hiçbir eksiklik göremedim.	30
5.	Günlük ders miktarı çok fazla, sıkıştırılmış bir programdı. Bu nedenle derslerde ayrıntılara girilemiyor.	28
6.	Dersler çok teorik geçti. Dersler daha fazla uygulamalı yapılabilirdi.	28
7.	Mesleki savunma teknikleri dersinin olması gerekirdi.	16
8.	Eğitim merkezinde internetin olmaması kötüydü.	9
9.	Derslerin süreleri dengesizdi. Bazılarının süresi az (Ceza infaz kurumları güvenliği), bazılarının ise (psikoloji dersleri) çok fazla idi.	7
10.	Anlatılanlar ile kurumlarda ki uygulamalar farklı idi.	7
11.	Derslerin ardı ardına olması çok olumsuzdu. Sıkıldım.	6
12.	Sözleşmeli personelin haklarını yeterli derecede öğrenemedim.	5
13.	Eğitim programının içerisinde ceza infaz kurum ziyaretleri olsaydı, daha iyi olurdu.	4
14.	Bu eğitimin göre ve başlamadan verilmemesi kötüydü.	4
15.	Görsel ders anlatımları çok azdı. Slâytlar da sadece yazı vardı.	4
16.	Kurumda şikâyet ve taleplerimiz ileteceğimiz bir imkân tanınmadı.	3
17.	Dönem sonunda sınav olmaması kötüydü. Derslere karşı kursiyerlerin ilgisini azalttı. Her dersin sonunda sınav olmalıydı.	3
18.	Yatakhanelerin 2 kişiden fazla olması iyi değildi.	3
19.	UYAP konusunda değinilse daha iyi olurdu.	3
20.	İlk yardım dersinin olmaması bir eksiklikti.	2
21.	Görevimi yaparken gerekli mevzuat bilgisi çok yetersiz kaldı.	2

Tablo 4.16 (devam)

22.	Kursiyerlerin disiplinsiz davranışlarını beni üzdü.	2
23.	Her konudan biraz bilgi edindik ama hiçbir konuda ayrıntılı bilgi edinemedik.	2
24.	Öğretim görevlileri çok fazla iyi niyetliydi.	2
25.	Öğretim görevlilerinin bazılarının ders anlatışı monotondur.	1
26.	Ceza infaz kurumlarında ki birimler hakkında yeterli bilgi yoktu.	1
27.	Mesleğimize yönelik dersler ve süreleri çok azdı.	1
28.	Grup çalışmaları fazla yoktu.	1
29.	Ücretsiz çay, kah ve mey ve suyu dağıtılabildi.	1
30.	Bize bir öğrenciymiş gibi davranılması hoş değildi.	1
31.	Hafta sonları kantinin kapalı olması çok kötüydü.	1
32.	Uygulamaların ilk önce kursiyerlerin değil de öğretim görevlilerinin yapsa daha iyi olurdu.	1
33.	Kursiyer el kitabı yoktu.	1
34.	Sınıflar çok kalabalıktı.	1
35.	Dersler bölünmeden ardı ardına işlenmesi daha iyi olurdu.	1
36.	Sandalyeler çok rahatsızdı.	1

15 kursiyer hizmet içi eğitim sayesinde mahpuslara karşı bakış açısının olumlu yönde değiştiğini, insani davranışların daha fazla iyileştirme sağlayacağını şu şekilde ifade etmiştir. “*Mevzuata uygun davranışlar öğrenmem benim mesleğimi daha bilinçli yapmama yardım edecek. Mahkûmların da bir insan olduğunu, onların da değişebileceğini gösterdi bana. Zor durumlarda nasıl davranmam gerektiğini öğrendim...*”

Bazı kursiyerlerde eğitim programının her yönüyle faydalı olduğunu (toplam 18 kursiyer), insan haklarının ve hoşgörünün mesleğini yaparken çok önemli olduğunu belirtmektedir. “*Bu eğitimden sonra görevlendirildiğim birimde işimi kolaylıkla ve kurallara uygun olarak yapacağımı düşünüyorum. Mahkûmlara karşı bakış açım değişti. Hizmet içi eğitimde mahkûmlara bakış açım değişti, şiddetle yaptırım yerine, hoşgörüyle, insani yaklaşım tarzıyla, mahkûmları anlamayı ve problemleri çözmeyi öğrendim.*”

Tablo 4.16’da eğitim programında kursiyerlerin ne gibi eksiklikler bulduğu ve hizmet içi eğitim programı hakkındaki olumsuz düşünceleri bulunmaktadır.

Tablo 4.16 incelendiğinde kursiyerlere göre, eğitim programının en olumsuz yönü süresinin yetersiz olmasıdır. Eğitim programı değerlendirme anketini dolduran 92 kursiyer eğitim programının süresinin az ve günlük ders miktarını da çok bulmuştur. *“Hizmet içi eğitim programının süresinin çok az olduğunu düşünüyorum. Günde 7 saatlik ders saatinin çok fazla olmasından dolayı, ders anlamamın ve verimimi çok düşürdü.”*

Başka bir kursiyer de eğitim programının süresi ile ilgili görüşünü şu şekilde açıklamaktadır. *“Böyle çok yoğun geçen eğitim programı için yirmi bir günlük sürenin kişisel olarak çok kısa olduğunu düşünüyorum.”* Ayrıca 28 kursiyer de eğitim programının süresinin yetersiz olduğunu ve bu nedenle derslerde ayrıntılara girilemediği şeklinde görüş belirtmektedir. *“... Eğitim programın çok sıkıştırıldığını ve rahat geçen bir eğitim olmadığını düşünüyorum. Sosyal aktiviteler çok yetersiz, işlenilen dersler faydalı, fakat süre kısıtlı olduğundan ayrıntıya girilemiyor...”* Eğitim programının süresi ile ilgili başka bir kursiyer de şu görüşleri dile getirmektedir. *“Biz sözleşmeli infaz koruma memurları, Ceza ve Tevkifevleri’nin bana göre belkemiği, beyni olduğumuzu düşünüyorum. Bize çok fazla bilgi çok kısa sürede verildi. Bence eğitimin süresi artırılmalı ki cezaevlerinde ki olumsuzluklar giderilsin.”* Yukarıda ifade edilen görüşler bir bütün olarak incelendiğinde kursiyerler eğitim programının süresini çok yetersiz bulmaktadırlar.

Kursiyerlerin, olumsuz görüş bildirdikleri ikinci bir konu da yemeklerin yetersizliğidir. Toplam 33 kursiyer yemekleri yetersiz bulmuş veya az verildiği konusunda görüş belirtmişlerdir.

Kursiyerler eğitim programının uygulaması ile ilgili olumsuz görüşleri de şu şekildedir. 32 kursiyer sosyal ve sportif faaliyetleri yetersiz bulduğunu, altı kursiyer derslerin ardı ardına olması nedeniyle sıkıldığını belirtmiştir. 4 kursiyer ise eğitimin göreve başlamadan verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Yine 3 kişi kurumda isteklerini ve şikâyetlerini iletebilecekleri bir mekanizmanın olmamasını, iki kursiyer öğretim görevlilerinin fazla iyi niyetli olduğunu dile getirirken, iki kursiyer de kursiyerlerin disiplinsiz davranışları olduğu konularında rahatsız olduklarını belirtmişlerdir. Yine

kursiyerler sınıfların çok kalabalık olması, sandalyelerin rahatsız olması, kursiyer el kitabının bulunmaması konularında da olumsuz görüş belirtmişlerdir.

Kursiyerler eğitim programının içeriğinde eksik bulduğu konular için de görüş belirtmişlerdir. Eğitim programının içeriği ile ilgili en fazla olumsuz görüş bildirilen tarafı (toplam 16 kişi), “Mesleki Müdahale Teknikleri” dersinin eğitim programında bulunmayışıdır. “Mesleki Müdahale Teknikleri” dersinin eksikliğini de şu şekilde belirtmişlerdir. *“Kendimizi savunma ve korumayla ilgili derslerin olmayışı çok büyük eksiklikti.”*

Altı kursiyer sözleşmeli infaz koruma memurlarının haklarını yeterince öğrenemediğini belirtmiştir. *“Sözleşmeli personel ile ilgili pek bir bilgi alamadık. Memurların haklarını öğrenemedik. Bu konulara çok az süre verildi.”* Eğitim programının içeriği ile ilgili başka bir eleştiri ise UYAP (Ulusal Yargı Ağı Projesi) konusuna değinilmeyişi (toplam üç kişi) ve ilkyardım dersinin (toplam iki kişi) bulunmayışıdır. Kursiyerler bu konudaki görüşlerini *“... UYAP konusuna değinilse daha iyi olurdu. UYAP’la ilgili bilgilerimiz kulaktan dolma bilgiler...”, “...hayati tehlikelere yönelik (acil müdahaleler) eğitim konusunun olmayışı çok önemli bir eksiklikti”* şeklinde belirtmişlerdir. Yine iki kursiyer ise her konuda biraz bilgi edindiğini ama hiçbir konuda ayrıntılı bilgi edinemediğini *“..... Eğitim süresi bence daha fazla olabilirdi. Her konuda bir şeyler öğrendik ama hiçbir konuda ayrıntılı bilgi edinemedik”* şeklinde belirtmektedir.

