ANKARA ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ

ANABİLİM DALI

TÜRKİYE CUMHURİYETİ DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI DİPLOMASİ AKADEMİSİNDE DİPLOMAT ADAYLARINA VERİLEN MESLEĞE HAZIRLAYICI EĞİTİM PROGRAMININ KATILIMCI GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet AKKAYA

ANKARA

Temmuz, 2015

ANKARA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
YAŞAMBOYU ÖĞRENME VE YETİŞKİN EĞİTİMİ
ANABİLİM DALI

TÜRKİYE CUMHURİYETİ DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI DİPLOMASİ AKADEMİSİNDE DİPLOMAT ADAYLARINA VERİLEN MESLEĞE HAZIRLAYICI EĞİTİM PROGRAMININ KATILIMCI GÖRÜŞLERİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan: Mehmet AKKAYA

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hayat BOZ

ANKARA

Temmuz, 2015

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'ne

Mehmet Akkaya'nın hazırladığı "TÜRKİYE CUMHURİYETİ DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI DİPLOMASİ AKADEMİSİNDE DİPLOMAT ADAYLARINA VERİLEN MESLEĞE HAZIRLAYICI EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ" başlıklı bu çalışma jürimiz tarafından Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı Yetişkin Eğitimi Programı'nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

İmza

Başkan Prof. Dr. Meral Hysel .....

Üye Doç. Dr. Demet Sarıaçıoğlu Öztürk .....

Üye Doç. Dr. Hayat Boz .....

ONAY

Bu tez Ankara Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin ilgili maddeleri uyarınca yukarıdaki jüri üyeleri tarafından ..../..../2015 tarihinde uygun görülmüş ve Enstitü Yönetim Kurulunca .../.../2015 tarihinde kabul edilmiştir.

Prof. Dr. İsmail GÜVEN

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

TEZ BİLDİRİMİ

Tez içindeki bütün bilgilerin etik davranış ve akademik kurallar çerçevesinde elde edilerek sunulduğunu, ayrıca tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada bana ait olmayan her türlü ifade ve bilginin kaynağına eksiksiz atıf yapıldığını bildiririm.

ÖZET

TÜRKİYE CUMHURİYETİ DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI DİPLOMASİ AKADEMİSİNDE DİPLOMAT ADAYLARINA VERİLEN MESLEĞE HAZIRLAYICI EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ

Akkaya, Mehmet
Yüksek Lisans, Yaşamboyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim Dalı
Tez Danışmanı: Doç. Dr. Hayat Boz
Haziran 2015, 141 sayfa

Bu çalışmada 2011, 2013 ve 2014 yıllarında Dışişleri Bakanlığı Diplomasi Akademisi'nde düzenlenen mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan diplomat adaylarının program hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi ve diplomat adaylarının verdikleri cevapların bazı değişkenler (eğitimin verildiği yıl, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumu ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumu) açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini sözkonusu yıllarda Diplomasi Akademisi'nde mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan 150 diplomat oluşturmuştur. Sözkonusu evren içerisinde her yıl eğitime katılan diplomat sayısı farklı olduğundan, evrenin her grup bakımından aynı oranda temsil edilmesini sağlamak üzere, tabakalı rastgele örneklem seçme yöntemine başvurulmuş ve her gruptan rastgele belirlenen %50'lik bölümü alınarak, 75 kişilik örneklem grubu oluşturulmuştur. Araştırmada ihtiyaç duyulan veriler anket tekniği ve alanyazın taramasıyla elde edilmiştir. Uygulanan anket formu araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS paket programı kullanılarak, Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis Testiyle çözümlenmiştir. Bu araştırmadan elde edilen bulgular, katılımcıların, program hedeflerini Bakanlık hizmet ihtiyaçlarına uygun, gerçekçi ve uluslararası güncel gelişmelerle uyumlu bulduklarını göstermektedir. Katılımcılar, program hedefleri hakkında, program başlamadan bilgi sahibi olduklarını teyit etmektedirler. Daha önce hizmetiçi eğitime katılmış olanlar, hedeflerin grup ya da kişi

bazında gerçekleşme durumu hakkında daha olumlu görüşler beslemektedirler. Program hedeflerine ilişkin belirtilen olumlu görüşlere rağmen, hedeflerin gözden geçirilmesi yönünde de beklenti mevcuttur. Katılımcılar, eğitim programının içeriğini, hedefleriyle uyumlu; alınan lisans eğitimini tamamlayıcı ve diplomasi mesleğiyle ilgili bilgi ihtiyaçları ile uluslararası ilişkiler mezunu olmayan diplomat adaylarının ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte bulmaktadır. Katılımcılar derslerde kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği yönünde güçlü bir inanç taşımaktadır. Eğiticilerin alanlarında yetkin kişiler olduğu ve eğiticilerle katılımcılar arasında iyi bir ilişki ve iletişim kurulduğu; bununla birlikte, katılımcıların "derslerde teori ile pratik arasında denge kurulamadığı, konuların pratik hayatla ilişkilendirilmediği" düşüncesinde oldukları anlaşılmaktadır. Katılımcılar, eğiticilerde akademik formasyondan ziyade tecrübe aramaktadırlar. Katılımcıların, eğitim kapsamındaki ölçme ve değerlendirme çalışmalarının gözden geçirilmesi konusunda beklenti taşıdıkları görülmektedir.

Anahtar Sözcükler: Diplomasi, uluslararası ilişkiler, hizmetiçi eğitim

SUMMARY

EVALUATION OF THE PREPARATORY TRAINING PROGRAM PROVIDED BY THE TURKISH FOREIGN MINISTRY'S DIPLOMACY ACADEMY TO THE NEWLY RECRUITED DIPLOMATS

Akkaya, Mehmet
Master's Thesis, Department of Lifelong Learning and Adult Education
Advisor: Assoc. Prof. Hayat Boz
June 2015, 141 page

This study aims to explore the views of the newly recruited diplomats who attended the Preparatory Training Program of the Turkish Foreign Ministry's Diplomacy Academy in 2011, 2013 or 2014, and to further analyze their views on the basis of certain variables (the year they attended the Program, having university degree from international relations or a similar department and previous in-service training experience). The target population of this study is comprised of 150 attendees of the Preparatory Training Program. Since there are differences in the number of attendees for each year, stratified random sampling was applied in order to ensure an equal representation of each strata. In this regard, a sample of 75 attendees was selected. The data required for the study were collected through survey technique and literature review. The questionnaire was prepared by the researcher. The obtained data were analyzed with SPSS using Mann-Whitney U and Kruskal Wallis tests. The findings of this study reveals that the attendees are of the opinion that the targets of the Program are realistic and compatible with the needs of the attendees, requirements of the service and the current international developments. The attendees also confirm that they were informed about these targets before the start of the Training Program. The group who previously attended an in-service training has more positive views on the level of

personal and collective actualization of the Program targets. Despite positive views with regard to the extant Program targets, there is also an expectation for reviewing them. The attendees consider that the content of the Training Program is in compliance with its targets; complementary to their university education; able to meet their diplomacy-related knowledge requirements and also the needs of diplomats graduated from departments other than international relations. The attendees strongly believe that the methods used in the training activities should be improved. While they regard trainers as competent in their fields and confirm the existence of good communication and interaction in the classroom, there seems a perception of imbalance between the theory and practice, as well as a disconnection of the subjects from daily business. It is also evident that the attendees seek experience rather than academic background from the trainers. They would also like to see a reassessment of the examination and evaluation activities within the training.

Key words: Diplomacy, international relations, in-service training

ÖNSÖZ

Egemen devletler arasındaki ilişkilerin karşılıklı olarak görevlendirilen yetkililer vasıtasıyla yürütülmesi şeklinde tanımlanabilecek (Berridge ve James, 2003: 69-70) diplomasi, özellikle 18. yüzyıldan başlayarak kişisel ve örgütsel eğitim ihtiyacı duyulan bir alan haline gelmiştir (Holsti, 2004: 188). Bugün diplomasinin kapsadığı konuların çeşitliliği (The American Academy of Diplomacy and the Stimson Center, 2011: 7) ile ulusal çıkarları ilgilendiren bu konular hakkında derinlemesine bilgi sahibi olma zorunluluğu, sözkonusu ihtiyacı çok daha görünür kılmıştır. Bu çerçevede, Dışişleri Bakanlıklarınca mesleğe hazırlayıcı eğitim programları ile kısa süreli hizmetiçi eğitim programları hazırlanarak, diplomatların çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılması için gayret gösterilmeye başlanmıştır. Bakanlıklar, ayrıca, bu programları örgütsel reform çabalarının itici gücü olarak da kullanma yoluna gitmişlerdir (Rana, 2011: 124).

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı 1968 yılında Dışişleri Akademisi adı altında hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla ayrı bir birim tesis etmiştir. 1994 yılında Dışişleri Eğitim Merkezi adını alan bu birimde, öncelikli olarak belirlenen alanlarda, Bakanlığın içinden ve dışından belirlenen eğiticilerin desteğiyle katılımcılara çeşitli eğitimler verilmiştir. Mevcut Diplomasi Akademisi yapılanması ise 2010 yılında değişen Dışişleri Bakanlığı Teşkilat Kanunuyla gerçekleştirilmiş ve eğitim işlevi, Bakanlık içerisindeki bir destek birimi yerine, daha iddialı ve kurumsallaşmaya aday bir Akademinin yönetimine verilmiştir. Yine aynı dönemde yurtdışında yeni açılan temsilciliklerin artan personel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla Bakanlığa alınan memur sayısında da artışa gidilmiştir. Esasen Diplomasi Akademisinin kurumsallaşmaya gayret ettiği bu dönemde, her yıl Bakanlığa katılan 30-40 personel yerine, 70-100 arasında personel alınması Akademi açısından da ilave bir sınama teşkil etmiştir. Akademinin 2011-2013 yılları arasındaki faaliyetlerini değerlendirmeye yönelik her türlü çalışmanın bu hususu da dikkate alması gerekmektedir. Bu çalışmada Akademinin performansı

değerlendirilmemekte; 2011, 2013 ve 2014 yılları arasında gerçekleştirilen mesleğe hazırlayıcı eğitim programının değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Yapılan değerlendirmenin, Akademinin bundan sonra gerçekleştireceği eğitim programları bakımından yol gösterici olacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmanın yapılması için beni teşvik eden ve araştırma süresince her zaman yanımda hissettiğim değerli hocam Doç. Dr. Hayat BOZ'a en derin şükranlarımı sunarım. Ayrıca, yoğun akademik programlarına rağmen tezimi değerlendirerek, kıymetli katkılarını esirgemeyen kıymetli hocalarım Prof. Dr. Meral Uysal ve Doç. Dr. Demet Somuncuoğlu Özerbaş'a, yüksek lisans programı boyunca derslerine iştirak ettiğim saygıdeğer hocalarıma ve verilerin analizi aşamasında uzmanlığıyla destek sağlayan Arş. Gör. Volkan ALKAN'a da teşekkürü borç bilirim.

Son olarak tez çalışmam sırasında ihmal ettiğim biricik eşim Tuğba ile kızım Nehir, oğlum Ali Ekrem ve ailemize katılmasını sabırsızlıkla beklediğimiz üçüncü yavrumuz başta olmak üzere sevgili aileme de minnet duygularıyla teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

TEZ BİLDİRİMİ iv
ÖZET v
SUMMARY vii
ÖNSÖZ ix
İÇİNDEKİLER xi
ÇİZELGELER DİZİNİ xiv
BÖLÜM 1 1
GİRİŞ 1
1.1. Kavramsal Çerçeve 1
1.1.1. Eğitim ve Öğrenme 1
1.1.2. Yetişkin Eğitimi 8
1.1.3. Hizmetiçi Eğitim 17
1.2. Problem 29
1.3. Amaç 37
1.4. Önem 38
1.5. Sayıltılar 39
1.6. Sınırlılıklar 39
BÖLÜM 2 40
YÖNTEM 40
2.1. Araştırma Modeli 40

2.2. Çalışma Grubu 40
2.3. Veriler ve Toplanması 41
BÖLÜM 3 44
BULGULAR VE YORUMLAR 44
3.1. Katılımcı Profili 44
3.2. Eğitim Programının Hedeflerine İlişkin Görüşler 44
3.3. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Görüşler 56
3.4. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler 84
3.5. Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin Görüşler 90
3.6. Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Görüşler 102
BÖLÜM 4 110
SONUÇ VE ÖNERİLER 110
4.1. Sonuçlar 110
4.1.1. Eğitim Programının Hedeflerine İlişkin Sonuçlar 110
4.1.2. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Sonuçlar 111
4.1.3. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Sonuçlar 113
4.1.4. Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar 113
4.1.5. Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar 114
4.2. Öneriler 115
4.2.1. Eğitim Programının Hedeflerine İlişkin Öneriler 115
4.2.2. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Öneriler 117
4.2.3. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Öneriler 117
4.2.4. Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin Öneriler 118
4.2.5. Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Öneriler 119

KAYNAKÇA.....120

EKLER 126

EK A 126

ÖZGEÇMİŞ.....142

ÇİZELGELER DİZİNİ

Çizelge 1. Eğitim Programının Hedefleri Hakkındaki İfadelere İlişkin Seçeneklerin Seçilme Yüzdeleri 45

Çizelge 2. Katılımcıların Programının Hedeflerine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 46

Çizelge 3. Katılımcıların Programının Hedeflerine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları 47

Çizelge 4. Katılımcıların Programının Hedeflerine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları 48

Çizelge 5. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri 56

Çizelge 6. Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 58

Çizelge 7. Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 61

Çizelge 7. Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 62

Çizelge 7. Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 63

Çizelge 8. Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğineİlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları 63

Çizelge 9. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri 85

Çizelge 10. Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 86

Çizelge 11. Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları 86

Çizelge 12. Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları 87

Çizelge 13. Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri 91

Çizelge 14. Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 91

Çizelge 15. Katılımcıların Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları 92

Çizelge 16. Katılımcıların Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları 93

Çizelge 17. Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri 103

Çizelge 18. Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları 104

Çizelge 19. Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları 105

Çizelge 20. Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları.....105

BÖLÜM 1

GİRİŞ

Bu bölümde, ilgili alanyazın taraması sonrasında oluşturulan kavramsal çerçeve ile araştırmanın problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, sayıltılar ve sınırlılıklara yer verilmiştir.

1.1. Kavramsal Çerçeve

Bu kısımda, eğitim, öğrenme, yetişkin eğitimi ve hizmetiçi eğitim hakkındaki alanyazının taranmasıyla, araştırmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

1.1.1. Eğitim ve Öğrenme

1.1.1.1. Eğitim

Günümüzün dünyası, küreselleşmenin ve toplumlar arası artan etkileşimin de etkisiyle (Jarvis, 2004) hızla değişmektedir. Bu değişim, toplumun ve bireyin eğitim ihtiyaçlarını nicelik olarak arttırmakta ve nitelik olarak da daha karmaşık bir hale getirmektedir (Cogburn, 1998). Bu ortamda bireyin, herşeyden önce, değişen şartlara kendisini uyarlayabilecek, gelişmeleri tamamıyla kavrayabilecek, kendi eylemlerine dahi eleştirel bir yaklaşım getirebilecek ve sürekli değişmekte olan bir çevrede yeni ilişkiler kurabilecek şekilde, hayatı boyunca çeşitli kademelerde gereksinim duyabileceği bilgi ve becerilerle donanmış olması gerekmektedir (Numanoğlu, 1999). İhtiyaç duyulan bu donanımın sağlanarak, değişim ve dönüşüm çabalarının sağlıklı bir biçimde yürütülebilmesi için insanlığın ortaya koyduğu en yaygın ve sistematik araç ise eğitimdir.

Eğitim, bir yandan olağanüstü hızdaki bu değişim ve dönüşümü etkileyen başat faktörlerden biriyken, diğer yandan kendisi de bu değişim ve dönüşümden payını almaktadır (Chinnamai, 2005; Taymaz, 1997). Doğal olarak, bütün bu değişimlerin yaşandığı bir ortamda, kişileri hayata hazırlama görevini yüklenen eğitim sistemlerinin değişmeden aynı kalmaları ve bu haliyle, yüklenmiş oldukları görevi layıkıyla yerine getirebilmeleri mümkün değildir (Aksoy, 2013). Bu nedenle, eğitim de zaman içerisinde değişmekte ve kendini dönüştürmektedir.

Dilimizde eğitim adı altında ifade olunan iki ayrı kavramı, farklılıklarını ortaya koyacak şekilde ele almakta fayda bulunmaktadır. Bunlardan birincisi aile içinde başlamakta, bireyin içinde bulunduğu çevre içinde sürdürülmekte, okul dönemi ve meslek eğitimini de kapsayacak şekilde sistematik olarak yaşamboyu sürmektedir. Yine eğitim olarak ifade ettiğimiz ikinci tür faaliyet ise, dar ve sınırlı olandır. Bireylerin bilgi, beceri ve davranışlarındaki değişmelere yönelik olarak özellikle meslek hayatları içerisinde gerçekleştirilen faaliyetleri anlatmaktadır (Kalkandelen, 1979).

Alanyazında bir sistem olarak eğitim (education/terbiye) (Duman, 2003) kavramının farklı tanımlarına rastlamak mümkündür. Ertürk'e göre (1982) eğitim, bireyin davranışında kendi yaşantısıyla ve kasıtlı bir biçimde istendik değişimler meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir. Oğuzkan'a (1974) göre, önceden belirlenen esaslar çerçevesinde insan davranışlarında belli düzeyde gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisidir. Kalkandelen (1979), insanı değiştirme amacı taşıyan çabaların tümünün eğitime karşılık geldiğini belirtir. Senemoğlu (2007), istenen öğrenmeleri oluşturma sürecini eğitim olarak ifade etmektedir. Barutçugil (2002), eğitimi, önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda insanların düşünce, tutum, davranış ve hayatlarında belirli iyileştirme ve geliştirmeler sağlamaya yarayan sistematik bir süreç olarak adlandırmakta ve herhangi bir kültürün ya da toplumun bireylerini benzeştirmek ve uyumlaştırmak için kullanıldığına dikkat çekmektedir. Demirel ve Kaya (2007), kültürel özelliklerin sonraki kuşaklara aktarılması olarak adlandırılan "kültürleme"nin, bir amaca yönelik olarak gerçekleştirilen bölümünü eğitim olarak tanımlamaktadır. UNESCO, yaşamboyu sürdürülecek her türlü etkinlik için değerli bilgi, beceri ve kavrayış bileşiminin

aktarılması için tasarlanmış, örgütlü ve sürekli öğretim sürecini eğitim olarak adlandırmaktadır (Jarvis, 2002).

Aydınlanma çağında eğitim konusuna kafa yoran filozofların başında gelen Rousseau (akt: Durakoğlu, Biçer ve Zabun, 2013), eğitim için takip edilebilecek en iyi yolun, bireylerin tabii gelişim ilkelerinin takip edilmesi olduğunu belirtir ve eğitim sistemlerinin bireylere özgürlük ve kişilik kazandırması ile onları hayata hazırlaması gerektiğini vurgular. Özgürlük bu sistemin tam merkezindedir. Eğitimin, bireyin özgürleştirilmesi yerine, onu harici hedefler doğrultusunda biçimlendirerek, itaatkar kılmak ve böylece mevcut sosyal düzenin idamesini sağlamak üzere dizayn edilmesine (Durakoğlu, Biçer ve Zabun, 2013) karşı en güçlü itirazlardan birisini ise Freire ortaya koymuştur. Freire'ye göre eğitim (Ayhan, 1995), iki türlü işlev görür. Bunlardan ilkinde, insanların mevcut sistemle kendilerini özdeşleştirmelerini kolaylaştırarak, bir anlamda düzene uyum sağlamalarına yol açar. Bunun alternatifi olan ikinci işleviyle ise, bireylerin bir şekilde kendilerini içinde buldukları gerçekliğe karşı eleştirel ve yaratıcı bir zihin dünyasıyla bakmalarını sağlayarak, kendi dönüşümlerine ne şekilde katkıda bulunabileceklerini keşfedebildikleri bir araç halini alır. Freire, eğitimin sözü edilen ikinci işlevinden yanadır ve eğitimin insanları hür kılması gerektiğine inanmıştır (Duman, 2007). Bunun gerçekleşmesi ise, eğiten ve eğitilenin, birbirleriyle “diyalog” halinde, bilgiyi araştırmaları sayesinde mümkün olur (Mayo, 1999). Bu ilişki pratiğinde öğrenenler de keşfe meraklı, etkin, yaratıcı bireyler olarak yerlerini alırlar (Ayhan, 1995).

Yapılan gözlemler de ortaya koymaktadır ki, farklı ihtiyaçları yok sayarak aynı konuda çok sayıda öğrenci için tasarlanan eğitim sistemleri, toplumun ihtiyaç duyduğu yeni becerileri ve değerleri üretmekte gittikçe daha fazla zorlanır hale gelmiştir (Aksoy, 2013). Sözkonusu eğitim sistemlerinin en büyük yanılgıları, sadece bilginin aktarımına odaklanmaları, bilginin dağıtımında öğretmeni tekelci bir konuma oturtmaları, öğrenciyi bilginin edilgen alıcısı şeklinde düşünmeleri ve insanın doğal/toplumsal çevreyle ilişkisi konusunda hatalı bir anlayışa dayanmalarıdır. Bu sistemde öğrenen, sadece eğitim sürecinin nesnesi olarak tanımlanmakta ve bilgiyi herhangi bir eleştiri getirmeksizin alması beklenmektedir. Freire, bilginin durağan ve öğrencinin de edilgen olduğu

varsayımına dayanan ve öğrencinin kafasına bilgilerin öğretmen tarafından depolanmasını ana amaç olarak benimseyen bu tip hatalı eğitim sistemlerini "bankacı eğitim" modeli olarak eleştirmiştir (Ayhan, 1995; Durakoğlu, Biçer ve Zabun, 2013). Bunun nedeni ise açıktır. Zira ne bilgi durağan olarak bir anlam ifade etmekte; ne de öğrencinin edilgen olduğu bir eğitim ortamı etkin bir öğrenme süreci ortaya koymaktadır. Ayrıca, sanayi toplumundan bilgi toplumuna giden süreçte, teknolojide ve iletişimde kaydedilen gelişmeler sayesinde, bilgiye ulaşmanın hayal edilemeyecek bir hıza erişmesi de sistematik bilgi aktarımının önemini nisbi olarak azaltmıştır. Böylece eğitim sürecinde, bireyin kendine aktarılan bilgiyi almasından çok, bireyin kendisine yararı olacak bilgiyi kullanabilmesi önem kazanmıştır (Numanoğlu, 1999). Bu bakımdan, giderek artan bir biçimde, eğitimin öğrenme ve beceri kazandırmayla yakın ilişkisini içerecek kavramlar ve programlar üzerinde durulmaya başlanmıştır. Bilginin kazandırılması yerine, bilgiye ulaşma yollarının öğretilmesi de bu doğrultuda öne çıkmıştır. Bir başka ifadeyle salt öğretme değil, "öğrenmeyi öğretme/öğrenme" (Aksoy, 2013; Sloman, 2005; Numanoğlu, 1999; Kurt, 2000) ve becerilerin kazandırılması amaçlanır hale gelmiştir. Rogers'a göre (akt: Knowles, Holton ve Swanson, 2005) devamlı değişen bir ortamda varlığını sürdüren bir insana verilen eğitimin amacı, öğrenmenin kolaylaştırılması olmalıdır.

Eğitimin, bilginin nasıl kullanılacağının özümsenmesi şeklindeki sade tarifi (Whitehead, 1967) de klasik eğitim anlayışının ötesine geçen çağrışımlarda bulunmaktadır. Bu çerçevede eğitimin, bireylerin sosyalleştirilmesi dışında, yeteneklerini tanıtma, bu yeteneklerini ve yaratıcılıklarını geliştirme, bireylere bilimsel bilgi ve beceriler kazandırma, kültürel değerlerini benimsetip, özgüvenlerini geliştirme ve onları dış çevrenin menfi etkilerinden sakınma şeklinde özetlenebilecek işlevleri (Hoşgörür ve Taştan, 2007) de mevcuttur. İşte bu işlevlerin hepsinin etkin bir şekilde sağlanabilmesi için uzun vadeli, bilgi odaklı eğitim (education/terbiye) ile daha kısa vadeli, beceri odaklı eğitim (training/talim) (Duman, 2007) arasında hassas bir dengenin kurulması icap etmektedir.

Beceri odaklı eğitim, becerileri, bilgiyi ve tutumları aktarmak üzere, gözetim altında yürütülen, planlı ve daha kısa süreli öğretme süreci olarak tanımlanabilir ve genellikle

bireyin davranış ve alışkanlıklarını şekillendirmek için kullanılır (Jarvis, 2002). Başka bir deyişle, bir kimsenin belli bir işi layıkıyla yapabilmesi için edinilmesi zorunlu bilgi, beceri ve tutumların sistematik bir biçimde (Kurt, 2000) okul dışında geliştirilmesidir. Beceri odaklı eğitime yetiştirim (Duman, 2007) veya yetiştirme de (Kurt, 2000) denilmekle birlikte, dilimizde genellikle eğitim olarak ifade edilmektedir. Ancak, günlük hayatta birbirinin yerine kullanılan bilgi ve beceri odaklı eğitim faaliyetleri arasında esasen ciddi farklar mevcuttur (Barutçugil, 2002):

Bilgi odaklı eğitim, genelde merkezi bir planlamanın eseridir. Bilginin aktarılmasına önem verir. Öğrencide teorik bir altyapı oluşturmayı hedefler. Bununla birlikte, bilgi odaklı olması, süreç içinde hiç beceri aktarılmayacağı anlamına gelmez. Ancak, genelde uzun bir zamana yayılsa da, hacmi nedeniyle aktarılması gerektiği düşünülen bilginin pratik hayattaki yansımalarına büyük ölçüde yer verilemez. Deneyimin yerini bilgiyle doldurmaya çalışır. Büyük ölçüde örgün eğitime karşılık geldiğinden, biçimsel şartları da fazladır. Bilgiyi aktarana öğretmen/öğretim görevlisi; bilgiyi alana ise öğrenci denir.

Beceri odaklı eğitim ise, birey tarafından yapılacak işe veya başarılacak göreve göre inşa edilir. Kısa sürelidir ve sonuç odaklıdır. Bilgiden ziyade beceri artışını hedeflemekle birlikte, uygulamaya yönelik bilgi aktarımı da içerir. Aktarılan bilgi, nasıl uygulanacağıyla birlikte aktarıldığında anlam ifade eder. Deneyim artışına dayanır. Örgün eğitimin dışında, sıklıkla tamamlayıcı bir şekilde verilir. Biçimden ziyade içerik önemlidir. Beceriyi aktarana eğitmen/uygulayıcı; beceriyi kazanmak için eğitime iştirak edenlere ise katılımcı denir.

Bundan yaklaşık bir asır önce benzer konulara kafa yoran Ziya Gökalp'e göre (akt: Adanalı, 2004; Duman, 2007) terbiye (education/uzun süreli bilgi odaklı eğitim), toplumun üyeleri arasında gerçekleştirdiği bir sosyalleştirme sürecidir. Bu süreç sayesinde birey toplumun diline, edebiyatına, estetiğine, ahlakına ve mantığına aşinalık sağlar. Diğer yandan talim (training/kısa süreli beceri odaklı eğitim) ise, bireyin çevresine uyumudur. Talim sayesinde insanlar, maddi güçleri kullanabilecek hale gelirler.

Beceri odaklı eğitim, bilgi odaklı eğitimin alternatifi değildir. Bilgi odaklı eğitim bireyi toplumsallaştırarak uzun dönemde hayata hazırlarken, beceri odaklı eğitim kısa

dönemde yetenek, tutum veya yatkınlık kazandırır. Şüphesiz bunların kazanılması bilgi odaklı eğitimi de destekler ve zamanla onun bir parçası haline gelir. Son tahlilde, bu iki kavram birbirinden farklı olsa da, ikisi arasındaki sınır her durumda net olmayabilir (Winch, 2000). Bilgi odaklı eğitim, beceri odaklı eğitim için sağlam bir zemin inşa ederken, beceri odaklı eğitim de uzun vadede bilgi odaklı eğitimi destekler.

1.1.1.2. Öğrenme

Gerek bilgi odaklı olsun, gerekse beceri odaklı olsun; eğitimi varılacak bir hedef değil, takip edilecek güzergâh (Oester ve Oester, 1997) olarak düşünmekte yarar vardır. Eğitimle hedeflenen, bireyin çevresiyle belli bir düzeydeki etkileşimleri sonucunda meydana gelen, nispeten kalıcı izli davranış değişmesi olarak tanımlanabilecek olan (Senemoğlu, 2007) öğrenmedir. Bu bakımdan sistem merkezli bir faaliyet olan eğitim yerine, bireyi merkezine alan öğrenmeye (Mocker ve Spear, 1982) önem verilmelidir.

Öğrenmeyle ilgili değişik kuramlar, öğrenmeyi farklı şekillerde tarif etmektedir Davranış değişikliği, etki-tepki arasında irtibat kurma, fikirler arasında çağrışım yakalama, idrak, sezgi, anlama ve koşullanma gibi çok geniş bir yelpazedeki faaliyetler öğrenme olarak ifade edilebilmektedir (Alkan, 1987). Binbaşıoğlu, Fidan ve Bugelski (akt: Kurt, 2000), öğrenmenin yaşantı ürünü olması üzerinde durmuşlardır. Mumford'a göre (akt: Masadeh, 2012) öğrenme, bilgi, beceri ve sezginin kazanılması sürecidir. Alkan (1987), öğrenme sürecini, karşılaşılan bir duruma tepki olarak bir faaliyetin meydana getirilmesi veya değiştirilmesi süreci olarak tarif etmektedir. Eren'e göre (akt: Küçükoğlu, 2005) öğrenme, kuramsal düşünce, uygulama ve tecrübelerden elde edilen bilgiler sayesinde insanın değerlerini, inançlarını, tutum ve davranışlarını değiştirme sürecidir. Öğrenme teorisyeni David Kolb'a göre (akt: Foley, 2004) öğrenme, insanoğlunun çevresine uyum sağlamasının birincil yoludur.

Eğitim, bir öğretim teorisi temelinde, yapılandırılmış bilgiyi aktarmak için oluşturulan formel bir süreçken, öğrenme ise formel ve kurumsal bir eğitim süreci olsun veya olmasın kişinin bilgiyi biriktirme ve özümseme çabasına karşılık gelmektedir (Cogburn: 1998). Eğitim, bilgi, beceri ve davranışlarda arzu edilen değişiklikleri

sağlamak üzere öğreticinin yönetiminde, içerik temelli gerçekleştirilen bir faaliyettir. Buna karşılık öğrenme ise, güçlendirilmiş bir uyum yeteneğini kazanmak üzere, bireyin kendi tercihleri doğrultusunda gerçekleştirilen iş temelli bir süreci anlatır (Slamon, 2005) ve buradaki vurgu bireydedir (Knowles, Holton III ve Swanson, 2005). Nitekim bu süreçte her bireyin farklı öğrenme düzeyleri ve ihtiyaçları vardır (Oester ve Oester, 1997).

Delors başkanlığında UNESCO tarafından oluşturulan komisyon, öğrenmeyi (Delors ve diğerleri, 1996; Tawil ve Cougoureux, 2013), bilmeyi öğrenme (büyük ölçüde "education" kavramına karşılık gelir), yapmayı öğrenme (büyük ölçüde "training" kavramına karşılık gelir), olmayı öğrenme (büyük ölçüde kişisel gelişime yönelik çabalara karşılık gelir) ve birlikte yaşamayı öğrenme (büyük ölçüde sosyal uyuma yönelik çabalara karşılık gelir) perspektifinden incelemiştir. Bu bağlamda öğrenmenin, eğitim ve öğretmeye nazaran daha kapsamlı bir kavram olduğu söylenebilir.

Öğrenme, bilgi/beceri/tutumun kazanılması sürecinde odağın öğretende değil, öğrenende olduğunu ifade eder. Öğreten, öğrenme sürecinde, sahnede başrolü oynayan bilge değil, gerektiğinde başvurulabilecek bir rehber olarak görev alır (Longworth, 2003). Bu sürecin iyi yönetilemediği durumlarla sıklıkla karşılaşılmakta ve verilen eğitim ile eğitime katılanın öğrenme düzeyi arasında büyük boşluklar oluşmaktadır. Bu nedenle de, eğitimin öncesi (planlama) ve sonrası da (değerlendirme) dahil olmak üzere, sürecin hassasiyetle yürütülmesi ehemmiyet arzetmektedir. Bu bağlamda, eğitime katılacak kitlenin ve eğitim sonrası yerine getirilecek görevin durum tespiti (assessment), eğitimin tasarlanması (design), uygulanması (implementation) ve değerlendirilmesi (evaluation) aşamalarından (O'Connor, Bronner ve Delaney, 2007) her biri, eğitimin öğrenmeye dönüşümü bakımından hayati rol oynamaktadır (Furjanic ve Trotman, 2000). Etkin bir öğrenmenin gerçekleşmesi içinse, bireyin güdülenmesi, eğitimin amaç ve hedeflerinin katılımcılar tarafından bilinmesi, uygulamalı olması ve tekrarlara yer verilmesi, değişik aralıklar verilerek çalışmaların zamana yayılması ve konunun bütüncül olarak öğretilmesi gerekmektedir (Kalkandelen, 1979).

İçinde bulunduğumuz yüzyılda eğitimin öldüğü, öğrenmenin ise şafağının yaşandığını iddia edenler de bulunmaktadır (Heppell, 2010). Ancak, eğitim ile öğrenme

arasında birbirini karşılıklı dışlayan bir ilişki kurulması doğru bir yaklaşım değildir. Gerek bilgi odaklı, gerekse beceri odaklı eğitim, öğrenme sürecini destekleyen en örgütlü faaliyet olarak etkinliğini, mevcut toplumsal hayat anlayışı hâkim olduğu sürece sürdürecektir. Eğitimin işlevlerinin, bireyin tekil öğrenmesi yoluyla tamamen doldurulması ancak birey-toplum arasında yaşanabilecek köklü değişimlerle olabilecektir. Mevcut durumda öğrenmeyi, Garavan'ın tanımlamasıyla (akt: Masadeh, 2012), hem bilgi odaklı, hem de beceri odaklı eğitimden beslenen kapsayıcı bir kavram olarak düşünmek mümkündür. Buna göre, bilgi odaklı eğitimin karşılığı düşünme yoluyla öğrenme, beceri odaklı eğitimin karşılığı ise yaparak öğrenmedir.

Eğitimin işlevinin sona ermesi sözkonusu olmasa da, gelişen teknoloji ve artan iletişim imkanlarıyla, öğretme boyutunun öneminin azaldığı söylenebilir. Bu kapsamda, öğretme fiilinin kendi başına bir amaç olmadığı, öğrenme sürecinin bir aracı olarak anlam taşıdığı dikkate alınmalı ve bireyin bilgi birikimi (Jarvis: 2004), ihtiyaçları ve tercihleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Diğer taraftan, öğrenci zihninin, öğretmenin her istediği şekilde kullanabileceği boş bir sayfa ya da öğretmenin kendi bilgileriyle dolduracağı boş bir kap olduğu yönündeki anlayıştan (Aksoy, 2013; Duman, 2007) tamamen kurtulunması önem taşımaktadır. Mühim olan, öğrenenin, herhangi bir konuya ilişkin olarak öğrenme merdiveninde (Longworth, 2003) yapmakta olduğu yolculukta, veri depolamaktan bilgeliğe doğru, daha yükseklere tırmanabilmesini sağlamaktır. Bu yolculuğun ise örgün ve yaygın eğitimin sistematik bir biçimde bütünleştirilmesiyle yaşamboyu sürdürülebilecek bir şekilde planlanması şarttır (Kurt, 2000; Numanoğlu, 1999). Nitekim yaşamboyu öğrenme, örgün eğitime ilave olarak, özgüdülenmeye dayalı öğrenme, yetişkin eğitimi, sürekli eğitim (Toprak ve Erdoğan, 2012), hizmetiçi ve hizmet dışı eğitim, teknik eğitim, mesleki eğitim (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012) kavramlarını da kapsayıcı önemli bir kavram haline gelmiştir.

1.1.2. Yetişkin Eğitimi

Toplum, bireylerin yaşamboyu süren öğrenme ihtiyaçlarına örgün ve yetişkin eğitim programlarını da kapsayan yaygın eğitim yoluyla cevap vermeye çalışmaktadır. Bu temelde, örgün eğitimin, bilim ve teknolojide son derece hızlı bir biçimde yaşanan değişim ve dönüşümün ortaya çıkardığı ihtiyaçlara tek başına cevap vermekten uzak kalması (Kurt, 2000) ve önceki dönemlere göre kıyasla daha hızlı bir şekilde yaşanan mesleki hareketlilik (Duman, 2007), bu ihtiyaçlara yönelik yaygın eğitim faaliyetlerinin, bu çerçevede de yetişkinlere yönelik eğitim programlarının tasarlanmasını toplumların gündeminde giderek daha üst sıralara taşımaya başlamıştır. Başka bir deyişle, bireylerin, örgütlerin ve toplumların ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla yetişkin eğitim programlarına (Uysal, 2013) daha sık başvurulmaya başlanmıştır.

Kurt'a göre (2000) yetişkin eğitimi, en geniş anlamıyla, sürekli eğitimlerinin ilk dönemini tamamlayan bireylerin bilgi, beceri, anlayış ve davranışlarında değişime yol açmak gayesiyle, birbirini izleyen örgütlü etkinliklerden oluşmaktadır. Geray (2002) ve Kocaoğlu'na göre (akt: Kurt, 2000), bilinçli ve planlı olarak yürütülen yetişkin/halk eğitimi, okul çağındayken örgün eğitimden istifade edememiş yetişkinlere bu eksikliği gidermek üzere fırsat hazırlamakta; örgün eğitimden geçmiş olsalar bile, yetişkinlerin pratikteki ilerlemelere, sosyal değişimlere uyumunu sağlamakta; ayrıca okul çağındakilere okul haricinde verilen eğitim ile örgün eğitimi bütünleştirmektedir. Duman (2007), yetişkin(ler) eğitimini, zorunlu eğitim almış kimselerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmekle, bu kişilerin öğrenmelerine olanak sağlayan planlı, programlı ve düzenli eğitim süreçlerinin tümü olarak tanımlamaktadır. Buna göre yetişkin eğitimi, toplumun ihtiyaç duyacağı bilgi, görgü, beceri ve yeterlilik seviyesine sahip bir yetişkinler toplumu oluşturmayı; yetişkinleri, içinden çıktıkları toplumun gelişmesini engelleyen problemlerin üstesinden gelmeye yönelik bir anlayışla bu problemleri çözmeye hazırlamayı; varlık nedenlerini gerçekleştirebilmeleri için, yetişkinlere kendi bilgi, anlayış, tutum ve özelliklerini geliştirme imkan ve fırsatını sağlamayı hedefler (Yazar, 2012).