28 kursiyer ise derslerin çok teorik geçtiğini daha fazla uygulama yapılması gerektiğini belirtmiştir. Bu konudaki görüşünü bir kursiyer şu şekilde ifade etmektedir. *“... Eğitimin teorikten çok uygulamalı olarak verilmesi daha faydalı olur diye düşünüyorum ...”*

Kursiyerler eğitim programı hakkında ki olumsuz görüşlerine rağmen, bazı kursiyerler eğitim programında hiçbir eksiklik bulunmadığını düşünmektedir. Bu konudaki kursiyer görüşleri de şu şekildedir. *“Eğitim programında hiçbir eksiklik göremedim. Her şey mükemmeldi.” “...Programda hiçbir eksiklik göremedim.” “Hemen hemen hiçbir eksiklik yoktu.”*

Tablo 4.16 incelendiğinde eğitim programının en olumsuz yanı eğitim programının süresinin az olması, bu nedenle de eğitim programını kursiyerlerin sıkıştırılmış bir program şeklinde algılamalarıdır.

Tablo 4.17’de kursiyerlerin eğitim programının daha etkili olabilmesi için, yapmış olduğu öneriler bulunmaktadır.

Tablo 4.17.

Eğitim Programı Hakkında Kursiyerlerin Önerileri

Katıldığınız hizmet içi eğitim programının, bundan sonraki uygulamalarda daha etkili olabilmesi için ne gibi tavsiyelerde bulunabilirsiniz?		
Maddesinin Kursiyer Anketleri Kod Listesi		
1.	Hizmet içi eğitim programının süresi üç haftadan daha fazla olması gerekir.	89
2.	Dersler anlatırken uygulamalara daha fazla yer verilmeli.	62
3.	Sosyal ve kültürel faaliyetlerin daha da artırılması gerekir.	31
4.	Günlük ders sayısının ve süresinin azaltılması gerekir.	28
5.	Mesleki Savunma teknikleri dersi eklenebilir.	21
6.	Böyle eğitimlerin her yıl düzenlenmesini bekliyorum.	16
7.	Dersler anlatılırken görsel öğretim malzemelerinden faydalanılmalı.	14
8.	Dönem sonunda veya her dersin bitiminde sınav olması bizi eğitime daha fazla adapte edeceğini düşünüyorum.	10
9.	Eğitim programında kursiyerler daha fazla disiplinli olabilirdi.	8
10.	Personel mevzuatı dersinin süresinin daha uzun olmasını istiyorum.	7
11.	Bu eğitimin göre ve başlamadan verilmesi gerekirdi.	5
12.	Daha çok örnek olay gösterilebilir.	4
13.	Eğitim, eğitim merkezlerinde değil, kurumlarda yapılmalıdır.	3
14.	Dersler de kursiyerlerin daha fazla katılımı sağlanmalı.	3
15.	Programa ilk yardım dersinin konulması gerekir.	3
16.	Gün boyu bir hoca ile ders yapılması çok sıkıcı geldi düzeltilmesi gerekir.	2
17.	Eğitim merkezinde başka eğitimlerin olmaması gerekir.	2
18.	Eğitim programında UYAP ta olması gerekir.	2
19.	Mevzuatla ilgili derslerin daha fazla olması gerekmektedir.	2
20.	Böyle bir eğitime kurumdaki yöneticilerinde katılmasını istiyorum.	1
21.	Sınıflar çok kalabalık, sınıflarda daha az kişinin bulunması gerekir.	1
22.	Grupla çalışmaları bize ekiple çalışma alışkanlığını kazandıracağını düşünüyorum.	1

Eğitim programı değerlendirme anketini dolduran kursiyerlerden 89’u eğitim programının süresinin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Eğitim programının süresi ile

ilgili kursiyerler “... Hizmet içi eğitimin daha verimli olabilmesi için, süresinin üç haftadan daha fazla olması gerektiğini düşünüyorum ” ve ”eğitim süresi en az üç ay olması lazım ki bütün haklarımızı ve bütün mevzuatı öğrenelim” şeklinde belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin süre ile ilgili başka bir önerisi de günlük ders saatlerinin azaltılması gerektiğidir. Toplam 28 kursiyer günlük ders programının çok sıkışık olduğu ve sürenin uzatılarak günlük ders sayısının azaltılmasını önermektedir.

Toplam 62 kursiyer eğitim programının sonraki uygulamalarında, uygulamaların artırılması gerektiğini önermişlerdir. Eğitim programında yapılan uygulamaların konunun daha iyi anlaşılmasını sağladığını ve yapılan uygulamalar sayesinde görevlerini daha eksiksiz yapabilecekleri düşüncesini şu şekilde ifade etmektedirler. “Eğitim programı daha çok uygulama üzerinden yapılırsa, bizler kurumlarda görevlerimizi daha rahat yapacağımıza inanıyorum”, “Eğitimde öğrendiklerimizin daha kalıcı olabilmesi için, konuların uygulamalı ve örnekler üzerinden anlatılması daha verimli olacaktır.”, “Uygulamalı derslerin artırılması gerekiyor. Uygulama ile yapılanlar daha anlaşılır ve kalıcı oluyor.” “Derslerin uygulamalı olarak anlatılması, anlatılmak istenenleri yaşayarak öğrenmemi sağlıyor...”

Başka bir kursiyer de derslerde uygulamaların yapıldığını ama daha fazla yapılması gerektiğini şu şekilde ifade etmektedir. “Uygulamalar yapılıyor, fakat daha fazla yapılmasını öneriyorum.” Eğitim programının yeniden uygulamalarında bu öneriler göz önünde bulundurularak etkinliklerin ve uygulamaların biraz daha artırılması gerekmektedir.

Hizmet içi eğitim programının sınıf ortamlarında daha etkili uygulanabilmesi için kursiyerlerin getirdiği başka bir öneri de, sınıf ortamında görsel öğelerden daha fazla yararlanılması gerektiğidir. Bu görüşü kursiyerler şu şekilde ifade etmektedir. “Daha fazla uygulama, daha fazla görsel ve işitsel öğelerle sunum, cazip olan eğitim programınızı daha etkili hale getirebilir.”, “eğitimin görsel ve işitsel yapılması, kalıcı öğrenmeyi ve unutmamayı sağlayacağını ” belirtmektedir.

Kursiyerlerin başka bir önerisi de sosyal ve kültürel faaliyetlerin sayısının artırılması ile ilgilidir. 31 kursiyer sosyal, kültürel ve sportif faaliyetlerin yetersiz olduğunu ve artırılması gerektiğini düşünmektedir. Sosyal ve kültürel faaliyetlerin artırılması ile ilgili görüşünü kursiyerin birisi şu şekilde açıklamaktadır. “Kursiyerlerin

eğelenmeleri ve kursun daha eğlenceli geçmesi için sosyal çalışmalara ve eğlence programlarına ağırlık verilse daha güzel olurdu.” Eğitim programının yeniden uygulamasında sadece öğretim programının geliştirilmesine odaklanmayıp, ‘örtük program’ üzerinde de düşünülmeli ve sosyal, sportif ve kültürel faaliyetler artırılmalıdır.

Kursiyerler, eğitim programının uygulama zamanı ve uygulama yeri ile ilgili önerilerde bulunmaktadır. 16 kursiyer eğitim programının her yıl düzenlenmesini isterken, beş kursiyer de eğitimin göreve başlamadan (hizmet öncesi eğitim şeklinde) verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca üç kursiyerde eğitim programının eğitim merkezlerinde değil de ceza ve infaz kurumlarında yapılması gerektiğini önermektedir.

Kursiyerlerin eğitim programına bazı derslerinde eklenmesi gerektiğini söylemektedirler. 21 kursiyer eğitim programında “Mesleki Savunma ve Hükümlü-Tutuklu Taşıma Teknikleri” dersinin bulunması gerektiğini önermektedir. Bu konuda da kursiyer önerileri şu şekildedir. *“Eğitim programına yakın dövüş ve korunma dersi eklenmeli”, “Eğitim programında yakın savunma taktiklerine de yer verilmesi.”, “Görevimiz gereği yakın savunma veya diğer konularda uygulamalı derslerin olması gerekirdi”*. 7 kursiyer “Sözleşmeli Personel Mevzuatı” dersinin süresinin artırılması gerektiğini önermektedir. Ayrıca 3 kursiyer eğitim programına “İlk Yardım”, iki kursiyer de “UYAP” derslerinin eklenmesi gerektiğini düşünmektedir.

Sonuç olarak kursiyerlere göre, eğitim programının en olumlu yanı yasal mevzuatı öğrenmelerinden dolayı görevlerini daha iyi yapabilecekleri iken, en olumsuz yanı ise günlük ders miktarının çok fazla olmasıdır. Kursiyerlerin eğitim programının geliştirilmesi için önerileri ise, eğitim süresinin uzatılması olduğu görülmektedir.

4.8. Öğretim Görevlisi Değerlendirme Anketinin Açık Uçlu Sorularına İlişkin Bulgular

Sözleşmeli infaz ve koruma memurları hizmet içi eğitim semineri eğitim programı öğretim görevlisi değerlendirme anketinin üçüncü bölümü, kursiyerlere yönelik hazırlanan anketle paralel hazırlandığından üç adet açık uçlu madde bulunmaktadır. Öğretim görevlisi anketinin üçüncü bölümünde öğretim görevlilerinin, eğitim programının olumlu yanları, olumsuz yanları ve eğitim programının

geliştirilmesi için önerileri alınmaya çalışılmıştır. Tablo 4.18’de kursiyerlerin mesleki gelişimi açısından hizmet içi eğitim programının ne gibi faydalar sağladığı konusunda öğretim görevlisi görüşleri bulunmaktadır.