Yetişkin eğitiminin önemi, dünya çapında, zaman içinde anlaşılmış olmakla birlikte, yetişkinlere yönelik eğitim programlarının uzunca bir süre çocuklar için kullanılan yöntem ve tekniklerle sürdürülmesine çalışılmıştır (Kurt, 2000; Malkoç, 1989). Bu

çerçevede, çocukların öğrenmesine yardım etme bilim ve sanatı olarak tanımlanabilecek olan pedagojinin yüzyıllardır kullanmakta olduğu ilke ve teknikler yetişkinlerin eğitilmesi için bir dönem ödünç alınmış; ancak, edinilen tecrübeler sayesinde, genellikle gereken önem verilmeyen yetişkin eğitim programlarının planlanması sürecinde (Uysal, 2013) istifade edilmesi gereken ilke ve tekniklerin çocukların eğitiminde kullanılanlardan farklı olması gerektiği anlaşılmıştır. Böylece, yetişkin eğitimi, amatör öğreticilerin gönüllülük temelinde yürüttüğü bir etkinlik olmaktan çıkarak (Geray, 2002), önemli bir uzmanlık sahası haline gelmiş (Malkoç, 1989) ve yetişkinlerin öğrenme sürecine yardım etme bilim ve sanatı olarak adlandırılabilecek (Knowles, Holton ve Swanson, 2005; Güneş, 1996) andragoji ortaya çıkmıştır.

Yetişkin eğitiminde çığır açan andragojik model, Knowles'ın çalışmaları çerçevesinde genel olarak şu varsayımlar üzerinde geliştirilmiştir (Knowles, Holton ve Swanson, 2005; Malkoç, 1989; Geray, 2002):

a. Yetişkinler birşeyi öğrenmeye başlamadan önce bunu *neden öğrenmeleri gerektiğini* (need to know) ve bu çerçevede öğrenme sürecinin nasıl yürütüleceğini, ne öğrenileceğini ve bunu öğrenmenin neden önemli olduğunu bilmelidirler. Bu gereklilik, yetişkinlerin eğitim programlarının planlama süreçlerine dahil edilmeleri; bu mümkün olmuyorsa eğitimde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi sürecine katılmalarıyla bir ölçüde karşılanabilecektir.
b. Yetişkinde benlik kavramı bağımlı bir kişilikten, kendi kendini yönetebilen *bağımsız bir kişiliğe* doğru gelişmiştir ve yetişkinler kendi başlarına öğrenebilirler. Grow'a göre öğrenmede otonomi, öğrencinin bağımlı (öğretmen=otorite), ilgili (öğretmen=motive edici, rehber), katılımcı (öğretmen=kolaylaştırıcı) ve kendi kendine öğrenen (öğretmen=danışman) olarak özetlenebilecek dört farklı seviyeyle ölçülebilir. Yetişkinin bunlardan hangi sınıflandırmaya dahil olduğu, kişilik özellikleri (sabit) kadar, öğrenilecek konuyla da (değişken) ilgilidir. Bazı yetişkin eğitimcileri, yetişkin eğitiminin esas amacının kişinin öğrenmede otonomi düzeyini yükseltmek olduğunu ileri sürmektedirler. Yetişkinin kendi kendine öğrenme yetisi, öğrenmede otonomi

beklentileri karşılanmadığı takdirde, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek bir faktöre de dönüşebilmektedir.

c. Yetişkinin gittikçe artan ve dolayısıyla öğrenme etkinliklerine giderek çoğalan bir kaynak oluşturan *tecrübe birikimi* vardır. Bu sebeple, grup tartışmaları, simülasyonlar, problem çözme etkinlikleri, örnek olaylar ve laboratuvar yöntemleri, tek taraflı bilgi aktarımına oranla daha fazla kullanılmalı ve bireylerin tecrübesinden daha çok faydalanılmalıdır. Ayrıca, grup içinde öğrencilerin birbirleriyle etkileşimlerinden de yararlanılmalıdır. Diğer yandan, yetişkinlerin tecrübelerindeki farklılıkların, daha fazla kişisel farklılıklara sebep olduğu ve ayrıca kişisel yargıların daha koyu bir biçimde yerleşmesine yol açtığı unutulmamalıdır. Kısaca söylemek gerekirse, yetişkinlerde tecrübe öğrenmeyi kolaylaştırıcı ve hızlandırıcı bir işlev görebileceği gibi, bazı şartlar dahilinde öğrenmenin önündeki en büyük engellerden birisi de olabilmektedir. Bu nedenle, öğrenme süreçlerinde eski bilgilerin çözülmesini (unfreezing) sağlayacak bir hazırlık oturumu yapılması da gerekebilecektir.

d. Yetişkinin kendisini *öğrenmeye hazır hissedişi*, toplumsal rollerinin gerektirdiği bilgi gereksinimleri ile üstlendikleri sorumluluk ve görevleriyle uyum sağlayacak şekilde gelişir. Yetişkinlerin öğrenmeye hazır hissediş seviyeleri konudan konuya değişir. Öğrenmeye hazır olmayan yetişkinlere, kimi durumlarda (bağımlı kişiliğe sahipse veya konu hakkında yeterli bilgiye sahip değilse) "yönlendirme", kimi durumlarda ise (özgüven veya özveri eksikliği sözkonusuysa) "destek" vermek gerekebilir.

e. Yetişkinlerin katılmak istediği eğitim programlarının özünü, ileride gerektiği zaman kullanabileceği konu ağırlıklı bilgiler yerine, *hemen uygulayabileceği*, günlük problemlerine çözüm getirebilecek bilgiler oluşturur. Örgün eğitim herkese, gelecekte ihtiyaç duyma ihtimali bulunan bilgileri aktarmaya çalışırken, yetişkinler bilgiye gereksinim duydukları anda ulaşmayı tercih ederler. Yetişkinin kaybedecek zamanı olmadığı için katıldığı eğitim programlarının doğrudan mevcut ihtiyaçlarına çözüm getirmesini arzular.

f. Yetişkinler bazı dışsal güdüleyicilere (daha iyi bir iş, kariyer, maaş gibi) açık olmakla birlikte, eğitime ilgileri ve eğitimdeki başarıları için *içsel güdüleyiciler* (başarı, iş tatmini, öz saygı, yaşam kalitesi, keyif gibi) daha etkilidir. Bu bakımdan bireyin toplumda oynadığı rol, yetişkin eğitimi açısından önem taşımaktadır. Kişi toplumda yeni görevler aldıkça, bunları arzu ettiği gibi yerine getirmeye yönelik bilgilere ihtiyaç duyabilir. Bu da motivasyonun üst düzeye çıkmasını ve öğrenme hızının artmasını sağlamaktadır.

Pedagojik model eğitim sürecindeki bütün sorumluluğu öğretmene yüklemekte ve neyin, nasıl, ne zaman öğrenileceği ile bunun öğrenilip öğrenilmediği konularındaki bütün kararları öğretmene aldırmaktadır. Bu modelde, okulda ya da kurumlarda önceden tasarlanan programlar çerçevesinde tespit edilen bilgi ve beceriler kazandırılmak istenmektedir. Eğitimin amacına uygun olarak, çocuğun ileride karşılaşabileceği ya da hiç karşılaşmayacağı problemlerin çözümüne ilişkin bir takım bilgiler önceden (Çözüm ➔ Bilgi-beceri ➔ Problem) öğretilmektedir. Öğrenci, öğrenme sürecinde ilerlemek istiyorsa öğretmenin öğrettiklerini öğrenmek durumundadır. Bunların gerçek hayata nasıl tatbik edileceğini bilmek zorunda değildir ve kendisine bu şekilde bir yönlendirme de yapılmamaktadır. Öğretmen öğrenciyi kendisine bağımlı bir birey olarak gördüğünden, öğrenen de zamanla bu rolü benimsemektedir. Öğrencinin tecrübesi önemsiz görülmektedir, zira önemli olan öğretenin, ders kitabı yazarının ve diğer eğitim materyallerini hazırlayanların tecrübeleridir. Bilginin aktarılması için kullanılan araçlar son derece önemlidir. Verilen bilginin elde edilmesiyle öğrenme süreci tamamlanmış sayılır. Öğrenenler dış etkenlerle (karne, not, ödül, ceza) öğrenmeye güdülendirilir (Knowles, Holton ve Swanson, 2005; Geray, 2002).

Andragojik modelin uygulandığı bir yetişkin eğitiminde ise müfredat, öğrenenlerin ihtiyaç ve ilgilerine göre, yine öğrenenlerin katılımıyla belirlenmelidir. Sınıfta otorite paylaşılmakta olup, daha demokratik bir düzenden söz edilebilir. Yetişkinler, çocuklar gibi, iyi bir karneyle motive olmazlar. Eğitimin sonuçlarının doğrudan, somut ve pratik olması ile eğitimden hem kısa, hem de uzun vadede yarar sağlamayı beklerler. Yetişkinler, edindiği yeni bilgi ve becerileri, işinde veya sosyal hayatında derhal kullanabilmeli; bunlardan bugün karşı karşıya kaldığı problemlerin çözümünde

(Problem ➔ Bilgi-beceri ➔ Çözüm) yararlanabilmelidir. Yeni fikirleri, ihtiyaç duydukları ölçüde ve daha önceki bilgi birikimleri üzerinden teyit edebildikleri takdirde daha iyi öğrenirler. Mevcut bilgileriyle çelişen hususları öğrenmeleri son derece güç olur. Yetişkinleri pasif bir konuma itecek otoriter öğretme yöntemleri, düşündürmeyi amaçlamayan sınavlar ve katı pedagojik formüllerin yetişkin eğitiminde yeri yoktur. Yetişkinlerin dimağları bilgiyle doldurulması gereken boş kaplar olmadığından, eğitimde en değerli kaynak öğrenenin tecrübeleridir. Dewey'in de altını çizdiği üzere, tecrübe eğitimin çıktısını değil, girdisini oluşturmaktadır. Gerçek eğitim yaşantı aracılığıyla meydana gelir ve her yaşantının, hem daha önce geçmiş olanlardan birşeyler alması, hem de daha sonra gelecek olanların niteliğini bir biçimde değiştirmesi (süreklilik) beklenir. Lindeman'ın kavramsallaştırmasıyla yetişkin eğitimini, otorite kavramının olmadığı resmi olmayan bir öğrenme sürecinde, ana amacı tecrübenin anlamını ortaya çıkarmak olan, işbirliğine dayalı bir girişim; tutum ve davranışlarımızı oluşturan önyargılarımızın kökenlerine kadar inen düşünsel bir arayış; eğitimi hayatla buluşturan ve yaşamı deneye dönüştüren bir öğrenme tekniği olarak tanımlamak mümkün olabilir. Bu süreçte sadece alçakgönüllü öğretmenlerin iyi birer yetişkin eğitimcisi olarak öne çıkabildiği görülür. Çünkü yetişkin eğitimi sınıflarında öğrenenin tecrübesi öğretmenin bilgisi kadar kıymetlidir. İyi bir yetişkin eğitimi sınıfında öğretmenin mi, yoksa öğrencinin mi daha fazla öğrendiğini belirleyebilmek güçtür. (Knowles, Holton ve Swanson, 2005; O'Connor, Bronner ve Delaney, 2007; Bilir, 2004; Geray, 2002; Kurt, 2000; Barutçugil, 2002; Usher, Bryant ve Johnston, 2005; Durakoğlu, Biçer ve Zabun, 2013)

Dikkat çekilen bu farklılıklara rağmen, andragoji karşısında pedagojinin kötü bir model olduğu veya bunlardan birinin diğerini bütünüyle dışarıda bırakacak şekilde, kullanılması gerektiği söylenemez. Yetişkinlerin homojen bir bütünü oluşturduklarını ve her birinin andragojik modelin varsayımlarını olumladığını iddia etmek de mümkün değildir (Knowles, Holton ve Swanson, 2005). Bu nedenle, herhangi bir eğitimde hangi modelin ne ölçüde kullanılması gerektiği konusunun planlama aşamasında ciddi bir şekilde değerlendirilmesi gerekmektedir. Nitekim öğrenilecek konu ve öğrenenin durumu, eğitimlerde pedagojik mi, andragojik mi, yoksa ikisinin bileşimi bir yaklaşım

mı izlenmesi gerektiğini ortaya koyacaktır (O'Connor, Bronner ve Delaney, 2007). Ancak, yukarıda değinildiği üzere, yetişkinlere yönelik eğitim faaliyetlerinde, pedagojik modelin birçok dezavantajından, andragojik modelin ise birçok avantajından söz etmek mümkündür.

Knowles'a göre, geleneksel (pedagojik) eğitim "içerik" tabanlıyken, andragojik eğitim "süreç" tabanlı bir modeldir. İlkinde belirlenen içeriğin aktarılması önemliyken, ikincisinde öğrenenin bilgi ve beceri edinebilmesi için gerekli süreçlerin sağlanmasına çalışılır. İçerik tabanlı geleneksel eğitimde öğretmen/eğitici/müfredatı oluşturan kurul hangi bilgi ve becerilerin aktarılması gerektiğine karar verir, bunları mantıksal bir örgü içine oturtur, bilgi veya becerinin aktarılmasında en etkin yöntemin hangisi olduğunu belirler ve bu içeriği belirli bir plan dahilinde sıralar. Andragojik modelde ise eğitici/kolaylaştırıcı/danışman, katılımcıyı aşağıdaki unsurları içeren bir sürecin içine dahil edecek usulleri hazırlamakla mükelleftir (Knowles, Holton ve Swanson, 2005; Akın, 2014; Geray, 2002; Kurt, 2000; .Uysal, 2013):

a. *Öğrenciyi hazırlama:* Öğrenme faaliyeti başlamadan önce, katılımcılar dört-beş kişilik gruplara bölünerek, edilgen ve proaktif öğrenme arasındaki farklar hakkında bilgilendirilmeli, katılımcıya yararlanabileceği kaynaklar tanıtılmalı, katılımcıyla birebir ilişki kurulmalı, katılımcının programla ilgili gerçekçi beklentiler geliştirmesi sağlanmalı ve proaktif öğrenmenin ihtiyaç duyabileceği becerilerin kullanılacağı mini projeler uygulanmalıdır.
b. *Öğrenmeye uygun bir ortam oluşturma:* Fiziki ortam bakımından, katılımcıların temel ihtiyaç ve beklentilerinin karşılanması önemlidir. Öğrenmeye uygun yerleşim planı; bu çerçevede, arka arkaya dizilmiş sıralar ve başta bir öğretmen masası yerine küçük gruplardan oluşmuş çemberler düşünülebilir. Eğitim sürecinde, öğrenenlere fiziki ortamla ilgili hissettiklerini paylaşmaları istenebilir. Karşılıklı yapılan bu fikir alışverişi hem hâlihazırdaki eğitim programı için, hem de sonrakiler için önemli detaylar içerebilir. Ortamda eğitim boyunca ihtiyaç duyulabilecek kaynaklara kolay erişim sağlanabilecek bir düzen kurulmalıdır. Fiziki ortamdan daha fazla önem arz eden psikolojik ortam bakımından ise, karşılıklı saygının, rekabet yerine işbirliğinin, öğretmen-öğrenci arasında

karşılıklı güvenin, yargılama değil desteğin, karşılıklı açık ve gerçek bir iletişimin, öğrenmenin sonucunda ortaya çıkacak memnuniyetin ve öğrenciye gösterilen değerin yer aldığı bir ortam oluşturulmalıdır. Baskıcı bir öğretmenin yönetiminde oluşan otoriter bir ortamda öğrenci, emirlere duygusuz bir biçimde itaat etmesi nedeniyle son derece bağımlı bir yapıya bürünür ve bu da endişe, utangaçlık, uysallık ve dalkavukluk gibi olumsuz kişilik özelliklerine dönüşebilir. Kapalı ortamlarda da yıkıcı eleştiri, alaycılık, cesaret kırma ve başarısızlık vurgusu hakim olduğundan bireyin özgüveni tahrip olabilir. Sadece eğitim boyunca değil, içinde bulunulan örgütteki genel atmosfer üzerinde de durulmalıdır. Araştırmalar, hiyerarşik yapının bulunduğu bir örgütte bireylerin kendilerini geliştirme bakımından daha az motivasyona sahip olacaklarını ve öğrenmenin önünde daha fazla engel (endişe gibi) bulunacağını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, genel olarak uygun bir öğrenme ortamı oluşturulması öğrenmenin olmazsa olmaz şartıdır.

c. *Birlikte planlama yapılabilecek bir mekanizma kurulması:* Andragojik modelde, pedagojik modelden bütünüyle farklı olarak, planlama aşamasına katılımcıları da dahil edecek bir mekanizma geliştirilmeli ve katılımcıların planlama kararlarına iştirakleri sağlanmalıdır. Bireyler planlama ve karar mekanizmalarında bulundukları süreçlere daha istekli katılırlar. Katılımcı sayısı birebir görüşmeler yürütebilecek sayıda ise eğitim sürecine katılacak olan tüm öğrenenlerin fikirlerine başvurulabilir. Sayı birebir görüşmeye imkan tanımayacak kadar fazla ise, öğrenenler arasından küçük grup temsilcileri seçilip görüşülerek, ihtiyaç anketleri hazırlanarak veya birkaç seçenekten uygun olanı öğrenciye seçtirerek bu süreç tamamlanabilir.

d. *Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi:* Yetişkin eğitiminde program geliştirilirken ilgi ve ihtiyaç merkezli bir yaklaşım benimsenmelidir. Uygulama aşamasına ancak katılımcıların ihtiyaçları tam olarak tespit edildikten sonra geçilmelidir. Öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesinde sadece toplumun/kurumun söz sahibi olması uygun olmayacaktır. Bazen toplumun/devletin/kurumun ihtiyaçları ile bireyin ihtiyaçları farklı olabilir. Toplum/kurum, bireyin/çalışanının farklı

konularda kendini geliştirmesini isteyebilecekken; birey/çalışan başka bir konu üstünde öğrenme ihtiyacı içinde olduğunu değerlendirebilir. Her iki ihtiyaç karşılanabileceği gibi, gerektiği takdirde ihtiyaçların çeşitli oranlarda bileşiminin karşılanması yönüne de gidilebilir. Bu takdirde, taviz vermesi beklenen taraflarla görüşülerek, rızalarının alınması doğru olur. Öğrenme ihtiyaçların belirlenmesi, sonraki aşamaların da doğru yürütülmesi açısından son derece önemlidir. Bu amaçla, katılımcılarla birebir görüşmeler yapmak; bu mümkün olmuyorsa küçük gruplar halinde fikir alışverişinde bulunmak, öğretilmesi istenen konular hakkında katılımcıların fikrini almak; öğrenim sırasında veya birbirini izleyen eğitimler sonrasında katılımcıların değerlendirmelerinden yararlanmak ve bu alandaki bilimsel araştırmalardan istifade etmek mümkündür.

e. *Öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek program hedefleri belirleme*: Öğrenciyle birlikte, belirlenmiş ihtiyaçlar öğrenme hedeflerine nasıl dönüştürülebilir sorusunun cevabı aranır ve bu sayede programın içeriği oluşturulur. Hedeflerin ölçülebilir olması ve öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik olması lazımdır.

f. *Öğrenme deneyimlerinden oluşan planlar tasarlama:* Andragojinin en önemli özelliklerinden biri de her katılımcıyı farklı bir birey olarak, kendi öğrenme sürecine göre değerlendirmektir. Katılımcılar, bir eğitim programını takip ederken, hazır olma durumlarına göre kendi öğrenme planlarını oluşturabilirler. Bu süreçte öğretmen, katılımcının kişisel özelliklerini de göz önünde bulundurarak öğrenme planına katkı sağlayabilir. Kaynakların tespiti ve bu kaynakları kullanıp hedefe ulaşmada öğrencilerle işbirliği yapabilmek önemlidir. İhtiyaç duyulan hangi konu ne zaman ve nasıl öğrenilebilir? Hangi teknikleri kullanmak etkili olabilir? Eğitim sürecine katılacak olan kişilerin en iyi öğrendiği yöntem veya teknik nedir? Asgari paydalarda buluşmak mümkün müdür? gibi soruların cevapları öğretmen ve katılımcının yapacağı işbirliği ile elde edilebilir.

g. *Öğrenme deneyimlerini uygun teknik ve malzemelerle uygulamaya dökme:* Uygulama aşamasında öğrenenlerin tecrübeleri temelinde en uygun yöntem, teknik ve araç-gereçler kullanılarak deneysel bir öğrenme süreci gerçekleştirilir.