Öğretim görevlilerine göre eğitim programının en olumlu tarafı, kursiyerlerin mevzuatı yeterince öğrenmeleridir. 11 öğretim görevlisi kursiyerlerin yeterince mevzuat bilgisi aldığını belirtmiştir. 8 öğretim görevlisi de kursiyerlerin mesleki bilgisinin yeterince geliştiğini, 5 öğretim görevlisi ise kursiyerlerin hak ve yükümlülüklerini öğrendiklerini düşünmektedir. Bu görüşü şu şekilde açıklamaktadır. *“Kursiyerler, meslekleri ile ilgili bilgileri yeterince aldıklarını, kurumlarına döndüklerinde daha verimli olacaklarını düşünüyorum.”*, *“Kursiyerler aldıkları eğitim sayesinde kurumlardaki işlerini mevzuata dayandırarak yapacaklarını ve daha bilinçli bir personel olacaklarını düşünüyorum.”*

Tablo 4.18.

Eğitim Programının Öğretim Görevlilerine Göre Olum Yanları

Kursiyerlerin mesleki gelişimi açısından hizmet içi eğitim programının ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz? Maddesinin Öğretim Görevlisi Anketleri Kod Listesi		
1.	Mevzuat konusunda yeterince bilgilendiler.	11
2.	Mesleki bilgisi yeterince geliştiğini düşünüyorum.	8
3.	Eğitim programın kursiyerlerin haklarını ve yükümlülüklerini öğrenmelerini sağladığının düşünüyorum.	5
4.	Kursiyerlerin bakış açılarının değiştiğini düşünüyorum.	3
5.	Kursiyerlerin kaygılarını ve endişelerini azalttığını düşünüyorum.	2
6.	Ekip çalışmanın önemini kavradılar.	2
7.	Eğitim programında ki uygulamalı etkinlikler kursiyerlerin daha iyi öğrenmesini sağladı.	2
8.	Kursiyerlerin yaşadıkları problemleri, deneyimleri birbiriyle paylaşmaları mesleki açıdan önemli bir kazanımdır.	2
9.	İletişim ve psikoloji konuları gereğinden fazlaydı.	1

Tablo 4.18 incelendiğinde 3 öğretim görevlisi eğitim programı sonunda kursiyerlerin mesleğe bakış açılarının değiştiğini, 2 öğretim görevlisi de aldıkları

eğitimle kursiyerlerin kaygı ve endişelerinin azalacağını düşünmektedir. Öğretim görevlileri düşüncelerini şu şekilde dile getirmektedir. “Kursiyerlerin hak ve yükümlülüklerini öğrenmeleri ve yaptıkları uygulamaların görevlerine bakış açılarını olumlu yönde etkilediğini ve mesleklerini sevmelerine katkı sağladı”

Tablo 4.19’da eğitim programı değerlendirme anketini dolduran öğretim görevlilerinin eğitim programı hakkında olumsuz görüşleri bulunmaktadır. Öğretim görevlileri görüşlerine göre eğitim programının en olumsuz yönü, süresinin yetersizliği ve günlük ders sayısının çok fazla olmasıdır. On öğretim görevlisi bu konuda görüş belirtmiştir.

Tablo 4.19.

Eğitim Programının Öğretim Görevlilerine Göre Olumsuz Yanları

Görev aldığını hizmet içi eğitim programında ne gibi eksiklikler ve olumsuzluklar olduğunu düşünüyorsunuz? Maddesinin Öğretim Görevlisi Anketleri Kod Listesi		
1.	Günlük ders saatleri çok fazla, kursiyerlerin dikkati toplamak çok zor oluyor. Sosyal ve sportif faaliyetlere zaman kalmıyor.	10
2.	Personel mevzuatı ve cezaevi idaresi derslerinin süresi çok az, kursiyerlerin sorularını cevaplamaya yetmiyor.	7
3.	Derslerin süreleri dengesiz olduğunu düşünüyorum.	4
4.	Dönem sonu sınavın olmaması önemli bir eksiklik.	4
5.	“İlkyardım” ve “Mesleki Savunma Teknikleri” dersinin olmaması önemli bir olumsuzluk.	3
6.	Her şey çok güzel olduğunu düşünüyorum.	3
7.	Eğitim programında çok fazla bilgi var, bu bilgilerin birçoğu infaz koruma memuru için fazla olduğunu düşünüyorum.	2
8.	Eğitim programında psikoloji ve iletişim gibi derslerin süresi gereğinden fazla olduğu kanaatindeyim.	2
9.	Ders notlarında hatalı bilgiler var düzeltilmesi gerekir.	1
10.	Eğitim programı hazırlanırken ihtiyaç analizinin yeterince detaylı yapılmadığının, kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılamıyor.	1
11.	Problem çözme için verilen kek uygulaması uygun olmadığını düşünüyorum.	1
12.	Uygulamalar videolar ve diğer görseller çok fazla, grubun dikkatini dağıtıyor.	1

Bazı öğretim görevlileri de “personel mevzuatı” ve “ceza infaz kurumu idaresi” derslerinin süresinin yetersiz olduğunu, bazı öğretim görevlileri de psikoloji gibi

derslerin (2 kişi) sürelerinin fazla olduğunu düşünmektedirler. Bu konularda öğretim görevlileri görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. *“Bazı ders konularının yetersiz ve eksik olduğunu bazı ders konularının ise başka derslerin konularında tekrar edilmektedir.” “Bu eğitimde personel mevzuatı ve cezaevi idaresi derslerine giriyorum. Kursiyerlerin bu konularda çok fazla ihtiyaçları olduğunu düşünüyorum. Çünkü ders için ayrılan zaman yetersiz olduğundan teneffüslerimi ve diğer boş zamanlarımda da bu kursiyerlerin sorularına cevap vermek zorunda kalıyorum.”* Günlük ders saatlerinin çok fazla olduğu görüşünü başka bir öğretim görevlisi de şu şekilde dile getirmektedir. *“Günde yedi saat ders çok fazla... Eğitim programında çok fazla bilgi veriliyor. Bir infaz koruma memuru görevini yerine getirirken ne kadar bilgiye ihtiyacı varsa, o kadar bilgi yeter fazlasına gerek olmadığını düşünüyorum.”*

Tablo 4.20’de öğretim görevlilerinin eğitim programının geliştirilmesi için neler yapılması gerektiği konusunda önerileri bulunmaktadır. Öğretim görevlileri eğitim programının geliştirilmesi için on farklı konuda tavsiyelerde bulunmuştur. En fazla öneri getirilen konu; eğitim programında bulunan derslerin süreleri içeriklerinin dengesiz olduğu yeniden düzenleme yapılması gerektiği ile ilgilidir.

Öğretim görevlilerinin bazıları bu konuda ki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir. *“Eğitim programının bulunan derslerin süreleri ve içerikleri dengesiz olduğunu düşünüyorum. Bunlar yeniden düzenlenmeli...” “Eğitim programı genel anlamda iyiydi ama derslerin süreleri ile ilgili düzenleme yapılmalı”*

9 öğretim görevlisi, eğitim programının süresi uzatılmadan derslerin süreleri ve içerikleri düzenlenmeli derken, dört öğretim görevlisi de eğitim programının süresinin en az dört hafta olması gerektiğini düşünmektedir. Öğretim görevlilerinin getirdiği diğer önerilerde eğitim programındaki bulunan derslerin süreleri yetersiz veya fazla olduğu ile ilgilidir. 5 öğretim görevlisi “Mesleki Müdahale Teknikleri” dersinin eğitim programında olması gerektiğini düşünürken, 4 öğretim görevlisi “Psikoloji ve İletişim” derslerinin sürelerinin fazla olduğunu düşünmektedir. 3 öğretim görevlisi uygulama becerileri derslerinin, 2 öğretim görevlisi ise “Türkçe Dil Bilgisi ve Yazışma Kuralları” dersinin sürelerinin artırılması gerektiğini düşünmektedir.

Tablo 4.20.

Eğitim Programının Geliştirilmesi İçin Öğretim Görevlilerinin Önerileri

Görev aldığı hizmet içi eğitim programının, bundan sonraki uygulamalarında daha etkili olabilmesi için ne gibi tavsiyelerde bulunabilirsiniz? Maddesinin Öğretim Görevlisi

Anketleri Kod Listesi

1.	Eğitim süresi uzatılmamalı, ders süreleri ve içerikleri yeniden düzenlenmelidir.	9
2.	Mesleki Savunma Teknikleri dersi eğitim programında olmalıdır.	5
3.	Eğitim programının süresi en az dört hafta olmalıdır.	4
4.	Psikoloji ve iletişim gibi konular gereğinden fazla, süreleri azaltılmalı.	4
5.	Uygulama becerilerine yönelik derslerin süreleri artırılmalıdır.	3
6.	Eğitim programı sonunda, öğretilen bilgi ve becerilerin ölçülmesi gerekir.	3
7.	Türkçe dilbilgisi ve yazışma kuralları dersinin süresi artırılmalı.	2
8.	Kurumlardaki uygulamalar ile eğitim programı çerçevesinde öğretilenlerin örtüşmediği, bunun için eğitim sonuçlarının kurumlarda da gözlenmesi gerektiğini düşünüyorum.	1
9.	Eğitim programının hazırlanmasında eğitim merkezlerinde çalışan tüm öğretim görevlilerinin katkısı alınmalıdır.	1
10.	Kursiyerlerin kurumlarında göre ve başlamadan eğitime alınması gerekiyor.	1

3 öğretim görevlisi ise kursiyerlerin öğretilenlere ilgisini daha fazla çekmek ve öğretilen bilgilerin ne kadar öğretilildiğini ölçmek amacıyla sınav yapılması gerektiğini önermektedir. Sonuç olarak öğretim görevlilerine göre, sözleşmeli infaz ve koruma memurları hizmet içi eğitim semineri eğitim programının en olumlu yanı, kursiyerlere mesleklerini yapmak için yeterli bilgiyi vermesi, en olumsuz yanı ise günlük ders saatlerinin çok fazla olmasıdır. Öğretim görevlileri ayrıca eğitim programının daha sonraki uygulamalarında ders içerikleri ve sürelerinin yeniden düzenlenmesi gerektiğini önermektedir.