Uygulamada eğitimi verenlerin nitelikleri eğitimin başarısı bakımından son derece önemlidir.

h. *Öğrenmenin çıktılarını değerlendirme ve diğer öğrenme ihtiyaçlarını belirleme:* Öğrenciler, değerlendirme sürecinde hem kendilerini, hem diğer öğrencileri, hem programı, hem de öğretmeni değerlendirerek sürece katkı sağlayabilir. Bunun için katılımcıların program hakkındaki görüşlerinin alınması, eğitim öncesi ile sonrası arasındaki bilgi-beceri farkının ölçülmesi, davranış farklarının belirlenmesi, örgütün performansındaki değişikliklerin izlenmesi gibi çalışmalar yapılabilir. Bunlardaki değişimin başka faktörler tarafından tetiklenip tetiklenmediğinin anlaşılması için kontrol gruplarından da yararlanılmalıdır. Program hakkında eğiticinin, amirlerin görüşlerinin alınması da yarar sağlayabilir. Eğitim sonunda karşılanmayan veya ortaya çıkan ihtiyaçlar tespit edilerek, yeni eğitim programları için hazırlık başlatılabilir.

1.1.3. Hizmetiçi Eğitim

Hizmetiçi eğitim, örgütler açısından vazgeçilmez bir yetişkin eğitim türüdür. Zira bireyin doğumuyla ailede başlayan ve okul öncesi eğitim dahil olmak üzere örgün eğitim içerisinde sürdürülen eğitim süreci, iş hayatına atıldıktan sonra da devam etmelidir. Örgün eğitim, bireyin tüm yeteneklerini ortaya çıkartıp yönlendirmeye yeterli olmadığından, bireyin bazı yeteneklerinin hizmet içinde geliştirilmesi ve böylece kendisine uygun olan işte çalışması ve başarılı olması sağlanabilmektedir. Ayrıca, bazı mesleklerde yalnız okulda kazandırılan bilgilerle çözümlenemeyecek sorunlarla veya daha önce kazanılmış becerilerle uyum sağlanamayacak teknolojilerle de karşılaşılabilmektedir. Bu gibi durumlarda, kurumdaki işlerine uyum sağlayabilmesi için çalışanların ek eğitim gereksinimleri gündeme gelmekte ve bu gereksinim hizmetiçi eğitimle giderilebilmektedir. Nitekim kurumların ortak ve en yaygın problemlerinden biri, personelin niteliği ile işin gerekleri arasındaki uyumsuzluktur. Yeterlilik yönünden işin gereklerini karşılayamayan personel, zamanla kurumun hedeflerine ulaşması açısından önemli bir engel oluşturmaktadır. Hizmetiçi eğitim bu olumsuz durumun

giderilmesinde kullanılabilecek yönetim araçlarından birisi olarak örgütler bakımından önemli bir rol oynamaktadır (Açıkalın, 1991; Taymaz, 1997; Kurt, 2000).

Bununla birlikte Knowles (Knowles, Holton ve Swanson, 2005), örgütlerin sadece belirli bir görevi yerine getirmek amacıyla teşkilatlanmadıklarına, bunun amaçlardan sadece birisi olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre, bütün örgütler aynı zamanda sosyal birer sistemdir ve bireylerin ihtiyaçları ile insani hedeflerine ulaşması bakımından da birer araç olarak işlev görürler. Bireylerin örgütlere katılmalarındaki esas amaç da budur. Bu çerçevede hizmetiçi eğitim, hem örgütlerin kuruluş amaçlarının gerçekleştirilmesi, hem de bireylerin kişisel ihtiyaçlarının (güvenlik ihtiyacından kendini gerçekleştirme ihtiyacına doğru) karşılanarak, bireysel hedeflerine ulaşmalarının sağlanması bakımından önemli bir araç olarak görülmelidir. Bu yüzden, bir kuruluş veya firmada belli bir görev üstlenen bireyler, işe başlanan günden işteki son gününe kadar, başta mesleğiyle ilgili değişim ve gelişmelerin gerisinde kalmamak için (Taymaz, 1997) sürekli olarak eğitime ihtiyaç duymaktadır. Örgütlerde bu ihtiyaç, çalışanların işe girerken getirdikleri bilgi, beceri ve tutumlar ile işlerinin özel görev ve sorumluluklarını yerine getirmek üzere gerekli bilgi, beceri ve tutumlar arasındaki farkı kapatma süreci olarak tanımlanabilecek (Barutçugil, 2002; Kalkandelen, 1979) hizmetiçi eğitim çabalarıyla giderilmeye çalışılmaktadır.

Taymaz'a göre (1997) hizmetiçi eğitim, işyerlerinde belli bir ücret karşılığında çalışmakta olan bireylere, görevleriyle ilgili ihtiyaç duyacakları bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını sağlamaları amacıyla yapılan eğitimdir. Kalkandelen (1979), hizmetiçi eğitimin, bir meslek mensubunun, mesleğine girişinden ayrılışına dek geçen süre içinde bilgi, beceri ve davranışlarında değişiklik yapmayı amaçlayan faaliyetlerin tümü olduğunu belirtir. Başaran'a göre hizmetiçi eğitim, herhangi bir meslek erbabının, mesleği için kendini devamlı olarak yetiştirmesi ve yetiştirilmesi sürecini ifade ederken, Harris'e göre ise, en yalın anlamda bir mesleğin mensuplarını geliştirmek için düzenlenen planlı faaliyetlerdir (akt: Pehlivan, 1997). Özdemir (1967), kurum personelinin belli bir amaca uygun olarak yetiştirilmesi etkinliklerini hizmetiçi eğitim olduğunu ifade etmektedir. Tanyeli (akt: Taymaz, 1997), sektör ayrımı olmaksızın, tüm işyerlerinde, belirli bir ücret karşılığı görev alan kişilere yöneltilen eğitim etkinliklerini

hizmetiçi eğitim olarak tanımlamaktadır. Sabuncuoğlu da (akt: Görmüş ve Kahya, 2014), teknik, ekonomik ve toplumsal gelişmeler doğrultusunda çalışanın yeteneklerini, çağdaş anlayışa uygun şekilde değiştirme ve geliştirme etkinliklerinin hizmetiçi eğitime karşılık geldiğine dikkat çekmektedir

Hızla değişen bir dünyada ve buna koşut olarak mesleklerde yaşanan dönüşüm bağlamında hizmetiçi eğitim, örgütler bakımından bir tercih değil, zorunluluk olarak ortaya çıkmaktadır. ABD'de şirketlerin eğitime yıllık olarak ayırdıkları bütçenin, ülkedeki örgün eğitim çabaları için ayrılan kaynağın ötesine geçmiş olması (O'Connor, Bronner ve Delaney, 2007) ve dünyada hizmetiçi eğitim amacıyla birçok kurumda kişi başına yaklaşık 600 ABD Doları civarında eğitim harcaması yapılmakta olması (Bilgin, Akay, Koyuncu ve Haşar, 2007), bu ihtiyacın bir zorunluluk haline geldiğini ortaya koymaktadır. Taymaz (1997) ve Kalkandelen (1979), bu zorunluluğu, bireyin okul hayatı sırasında geliştirilememiş kimi yeteneklerinin geliştirilmesi gerekliliği, okulda kazanılan bilgi ve becerilerin meslek hayatında duyumsanan her gereksinimi karşılamada yeterli olmaması, diğer yandan, sürekli gerçekleşen değişim ve gelişmelere uyum sağlama ihtiyacı, personelin verimini artırarak, daha nitelikli mal veya hizmet üretimi ihtiyacı gibi sebeplere bağlamaktadır.

Günümüzde herhangi bir mesleğe başlamak için bireyin sahip olması gereken bilgi ve beceri seviyesi yükseldiği gibi, işini korumak ve mesleğinde yükselmek için bu bilgi ve beceri seviyesinin sürekli olarak arttırılması gerekmektedir. Bunun yanısıra, çalışanların hizmet öncesinde edindikleri bilgilerin genel mahiyette olması ve bu nedenle hizmete yönelik bazı spesifik bilgilerin hizmet içinde verilmesi ihtiyacının yadsınması da mümkün değildir. Buna ilaveten, diplomatlık, kaymakamlık, polislik, gibi kamuya has mesleklere ilişkin bazı bilgi ve beceriler de sadece hizmet içinde sağlanabilmektedir. Özellikle kamu görevlerinin yürütülmesinde, bürokrasinin gerekli kıldığı bilgi ve becerilerin işe başlayan personele ivedilikle aktarılması gerekmektedir. Hizmet öncesinde alınan eğitimin, hizmetle doğrudan ilgili olduğu durumlarda dahi bu bilgi ve becerilerin hizmetiçi eğitimle desteklenmesi gerektiği görülmektedir. İşe alınan personelin, belirli bir kadro yerine, geniş hizmet gruplarına alınması durumunda ise, hizmetiçi eğitim ihtiyacı daha derin bir şekilde hissedilmektedir. Ayrıca, çalışanların

bilim ve teknolojideki gelişmeleri izlemesine yardımcı olmak, kişisel gelişim ve meslekte yükselme beklentilerini karşılamak ve gelişimlerini sistematik programlar çerçevesinde yürüterek, zaman ve emek yönünde tasarrufta bulunmak gibi hedefler, hizmetiçi eğitim programları tasarlanması ihtiyacını güçlendiren etmenler olarak dikkat çekmektedir (Bilgin ve diğerleri, 2007).

Bir zorunluluk olarak örgütlerin gündeminde yer alan hizmetiçi eğitimin kurumsal ve bireysel yararlarından söz etmek de mümkündür. Hizmetiçi eğitimle, örgütsel açıdan verimliliğin arttırılması, iş metotlarının iyileştirilmesi, işle ilgili bilgi ve becerilerin yükseltilmesi, iletişim problemlerinin ortaya konması, örgütün saygınlığının arttırılması, örgütün kendini yenilemesi, yeni teknolojilerin üretimi ve uygulanması, gelişmelere intibak sağlanması, örgütsel moralin yükseltilerek, stres, gerilim ve şikâyetlerin azaltılması, disiplin sorunlarının izale edilmesi, örgütsel amaçların personel tarafından benimsemesi, kuruma karşı personel tarafından olumlu tutumlar geliştirilmesi, uyuşmazlıkların azaltılması, hiyerarşik ve sosyal ilişkilerin gelişmesi, örgütle ilgili olarak personelin fikirlerinin alınması, işgücünde kalitenin yükseltilmesi, denetim için ayrılması gereken zaman, enerji ve paradan tasarruf edilmesi gibi yararlar elde edilebilir. Bireysel açıdan ise, yeterlilik kazanılması, unvan elde edilmesi, çalışanların yeteneklerine göre görev alması, yeniliklerin izlenmesi, etkili sorun çözme becerilerinin geliştirilmesi, işe yatkınlığın artması, personelin kendilerini daha iyi yetiştirmelerine imkan verilmesi, işten duyulan memnuniyetin artması, moral seviyesinin yükselmesi, huzurlu bir çalışma ortamı sağlanması, güven ve motivasyonun artması, kazançta artış yaşanması, başarının artması, saygınlık kazanılması, bireysel doyumun artması, işyerine uyum sağlanması, işte devamlılığın artması ve yükselme fırsatları oluşması gibi yararlardan söz edilebilir (Taymaz, 1997; Öztürk ve Sancak, 2007; Özdemir, 1967; Kalkandelen, 1979). Bu temelde, çalışanlarına eğitim ve gelişim imkanı sağlayan kurumların, istihdam için daha fazla tercih edildiği gözlemlenmekte; personel eğitim ve geliştirme programlarının ayrıca, nitelikli personelin kurumda tutulmasında da önemli bir katkı sağladığı görülmektedir (Aydın, 2011).

Hizmetiçi eğitim yoluyla bireye, mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlar kazandırılmaktadır. Bu bakımdan, hizmetiçi eğitimin genel amacı, üretilen mal veya

hizmette emek faktörüne düşen payın verimliliğini arttırmak gayesiyle çalışanlarca ihtiyaç duyulan bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması (Taymaz, 1997) ve davranışlarına olumlu bir yön verilmesi (Özdemir, 1967) olarak tanımlanabilecekse de, en öncelikli amacın, çalışanları bilgiyle buluşturup, beceri ve davranışlar edindirilerek, bu bilgi, beceri ve davranışların değişik şekillerde kullanılabileceği yönünde örgüt içerisinde inanç oluşturulması ve bireylerde çalışmak için istek uyandıracak tutumlar geliştirilmesi olduğu söylenebilir (Bilgin ve diğerleri, 2007; Kurt, 2000).

Bir eğitim programı için amaçların belirlenmesi, daha sonraki çalışmalara yön vereceğinden büyük önem taşımaktadır. Amaçlar, genel olarak, eğitim programının yapısını, işlenecek konuları, kullanılacak yöntemleri, eğitim tekniklerini ve eğitim sonunda yapılacak değerlendirme yöntemlerini saptamaya yardımcı olur. Hizmetiçi eğitimin genel amaçları belirlenirken dikkate alınması gereken birçok husus vardır. Buna göre, amaçlar sayesinde hizmetiçi eğitim sonucunda kazandırılması istenen davranışlar tanımlanabilmeli, hizmetiçi eğitimin amaçlarına örgütün amaçları içinde yer verilmeli, bu amaçlar ulaşılabilecek nitelikte olmalı, bireylerin yetenekleriyle uyumlu ve ilgi çekici olmalı, bireyin ihtiyaçları ve örgütün hedefleri arasında denge sağlamalı, bireylerin ihtiyaçlarını da karşılamalı, kendi içinde tutarlılık taşımalı, ölçülebilir olmalı, yaşanan değişimlere göre geliştirilebilmelidir (Taymaz, 1997).

Hizmetiçi eğitim, en başta, hizmetinde olduğu örgütün hedeflerine erişmesinde bir alt sistem olarak ona yardımcı olmaktadır. Bu bakımdan eğitimi, kendi kendine bir hedef haline getirmemek için daima bağlı olduğu üst sistem içinde irdelemek ve görmek icap eder. Diğer bir deyişle, eğitim bir araç olarak, örgütün ve personelin hedeflerinin gerçekleştirilmesi bakımından işlev görür ve o ölçüde değerlidir. Hizmetiçi eğitimde amaçlanan sonuçlara varabilmeyi çeşitli derecelerde mümkün kılan üç yaklaşımdan söz edilebilir. Bunlardan ilkinde personel eğitiminden kendisi sorumlu tutulur. Liyakate göre yükselmenin olduğu örgütlerde etkili olabilecek bu yaklaşımın başarıya ulaşabilmesi için en uygun nitelikteki personelin işe alınması, adaylık sırasında verilen temel eğitim programı sonucunda personel hakkında yapılan değerlendirmenin tarafsız bir şekilde personel birimine ulaştırılması, kademe ilerlemelerinin otomatik bir sürecin parçası olarak değil, belli koşullar temelinde yürütülmesi ve bunda personelin performansının

esas alınması ve herhangi bir kadro için kurum içinden birden fazla aday olduğunda adil bir yarışma imkanı tanınması hususlarına riayet edilmesi gerekmektedir. Bu yaklaşım "Öğrenme Sözleşmesi" adı altında çağdaş eğitim kuramlarında yer alan yöntemle de örtüşmektedir. Hizmetiçi eğitimdeki ikinci ve esasen en yaygın yaklaşım, eğitimden örgütlerin yükümlü olmasıdır. Bu yaklaşımı benimseyen örgütlerde eğitimin amacı, eğitim ihtiyacı ve personelde bulunması gereken nitelikler, örgüt tarafından belirlenir ve bunlara uygun eğitim programları uygulanır. Nesnel bir personel yönetiminin bulunmadığı ve dolayısıyla liyakat sisteminin uygulanmadığı örgütlerde, bir noktada mecburen, bu yaklaşım benimsenir. Bu yaklaşımın sakıncalarının en başında çok pahalı bir eğitim yönetimi, eğitim ihtiyacını kendisi duymamış, eğitime karşı isteklendirilmemiş personelin zorla eğitimi ile verimli, nitelikli ve ucuz hizmeti amaçlamayan bir dizi etkinliğin ortaya çıkaracağı işgücü ve zaman kaybı gelmektedir. Benimsenebilecek üçüncü yaklaşım ise bir anlamda bu ikisinin bileşiminden oluşur ve eğitimden personel ile örgüt birlikte sorumlu tutulur. Buna göre, personelin kişisel gelişimiyle doğrudan ilgili olmayan, üretim veya hizmetle ilgili teknolojik gelişmelere personelin uyarlanması ve iş akışlarındaki değişikliklere personelin hazırlanması gibi konular örgüte bırakılmak suretiyle birinci yaklaşımda bahsedilen hususlarda personelin kendi kararlarını vermesine izin verilir. Böylece hem demokratik, hem de tarafların çıkarlarının dengeli bir biçimde korunması sağlanmış olur (Kalkandelen, 1979).

Örgütlerin gerçek ihtiyaçlarına cevap vermek üzere gündeme gelen her eğitim, mutlaka planlı bir şekilde yürütülmelidir. Bu nedenle eğitim faaliyetleri, önceden saptanmış amaçlara göre, personelin eğitimi konusunda geleceğe yönelik hareket tarzlarının esaslarını saptamak üzere planlanır. Böylece eğitsel çalışmaların "niçin, nasıl, nerede, ne zaman ve kim" tarafından yapılacağı hususları belirlenir. Eğitim faaliyetlerinin planlı bir şekilde yürütülmesi, bu faaliyetlerin değerlendirilmesi ve değerlendirme sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda geliştirilmesi için büyük kolaylık sağlamaktadır. Eğitimin planlaması yapılırken, sırasıyla eğitim politikasının belirlenmesi, eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitim önceliklerinin belirlenmesi ve eğitim bütçesinin hazırlanması gerekir (Taymaz, 1997; Kalkandelen, 1979). Eğitim planları hazırlanırken, daha önce yapılmış ve halen yapılmakta olan eğitim

çalışmalarının etüdüyle başlanması eğitim planlamacıları bakımından kolaylık sağlayacaktır. Bunun için gerek eğitim görenlerden, gerekse amirlerden mülakat veya anket yoluyla fikirleri alınabilir (Özdemir, 1967). Ancak, her ne kadar eğiticiler, öğrenenler ve örgütler arasındaki bir uzlaşma sonucunda da ortaya çıksa, eğitim programlarının planlanmasının esas sorumlularının bu konuda bilgi sahibi olan uzman personel olduğu unutulmamalıdır. Bu çerçevede eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla uzmanlarca yürütülecek doğrudan (testler, anket, mülakat, Q short, nominal grup tekniği, iş analizi) ve dolaylı (göstergelerin analizi ve Delphi tekniği) ihtiyaç araştırmaları önemli bir kaynak oluşturabilecektir (Uysal, 2013).

Hizmetiçi eğitim politikası belirlenirken öncelikle, mevcut durumla eğitim sonunda varılması arzulanan nokta arasındaki farkın, bir başka deyişle eğitimle gerçekleştirilmesi beklenen hedefler belirlenmelidir. Belirlenecek hedefler, ölçülebilir ve gözlemlenebilir olması kaydıyla (Yalın, Hedges ve Özdemir, 1996), aynı zamanda eğitimin değerlendirilebilmesi için olmazsa olmaz bir temel teşkil etmektedir. Kurumların eğitim politikası, kurumdaki eğitim çalışmalarının amaçlarını, eğitim sorumluluğunun hangi birimde olduğunu, eğitimin genel olarak hangi alanlarda gerçekleştirileceğini ve eğitimle ilgili kaynaklar, araç ve usullerin neler olacağı hususlarına da cevap teşkil etmelidir.

Hizmetiçi eğitim politikasının isabetle belirlenebilmesi için ilgili personelin katılımı sağlanmalı; uygulanabilir, kolay anlaşılabilir, kapsamlı, tutarlı ve esnek olmalıdır. Diğer taraftan, eğitim sorumluları da eğitim politikasının önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Eğitim sorumluları genel olarak eğitsel çalışmaların planlanması, programlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarından sorumlu bulunan birimleri ve kişileri ifade etmektedir. Kurumlarda eğitim sorumluluğu genelde "Eğitim Birimi"ndedir. Kişiler bakımından ise, öncelikle personelin kendisi, sonra da personelin ilk derece amiri eğitim sorumluluğunu taşımaktadır (Kalkandelen, 1979).

Eğitim programları genel olarak ihtiyaçları karşılamak için geliştirilir (Yalın ve diğerleri, 1996). Bir kurumda hizmetiçi eğitim ihtiyacının belirlenmesi, yapılacak eğitim faaliyetlerinin planlanması ve programlanması için yürütülmesi gereken zaruri bir çalışmadır. Hizmetiçi eğitim ihtiyacı belirlenirken, personeldeki eksik nitelikler veya performansının istenen düzeye ulaştırılması için kazandırılması gereken bilgi, beceri

veya tutumlar tespit edilmeye çalışılır (Kurt, 2000; Kalkandelen, 1979). İstenilen hizmet derecesiyle, gerçek uygulama arasındaki fark, bu çalışmanın özü olarak kabul edilebilir. Eğitim ihtiyacı, çalışan personelin işini yerine getirebilmesi için gerekli olan bilgi, beceri ve davranış bakımlarından duyulan eksiklik ve gerekliliktir. Bir başka ifadeyle hizmetiçi eğitim ihtiyacı, çalışanın karşılaştığı problemleri çözüp amacına ulaşmada gereksinim duyduğu ve eksikliğini hissettiği davranışlardır (Özdemir, 1967; Conco, 2007). Bu ihtiyaç, personelin şu anki işinin gerektirdiği yeterlilikler ve gelecekte ihtiyaç duyacağı yeterlilikler olmak üzere iki şekilde belirlenmektedir. Genel olarak, kurumda yeni personel istihdam edildiğinde, çalışanların görevlerinin değiştirilmesi halinde, üst pozisyonlara personel hazırlanması icap ettiğinde, yeni teknolojilere intibak sağlanması gerektiğinde, mevzuatın değişikliklerinde, nitelik ve nicelik bakımından üretim veya hizmette düşüş yaşanması durumlarında hizmetiçi eğitim ihtiyacı görülür.

Hizmetiçi eğitim ihtiyacının belirlenmesi sürecinde, örgütün genel ve özel amaçları ile politikasının belirlenmesi, örgütün yapısı, görev, yetki ve sorumluluklarının belirlenmesi, personelin sayısı, unvan ve niteliklerinin bilinmesi, ihtiyaç belirleme teknikleri ve özelliklerinin dikkate alınması, personelin eğitime karşı tutumu ve beklentilerinin bilinmesi, yönetimden izin ve gerektiği takdirde onay alınması, ihtiyaç belirleme planının ilgililere duyurulması, bilgilere birincil kaynaklardan ulaşılması, amaç dışına çıkılmaması ve amaçların saptırılmaması, elde edilen bilgilerle ilgili olarak gizlilik ilkesine uyulması gerekir. Örgütlerde eğitim ihtiyacının belirlenmesinde, daha önceden bu konuda hazırlanmış olabilecek kayıt ve raporların incelenmesi, personelden seçilecek temsilcilerle grup toplantıları düzenlenmesi, amirlere ve memurlara anket uygulanması, gözlem yapılması, personelin bilgi ve becerisini ölçme, iş veya faaliyet analizleri, sendikanın görüşleri ve yüzyüze görüşme gibi imkan ve teknikler kullanılabilecektir (Taymaz, 1997; Özdemir, 1967).

Fisher ve arkadaşlarına göre (akt: Conco, 2007) bir örgütte eğitim ihtiyacı belirlenirken şu sorulara da cevap aranmalı ve ihtiyaçlar eğitim sürecine rehberlik edecek şekilde ölçülebilir hedeflere dönüştürülmelidir:

a. Eğitimin örgütün genel stratejisi içerisindeki yeri nedir?
b. Eğitim düzenlenmediği takdirde, ne gibi sonuçlar ortaya çıkar?

c. Örgüt içerisinde eğitim öncelikli olarak kimlere verilmelidir?
d. Hangi eğitim programlarına öncelik verilmelidir?
e. Örgütte bir gruba eğitim verilmesi, verilmeyen diğer grubu olumsuz etkiler mi?
f. Verilen eğitim, katılımcıların iş arkadaşları ve amirlerince takdir edilir mi?

Bir örgütte personelin hepsinin aynı bilgi ve beceri seviyesinde, aynı tutumlara sahip olmadığı dikkate alındığında, örgütteki eğitim gereksiniminin belirlenmesi sürecinin titizlikle yürütülmesi gerekmektedir. Zira bu süreç, eğitimin planlanması ve programlanması sürecinin temelini teşkil etmektedir. İhtiyaçların belirlenmesinde isabet kaydedilememesi durumunda, örgütün zamanı, enerjisi ve bütçesi israf edilmiş olacaktır (Özdemir, 1967).

Eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik yapılacak çalışmalar sonucunda değişik türde ve çok sayıda ihtiyaç ortaya çıkabilir. Bununla birlikte, kaynakların sınırlı olması nedeniyle bu ihtiyaçların hepsinin karşılanması mümkün olmayabilir (Yalın ve diğerleri, 1996). Bu nedenle, bu ihtiyaçların bir sıraya konması gerekebilir. İhtiyaçların çeşitli etmen ve imkanlar açısından sıralanışı, önceliklerin belirlenmesini gerektirir. Her eğitim planının, öncelik sırasına göre saptanmış ihtiyaçları kapsaması gerekmekte olup, buna önem vermeyen ve bu hususu gözden kaçıran bir planın başarı şansı oldukça azalacaktır. Bu çerçevede, bir kurumun amaçlarının gerçekleştirilmesini etkileyen eğitsel çalışmalara öncelik verilmesi beklenebilir. Bu noktada kilit personelin eğitilmesi de önem kazanmaktadır. Eğitim öncelikleri belirlenirken, eldeki imkanlarla en yüksek verimi alacak faaliyetlerin tercih edilmesi de normaldir. (Kalkandelen, 1979).

Eğitim öncelikleri belirlenerek, eğitim gayretleri ile kurumun eğitimden beklentileri arasında bir bağdaşma kurulmaya çalışılır. Böylece sıklıkla ihmal edilen eğitimin işe transferinin sağlanması konusunda mesafe kaydedilmiş olur. Eğitim öncelikleri belirlenirken, personelin eğitim ihtiyacı konusundaki kendi görüşü, amirin görüşü, eğitim merkezi yöneticilerinin görüşü, kurumdaki üst kademe yöneticilerinin görüşleri bu sıralamaya göre değerlendirilmelidir. Bu görüşlerin hepsinin eşit derecede önemli olarak kabul etmek hatalı bir yaklaşım olacaktır (Özdemir, 1967).

Hizmetiçi eğitim çalışmalarının en önemli safhalarından biri programlandırma ve yöntemdir. Planlama, belli amaç veya amaçların gerçekleştirilmesi için geleceğe yönelik hareket tarzlarının saptanması amacıyla yapılırken, programlama aşamasında, planların uygulamaya aktarılması sözkonusu olmaktadır. Bu bakımdan programlar, planların amaçlarının gerçekleştirilmesinde gerekli ayrıntıları ortaya çıkarmakta ve planlamaya bir araç olarak hizmet etmektedir (Kalkandelen, 1979). Bu nedenle, eğitimin planlanması aşamasında yapılabilecek hata ve eksiklikler programlandırma aşamasında giderilebilecekken, programlandırma aşamasındaki hatalar ve yöntemlerdeki aksaklıkları giderebilecek düzeltici eylemlerin eğitimin uygulanması sırasında gerçekleştirilmesi son derece güçtür ve uygulayıcılar açısından itibar kaybına yol açacaktır. Bu bakımdan, konuların programlanması (konuların ana hat planları, zaman planları ve programın zaman planının belirlenmesi) ve yapılacak işlerin programlanmasına (eğitilecek ve eğitecek personelin, eğitimin gerçekleştirileceği zamanın ve yerin, eğitimde kullanılacak malzemelerin ve eğitim araç-gereçlerinin belirlenmesi) azami itina gösterilmelidir (Özdemir, 1967).

Bir eğitim programı yapılırken, eğitim programının amacı, eğitim programına kimlerin katılacağı, hangi konuların, ne zaman ve hangi sırayla işleneceği, hangi eğiticilerden yararlanılacağı, programın kim tarafından yönetileceği, programın ne kadar süreceği, nerede uygulanacağı ve hangi araç-gereçlerin kullanılacağı üzerinde ayrı ayrı durulmalıdır. Eğitim programının amacı, esas olarak, planlama aşamasında belirlenen ve programa bağlanan ihtiyacın giderilmesidir. Bu çerçevede, eğitim sonrasında ulaşılması beklenen hedefin ölçülebilir şekilde ortaya konması gerekmektedir. Eğitim konularının belirlenmesi ise oldukça güç ve uzmanlık gerektiren bir süreçtir. Çok geniş bir yelpazede eğitim ihtiyacına sahip bulunan çok sayıdaki personel için ortak nitelikteki eğitim konularını belirlemek ve bunların üretim veya hizmette verimlilik ve etkinlik artışına yol açacak şekilde aktarılmasını sağlamak, teknik düzeyde çalışmalar yapılmasını gerektirir. Bu konulara ne kadar süre ayrılacağı ve konular arasındaki ilişki ve doğal akışa riayet edilmesi de dikkat edilmesi gereken hususlar arasındadır. Eğitim programına ihtiyaç ölçüsünde zaman ayrılmalı ve programın gerçekleştirileceği ortamın gerek fiziksel özellikler, gerekse de rahat bir eğitim ortamı sağlanması bakımından gereksinimleri

karşılamasına özen gösterilmelidir. Eğitim programlarının kuşkusuz en önemli unsurlarından bir tanesi eğiticilerin seçimidir. Eğiticilerin konulara hem kuramsal, hem de uygulamalı yönlerden yaklaşabilmesi, eğitimin etkinliğini ve verimini arttıracak özelliklerdendir. Bu nedenle, program sonunda sadece eğitime katılanları değil, eğiticilerin de değerlendirilmesi, eğitimlerin başarısını yükseltebilir. Kurum içinde bu özelliklerde eğiticiler bulunmuyorsa, eğiticilerin dışarıdan temin edilmesinden kaçınılmaması gerekmektedir. Bütün bu konularda kurum içinden belirlenecek eğitim programı yöneticisine önemli görevler düşmektedir. Program yöneticisi, programın amacının gerçekleştirilmesinden birinci derecede sorumludur ve bunu sağlayabilmek için gereken yetkilerle de donatılması icap etmektedir (Kalkandelen, 1979).

Eğitimin eyleme döküldüğü aşama olan eğitim programının uygulanma aşaması, yapılan bütün araştırmalar, hazırlanan tüm plan ve programlar ile ayrılan tüm kaynakların belli amaç ve hedefleri gerçekleştirmek üzere harekete geçirilmesidir. Beklenen sonuçların alınabilmesi, bundan önceki aşamaların gerçekçi ve etkin bir şekilde yürütülmesine ve uygulama sürecinin en uygun yöntemlerle desteklenmesine bağlıdır. Bu aşamada program yöneticisinin, hazırlanmış plan ve programları uygulamaya geçirirken, örgütün ve katılımcıların amaçları doğrultusunda, katılımcıları, yöntemleri ve tüm kaynakları belli bir uyuma sokmak, gereken yerlerde müdahalelerde bulunmak durumundadır. Bu süreçteki esas fonksiyon, eğitim planındaki esas ve yöntemler çerçevesinde ve yıllık program hedeflerine göre, çeşitli türdeki ve sayıdaki eğitsel programların yürürlüğe konulmasıdır. Eğitimin etkinliğinin arttırılması için programlara katılan personelin çevrelerine ve işlenecek konulara hızla uyum sağlaması için yardımcı olunması, bunların bir grup haline getirilebilmesi için çareler araştırılması gerekir. Ayrıca, gerek program yöneticilerinin, gerekse eğiticilerin katılımcılara nasıl davranacakları konusunda asgari düzeyde de olsa bilgi sahibi olmaları sağlanmalıdır (Kalkandelen, 1979).

Hizmetiçi eğitimin son aşaması, eğitimin amaçlarına ulaşıp ulaşmadığını görmeyi sağlayacak olan değerlendirme aşamasıdır. Bu değerlendirmenin sistematik bir biçimde yapılarak, eğitimin ne derece faydalı olduğu ve nasıl geliştirilebileceği konularının derinlemesine incelenmesi ve gerektiğinde eleştirilmesi zaruridir. Eğitimin

değerlendirilmesi, yapılmış olan eğitimden ziyade, bundan sonra yapılacak eğitimler bakımından kuruma fayda sağlayacaktır. Bu değerlendirmenin sağlıklı bir biçimde yapılması ise eğitimin amaçlarının açık bir biçimde belirlenmiş olmasına bağlıdır (Özdemir, 1967).

Hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde ölçme ile değerlendirme iki farklı çalışmaya karşılık gelmektedir. Ölçme çalışmasında eğitimle sağlanan değişikliğin mümkün olduğu ölçüde objektif ölçütler temelinde belirlenmesine çalışılır. Değerlendirme ise, eğitimle elde edilen sonuçların önceden belirlenmiş amaçlarla karşılaştırılarak, elde edilen sonuçların amaçlara ne derece uygun olduğunu, programın etkili olup olmadığını ve beklenilen sonuçların alınıp alınmadığını anlama gayretidir. Böylelikle, eğitim için harcanan emek, zaman ve bütçenin karşılığının alınıp alınamadığı görülmeye çalışılır. Hem ölçme, hem de değerlendirme çalışmalarının nesnel kriterler çerçevesinde yürütülmesi büyük önem taşımaktadır. Değerlendirme yapılmadan, sadece ölçme çalışmaları yürütülmesi örgüt açısından fazla bir anlam taşımayacaktır. Değerlendirme de ölçme çalışması üzerine bina edilmedikçe örgüte istenen yararı sağlamayacaktır (Conco, 2007; Özdemir, 1967; Kalkandelen, 1979; Uysal, 2013).

Swanepoel ve Erasmus, değerlendirme aşamasına genellikle gereken önemin verilmediğine dikkat çekerler. Bunun sebeplerinden birisi, eğitimin yapılmış olmasının başlı başına bir başarı olarak görülmesi ve eğitimin işe transferinin kendiliğinden olacağının varsayılmasıdır. Diğer bir sebep ise, eğitimi düzenleyenlerin, yapılacak değerlendirme sonucunda eğitimle ilgili aksaklıkların ortaya çıkmasından duydukları endişedir. Hâlbuki örgütsel gelişme sağlanabilmesinin en başta gelen şartlarından birisi örgütün eksikliklerini ve yaşanan aksaklıkları olabildiğince nesnel bir şekilde tespit edebilme iradesini göstermesidir (akt: Conco, 2007).

1.2. Problem

Toplumda diğer mesleklere oranla çok az sayıda kişi tarafından yürütülen ve bilgiye mi, beceriye mi daha fazla bağımlı olduğu tartışılagelen diplomasi mesleğinde hizmetiçi eğitim faaliyetlerinin ne oranda rol oynayabileceği sorusunun son dönemlerde Dışişleri Bakanlıklarının gündemlerinin üst sıralarına yerleşmeye başladığından bahsedilebilir.

Diplomasi, en yalın haliyle, egemen devletler arasındaki ilişkilerin karşılıklı görevlendirilen yetkililer aracılığıyla yürütülmesi şeklinde tanımlanabilecektir (Berridge ve James, 2003). İngiliz diplomat Sir Ernest Mason Satow ise diplomasiyi, zekânın ve inceliğin egemen devletler arasındaki resmi ilişkilere uygulanması boyutuna vurgu yaparak tarif etmektedir (Satow, 1979).

Modern anlamda İtalyan şehir devletleri arasındaki ilişkilerin yürütülmesi ihtiyacına binaen kurumsallaşmaya başlayan diplomasinin izleri milattan önceye; Sümerlere, Hititlere, eski Mısır'a, antik Yunan'a ve Çin İmparatorluğunun ilk yıllarına kadar sürülebilmektedir (Black, 2010; Jönsson ve Hall, 2005). Farklı coğrafya, tarih, dil, din ve kültürlere sahip ülkeler arasındaki karmaşık ilişkilerin yürütülmesini sağlayan diplomasinin geçmişinin esasen savaşlar kadar eski olduğu da söylenebilir. Bununla birlikte, diplomasinin işlevi ve kullandığı araçlar süreç içerisinde zenginleşmiştir. Bu çerçevede bir diplomat, bir devletten diğerine mesaj taşıma işlevinden, gönderilen ülkede bilgi toplama ve bu bilgileri analiz etme, bir ülkeyi diğerinde temsil etme, temsil ettiği ülkenin çıkarlarını koruma, temsil ettiği ülke ile bulunduğu ülke arasında işbirliği alanları geliştirme ve çeşitli konularda diğer ülke temsilcileriyle müzakereler yürütme sorumluluklarını da üstlenmek durumunda kalmıştır (Satow, 1979; Bolewski, 2007). İçeriği süreç içerisinde zenginleşen diplomasinin aristokratlara has bir uğraş (Berridge, 2011) olmaktan çıkarak toplumun daha geniş katmanlarından eleman istihdam eden bir meslek olarak değerlendirilmeye başlanması 19. yüzyılın ikinci yarısından itibaren mümkün olabilmiş (Jönsson and Hall, 2005); 20. yüzyılın sonlarından itibaren ise diplomasi devletlerin tekelinden kurtularak, küreselleşmenin de etkisiyle, toplumların birbirleriyle iletişim dili haline gelmiştir (Bolewski, 2007).