BEŞİNCİ BÖLÜM

Bu bölümde, sözleşmeli infaz koruma memurlarına yönelik uygulanan hizmet içi eğitim araştırmasının alt problemlerine ilişkin elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlarla ilgili önerilere yer verilmiştir.

5.1. SONUÇ VE ÖNERİLER

İnsanlığın sahip olduğu bilgi birikiminin hızla arttığı günümüz dünyasında eğitimini tamamlayıp iş hayatına giren bireyler, çağın şartlarına uyum sağlayabilmesi için tekrar eğitilmesi gerekmektedir. Örgün eğitimden sonra bireyin iş hayatına ve değişen şartlara uyumu kolaylaştırmak için verilen hizmet içi eğitimi kurumlar gerekli görmektedir. Artık “öğrenen organizasyonlar” ve “yaşam boyu öğrenme” gibi kavramlar sadece eğitimciler tarafından değil herkes tarafından konuşulmaya, tartışılmaya başlanmıştır. Kurumlar, personelinin eğitimi için büyük miktarlarda bütçe ayırmaktadır. Birçok kurum hizmet içi eğitim için ayırdığı bütçenin, verimliliğe ne kadar katkı sağladığını görmek istemektedir. Acımasız rekabetin yaşandığı günümüzde kurumlar ve şirketler hizmet içi eğitimi etkili bir şekilde kullanmak istemektedir. Hizmet içi eğitim programlarının ne kadar etkili olduğunu belirlemenin en önemli yollarından birisi de, hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesidir.

Yapılan bu araştırmada kuruma yeni alınan personelin, mesleğe uyumunu sağlamak ve mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak amacıyla uygulanan hizmet içi eğitim semineri değerlendirilmiştir.

Bu araştırmanın amacı, Adalet Bakanlığı Ceza Tevkifevleri Genel Müdürlüğü Personel Eğitim Merkezlerinde sözleşmeli infaz koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının CIPP Modeli kullanılarak değerlendirilmiştir. Araştırma problemine cevap bulabilmek için program değerlendirme modellerinden Stufflebeam’in CIPP modeli kullanılmıştır. CIPP modeli eğitim programını bağlam, girdi, süreç ve ürün

boyutlarında ele alan kapsamlı bir değerlendirme modelidir. Araştırmada, hizmet içi eğitim programını uygulayan öğretim görevlileri ve programın uygulandığı kursiyerlerin görüşlerini belirlemek için CIPP modeli temel alınarak paralel maddelerden oluşan iki anket hazırlanıp uygulanmıştır.

5.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada cevabı aranan birinci alt problem “sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programı bağlam boyutunun yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Öğretim görevlisi ve kursiyerler bağlam boyutundaki bütün maddeler için “Kısmen Katılıyorum”, “Katılıyorum” ve “Tamamen Katılıyorum” şeklinde görüş belirtmişlerdir. Kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında bazı maddelerde farklılıklar olsa da kısmen örtüştüğü görülmektedir. Akazöbek (2008) ve Karataş’ın (2006) yaptığı araştırmalarda da eğitim programının bağlam boyutu ile ilgili kursiyer (öğrenci) ve öğretim görevlisi görüşleri arasında bir farklılık bulunmamaktadır.

Eğitim programının bağlam boyutunda kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında 4 madde de farklılık bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim programı kursiyerlerin mesleki gelişimi için uygun olduğu görüşüne, kursiyerler “tamamen katılırken” öğretim görevlileri “katıldığından” manidar bir farklılık bulunmaktadır. Kursiyerler eğitim programını mesleki gelişimleri için oldukça yeterli bulurken, öğretim görevlileri eğitim programının geliştirilmesi gereken yönlerinin bulunduğunu düşünmektedir. Ayrıca kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında eğitim programında, temel beceriler ve uygulama becerileri içeren derslerin sürelerinin iyi dengelenip dengelenmediği, kursiyerlere yeterli düzeyde yasa, yönetmelik bilgisi verilip verilmediği ve eğitim programındaki konuların kursiyerlerin ilgisini çekip çekmediği konusunda farklılıklar tespit edilmiştir.

Bağlam boyutunun diğer beş maddesinde eğitim kursiyer ve öğretim görevlisi görüşlerinin tutarlı olduğu görülmektedir. “Eğitim programının hedefleri, mesleği yapabilecek eğitim ihtiyaçlarını karşıladı” maddesinde kursiyer görüşlerinin ortalaması (3,21) öğretim görevlisi görüşlerinin ortalaması (3,26) puandır. Karacaoğlu (2002)

Ankara Eğitim Merkezi’inde yaptığı “F Tipi Kapalı Cezaevlerinde Görevli İnfaz ve Koruma Memurlarına Uygulanan Hizmet İçi Eğitim Programlarının Değerlendirilmesi” araştırmasında da kursiyer görüşlerinin ortalaması (3,67) bulunduğundan ulaşılan sonucun tutarlı olduğu görülmektedir.

Karacaoğlu (2002)’nın değerlendirmesini yaptığı benzer nitelikteki hizmet içi eğitim semineri altı hafta sürdüğü ve sürenin katılımcılar tarafından “kısmen yeterli” bulunmuştur. Toplam süresi üç hafta süren bu eğitim programında kursiyerler süresinin yeterli olduğu görüşüne katılmaktadırlar. Milli Eğitim Bakanlığı’nda Yalın (2001) tarafından yapılan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi araştırmasında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Yalnız açık uçlu sorulara alınan cevapların değerlendirilmesinde kursiyerlerin 92 tanesi, eğitim programının süresinin yeterli olmadığını ve sürenin artırılması önermiştir.

5.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada cevabı aranan ikinci alt problem “Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının girdi boyutu yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır? ” şeklindedir. Araştırmada hizmet içi eğitim programının bağlam boyutunda kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Fakat kursiyer görüşlerinin ortalamaları, öğretim görevlisi görüşlerine göre daha yüksektir. Bu sonuca göre kursiyerler eğitim programında kullanılan materyalleri yeterli bulmaktadır.

Girdi boyutunda kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasındaki tek farklılık, eğitim programının kursiyerlerin anlayabileceği düzeyde olup olmadığı maddesindedir. Kursiyerler bu görüşe “tamamen katılıyorum” öğretim görevlileri ise “katılıyorum” puan aralığındadır.

Eğitim programındaki konuların kursiyerlerin ilgisini çekip çekmediği, kullanılan görsel, işitsel materyallerin, çalışma yapraklarının ve grup çalışmalarının, kursiyerlerin ilgisini çekip çekmediği ve kursiyerlerin öğrenmesini kolaylaştırıp kolaylaştırmadığı konularında kursiyer ve öğretim görevlisi görüşlerinin tutarlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konularda kursiyer görüşlerinin ortalamaları öğretim görevlisi

görüşlerinin ortalamalarından daha yüksektir. Öğretim görevlileri eğitim programının girdi boyutunu oluşturan görsel, işitsel materyallerin, çalışma yapraklarının ve grup çalışmalarının yetersiz olmasa da geliştirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Bu araştırmanın aksine Aközbek (2008)'in yaptığı araştırmada eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyallerin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Karataş (2006)'ın yaptığı araştırmada eğitim programında kullanılan görsel işitsel materyaller konusunda kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı farklılığa rastlanmıştır.

Yalın (2001)'ın yaptığı araştırmada kursiyerlere eğitim programında yeterli materyal verilip verilmediği sorulmuş, bu araştırmanın aksine daha düşük puan almıştır.

“Öğretim görevlilerinin ders anlatış biçimleri anlamamı daha kolay sağlayacak biçimdeydi” maddesinde kursiyerler “tamamen katılıyorum” öğretim görevlileri “katılıyorum” şeklinde puan almıştır. Kursiyerler öğretim görevlilerinin ders anlatış biçimlerini yeterli bulurken, öğretim görevlileri bu yönden geliştirilmesi gereken yönlerinin olduğunu düşünmektedirler. Karacaoğlu (2002)'da yaptığı araştırmada öğretim araç ve gereçlerinin kursiyerlerinin ilgisini çekip çekmediği konusunda bu araştırma ile örtüşen sonuçlara ulaşmıştır.

5.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada cevabı aranan üçüncü alt problem “Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının süreç boyutu yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Hizmet içi eğitim programının CIPP modeli ile değerlendirilmesinde süreç boyutunda bulunan 17 maddeden sadece birinde kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında farklılığa rastlanmıştır. Öğretim görevlisi ve kursiyerler süreç boyutunda ki görüşlere katılmaktadırlar. Kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında farklılık “derslerde yeterince anlaşılmayan konular yeniden ele alındı” maddesindedir. Kursiyerler bu maddede öğretim görevlilerine göre daha olumlu düşünmektedir. Öğretim görevlileri anlaşılmayan konuların değişik sebeplerle yeterince ele alınmadığını belirtmektedirler. Anlaşılmayan konuların, neden yeterince ele alınmadığının cevabını da açık uçlu

sorulara alınan cevaplarda bulabiliriz. Öğretim görevlisi anketlerinde (Tablo. 29 ve Tablo. 30) eğitim programında en büyük sorunun eğitim süresinin çok az ve derslerin, çok fazla olmasıdır. Eğitim sürecinin değerlendirilmesinde dikkat çekilen başka bir nokta ise eğitim programının uygulanmasında kursiyerlerin bireysel eğitim ihtiyaçlarına uygun etkinlikler yapıp yapılmadığıdır. Bu madde de kursiyer görüşlerinin ortalaması (2,98) öğretim görevlisi görüşlerinin ortalaması kursiyer görüşlerine paralel olarak (2,88) dir. Karacaoğlu (2002)'nin yaptığı çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Karacaoğlu (2002) “kursiyerlerin bireysel farklılıkları dikkate alındı mı?” sorusuna kursiyer görüşlerinin ortalama puanı (2,24) olmuştur.

Eğitim sürecinin değerlendirilmesinde kursiyer ve öğretim görevlisi görüşlerinde ortalaması en yüksek madde “Derslerde grafik, slâyt ve video gibi materyallere yer verildi” maddesidir. Bu da eğitim programının uygulanmasında derslerde kursiyerlerin çok fazla duyu organına hitap eden öğretim materyali kullanıldığını göstermektedir. Sözleşmeli infaz koruma memurlarına yönelik hizmet içi eğitim seminerinin değerlendirilmesinde süreç boyutunu oluşturan diğer önermelerin öğretim görevlilerine karşın kursiyerler tarafından daha olumlu karşılandığı görülmektedir. Kursiyerler eğitim sürecini yeterli bulmalarına rağmen öğretim görevlileri bu açıdan programın geliştirilmesi gereken yanlarının olduğunu belirtmektedirler.

5.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada cevabı aranan dördüncü alt problem “Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının ürün boyutu yönüyle öğretim görevlisi ve kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Eğitim programı değerlendirme anketinde hizmet içi eğitim programının çıktısı olan kursiyerlerin kazanmış olduğu davranışları incelemek için 13 önerme bulunmaktadır. Ürün değerlendirme boyutunda kursiyer görüşleri ile öğretim görevlisi görüşlerinin ortalama puanı arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Kursiyer ve öğretim görevlisi görüşlerinin ortalaması (4,09) ve (3,99) ve bütün önermeler “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” puan aralığındadır. Eğitim programının ürün boyutunun “olumlu” bulunduğu söylenebilir.

Ürün değerlendirme boyutunda bulunan, “eğitim programı bireysel eğitim ihtiyaçlarımı karşıladı” maddesinde kursiyerler görüşleri (3,86) puan aralığındadır. Karacaoğlu (2002)’nin araştırmasında da (3. 80) puan ile benzer bir sonuca ulaşılmıştır. Bu araştırmanın aksine Karataş (2006)’ın yaptığı çalışmada eğitim programı, “öğrencilerin bireysel eğitim ihtiyaçlarına cevap vermiştir” önermesi öğrenci görüşleri (3,06) puan olarak kısmen katıldıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Eğitim programının kursiyerlerin mesleklerine karşı var olan önyargıyı değiştirdiğini ve derslerde yapılan uygulamaların kursiyerlerin mesleki gelişimlerini olumlu etkilediği görülmektedir. Ayrıca eğitim programı sonunda kursiyerler mesleki bilgilerini artırdığı, ekiple çalışma alışkanlığı kazandığı ve mahpuslara karşı bakış açılarının değiştiğini düşünmektedir. Bu maddelerde kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri ortalaması birbirine çok yakın ve hepsi “katılıyorum” puan aralığındadır.

Ürün boyutunun değerlendirilmesinde kursiyer görüşlerinde en yüksek puanı (4,34) “eğitim programı sayesinde problem çözme becerilerinin arttığı” maddesinde almışlardır. Kursiyerler bu maddede “tamamen katılıyorum”, öğretim görevlileri ise “katılıyorum” puan aralığındadır. Yalın (2001) yaptığı çalışmada eğitim programlarının kursiyerlerin problem çözme becerilerinin arttırıp arttırmadığı konusunda (3,75) puan aldığı ve bu eğitim programından daha düşük ortalama sahip olduğu görülmektedir.

Ürün boyutunun değerlendirilmesinde kullanılan son iki madde eğitim programı kursiyer ve öğretim görevlileri tarafından genel olarak nasıl değerlendirildiği ile ilgilidir. “Dönem boyunca almış olduğum eğitim sayesinde meslekte daha verimli ve başarılı olacağımı düşünüyorum” önermesinde kursiyerler (4,15), öğretim görevlilerine (3,84) nazaran daha yüksek ortalama ulaşmıştır. “Eğitim programı sayesinde kendimi mesleki açıdan daha yeterli buluyorum” maddesinde kursiyer ve öğretim görevlisi görüşlerinin aritmetik ortalaması 03,93 ve 03,96 puan ile birbirine yakın sonuçlara ulaşılmıştır. Ürün boyutunun genel olarak değerlendirmesinde hedeflenen amaçlara büyük ölçüde ulaşıldığı söylenebilir.

5.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada cevabı aranan beşinci alt problem “Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programının bağlam, girdi, süreç, ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin cinsiyet durumuna göre kursiyer görüşleri değişmekte midir?” şeklindedir. Sözleşmeli infaz koruma memurlarına yönelik uygulanan hizmet içi eğitim programının CIPP modeli ile değerlendirmesinde, kursiyer görüşleri girdi, süreç ve ürün boyutlarında farklılaşmaktadır. Erkek kursiyerler eğitim programını bayan kursiyerlere göre daha başarılı bulmaktadır.

Bağlam boyutunda bayan kursiyer görüşlerinin ortalaması (3,23), erkek kursiyerlerin görüşlerinin ortalaması ise (3,65)’tir. Bağlam boyutunda bayan ve erkek kursiyer görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

5.6. Altıncı Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmada cevabı aranan üçüncü alt problem “Sözleşmeli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programının bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarına ilişkin mezuniyet durumlarına göre, kursiyer görüşleri değişmekte midir?” şeklindedir.

Eğitim programına katılan kursiyerler ortaöğrenim, ön lisans ve fakülte mezunlarından oluşmaktadır. İstatistikî analizler neticesinde eğitim programı hakkında kursiyer görüşleri öğrenim durumu yükseldikçe düşmektedir. Ortaöğrenim-önlisans ve önlisans-fakülte mezunları görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Ortaöğrenim ve fakülte mezunları görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır.

5.7. Öneriler

Bu başlık altında yapılan hizmet içi eğitim programının değerlendirme araştırması neticesinde uygulayıcılara ve araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

5.7.1. Uygulayıcılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda uygulayıcılara öneriler sunulmaktadır.

1. Eğitim programının değerlendirilmesinde bağlam boyutundaki önermelere kursiyer ve öğretim görevlileri katılmaktadırlar. Eğitim programı hazırlanırken hedef kitle olan kursiyer ve uygulayıcıların görüşleri alınmalı, infaz koruma memurluğu mesleğini kursiyerlerin kurallara uygun yapabilmelerini sağlayacak eğitim programı için, mesleğin iş analizleri yapılmalı ve eğitim programının hedefleri belirlenirken iş analizi sonuçları göz önünde bulundurulmalıdır.

2. Kursiyer görüşleri, mesleklerini yaparken kullanacakları yasa ve yönetmelik bilgisinin yeterince verildiği maddesine “kısmen katılıyorum”, öğretim görevlileri ise “katılıyorum” şeklindedir. Eğitim programında yasa ve yönetmelik bilgisi kazandırmayı amaçlayan hedefler geliştirilmeli ve kursiyerlere yeterince bilginin verildiği derslerde hatırlatılmalıdır.

3. Eğitim programının girdi boyutunda kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Kursiyer görüşleri eğitim programının girdi boyutunu (konular, görsel işitsel materyaller, çalışma yaprakları, bireysel ve grupta yapılan çalışmalar, kullanılan öğretim yöntemleri) oluşturan maddelere “tamamen katılıyorum” aralığına çok yakinken, öğretim görevlileri ise “katılıyorum” puan aralığındadır. Öğretim görevlileri açısından eğitim programının girdi boyutu geliştirilmelidir.

4. Süreç boyutuna yönelik yapılan değerlendirmede kursiyer ve öğretim görevlisi görüşleri arasında farklılık bulunmamaktadır. Kursiyer ve öğretim görevlileri de eğitim sürecindeki maddelere ortalama olarak katılmaktadırlar. Fakat kursiyerlerin, farklı öğrenme stillerine uygun, bireysel öğrenme ihtiyaçlarını karşılayacak etkinliklerin eğitim programına konulması gerekmektedir. Ayrıca dönem boyunca öğretim görevlileri derslerin nasıl verimli işlenebileceği konusunda kursiyerlerin görüşlerine yeterince başvurmadığı görülmektedir. Eğitim el kitabına, eğitim döneminde kursiyerlerin görüşlerine başvurulması gerektiği konusunda uyarıların konulması faydalı olacağı düşünülmektedir.

5. Eğitim programı sonunda kursiyerler, mesleklerine karşı var olan önyargı ve hükümlü ve tutuklulara bakış açılarının değiştiğini, fakat mesleki bilgilerinin aynı oranda artmadığını düşünmektedir. Bu açıdan eğitim programının hedeflerin ve içeriğin düzenlenmesi, bu farklılığın giderilmesi gerekmektedir.