Hiç kuşkusuz, Satow'un vurguladığı zeka ve inceliği gündelik hayata uygulamak üzere karşılıklı olarak görevlendirilen yetkililerin nitelikleri, devletler arasındaki ilişkiler üzerinde önemli rol oynamaktadır. Yüzyıllar boyunca diplomatlığın doğuştan gelen yeteneklere ihtiyaç duyduğu ve eğitimle diplomat olunamayacağı yönünde hüküm süren inanç (Kappeler, 1999), bir diplomatın kişisel olarak sahip olması gereken becerilere (olayları kavrama ve bağlantılandırma, ikna gücü, esneklik ve sosyal ilişki kurmada rahatlık gibi) odaklanmış gibi görünmekle birlikte, diplomasinin doğuştan imtiyazlılara özgü bir alan olarak düşünülmesinin de bir sonucudur. Bu anlayışa göre iyi aile bağlarına sahip olan ve doğal olarak başta lisan bilgisi olmak üzere iyi bir eğitim alma fırsatı yakalayan kişiler için diplomatlık sadece bir tercih meselesidir (Holsti, 2004; Berridge, 2011). Esasen ülkeler arasındaki diyalogu belirli araçlar, usuller, yöntemler ve kurallar çerçevesinde yürütmekle görevli olan bir diplomatın (Bolewski, 2007), kişisel olarak bazı becerilere sahip olması gerektiği gibi, eğitimle geliştirebileceği bilgilerle de donanmış olması gerekmektedir. Zira bir diplomatın doğru kararlar alması ancak bilgi, eğitim, tecrübe, yetenek ve önsezilerin bileşiminden oluşan kişisel donanımıyla mümkün olabilmektedir (Kurbalija, 1999).

Diğer taraftan, iki yüzyıl kadar önce, bir diplomatın lisan bilmesi (Berridge, 2011), tarihle ilgili bilgilere hakim olması ve hukuk nosyonuna sahip bulunması yeterli bir donanıma sahip olduğuna delil olarak algılanmakta (Kappeler, 1999) ve bu bilgilerin meslek hayatında edinilecek tecrübeyle birlikte yeterli olacağı düşünülmekteydi. Ancak zaman içerisinde diplomatların günlük olarak boğuşmak zorunda kaldıkları konuların, temsil ettiği ülke ile bulunulan ülkenin iç siyasetinden dış siyasetine, ekonomisinden demografisine, enerji kaynaklarından ulaşım imkanlarına, kültürel yapısından konsolosluk ilişkilerine, kamu diplomasisinden protokolle ilgili konulara, kriz yönetiminden teröre, göçten sınır güvenliğine, iklimden bilim alanında işbirliğine (The American Academy of Diplomacy and the Stimson Center, 2011) kadar geniş bir yelpazeye uzanmaya başlamasıyla birlikte mesleğe girerken sahip olunan kişisel birikimin yeterli olmadığı görülmeye başlanmış ve 18. yüzyıldan başlayarak diplomasi de hizmetiçi eğitime ihtiyaç duyulan bir alan olarak kabul görmüştür (Holsti, 2004). Günümüzde de, bir diplomatın sahip olduğu genel kültür (generalist) sayesinde, çeşitli

konulardaki uzmanlarla iletişim kurarak bilgi temin etme ve değişik konular arasında ilişkileri tespit etme becerisinin yanısıra, kariyerinin gerektirdiği konularda uzmanlık bilgilerine sahip olması da (specialist) beklenmektedir (Rana, 2007).

Sürekli bir görev ve mekân değişimi yaşanan diplomasi mesleğinde, kısa süre içerisinde bazı konularda uzmanlığa varacak derecede bilgi sahibi olma mecburiyeti mesleğe hazırlık için yetişkin eğitiminin (hizmet öncesi ve hizmetiçi) ve öğrenmeye açık personelin önemini arttırmaktadır. Özellikle ABD, İngiltere, Fransa ve Hindistan gibi birçok ülkenin diplomatları herhangi bir bölüm ayrımı yapmadan genel olarak üniversite mezunları arasından seçmesi[*] (Rana, 2007), herşeyden önce, Dışişleri Bakanlıklarında temel mesleki eğitim ihtiyacını daha açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Kuşkusuz, bireyin çalışma hayatında gereksinim duyacağı bilgi ve becerilerin, ilgili alan da olsa, örgün eğitim içerisinde bütünüyle karşılanması da mümkün değildir. Küresel çaptaki değişim buna imkan vermemektedir (Taymaz, 1978). Bu ihtiyaç karşısında Dışişleri Bakanlıklarınca, uluslararası ilişkilerden tarihe, hukuktan konsolosluğa, mali ve idari işlerden protokol konularına, kültürden eğitime, yabancı dilden müzakere ve sunum tekniklerine uzanan alanlarda seminerler, simülasyonlar, örnek olaylar, edinilen dersler ve saha ziyaretlerini içeren mesleğe hazırlayıcı eğitim programları düzenlenerek, farklı arkaplanlara sahip genç diplomat adaylarının mesleki hayata hazırlanmasına gayret edilmektedir. Program süresince çeşitli ödevler çerçevesinde değerlendirmeye tabi tutulan ve yazılı/sözlü sınavlardan geçen adaylardan başarılı olanlar, diplomasinin alfabesi diyebileceğimiz konularda yeterlilik kazanmış bir şekilde diplomasi kariyerine adım atmaktadır.

Diplomasi eğitimi veren çeşitli uluslararası eğitim kurumları olduğu gibi, gelişmiş birçok ülke de Dışişleri Bakanlıkları personeline eğitimini kendi belirlediği müfredat çerçevesinde, çoğunlukla yarışma (yazılı ve sözlü sınav) sonucunda işe alınmalarını takiben vermektedir. Dünya çapındaki örnekler incelendiğinde, ülkelerin bir

---

[*] Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı da 2010 yılında yapılan kanun değişikliğiyle, geleneksel olarak siyasal bilgiler, iktisadi ve idari bilimler ile hukuk bölümleriyle sınırlı olan kapsamı tarih, psikoloji, sosyoloji, halkla ilişkiler ve finans bölümlerini dahil ederek genişletmiş; diplomatlık yolunu ayrıca, uluslararası ilişkiler, siyaset bilimi, kamu yönetimi, hukuk ve iktisat alanlarında lisansüstü çalışma yapma kaydıyla, sosyal bilimler ve mühendislik fakültesi mezunlarına da açmıştır.

kısmının (Avustralya, Kanada, Fransa*, İngiltere, Singapur, Malezya, Tayland gibi) iki ila altı hafta arasında süren uyum eğitimlerinden sonra memurları Bakanlık içerisindeki birimlere dağıtarak pratiğe dayalı eğitim almalarını sağladıkları ve bu süre zarfında da memurlara ara ara eğitimler düzenleyerek toplantı notu tutma, diplomatik yazışma teknikleri, müzakere simülasyonları gibi konularda eğittikleri görülmektedir. Diğer bir kısım ülke ise (Almanya, Hindistan, Şili, Peru, Çin, Türkiye, vs.) akademilerinde verdikleri altı ay ila bir yıl süreli tam zamanlı kursların ardından memurları doğrudan göreve başlatmaktadır. Bu konudaki genel eğilimin birinci grup ülkelerin yaptığı şekilde kısa bir uyum programının ardından iş üstünde eğitim verilmesi ve bu eğitimin de kısa programlarla desteklenmesi şeklinde olduğu anlaşılmaktadır (Rana, 2007).

Esasen diplomasi eğitiminin geleneksel yapısı çıraklığa ve yıllar içinde imbikten süzülen tecrübeye dayanmaktadır (Rana, 2011). Bu bağlamda diplomasi bir bilim değildir. Sanat yönü ağır basmaktadır. Bununla birlikte bir diplomatın sağlam bir bilimsel temele dayanması gerektiği de yadsınamaz (Bolewski, 2007). Ayrıca günümüzün hızlı iletişim ortamında "usta"ların "çırak"ları eğitmeye yetecek ne zamanları, ne de fırsatları vardır. Hızlı karar alma süreçlerine dayanan dış politikada teknolojinin de gelişmesiyle yüzyüze iletişim fırsatları azalmış, konuların çeşitliliği ve karmaşıklığının da bir sonucu olarak her bir olaya ayrılan zaman da sınırlanmıştır. Bu nedenle, mesleğe yeni adım atan bir memurun çalıştığı spesifik bir konuda dahi amirlerinin sahip olduğu varsayılan bütüncül bir bakış açısına sahip olması gittikçe zorlaşmaktadır. Bu bakımdan birinci gruptaki ülkelerin geleneksel yöntemle günün ihtiyaçlarını birleştirmeye çalıştıkları görülmektedir. Netice itibariyle, yetişkin eğitimi teorisyenlerinden Lisa M. Baumgartner'ın da sınıflandırmasıyla ifade edilecek olursa, diplomasi eğitiminin, bilgileri, bu bilgilerin günlük hayata nasıl uygulanacağı ve en nihayet uygulayarak öğrenme safhalarını (akt: Rana, 2011) bütünlük içerisinde kapsaması gerekmektedir. Bütün bunların öncesinde de bu programların planlamasının yapılabilmesi için ilk iş olarak hedef kitlenin iyi bir şekilde analiz edilerek programın genel amacının ve alt amaçlarının tam olarak saptanması icap etmektedir (Taymaz,

* Fransa'da diplomat adayları kamu yönetici adaylarına yönelik eğitim veren ayrı bir kurumda (Ecole Nationale d'Administration-ENA) da yoğun bir eğitim almaktadırlar.

1983). Zira eğitimin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi bu amaçlara yönelik olarak yürütülecektir (Pehlivan, 1997).

Amacına ulaşan bir eğitim programı için öncelikle üzerinde uzlaşılmış bir eğitim politikasına ihtiyaç bulunduğundan, herhangi bir kurumda eğitim sorununa dışarıdan çare bulmak güç ve çoğunlukla da imkansızdır (Taymaz, 1978). Bu nedenle de dünya çapında Dışişleri Bakanlıkları çoğunlukla bünyelerinde Eğitim Merkezleri/Akademiler kurma yoluna gitmektedir. Bununla birlikte, bu birimleri ya üniversitelerin veya akademik kurumların bir uzantısı olarak oluşturmakta veyahut da eğitim faaliyetlerini, özellikle eğitici temini bakımından akademik camiayla yakın işbirliği içinde yürütmektedir. Bu nedenle de, meslekten gelen "alaylı" eğiticilerle desteklense de eğitimin akademik yönü daha ağırlıklı olabilmektedir. Sahada aktif roller üstlenmek durumunda kalan diplomatların akademik çalışmalara ayıracak fazlaca zaman bulamamaları ve akademik çalışmalarla uğraşan akademisyenlerin de diplomasi pratiğini uygulama fırsatına nadiren ulaşabilmeleri (Bolewski, 2007) diplomatlara verilen eğitimde bir denge bulunması ihtiyacına işaret etmektedir. Esasen hizmetiçi eğitim faaliyetlerinde genel olarak alanlarında yetişmiş yönetici, eğitim uzmanı ve öğreticilerin görev almaları eğitimlerin başarısı bakımından da önemli bir unsurdur (Pehlivan, 1992). Bu bakımdan, uzun süreye yayılmış ve yoğunlaştırılmış temel eğitim vermeyi tercih eden ülkelerde eğitimin ne ölçüde pratiğe dayalı tecrübeler, ne ölçüde akademik bilgilere dayandırılacağı hususu üzerinde planlama aşamasında önemle durulmalıdır.

Diplomasi, pek tabiidir ki, devlet politikasının en ağır bastığı alanlardan birisidir. Bu bağlamda diplomatlar, dış politikanın yürütülmesinde kendi akademik bilgilerini ve muhakeme güçlerini ancak kendilerine belirlenen resmi devlet görüşü sınırları ve ilkeleri temelinde kullanmak zorundadırlar. Bu nedenle, diplomaside uygulama safhasına geçildiğinde akademik görüşlerini ve kişisel yargılarını bir kenara bırakmak durumunda kalacak olan diplomat adayları, temsil edecekleri devletin tezlerini bilmek ve gerektiğinde bunları kendi mantık örgüleri içinde savunmak durumundadır. Bu nedenle, temel tezlerin en yalın haliyle bütün yeni memurlara anlatılmasında hizmetiçi eğitim programları önemli rol oynamaktadır. Zira meslek hayatının başında diplomat adaylarının "formasyon"dan geçmesi, ileriki safhalarda ortaya çıkabilecek

uyuşmazlıkların çözümü için harcanacak mesaiden tasarruf sağlayacaktır (Neumann, 2008). Diğer yandan şunu da belirtmek gerekir ki, mesleğin ileriki aşamalarında çalışılan konulara ve edinilen ilgi alanlarına göre diplomatlar edindikleri mesleki tecrübe ve bilgi sayesinde salt bir uygulayıcı olmaktan çıkabilmekte ve bu tezlerin oluşturulmasında veya geliştirilmesinde de rol oynayabilmektedir. Başka bir deyişle, kendilerine verilen senaryo çerçevesinde rolünü oynayan bir aktör olmaktan çıkıp, siyasi otoritenin izin verdiği sınırlar içinde, senaryonun oluşturulması sürecinde yer alabilmeleri mümkündür.

Diplomasi eğitiminin bir başka boyutu ise, temel hazırlayıcı eğitim programlarının da mesleğin uzun dönemli ihtiyaçlarına tam olarak yanıt veremediğinin anlaşılmasıyla ortaya çıkmıştır. Özellikle içinde yaşadığımız çağda personelin bilimsel ve teknolojik gelişmelerin hızına ayak uydurarak, görevlerini daha etkili ve verimli yapabilmeleri için hizmet içinde yetiştirilmesi ihtiyacı (Pehlivan, 1992) süreklilik arz etmektedir. Herhangi bir örgün eğitim programından mezun olunmakla kazanılan beceri ve bilgiler (Öztürk ve Sancak, 2007) kadar, mesleğe adım attıktan sonra katılım sağlanan mesleğe hazırlık eğitimlerinden edinilen beceri ve bilgiler de bu alanlarda yaşanan hızlı değişim karşısında bir süre sonra yetersiz kalmaktadır. Bu düşüncelerle diplomatların çalışacakları alanlarla ilgili olarak derinlemesine bilgi edinebilecekleri kısa süreli özel programlar geliştirilmesi de gündeme gelmiş ve zamanla eğitim, kariyer boyu bir gereklilik halini almıştır (Rana, 2007). Özellikle yurtdışına atanan memurlar için lisan kursları, görev yapılacak ülke hakkında bilgi temin edilebilecek programlar, haberleşme teknolojileri, idari ve mali konularda uzmanlık eğitimleri, konsolosluk ve hukuk eğitimleri ile yönetici kadrosuna atanacaklar için yöneticilik ve liderlik eğitimleri bunlara örnek olarak sayılabilecektir. Bu tür bir yaklaşım mesleğe başlanan ilk günden, mesleğin bırakıldığı son güne kadar bir kişinin mesleği için kendini yetiştirmesi veya kurum tarafından yetiştirilmesi şeklindeki hizmetiçi eğitim tanımıyla da (Öztürk ve Sancak, 2007) uyumludur. Aksi halde mesleki ihtiyaçların gerisinde kalmak ve görevini etkin bir şekilde yerine getirememek (Babadoğan, 1989) gibi olumsuzluklar ortaya çıkabilecektir.

Diplomasi eğitimi, devletlerin ve dolayısıyla halkların gelecekleri üzerinde etkili olduğu ölçüde önemli bir yetişkin eğitimi alanıdır. Diplomasi, eğitim yoluyla kazanılan

bilgiyi kullandığı kadar aynı zamanda bilgi üreten de bir mekanizmadır. Bu döngü diplomasi eğitimi için de geçerlidir. Diplomatik faaliyetler çerçevesinde elde edilen bilgiler eğitim yoluyla aktarılırken, aynı zamanda bu bilginin yeni diplomatik faaliyetleri yönlendirmesi ve şekillendirmesine de zemin hazırlanmaktadır (Kurbalija, 1999). Bu çerçevede Dışişleri Bakanlıkları, hizmetiçi mesleki eğitime günden güne daha fazla önem vermekte ve eğitimi Bakanlık reformlarının motoru olarak kullanmaktadırlar (Rana, 2011). Dünyadaki değişimin hızının her gün arttığı dikkate alındığında, reformların temeline eğitimin yerleştirilmesindeki haklılık payı da (Gül, 2000) ortaya çıkmaktadır. Sanat yönünün ağır basması itibariyle usta-çırak ilişkisinin geçerliliğini daima koruyacağı öngörülen diplomasi mesleğinde, gerek yeni şartlara ve yöntemlere uyum sağlanması, gerekse meslek içindeki katı bir hiyerarşinin de sonucu olarak durağanlık tuzağına düşülmemesi için yenilikçi hizmetiçi eğitim programlarına ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim Aytaç'ın da (2000) belirttiği gibi, hizmetiçi eğitim faaliyetleri de bir nevi geleneksel çıraklık düzeninin modern ihtiyaçlar çerçevesinde dönüşmüş halini yansıtmaktadır.

Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı Diplomasi Akademisi de yukarıda bahsekonu ihtiyaçlara cevap vermek amacıyla 1968 yılında Dışişleri Akademisi adıyla kurulmuş, 1994 yılında gerçekleşen kanun değişikliğiyle Dışişleri Eğitim Merkezi adını almıştır. Sözkonusu Merkezin takip ettiği temel eğitim programı çerçevesinde diplomat adaylarına, emekli Büyükelçiler ve çeşitli kademelerdeki görevli personel tarafından Bakanlığın öncelik verdiği konularda bilgilendirici mahiyette dersler verilmiş; Bakanlık dışından uzmanlarca da kısa seminerler verilmesi suretiyle programın desteklenmesine çalışılmıştır. Bu çerçevede, programın akademik yönünün kısıtlı kaldığı, farklı alanlarda uzmanlardan yararlanılmaya çalışılsa da bunların kurumsallaşmış bir müfredattan ziyade, günün koşullarına göre şekillendiği, eğitime katılanların odak noktalarının ise programdan meslek hayatları bakımından ne ölçüde yararlanabilecekleri yerine, memuriyet hayatlarına başlayabilmeleri için program bitiminde yapılacak olan sınavda göstermeleri gereken başarı olduğu gözlemlenmiştir.

Mevcut Diplomasi Akademisine dönüşüm, 2010 yılında değişen Dışişleri Bakanlığı Teşkilat Kanunuyla gerçekleşmiş, yeni yapılanmayla Akademinin Bakanlık içindeki

görev alanı genişletilmiştir. Böylece klasik bir destek biriminden çıkarılarak, ana hizmet birimi olarak teşkilat içinde konumu da yükseltilmiştir. Bu husus hizmetiçi eğitimin verimliliğe olan katkısını arttıracak bir unsurdur (Pehlivan, 1992). Kamu kurumlarının hemen hemen hepsinde hizmetiçi eğitim yapmakla görevli birimler bulunmakla birlikte (Öztürk ve Sancak, 2007), Dışişleri Bakanlığınca klasik yapılanmanın dışına çıkılarak, eğitimlerden sorumlu birime ayrı bir kimlik oluşturulması verilen eğitime atfedilen önemi de göstermektedir.