6. Hizmet içi eğitim programının uygulama süresinin çok az ve derslerin çok fazla olduğu anlaşılmaktadır. Bu nedenle mümkünse eğitim programının süresi artırılmalı, mümkün değilse de hedefler azaltılmalıdır. Eğitim programındaki derslerin sürelerinin dengesiz olduğu kursiyer ve öğretim görevlileri tarafından belirtilmektedir. Dersler ve süreleri belirlenirken kursiyer ve öğretim görevlilerinin görüşlerine başvurulmalı ve bu konuda eğitim programı yeniden düzenlenmelidir.

7. Hizmet içi eğitim programında uygulamalara yeterince yer verilmeği eğitim programı değerlendirme anketinin açık uçlu sorularının değerlendirilmesinden anlaşılmıştır. Kursiyerlerin mesleklerinde kullanacağı uygulamaların sayısı artırılmalı ve yapılan uygulamalarında yeniden düzenlenmesi gerekmektedir.

8. Eğitim programının yeniden uygulanmasında yetişkin eğitim ilkeleri göz önünde tutulması, kursiyerlerin sosyal ve kültürel faaliyetlere katılmaları sağlanmalıdır.

5.7.2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda araştırmacılara öneriler sunulmaktadır.

1. Eğitim programının bağlam, süreç ve ürün boyutlarında bayan kursiyer ile erkek kursiyer görüşleri arasında farklılık bulunmaktadır. Bayan ve erkek kursiyer görüşleri arasındaki farklılığın nedenleri araştırılabilir.

2. CIPP modeli kullanılarak yapılan değerlendirmede hizmet içi eğitim programının, geliştirilmesi gereken en önemli yanı bağlam boyutudur. Eğitim programının hedefleri uzman araştırmacılar tarafından incelenip tartışılabilir.

3. Eğitim programının etkililiğinin belirlenebilmesi için, sadece kursiyer tepkilerinin ölçüldüğü araştırmalar yerine kazanımların, davranış değişikliklerinin ve sonuçların değerlendirilmesi amacıyla araştırmalar yapılabilir

KAYNAKÇA

- Akdağ, M. (2004). Program değerlendirme. Mehmet Gürol (Ed.). *Öğretimde Planlama, Uygulama ve Değerlendirme* içinde (s. 199-211). Elazığ: Üniversite Kitabevi
- Akhun, İ. (1977). Hizmet içi eğitimin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 1-4
- Akkoyunlu, B., Altun, A. ve Soylu, M.Y (2008). *Öğretim tasarımı*. Ankara: Maya Akademi Yayıncılık
- Aközbek, A. (2008). *Lise I. sınıf matematik programının CIPP değerlendirme modeli ile öğretmen ve öğrenci görüşleri ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aras, A. (2007). *Konaklama işletmelerinin eğitim merkezlerinde uygulanan eğitim programlarının mezunların görüşlerine göre değerlendirilmesi: Antalya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arık, İ. A. (1998). *Psikolojide bilimsel yöntem*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Arifoğlu, A. ve Körnes, A. (2002). *E-Devlet yolunda Türkiye*. Ankara: Türkiye Bilişim Derneği Yayınları
- Arseven, A. D. (2001). *Alan araştırma yöntemi: İlkeler, teknikler, örnekler*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Atılğan, H. (2009). Değerlendirme ve not verme. H.Atılğan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (Üçüncü Baskı) içinde (s. 346-396). Ankara: Anı Yayıncılık
- Aytaç, T. (2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim*, 147, <http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/147/aytac.htm>, adresinden 04 Mart 2010 tarihinde alınmıştır.
- Babadoğan, C. (1989). Kamu kesimindeki hizmet içi eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Sayı: 22
- Bal, H. (2001). *Bilimsel araştırma yöntem ve teknikleri*. Isparta: Süleyman Demirel Üniversitesi Yayınları.

- Balcı, A. (2006). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim becerilerinin geliştirilmesi eğiticinin eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayınları
- Baykul, Y. (1999). *İlköğretimde ölçme ve değerlendirme*. [Elektronik Sürüm] İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı
- Beydoğan, H. Ö. (2001) .*Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ocak Yayınları
- Bilen, M. (1996). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Bilgin, K. U., Akay, A., Koyuncu, H. E. ve Haşar, E. Ç. (2007). *Yerel yönetimlerde hizmet içi eğitim*. Web [http://www.tepav.org.tr/tur/admin/dosyabul/ upload/yerel_yonetim.pdf](http://www.tepav.org.tr/tur/admin/dosyabul/upload/yerel_yonetim.pdf), adresinden 01 Mart 2010’da alınmıştır.
- Böke, K. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (1. Baskı) İstanbul: Alfa Basım Yayım ve Dağıtım.
- Bruning, B. L. ve Kintz, J.L (1993). *İstatistik* (Çev. A. Dönmez). Ankara: Gündoğan Yayınları
- Budak, Y. (2009). Mesleki eğitimde ihtiyaç analizi ve işlevsel eğitim programı. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 245, 65-75.
- Bümen, N. T. (2006). Doktora eğitimi yapan öğrencilere yönelik yürütülen “öğretimde planlama ve değerlendirme” ile “gelişim ve öğrenme” derslerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, Ocak 2006, 7-52.
- Büyükkaragöz, S.S. (1997). *Program geliştirme kaynak metinler*. (İkinci Baskı). Konya
- Büyüköztürk, Ş. (2006). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (6. Baskı). Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Can, H., Akgün, A. ve Kavuncubaşı, Ş. (1995). *Kamu ve özel kesimde personel yönetimi*. Ankara: Siyasal Kitabevi
- Canman, D. (1979). *Türk kamu kesiminde hizmet içi eğitim ölçme ve değerlendirme*, Ankara: TODAİE Yayınları No: 181
- Canman, D. (1995). *Çağdaş personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları
- Ceza İnfaz Kurumları Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezi. (2010). *Sözleşmeli personel hizmet içi eğitim semineri eğitmen el kitabı*. Erzurum.

- Çatmalı, M. (2006). “*Gelecek için hizmet içi eğitim*” *Hizmet içi eğitim kursunun değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması alan araştırması*. Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Çiçek, E.U. (2006). Parametrik hipotez testleri. Şeref Kalaycı (Ed.). *SSPS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri* (2. Baskı.). Ankara: Asil Yayın ve Dağıtım.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (9. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Ankara
- Doğanay, A. ve Karip, E (2006). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme*. (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erginer, E. (2006). *Öğretim planlama uygulama ve değerlendirme*. (3. Baskı.) Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Ergül, H. F. (Mart 2006). İşletmelerde eğitim etkinliğinin değerlendirilmesi. *Akader Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*. Mart 2006 51-72 Web: <http://www.akader.info/sbard/sayilar/2006Mart/3.pdf> adresinden 23 Nisan 2010’da alınmıştır.
- Ertürk, S. (1994). *Eğitimde program geliştirme*. (8. Baskı) Ankara: Meteksan Yayınları No: 91.
- Fer, S. (2009). *Öğretim tasarımı*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gavcar, E. (2005). *İstatistik yöntemler*. (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Gökçe, E. (1999). Emniyet teşkilatı tarafından düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının geliştirilmesine yönelik bir araştırma. *Polis Bilimleri Dergisi*, Vol.2 (7-8) Web: <http://www.pa.edu.tr/objects/assets/content/file/dergi/46/159-176.pdf> adresinden 15 Nisan 2010’da alınmıştır.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. Cilt: 2, Sayı:3
- Hallak, J. (1974). *Eğitimde maliyet ve harcamalar*. (Çev. M. Adem). Ankara: Milli Eğitim Basımevi

- Hürsen, Ç. (2007). *İlköğretim 4. ve 5. sınıf fen ve teknoloji, matematik ve sosyal bilgiler öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yakındoğu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Lefkoşe.
- Kalkandelen, H. (1979). *İşletmeler, KİT'ler kamu kuruluşları için hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık Sanayi
- Kan, A. (2009). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H.Atılğan (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme*. (Üçüncü Baskı) içinde (s. 24-80). Ankara: Anı Yayıncılık
- Kaptan, S. (1998). *Bilimsel araştırma ve istatistik teknikleri*. (11. Baskı) Ankara: Bilim Kitap ve Kırtasiye Yayınları.
- Karaağaçlı, M. (2005). *Öğretimde yöntemler ve yaklaşımlar*. Ankara: Pelikan Yayıncılık.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2002). *F tipi kapalı cezaevlerinde görevli infaz ve koruma memurlarına uygulanan hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (14. Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.
- Karataş, H. (2007). *Yıldız Teknik Üniversitesi Modern Diller Bölümü İngilizce II dersi öğretim programının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Noe, R. A. (1999). *İnsan kaynaklarının eğitim ve gelişimi*. (Çev. C. Çetin). İstanbul: Beta Basım Yayım ve Dağıtım.
- Özan, M. B. ve Dikici, A. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin değerlendirilmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 2, 225-240
- Özçelik, D. A. (1982). *Okullarda ölçme ve değerlendirme*. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özdamar, K. (2002). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (4. Baskı). Eskişehir: Kaan Kitabevi.

- Özdemir, N. (2002). *Eğitimin değerlendirilmesinde kullanılacak boyutlar ve yöntemler*. Web: <http://www.okyanusbilgiambari.com>. adresinden 01 Nisan 2010'da alınmıştır.
- Öztürk, E. (2006). Varyans analizi (anova-manova). Şeref Kalaycı (Ed.). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (2. Baskı). Ankara: Asil Yayın ve Dağıtım.
- Selimoğlu, E. ve Yılmaz, H. (2009). Hizmet içi eğitimin kurum çalışanları üzerine etkileri. *Paradoks Ekonomi, Sosyoloji ve Politika Dergisi* (e-dergi). Yıl: 5, Sayı: 1. Web: http://www.paradoks.org/makale/yil5_sayi1/esoglu-hbyilmaz51.pdf, tarihinde 04 Mart 2010'da alınmıştır.
- Semerci, Ç. (2007). Eğitimde ölçme ve değerlendirme. Emin KARİP, (Ed.). *Ölçme ve değerlendirme*. içinde (s.2-15). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1996). *Program geliştirmede öğretmen el kitabı*. (7. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sezgin, İ. (2000). *Mesleki ve teknik eğitimde program geliştirme*. (4. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Tatlıdil, H. (2006). *Uygulamalı çok değişkenli istatistiksel analiz*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Taşkın, E. (1997). *İşletme yönetiminde eğitim ve geliştirme*. (2. Baskı). İstanbul: Kazancı Yayınları İşletme Eğitimi Dizisi.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Taymaz, H. (1978). Hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Yayın No:3.
- Taymaz, H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi eğitimde koordinasyon toplantısı *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:133.
- Tekin, H. (2009). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Yargı Yayınevi
- Tekin, S. ve Yaman, S. (2008). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirme ölçeği: öğretmen formunun geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*. C:9, S: 3, Çankırı.

- Tekindal, S. (2009). *Okullarda ölçme ve değerlendirme yöntemleri*. (2. Baskı). Ankara: Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Toptaş, V. ve Yalçın, M. (2010). Hizmet içi eğitime genel bir bakış. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*. Yıl:10, Sayı: 120, 27-35
- Tortop, N.,A., B., Yayman, H. ve Özer, M.A (2007). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara. Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Turgut, F. (1992). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme metotları*. Ankara: Saydam Matbaacılık.
- Ural, A. ve Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve SPSS ile veri analizi*. (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.
- Tutum, C. (1979). *Personel yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları, No: 120
- Uşun, S. (2009). Eğitimde program değerlendirmede yeni yaklaşım ve modeller. Eğitim Araştırmaları Birliği Türkiye 1. Eğitim Araştırmaları Kongresi. Web: <http://eab.org.tr/index.php?go=00> adresinden 06 Temmuz 2010'da alınmıştır.
- Varış, F. (1996). *Eğitimde program geliştirme*. (6. Baskı). Ankara: Alkım Yayınları.
- Yalın, H.İ. (2001). Hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:150.
- Yılmaz, H. ve Sünbül, A.M. (2004). *Öğretimde planlama ve değerlendirme*. (2. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Yılmaz, H. (1996). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. İstanbul: Özdenetim Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

EKLER

EK 1

**SÖZLEŞMELİ İNFAZ ve KORUMA MEMURLARI
HİZMET İÇİ EĞİTİM SEMİNERİ EĞİTİM PROGRAMI
ÖĞRETİM GÖREVLİSİ DEĞERLENDİRME ANKETİ**

Değerli Öğretim Görevlileri,

Bu anketle, Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurlarına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ankete vereceğiniz cevaplar, hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve olumsuz durumların giderilmesi amacıyla yürütülen tez çalışmasında kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Mustafa BAYHAN

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

A- Cinsiyet 1 () Bayan 2 () Erkek	B- Öğrenim Durumunuz 1 () Fakülte mezunu 2. () Yüksek lisans 3() Diğer(Lütfen belirtiniz).....
C- Yaş grubunuz 1 () 20-30 2 () 30-40 3 () 40 ve üstü	D- Meslekteki Görev Süreniz
E- Unvanınız 1 () Hâkim veya Cumhuriyet Savcısı 2 () Ceza İnfaz Kurumu Müdürü 3 () 2. Müdür 4 () Psikolog 5 () Sosyal Çalışmacı 6 () Öğretmen 7 () Diğer (Lütfen Belirtiniz).....	

II. BÖLÜM
SÖZLEŞMELİ İNFAZ ve KORUMA MEMURLARINA YÖNELİK HİZMET İÇİ
EĞİTİM PROGRAMININ ÖĞRETİM GÖREVLİSİ DEĞERLENDİRME
ANKETİ

BAĞLAM DEĞERLENDİRME						
Madde Numarası	Aşağıda katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi belirlemek üzere maddeler bulunmaktadır. Maddeyi okuduktan sonra size en uygun olanı seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.	Tamamen Katlıyorum	Katlıyorum	Kısmen Katlıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Eğitim programı kursiyerlerin mesleki gelişimlerine uygundur.					
2	Eğitim programında, temel beceriler (iletişim, hükümlü ve tutuklu psikolojisi) için ayrılan süre yeterlidir.					
3	Eğitim programında, uygulama becerileri (Ceza İnfaz Kurumu Gü venliği, İnfaz Mevzuatı) için ayrılan süre yeterlidir.					
4	Eğitim programının hedefleri kursiyerlerin mesleklerini eksiksiz yapabilmeleri için gerekli, eğitim ihtiyaçlarını karşıladı.					
5	Eğitim programı içerisinde belirlenen konular ayrılan süreleri ile uyumluydu.					
6	Eğitim programının toplam süresi yeterliydi.					
7	Eğitim programında kursiyerlerin mesleklerini yaparken gerekli olacak yasa, yönetmeliklerin bilgisi yeterince verildi.					
8	Eğitim programının amaçları, belirlenen konularla uyumluydu.					
9	Eğitim programının amaçları, kursiyerlerin kişisel amaçlarıyla uyumlu olduğunu düşünüyorum.					
GİRDİ DEĞERLENDİRME						
10	Eğitim programındaki konuların hepsi, kursiyerlerin ilgisini çekti.					
11	Eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, kursiyerlerin ilgisini çekecek nitelikteydi.					
12	Eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, kursiyerlerin öğrenmesini kolaylaştırdı.					
13	Derslerde kullanılan çalışma yaprakları ve grup çalışmaları, kursiyerlerin ilgisini çekecek nitelikteydi.					
14	Derslerde kullanılan çalışma yaprakları ve grup çalışmaları, kursiyerlerin öğrenmesini kolaylaştırdı.					
15	Derslerde kullanılan öğretim yöntemleri kursiyerlerin öğrenmesini kolaylaştıracak nitelikteydi.					
16	Eğitim programındaki konular kursiyerlerin anlayabileceği düzeydeydi.					
SÜREÇ DEĞERLENDİRME						
17	Derslerde yeni bir konuya başlamadan önce, muhakkak konunun amacını açıklarım.					
18	Dönem boyunca, kursiyerlerin derslere aktif olarak katılımının sağlandığını düşünüyorum.					
19	Dönem boyunca derslerde, daha çok öğretim görevlileri aktifti.					
20	Dönem boyunca derslerde kursiyerlerin anlamadığı konular yeniden ele alındı.					
21	Derslerde grup çalışmalarına, yeterince yer verildi.					
22	Derslerde kursiyerlerin öğrenme eksikliklerini giderebilmesi için yazılı-sözlü uygulamalar yapıldı.					
23	Dönem boyunca, daha çok bireysel etkinliklere yer verildiğini düşünüyorum.					

Aşağıda katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi belirlemek üzere maddeler bulunmaktadır. Maddeyi okuduktan sonra size en uygun olanı seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle
24	Eğitim programında uygulama becerisi gerektiren konular, anlatıldıktan sonra uygulamaları yaptırıldı.					
25	Dönem boyunca, derslerde bir konunun bitiminde, o konu özetlendi.					
26	Derslerde kursiyerlerin yönelttiği çeşitli sorulara tatmin edici cevaplar verildiğini düşünüyorum.					
27	Derslerde kursiyerlerin öğrenmesini kolaylaştıracak oyunlara (rol oynama, drama) yer verildi.					
28	Derslerde konular herkesin ilgi ve dikkatini çekecek şekilde işlendiğini düşünüyorum.					
29	Uygulamalar sırasında kursiyerlere verilen talimatlar, yeterince açık ve anlaşılardı.					
30	Derslerde yapılan etkinlikler kursiyerlerin seviyesine uygundu.					
31	Derslerde grafik, slâyt ve video gibi materyallere yeterince yer verildi.					
32	Dönem boyunca, kursiyerlerin bilgi ve tecrübelerini diğer kursiyerlerle tartışma ve paylaşma imkânı tanındı.					
33	Dönem boyunca derslerin nasıl daha verimli işlenebileceği hakkında kursiyerlerin görüşlerine başvuruldu.					
ÜRÜN DEĞERLENDİRME						
34	Eğitim programı kursiyerlerin bireysel eğitim ihtiyaçlarına cevap verecek niteliklere sahipti.					
35	Eğitim programının kursiyerlerin mesleklerine karşı önyargılarını değiştirdiğini düşünüyorum.					
36	Derslerde yapılan uygulamalar, kursiyerlerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.					
37	Eğitim programının, kursiyerlerin mesleki bilgilerini yeterince artırdığını düşünüyorum.					
38	Eğitim programının, kursiyerlere ekiple çalışma alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum.					
39	Eğitim programının, kursiyerlere öğrendiklerini kullanma fırsatı verdiğini düşünüyorum.					
40	Eğitim programının, kursiyerlerin hükümlü ve tutuklulara bakış açılarını olumlu yönde değiştirdiğini düşünüyorum.					
41	Kursiyerlerin eğitim sonunda, hükümlü ve tutuklulara olumlu örnek olması gerektiği düşüncesini kazandığını düşünüyorum.					
42	Eğitim programının, kursiyerlerin kendilerini doğru şekilde ifade etmelerine katkı sağladığını düşünüyorum.					
43	Eğitim programında kursiyerlere verilen bilgi ve becerilerin, nerelerde ve nasıl uygulayabilecekleri gösterildi.					
44	Dönem boyunca kursiyerlere kazandırılmaya çalışılan bilgi ve becerilerin meslek yaşamlarında ortaya çıkabilecek problemleri çözmelerine yardım edeceğini düşünüyorum.					
45	Kursiyerlerin aldıkları eğitim sayesinde mesleklerinde daha verimli ve başarılı olacağını düşünüyorum.					
46	Kursiyerler eğitim programı sayesinde mesleki açıdan kendilerini daha yeterli gördüklerini düşünüyorum.					