Esasen Dışişleri Bakanlığındaki eğitim faaliyetlerinde 2010 yılında başlatılan bu dönüşüm aynı zamanda bir zorunluluğun da sonucudur. Dış politikanın kapsamının genişlediği ve dış politikada yeni bölgesel açılımlar yapıldığı bir geçiş döneminde Bakanlığın diplomatlardan beklentileri artmış; değişen uluslararası ortamın daha iyi okunabilmesine imkan tanıyacak bir müfredat ve yeni eğitim yöntemlerine ihtiyaç duyulduğu görülmüştür. Ayrıca, yurtdışında yeni açılan misyonların ihtiyaçlarının karşılanabilmesi için Dışişleri Bakanlığına alınan memur sayısında belli bir süreliğine artışa gidilmiş; daha çeşitli alanlarda lisans eğitimi almış memurların Bakanlığa girebilmesinin önü açılmıştır. Bu çerçevede, önceki yıllara göre nispeten kalabalık ve farklı eğitim geçmişlerine sahip olan personelin daha iyi eğitim alabilmeleri ve ihtiyaç duyulan bilgi/sezgi düzeyine çıkarılabilmeleri için gerek müfredat bakımından, gerekse yöntem bakımından birçok değişikliğe gidilmesi gerekmiştir. Bu çerçevede öncelikle eğitimin kapsamı ile içeriğinin geliştirilmesi ve zenginleştirilmesine gayret edilmiştir.

Akademi halen değişen dünyanın ortaya koyduğu yeni şartlara gelişerek cevap vermeye çalışmaktadır. Bugün 2010 yılından sonra başlatılan yenilenmenin değerlendirmesinin yapılması için yeterli bir süre geçmiş durumdadır. Bu yönde zamanlıca yapılabilecek bir değerlendirmenin eğitimin kalitesini arttırma imkanı sunacağı düşünülmektedir. Bu çerçevede bu araştırmanın problemini, Diplomasi Akademisinde verilen mesleğe hazırlayıcı eğitim programının, diplomasi mesleğinin güncel ihtiyaçlarına ne ölçüde cevap verebildiği ve genç diplomatlara daha iyi bir eğitim imkanı sunulabilmesi için ilave hangi adımların atılmasının mümkün olduğu oluşturmaktadır.

1.3. Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında Dışişleri Bakanlığı Diplomasi Akademisi'nde düzenlenen mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan diplomat adaylarının program hakkındaki görüşlerinin hazırlanan anket çerçevesinde belirlenmesi ve diplomat adaylarının anket ifadelerine verdikleri cevapların bazı değişkenler (eğitimin verildiği yıl, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumu ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumu) açısından incelenmesidir.

Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Mesleğe hazırlayıcı eğitim programına 2011, 2013 ve 2014 yıllarında katılan diplomat adaylarının profili nedir?
2. Mesleğe hazırlayıcı eğitim programına 2011, 2013 ve 2014 yıllarında katılan diplomat adaylarının eğitim programının hedeflerine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler bazı değişkenlere (eğitimin verildiği yıl, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumu ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumu) göre manidar fark göstermekte midir?
3. Mesleğe hazırlayıcı eğitim programına 2011, 2013 ve 2014 yıllarında katılan diplomat adaylarının eğitim programının içeriğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler bazı değişkenlere (eğitimin verildiği yıl, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumu ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumu) göre manidar fark göstermekte midir?
4. Mesleğe hazırlayıcı eğitim programına 2011, 2013 ve 2014 yıllarında katılan diplomat adaylarının eğitim programında kullanılan yöntemlere ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler bazı değişkenlere (eğitimin verildiği yıl, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumu ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumu) göre manidar fark göstermekte midir?
5. Mesleğe hazırlayıcı eğitim programına 2011, 2013 ve 2014 yıllarında katılan diplomat adaylarının eğiticilerin yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler bazı değişkenlere (eğitimin verildiği yıl, uluslararası ilişkiler veya

benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumu ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumu) göre manidar fark göstermekte midir?

6. Mesleğe hazırlayıcı eğitim programına 2011, 2013 ve 2014 yıllarında katılan diplomat adaylarının eğitim programıyla ilgili olarak yapılan değerlendirme çalışmalarının yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir ve bu görüşler bazı değişkenlere (eğitimin verildiği yıl, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumu ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumu) göre manidar fark göstermekte midir?

1.4. Önem

Kamu kurumlarında gerçekleştirilen hizmetiçi eğitim programlarının amacı, genel olarak, çalışanların verimliliğini arttırmak amacıyla yeni bilgi, beceri ve davranışlar edindirilmesi şeklinde özetlenebilecektir (Altınışık, 1996). Dışişleri Bakanlığında verilen eğitimin genel amacı da bu olmakla birlikte, devletler arası ilişkileri de içeren sonuçları itibariyle, bir devletin makro düzeydeki çıkarlarını ilgilendiren her türlü konuda etki doğurabilmektedir. Bu itibarla, görünenden daha fazla öneme sahip olup, yılda sadece onlarla ifade edilebilecek bir kitlenin eğitilmesinden öte, bir ülkenin dış politikasının başarılı veya başarısız yürütülmesi sonucunda ortaya çıkabilecek bütün sonuçlarla birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir. Yapılan alanyazın taraması sonucunda Dışişleri Bakanlığı Diplomasi Akademisinde verilen hazırlayıcı eğitim programının değerlendirilmesi konusunda herhangi bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu da sözkonusu alanda çalışma yapılmasını daha cazip kılan bir unsurdur.

Eğitimin verimliliğinin ortaya konmasında eğitim sonrasında yapılacak değerlendirme (Altınışık, 1996) ve bu eğitimden geçmiş (Akhun, 1977) ve aynı zamanda meslek hayatındaki merdivenleri çıkmaya başlamış diplomatların görüşleri de değerli bir girdi oluşturabilecektir. Bu yetişkin eğitiminin en büyük avantajlarından birisidir. Aldıkları mesleki eğitim ile mesleğin ortaya koyduğu ihtiyaçları kıyaslayabilecek durumda olan diplomatlar sonraki nesiller için daha iyi eğitim programları oluşturulabilmesine (Taymaz, 1978) de yardımcı olabileceklerdir.

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan sonuçlardan, eğitim programında yapılabilecek yeni düzenlemelerde yararlanılabilecektir. Böylece eldeki kaynakların, kurumun görev ve amaçlarını etkin ve verimli bir şekilde karşılayabilmesi için (Akhun, 1977) daha işlevsel hizmetiçi eğitim programları ortaya konması arayışı sürdürülebilecektir.

1.5. Sayıltılar

Örneklemde yer alan diplomat adaylarının akademik ankette bulunan ifadeleri içtenlikle, gerçek düşüncelerini yansıtacak biçimde cevaplamışlardır.

1.6. Sınırlılıklar

Katılımcı görüşleri doğrultusunda oluşturulan bu çalışmanın kapsamı, genel olarak, mesleğe ilk adım atıldıktan sonra verilen genel eğitimle sınırlandırılmıştır. Diplomasi eğitiminde de yeni koşullara uyum sağlamak bakımından yeniden eğitim, mesleki becerileri arttırmak için ilave eğitim ve mesleki düzeye göre ileri eğitim (Altınışık, 1996) mümkün olmakla birlikte, amaç, yöntem ve hedef kitle bakımından çeşitlilik gösterebilecek sözkonusu eğitimler bu çalışmanın kapsamında yer almamaktadır. Bu araştırmada sadece 2011, 2013 ve 2014 yıllarında düzenlenen mesleğe hazırlayıcı eğitim programları incelenmiştir.

Çalışmanın ön araştırma safhasına ortaya çıkan en büyük eksikliklerin başında diplomasi eğitimi konusunda yapılan akademik araştırmaların yok denecek kadar az olması gelmiştir. Böylece, bu çalışma daha ziyade, mevcut uygulamaların gerek eğitimlere katılanlar, gerekse eğitimleri düzenleyenlerden temin edilebilecek bilgiler üzerinden değerlendirilmesiyle oluşturulmuştur.

BÖLÜM 2

YÖNTEM

Bu bölüm araştırmanın modeli ve çalışma grubu ile veriler ve toplanması alt bölümlerinden oluşmaktadır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında Dışişleri Bakanlığı Diplomasi Akademisi bünyesinde düzenlenen Hazırlayıcı Eğitim Programı'na katılan diplomat adaylarının bu program hakkındaki görüşlerinin belirlenmesini amaçlayan yönüyle genel tarama modelinde gerçekleştirilen betimsel bir çalışmadır. Karasar'a (2014) göre, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımları "tarama modelleri" olarak adlandırılır. Çok sayıda elemandan oluşan bir evrende, evren hakkında genel bir yargıya varmak amacıyla, evrenin tümü ya da ondan alınacak bir grup, örnek ya da örneklem üzerinde yapılan tarama düzenlemeleri ise "genel tarama modelleri" olarak adlandırılmaktadır. Ek olarak, bu araştırmanın diplomat adaylarının Hazırlayıcı Eğitim Programı hakkındaki görüşlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi yönüyle de ilişkisel tarama modelinde bir araştırma olduğu söylenebilir. İlişkisel tarama modelinde, iki ya da daha çok değişken arasındaki ilişkinin herhangi bir şekilde bu değişkenlere müdahale edilmeden incelemesi söz konusudur (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni, 2010 tarihinde değişen Dışişleri Bakanlığı Teşkilat Kanunu sonrasında Diplomasi Akademisinde mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan bütün diplomatlar olarak belirlenmiştir. Söz konusu yıllar arasında Bakanlığa yaklaşık

260 diplomat katılmış olmakla birlikte, 2011 yılında eğitim alması gereken memurların yaklaşık yarısından oluşan bir grubun (46 kişi), diğer gruba göre daha kısa süreli bir eğitim programına dahil edildikleri ve eğitim programının bütün unsurlarından istifade edemedikleri; diğer taraftan, 2012 yılında eğitim alan memurların (70 kişi) da normal programın sadece yarı süresinde eğitimden geçtikleri ve eğitim programının tamamına katılamadıkları öğrenilmiştir. Yapılan görüşmelerden, bu kişilerin araştırmanın nesnelliğini etkileyebilecek fikirler taşıyabilecekleri anlaşılmış olup, bu çerçevede, eğitime hiç katılmayan ve eğitime yarı süresinde katılan tüm memurların dışarıda bırakılmasıyla, çalışma evreninin 150 kişiden oluştuğu görülmüştür.

Sözkonusu 150 kişilik çalışma evreni içerisinde yıllar arasında Bakanlığa alınan memur sayısında ve dolayısıyla da eğitime katılanlar arasında farklılıklar (2011: 54 / 2013: 66 / 2014: 30) olduğundan, evrenin her yıl Bakanlığa katılan gruplar bakımından aynı oranda temsil edilmesini sağlamak üzere, tabakalı rastgele örneklem seçme yöntemine başvurulmuş ve her gruptan rastgele belirlenen %50'lik bölümü alınarak 75 kişilik örneklem grubu oluşturulmuştur. Buna göre, 2011 yılından 27, 2013 yılından 33, 2014 yılından ise 15 kişinin yanıtları değerlendirmeye alınmıştır. Ankete yıllar bazında sayısal olarak farklı katılım olsa da, oransal olarak aynı düzeydedir. Üniversite mezunu, benzer formasyonlara sahip ve Bakanlığa aynı sınavlardan geçerek katılan, birbirine benzeşik bir kitleden oluşan araştırma evrenini temsil bakımından sözkonusu yöntemin ve örneklem büyüklüğünün yeterli ve uygun olduğu düşünülmektedir.

2.3. Veriler ve Toplanması

Araştırmada ihtiyaç duyulan verileri elde etmek için anket formu hazırlanmıştır. Anket formunda yer alan ifadeleri oluşturmak için eğitim programına katılan diplomatlarla görüşülmüştür. Alınan görüşler doğrultusunda 99 maddeden oluşan anket formu hazırlanmıştır. 99 maddeden oluşan anket formu uzman görüşleri doğrultusunda 7 maddesi bilgi formu ve 68 maddesi eğitim programıyla ilgili ifadeler olmak üzere 75 maddeye düşmüştür. Uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda, anket beşli Likert

tipinde hazırlanmış ve tepki kategorileri “Kesinlikle Katılmıyorum” ile “Kesinlikle Katılıyorum” arasında değişen şekilde düzenlenmiştir.

75 maddeden oluşan anket, Dışişleri Bakanlığı İnsan Kaynakları Dairesi Başkanlığından alınan izin çerçevesinde mesleğe hazırlayıcı eğitim programına 2011, 2013 ve 2014 yıllarında tam süreyle katılan bütün diplomatlara gönderilmiştir. Gönderilen anketlerin 111 tanesi geri alınmış, bunlar içerisinden eğitime kısa süreyle katıldığını veya hiç katılmadığını ifade edenler ile kısmen doldurulan 14 tanesi çıkarıldığında, 97 anketin tam ve eksiksiz olarak doldurulduğu görülmüştür. Belirlenen üç tabaka arasında oranlı temsil sağlanmasını teminen, oransal olarak daha fazla cevap alınan dönemlerden 22 anket rastgele elenerek, 75 anketin değerlendirmesine geçilmiştir.

Ankette yer alan tüm değişkenler analiz kısmında yer almamıştır. Bunun sebebi ise katılımcıların sözkonusu değişkenlere verdikleri yanıtların çeşitlilik göstermemesidir. Örneğin, katılımcılar 9 kadın ve 66 erkekten oluştuğu için cinsiyet değişkenine bakılmamıştır. Bu yüzden, katılımcıların anket ifadelerine verdikleri yanıtların sadece eğitimin verildiği yıla, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumuna ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına bakılmıştır.

Araştırmanın beş amacı için diplomat adaylarının görüşlerinin belirlenmesi, maddelerinin seçeneklerin işaretlenme yüzdelerinin yorumlanması yoluyla gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların maddelere verdikleri yanıtların eğitimin verildiği yıla göre farklılaşıp farklılaşmadığına Kruskal Wallis testiyle, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına Mann-Whitney U testiyle ve daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre farklılaşıp farklılaşmadığına yine Mann-Whitney U testiyle bakılmıştır. Parametrik olmayan Kruskal Wallis ve Mann-Whitney U testlerinin kullanılmasının sebebi, sözkonusu değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı incelenen verilerin normal dağılım göstermemesidir.

Araştırmada kullanılan Mann-Whitney U testi, iki ilişkisiz örneklemden elde edilen puanların birbirlerinden manidar bir fark gösterip göstermediğini test eder. Başka bir deyişle, bu test iki ilişkisiz grubun, araştırılan değişken açısından evrende benzer

dağılımlara sahip olup olmadığını analiz eder. Mann-Whitney U testi yapılabilmesi için bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve gözlemlerin birbirinden bağımsız olması varsayımları sağlanmalıdır. İlişkisiz örneklemler için t testinin parametrik olmayan versiyonu olarak da adlandırılan Mann-Whitney U testinde ilk olarak iki bağımsız örnekleme ait puanlara, hangi grupta oldukları önemsenmeksizin en küçükten en yüksek puana doğru sıra sayıları verilir. En küçük puana, en küçük sıra sayısı olan 1 değeri verilerek en yüksek puana doğru sıralama yapılır. Analizde, iki gruba ait puanların sıra sayıları toplamı esas alınır. Elde edilen sıra toplamları, grup büyüklüklerine bölünerek grupların sıra ortalamaları bulunur ve U değerini bulmada kullanılır. Analiz sonunda ise U değerine ait p değerine göre hipotez kabul veya reddedilir (Büyüköztürk, 2012).

Araştırmada kullanılan bir diğer test olan Kruskal Wallis testi, ilişkisiz veya daha çok örneklem ortalamasının birbirinden manidar farklılık gösterip göstermediğini test eder. Analizde n tane örneklemin bir bağımlı değişkene ait puanları karşılaştırılır. Kruskal Wallis testi yapılabilmesi için bağımlı değişkenin en az sıralama ölçeğinde ve gözlemlerin birbirinden bağımsız olması varsayımları sağlanmalıdır. Tek yönlü varyans analizinin parametrik olmayan versiyonu olarak da adlandırılan Kruskal Wallis testi de Mann-Whitney U testi gibi sıra toplamlarının bulunması temeline dayanır. Analizde her grubun sıra toplamı grup büyüklüğüne bölünerek gruplar için sıra ortalamaları hesaplanır ve bu değerler X^2 değerini bulmada kullanılır. Analiz sonunda ise X^2 değerine ait p değerine göre hipotez kabul veya reddedilir (Kalaycı, 2010).

BÖLÜM 3

BULGULAR VE YORUMLAR

Bu bölümde araştırmanın amacı doğrultusunda elde edilen bulgular ve bulgulara dayalı yorumlar yer almaktadır.

3.1. Katılımcı Profili

Araştırmanın birinci amacı, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında mesleğe hazırlayıcı eğitim programının katılımcı profilini ortaya koymak olup, anket formundan elde edilen bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

Mesleğe hazırlayıcı eğitim programı, Dışişleri Bakanlığında göreve yeni başlayan memur adaylarına yönelik olduğundan, katılımcıları da genç bir kitleden oluşmaktadır. Bu bakımdan ankete katılanların da %72'si 30 yaşın altında; %24'ü de 31-35 yaş arasındadır. Bunların %88'i erkek, %12'si de kadın memurlardır.

Anket katılımcıları mezun oldukları üniversite bakımından büyük bir çeşitlilik göstermektedir. Bunların içinde Boğaziçi Üniversitesi (%24); Ankara Üniversitesi (%12); Hacettepe Üniversitesi (%9.33); Dokuz Eylül, Galatasaray ve Marmara Üniversiteleri (%6.67) ile Bilkent ve Ortadoğu Teknik Üniversiteleri (%4) başta gelmektedir. Bu kitlenin yaklaşık yarısı (%46.67) Uluslararası İlişkiler veya benzer müfredata sahip bir bölüm mezunu; %21.33'ü ise bu alanda yüksek lisans veya doktora derecesine sahiptir. Ankete katılanların önemli bir orandaki kısmının (%41.33) daha önce benzeri bir hizmetiçi eğitim programına katıldığı görülmektedir.

3.2. Eğitim Programının Hedeflerine İlişkin Görüşler

Araştırmanın ikinci amacı, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan diplomat adaylarının bu programın hedeflerine ilişkin görüşlerinin

incelenmesi ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre manidar fark gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla katılımcılardan ankette bulunan ifadelerden [8,17] aralığındaki ifadeleri cevaplamaları istenmiştir. Programının hedeflerine ilişkin ifadelerin seçeneklerinin seçilme yüzdeleri Çizelge 1'de verilmiştir.

Çizelge 1

Eğitim Programının Hedefleri Hakkındaki İfadelere İlişkin Seçeneklerin Seçilme Yüzdeleri

	1 Kesinlikle Katılmıyorum %	2 Büyük Ölçüde Katılmıyorum %	3 Kararsızım %	4 Büyük Ölçüde Katılıyorum %	5 Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam %
Madde 8	1.3	25.3	14.7	52	6.7	100
Madde 9	4	26.7	9.3	54.7	5.3	100
Madde 10	1.3	17.3	20	53.3	8	100
Madde 11	2.7	13.3	26.7	44	13.3	100
Madde 12	2.7	20	24	38.7	14.7	100
Madde 13	6.8	31.1	28.4	25.7	8.1	100
Madde 14	4.1	23	31.1	31.1	10.8	100
Madde 15	2.7	33.3	30.7	30.7	2.7	100
Madde 16	6.7	18.7	30.7	38.7	5.3	100
Madde 17	2.7	18.9	23	37.8	17.6	100

Diplomat adaylarının programın hedeflerine ilişkin görüşlerinin eğitimin verildiği yıla göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Çizelge 2'de verilmiştir.