III. BÖLÜM

Aşağıdaki sorulara ilişkin görüşlerinizi boş bırakılan yere yazınız.

1. Kursiyerlerin mesleki gelişimi açısından hizmet içi eğitim programının ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

2. Görev aldığınız hizmet içi eğitim programında ne gibi eksiklikler veya olumsuzlukların olduğunu düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

3. Görev aldığınız hizmet içi eğitim programının, bundan sonraki uygulamalarda daha etkili olabilmesi için ne gibi tavsiyelerde bulunabilirsiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

EK 2

**SÖZLEŞMELİ İNFAZ ve KORUMA MEMURLARI
HİZMET İÇİ EĞİTİM SEMİNERİ EĞİTİM PROGRAMI
KURSIYER DEĞERLENDİRME ANKETİ**

Değerli Kursiyerler,

Bu anketle, Sözleşmeli İnfaz ve Koruma Memurlarına Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Ankete vereceğiniz cevaplar, hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi ve olumsuz durumların giderilmesi amacıyla kullanılacaktır. Anketten sağlıklı sonuçlar elde edilmesi vereceğiniz samimi cevaplara bağlıdır.

Katkılarınız için teşekkür eder, başarılar dilerim.

Mustafa BAYHAN

I. BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

A- Cinsiyet 1 () Bayan 2 () Erkek	B- Öğrenim Durumunuz 1 () Lise mezunu 2 () Yüksek okul mezunu veya öğrencisi 3 () Fakülte mezunu veya öğrencisi 4 () Yüksek lisans
C- Yaş grubunuz 1 () 20-25 2 () 26-30 3 () 30 ve üstü	D- Meslekteki Görev Süreniz
E- Adalet Meslek Lisesi veya Adalet Meslek Yüksek Okulu mezunu musunuz? E vet () Hayır ()	

II. BÖLÜM
SÖZLEŞMELİ İNFAZ ve KORUMA MEMURLARINA YÖNELİK HİZMET İÇİ
EĞİTİM PROGRAMININ KURSİYER DEĞERLENDİRME ANKETİ

BAĞLAM DEĞERLENDİRME						
Madde Numarası	Aşağıda katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi belirlemek üzere maddeler bulunmaktadır. Maddeyi okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.	Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
1	Eğitim programı, mesleki gelişimim için uygundur.					
2	Eğitim programında, temel beceriler (iletişim, hükümlü ve tutuklu psikolojisi) için ayrılan süre yeterlidir.					
3	Eğitim programında, uygulama becerileri (Ceza İnfaz Kurumu Güvenliği, İnfaz Mevzuatı) için ayrılan süre yeterlidir.					
4	Eğitim programının hedefleri, bu mesleği yapabilmem için gerekli eğitim ihtiyaçlarımı karşıladı.					
5	Eğitim programı içerisinde belirlenen konular ayrılan süreleri ile uyumluydu.					
6	Eğitim programının toplam süresi yeterliydi.					
7	Eğitim programında mesleğimi yaparken bana gerekli olan yasa, yönetmeliklerin bilgisi yeterince verildi.					
8	Eğitim programının amaçları, belirlenen konularla uyumluydu.					
9	Eğitim programının amaçları kişisel amaçlarımla uyumluydu.					
GİRDİ DEĞERLENDİRME						
10	Eğitim programındaki konuların hepsi, ilgi çekiciydi.					
11	Eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, ilgimi çekecek nitelikteydi.					
12	Eğitim programında kullanılan görsel ve işitsel materyaller, öğrenmemi kolaylaştırdı.					
13	Derslerde bize verilen çalışma kâğıtları ve grup çalışmaları, ilgi çekiciydi.					
14	Derslerde bize verilen çalışma kâğıtları ve grup çalışmaları, öğrenmemi kolaylaştırdı.					
15	Öğretim görevlilerinin ders anlatış biçimleri daha kolay öğrenmemi sağlayacak nitelikteydi.					
16	Eğitim programındaki konular anlayabileceğim düzeydeydi.					
SÜREÇ DEĞERLENDİRME						
17	Dönem boyunca, yeni bir konuya başlamadan önce, konunun amacı açıklandı.					
18	Dönem boyunca, kursiyerlerin derslere aktif olarak katılımı sağlandı.					
19	Dönem boyunca derslerde, daha çok öğretim görevlileri aktifti.					
20	Derslerde yeterince anlaşılmayan konular yeniden ele alındı.					
21	Derslerde grup çalışmalarına, yeterince yer verildi.					
22	Dersler süresince öğrenme eksikliklerimi giderebilmem için uygulamalar (yazılı, sözlü) yapıldı.					
23	Dönem boyunca, daha çok bireysel etkinliklere yer verildi.					

Aşağıda katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim programına ilişkin gözlem ve tecrübelerinizi belirlemek üzere maddeler bulunmaktadır. Maddeyi okuduktan sonra size en uygun olan seçeneği (X) şeklinde işaretleyiniz.		Tamamen Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
24	Eğitim programında uygulama becerisi gerektiren konular, anlatıldıktan sonra uygulamaları yapıldı.					
25	Dönem boyunca, derslerde bir konunun bitiminde, o konu özetlendi.					
26	Derslerde yönelttiğim çeşitli sorulara tatmin edici cevaplar verildi.					
27	Derslerde öğrenmemi kolaylaştıracak oyunlara (rol oynama, drama) yer verildi.					
28	Derslerde konular herkesin ilgi ve dikkatini çekecek şekilde işlendi.					
29	Derslerin uygulamaları sırasında öğretim görevlilerinin verdiği talimatlar, yeterince açık ve anlaşılırdı.					
30	Derslerde yapılan etkinlikler seviyemize uygundu.					
31	Derslerde grafik, slâyt ve video gibi materyallere yeterince yer verildi.					
32	Dönem boyunca, bilgi ve tecrübelerimi diğer kursiyerlerle tartışma ve paylaşmama imkân tanındı.					
33	Dönem boyunca derslerin nasıl daha verimli işlenebileceği ile ilgili olarak görüşlerimize başvuruldu.					
ÜRÜN DEĞERLENDİRME						
34	Eğitim programı bireysel eğitim ihtiyaçlarıma cevap verecek niteliklere sahipti.					
35	Eğitim programı mesleğime karşı önyargılarımı değiştirdi.					
36	Derslerde yapılan uygulamaların, mesleki gelişimimi olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum.					
37	Eğitim programının, mesleki bilgimi yeterince artırdığını düşünüyorum.					
38	Eğitim programının, bana ekiple çalışma alışkanlığı kazandırdığını düşünüyorum.					
39	Eğitim programının, öğrendiklerimi kullanma fırsatı verdiğini düşünüyorum.					
40	Eğitim programının, hükümlü ve tutuklulara bakış açımı olumlu yönde değiştirdiğini düşünüyorum.					
41	Aldığım eğitim sonunda, hükümlü ve tutuklulara olumlu yönde örnek olmam gerektiğini düşünüyorum.					
42	Eğitim programının, kendimi doğru şekilde ifade etmeme yardımcı olduğunu düşünüyorum.					
43	Eğitim programında edindiğim bilgi ve becerileri nerelerde ve nasıl uygulayabileceğim gösterildi.					
44	Dönem boyunca edindiğim bilgi ve becerilerin meslek yaşamımda ortaya çıkabilecek problemleri çözebilmeme yardım edeceğini düşünüyorum.					
45	Dönem boyunca almış olduğum eğitim sayesinde meslekte daha verimli ve başarılı olacağımı düşünüyorum.					
46	Eğitim programı sayesinde kendimi mesleki açıdan daha yeterli buluyorum.					

III. BÖLÜM

Aşağıdaki sorulara ilişkin görüşlerinizi boş bırakılan yere yazınız.

4. Mesleki gelişiminiz açısından hizmet içi eğitim programının size ne gibi faydalar sağladığını düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

5. Katılmış olduğunuz hizmet içi eğitim programında ne gibi eksiklikler veya olumsuzlukların olduğunu düşünüyorsunuz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

6. Katıldığınız hizmet içi eğitim programının, bundan sonraki uygulamalarda daha etkili olabilmesi için ne gibi tavsiyelerde bulunabilirsiniz?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ÖZGEÇMİŞ

Mustafa BAYHAN 1975 yılında Balıkesir’de doğdu. İlk ve orta öğrenimini Balıkesir’de tamamladıktan sonra 1994-1998 yılları arasında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı’nda öğrenim gördü. 2000-2006 yılları arasında Adalet Bakanlığı Ceza ve Tevkifevleri Genel Müdürlüğü’nde İdare Memuru ve 2.Müdür olarak görev yaptı. 2007 yılında Adalet Bakanlığı Ceza İnfaz Kurumları Personeli Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezine “Öğretim Görevlisi” olarak atandı. Halen Erzurum Hüseyin Turgut Eğitim Merkezi program Geliştirme ve Ölçme Değerlendirme Sorumlusu olarak görevini sürdürmektedir.