Çizelge 2

Katılımcıların Programının Hedeflerine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yıl	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	2011	27	3.56	1.09	42.22			
Madde 8	2013	33	3.12	0.93	32.67	2	4.20	.12
	2014	15	3.60	0.83	42.13			
	2011	27	3.41	1.05	39.85			
Madde 9	2013	33	3.24	1.12	36.98	2	.37	.83
	2014	15	3.27	.96	38.90			
	2011	27	3.63	.88	40.15			
Madde 10	2013	33	3.24	1.06	33.52	2	3.35	.19
	2014	15	3.80	.41	44.00			
	2011	27	3.74	.94	42.81			
Madde 11	2013	33	3.30	.95	33.79	2	2.87	.24
	2014	15	3.60	1.05	38.60			
	2011	27	3.67	1.04	42.69			
Madde 12	2013	33	3.09	1.01	31.56	2	5.63	.06
	2014	15	3.73	1.03	43.73			
	2011	27	2.92	1.21	36.54			
Madde 13	2013	32	2.78	.91	34.19	2	3.58	.17
	2014	15	3.47	1.12	46.30			
	2011	27	3.11	1.12	35.57			
Madde 14	2013	32	2.90	.92	31.14	2	13.41	.001
	2014	15	4.06	.70	54.53			
	2011	27	2.92	.96	36.89			
Madde 15	2013	33	2.76	.90	33.23	2	7.28	.03
	2014	15	3.53	.74	50.50			
	2011	27	3.15	.99	36.70			
Madde 16	2013	33	3.00	1.09	35.50	2	2.72	.26
	2014	15	3.60	.83	45.83			
	2011	27	3.41	1.08	35.96			
Madde 17	2013	32	3.66	1.12	40.73	2	1.54	.46
	2014	15	3.27	.96	33.37			

Katılımcıların Uluslararası İlişkiler Bölümü mezunu olma durumlarının verdikleri yanıtlar üzerinde manidar bir fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 3'te verilmiştir.

Çizelge 3

Katılımcıların Programının Hedeflerine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 8	Evet	34	37.85	1287	692	.954
	Hayır	41	38.12	1563		
Madde 9	Evet	34	33.82	1150	555	.094
	Hayır	41	41.46	1700		
Madde 10	Evet	34	33.47	1138	543	.073
	Hayır	41	41.76	1712		
Madde 11	Evet	34	36.97	1257	662	.693
	Hayır	41	38.85	1593		
Madde 12	Evet	34	34.50	1173	578	.186
	Hayır	41	40.90	1677		
Madde 13	Evet	33	35.33	1166	605	.420
	Hayır	41	39.24	1609		
Madde 14	Evet	34	37.74	1283	672	.928
	Hayır	40	37.30	1492		
Madde 15	Evet	34	30.63	1041.50	446.5	.005
	Hayır	41	44.11	1808.50		
Madde 16	Evet	34	33.84	1150.50	555.5	.114
	Hayır	41	41.45	1699.50		
Madde 17	Evet	33	37.56	1239.50	674.5	.982
	Hayır	41	37.45	1535.50		

Diplomat adaylarının eğitimin hedeflerine ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 4'te verilmiştir.

Çizelge 4

Katılımcıların Programının Hedeflerine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 8	Evet	31	38.74	1201	442	.072
	Hayır	37	30.95	1145		
Madde 9	Evet	31	40.19	1246	397	.015
	Hayır	37	29.73	1100		
Madde 10	Evet	31	40.26	1248	395	.016
	Hayır	37	29.68	1098		
Madde 11	Evet	31	38.45	1192	451	.108
	Hayır	37	31.19	1154		
Madde 12	Evet	31	37.42	1160	483	.244
	Hayır	37	32.05	1186		
Madde 13	Evet	31	38.95	1207.50	435.5	.079
	Hayır	37	30.77	1138.50		
Madde 14	Evet	31	37.35	1158	454	.173
	Hayır	36	31.11	1120		
Madde 15	Evet	31	41.79	1295.50	347.5	.003
	Hayır	37	28.39	1050.50		
Madde 16	Evet	31	40.11	1243	399.5	.024
	Hayır	37	29.80	1102		
Madde 17	Evet	31	29.68	920	424	.055
	Hayır	37	38.54	1426		

Madde 8: Eğitim programının hedeflerinden program başlamadan önce bilgi sahibiydim.

Çizelge 1'e göre, katılımcıların % 1.3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 25.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 14.7'si "Kararsızım", % 52'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 6.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" cevabını verdiği ve eğitim programının hedefleri hakkında eğitim programı başlamadan önce bilgi sahibi olunduğu söylenebilir.

Hedefler, bir anlamda, katılımcıların eğitim öncesi durumu ile eğitim sonrasında

varmaları arzulanan nokta arasındaki farkı da ortaya koymaktadır. Andragojik modelin temelinde yatan varsayımlarından birisinin, yetişkinlerin herhangi birşeyi öğrenmeye başlamadan önce bunu neden öğrenmeleri gerektiğini bilmek istemeleri (Knowles, Holton ve Swanson, 2005) olduğu dikkate alındığında, bunun öncül şartlarından birisi olan eğitimin hedefleri hakkında katılımcıları bilgi sahibi kılmak eğitim programı açısından olumlu bir niteliktir. Bununla birlikte, yetişkinlerin, hedefler hakkında bilgi sahibi olmanın ötesinde, hedeflerin belirlenmesi sürecine katılımı da içerecek derecede beklentilere sahip olabilecekleri ve bu beklentilerinin karşılanması halinde daha etkin bir öğrenme deneyimi yaşayabileceklerinin de (Yalın ve diğerleri, 1996) gözönünde tutulması önem arzetmektedir.

Çizelge 2'ye göre, katılımcıların anketin birinci ifadesine verdikleri cevaplar yıllara göre manidar bir fark göstermemektedir ($X^2_{(2,75)}$=4.20, p>.05). Bu durum ise, eğitimi düzenleyen birimin katılımcıları her yıl benzer şekilde bilgilendirdiği anlamına gelebileceği gibi, eğitime katılan kitlenin eğitim programına katılım konusunda yüksek bilince sahip olduğuna da işaret edebilir. Diğer taraftan, Çizelge 3'e göre, katılımcıların anketin birinci ifadesine verdikleri cevaplar uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumuna (U=676, p>.05) ve Çizelge 4'e göre katılımcıların verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna (U=442, p>.05) göre manidar bir fark göstermediği de dikkate alındığında, eğitimin hedefleri hakkında bilgi sahibi olunmasının, katılımcıların bilinç düzeyinden ziyade, eğitimi düzenleyenlerin katılımcıları bilgilendirmiş olmasından kaynaklanması ihtimali üzerinde durulabileceği değerlendirilmektedir.

Madde 9: Programın hedeflerinin Dışişleri Bakanlığının hizmet ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünüyorum.

Mesleğe hazırlayıcı eğitim programı, hizmet ihtiyaçları temelinde belirlenen eğitim ihtiyacını karşılamak üzere yürütülmektedir. Bu kapsamda belirlenen ihtiyaç, eğitim hedeflerinin belirlenmesinin de temelini oluşturur (Miller ve Osinski, 2002). İhtiyaç ve hedefler arasında bu ilişki kurulamadığı takdirde ise, hizmet ve eğitim ihtiyaçlarını gözardı eden eğitim hedefleri belirlenerek, kurumsal ve bireysel kaynakların boşa

harcanmasına sebep olunabilir. Çizelge 1'e göre, Diplomasi Akademisince verilen mesleğe hazırlayıcı eğitim programı hedeflerinin Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarına uygun olduğu ifadesi hakkında ankete katılanların % 4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 26.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 9.3'ü "Kararsızım", % 54.7'si " Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Bu çerçevede, katılımcıların %60'ının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği görülmekte olup, iştirak ettikleri eğitim programının hedefleri ile hizmet ihtiyaçlarını bağdaştırdıkları söylenebilir.

Çizelge 2'ye göre, katılımcıların anketin bu ifadesine verdikleri cevaplar yıllara göre manidar bir fark göstermemektedir ($X^2_{(2,75)}$=.37, p>.05). Yıllar bakımından anlamlı bir farklılık görülmemesi, eğitim programının sözkonusu yıllarda belirli bir standart çerçevesinde yürütüldüğü şeklinde yorumlanabilecektir.

Katılımcıların anketin bu ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre ise (Çizelge 4) manidar fark göstermektedir (U=397, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Daha önce hizmetiçi eğitim programına katılan memurların karşılaştırma yapabilecekleri bir tecrübeye sahip olmalarının, program hakkında yapacakları değerlendirmelerde, daha önce hizmetiçi eğitime katılmamış memurlara göre bir avantaj sağladığı varsayılabilir. Ayrıca, daha önce katıldıkları eğitim programının hedeflerinin eğitim sonrasında yürüttükleri göreve ne kadar uygun olduğu yönünde de bir fikre sahip oldukları söylenebilir. Bu çerçevede, daha önce hizmetiçi eğitim programına katılmış bulunan memurların, eğitim programının hedeflerini Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarına uygun bulmasının program açısından olumlu bir unsur olduğu şeklinde yorumlanması mümkündür.

Madde 10: Programın hedeflerinin programa katılan kitlenin niteliklerine uygun olduğunu düşünüyorum.

Hizmetiçi eğitim programlarının hazırlanma aşamasında katılımcıların özgeçmişleri, eğitimsel ihtiyaçları ve öğrenim durumları dikkate alınmalıdır (Taymaz, 1997). Zira program, personelin temel bilgi ve beceri seviyesine uygun değilse, başarı sağlanması da

mümkün olamaz. Eğitim programına katılacak yetişkinlerin öğrenim durumları, iş tecrübeleri, yaşları ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınmadan hazırlanan programın uygulanmasından fayda sağlanamaz (Taymaz, 1997). Çizelge 1'e göre, katılımcıların % 1.3'ü yukarıdaki ifade hakkında "Kesinlikle Katılmıyorum", % 17.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 20'si "Kararsızım", % 53.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 8'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye olumlu cevap verdiği görülmekte olup, programın hedeflerinin programa katılan kitlenin niteliklerine uygun olduğunu düşündüklerinden bahsedilebilir.

Çizelge 3'e göre, katılımcıların anketin bu ifadesine verdikleri cevaplar uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumuna göre manidar bir fark göstermemekte (U=543, p>.05) olup, ilgili alandan mezun olanlar ile farklı bölümlerden mezun olanlar arasında, hedeflerin programa katılan kitlenin niteliklerine uygun bulma bakımından belirgin bir farklılaşma ortaya çıkmaması, programın iki farklı kitlenin beklentilerine yakın düzeyde cevap verdiği şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4'e göre ise, katılımcıların anketin bu ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir (U=395, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Programın hedeflerini katılımcıların niteliklerine uygunluğuna ilişkin olarak daha önce hizmetiçi eğitim programına katılan memurların, bir önceki ifade de olduğu gibi, daha olumlu düşünüyor olmalarının eğitim programının hedeflerinin belirlenmesi açısından olumlu bir tablo ortaya koyduğu düşünülmektedir.

Madde 11: Programın hedeflerini gerçekçi buluyorum.

Hizmetiçi eğitim programlarının hedefleri öncelikle gerçekçi ve dolayısıyla uygulanabilir olmalıdır. Uygulanamayacak durumdaki gerçek dışı hedefler, kurumları ve bireyleri zamanla umutsuzluğa ve başarısızlık duygusuna mahkum edecektir. Çizelge 1'e göre, bu ifadeyle ilgili olarak ankete katılanların % 2.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 13.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 26.7'si "Kararsızım", % 44'ü "Büyük Ölçüde

Katılıyorum” ve % 13.3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye olumlu verdiği ve programın hedeflerinin gerçekçi buldukları söylenebilir.

Madde 12: Programın hedeflerinin uluslararası alandaki güncel gelişmelerle uyumlu olduğunu düşünüyorum.

Her gün çok sayıda gelişmenin yaşandığı uluslararası ilişkiler alanında güncel gelişmeleri ıskalayan bir eğitim programının, gerekli bilgi ve donanıma sahip diplomatlar yetiştirmesi mümkün olamayacaktır. Çizelge 1’e göre katılımcıların % 2.7’si yukarıdaki ifade için “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 20’si “ Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 24’ü “Kararsızım”, % 38.7’si “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 14.7’si “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye “Büyük Ölçüde Katılıyorum” veya “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdiği ve programın hedeflerinin uluslararası alandaki güncel gelişmelerle uyumlu olduğunu düşündükleri ifade edilebilir. Esasen Dışişleri Bakanlığına katılmak için zorlu sınavlardan geçen ve bu sınavlara hazırlık sürecinde güncel gelişmeleri yakından takip etmek zorunda olan genç memurların yarısından fazlasının programın hedeflerini uluslararası alandaki güncel gelişmelerle uyumlu bulması, eğitimin hedeflerinin bu bakımdan başarılı bir biçimde belirlendiği şeklinde değerlendirilebilir.

Madde 13: Programın hedefleriyle süresini uyumlu buluyorum.

Çizelge 1’e göre, Katılımcıların % 6.8’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 31.1’i “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 28.4’ü “Kararsızım”, % 25.7’si “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 8.1’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Büyük Ölçüde Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcılardan programın hedeflerinin programın süresiyle uyumlu olup olmaması hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. Esasen hizmetiçi eğitimin özelliklerinden birisi de kısa süreyle uygulamalı olarak yürütülecek bu programların bireyleri hizmetiçi eğitimin zaruretine ve

faydasına inandıracak ve kanıtlayacak şekilde düzenlenmesidir (Taymaz, 1997). Gereğinden uzun süreye yayılan eğitim programlarında öğrenme eğrisi, azalan motivasyonla birlikte, bir süreden sonra düşme eğilimi gösterebilecektir.

Madde 14: Eğitime katılanların sayısının eğitimin hedeflerine uygun olduğunu düşünüyorum.

Çizelge 9'a göre, katılımcıların % 4.1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 23'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 31.1'i "Kararsızım", % 31.1'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 10.8'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve "Kararsızım" seçeneğini işaretleyenlerin oranı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların eğitime katılanların sayısının eğitimin hedeflerine uygun olup olmadığı konusunda baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Çizelge 10'a göre, katılımcıların "Eğitime katılanların sayısının eğitimin hedeflerine uygun olduğunu düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,74)}=13.41$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve 2014 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, eğitime katılanların sayısının eğitimin hedeflerine uygun olduğu konusunda, 2011 ($U=101.5$, $p<.05$) ve 2013 ($U=85.5$, $p<.05$) yıllarında eğitim alan diplomat adaylarına göre daha olumlu düşünmekte oldukları sonucuna varılmıştır. Eğitim programına 2014 yılında 30 kişinin, 2011 yılındaki programa 54 kişinin, 2013 yılındaki programa ise 66 kişinin katıldığı dikkate alındığında, daha az sayıda katılımcının olduğu 2014 yılında eğitime katılanların bu ifadeye daha olumlu cevaplar vermesinin öngörülebilir olduğu düşünülmektedir.

Madde 15: Benimle birlikte eğitim programına katılan grubun bütünü bakımından programın hedeflerine ulaştığını düşünüyorum.

Çizelge 1'e göre, katılımcıların % 2.7'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 33.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 30.7'si "Kararsızım", % 30.7'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 2.7'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" seçeneğini

işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcılardan eğitim programına katılan grubun bütününün programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Çizelge 2'ye göre, katılımcıların anketin bu ifadesine verdikleri cevaplar yıllara göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,75)}$=7.28, p<.05). Farkın kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann-Whitney U Testi yapılmış ve 2014 yılında eğitim alan diplomat adayları kendileriyle birlikte eğitim programına katılan grubun bütününün programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı hakkında, 2011 ve 2013 yıllarında eğitim alan diplomat adaylarına göre daha olumsuz düşünmekte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2011 ve 2013 yıllarında eğitim alan diplomat adaylarının ise görüşleri arasında fark olmadığı söylenebilir. Buna göre, 2014 yılında programa katılan adayların grubun bütünü bakımından eğitimin amaca ulaşma durumuna ilişkin olarak daha olumsuz bir düşünce içerisinde olduğunu ve bunun o yıl verilen eğitimin veya katılımcıların niteliğinden kaynaklanabileceğini söylemek mümkündür. Diğer yandan, anketin uygulandığı tarih itibariyla 2014 yılında eğitim alan memurların hizmet tecrübelerinin eğitime önceki yıllarda katılan memurlardan daha az olduğunun da dikkate alınmasında yarar görülmektedir. Eğitim programının bitimini müteakip pratik tecrübe kazanacakları birimlere dağılan memurların, kendilerinden beklenen performans karşısında geçici bir karamsarlığa düşmüş olmaları da ihtimal dahilindedir.

Çizelge 3'e göre, katılımcıların anketin bu ifadesine verdikleri cevaplar uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumuna göre manidar bir fark göstermektedir (U=446.5, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumsuz cevaplar verdiği görülmektedir. Uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olanların bu ifadeye daha olumsuz yanıt vermiş olmaları, programla ilgili olarak daha büyük beklentilere sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Çizelge 4'e göre, katılımcıların bu ifadeye verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre de manidar fark göstermektedir (U=347.5, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının

anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Daha önce hizmetiçi eğitim programına katılmış bulunan memurların bu ifadeye nisbeten olumlu cevap vermiş olmalarının, hizmetiçi eğitim programlarından daha gerçekçi beklentilere sahip oldukları şeklinde değerlendirilmesi mümkündür.

Madde 16: Kendi bakımımdan programın hedeflerine ulaştığını düşünüyorum.

Çizelge 1'e göre, katılımcıların % 6.7'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 18.7'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 30.7'si "Kararsızım", % 38.7'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcılardan programın hedeflerinin programın süresiyle uyumlu olup olmaması hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. Ancak, bu ifadeye olumlu cevap verenlerin olumsuz cevap verenlere göre daha yüksek oranda olması da dikkate alınmalıdır.

Çizelge 4'e göre, katılımcıların anketin bu ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir ($U=399.5$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Daha önce hizmetiçi eğitim programına katılmış olmaları itibariyle, hizmetiçi eğitim programlarının hedefleri hakkında daha gerçekçi beklentiler geliştirecekleri varsayılabilecek ve önceki tecrübeleriyle karşılaştırma yapma imkanına sahip bulunan memurların, kendileri bakımından programın hedeflerine ulaştığı yönünde daha olumlu bir görüşe sahip bulunmaları, eğitimin hedeflerinin gerçekçiliği konusunda olumlu bir unsur olarak yorumlanabilir.

Madde 17: Programın hedeflerinin gözden geçirilmesi ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.

Çizelge 1'e göre, katılımcıların % 2.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 18.9'u "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 23'si "Kararsızım", % 37.8'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 17.6'sı "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre

katılımcıların büyük çoğunluğunun bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği ve programın hedeflerinin gözden geçirilmeye ihtiyacı olduğunu düşündükleri söylenebilir. Yukarıda programın hedeflerine yönelik olarak olumlu yorumlanabilecek verilerin aksine ankete katılanların yarısından fazlasının programın hedeflerinin gözden geçirilmesi yönünde görüş beyan etmesinin programın daha da iyileştirilmesi yönündeki bir arzunun ifadesi olarak görmek mümkün olabilir. Önceki iki ifadenin aksine, bu ifadeye verilen cevapların uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumuna ($U=674.5$, $p>.05$) veya daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre ($U=424$, $p>.05$) anlamlı bir fark göstermemesi de, hedeflerin gözden geçirilmesi yönündeki tavsiyenin sadece yetersizlikten değil, programı geliştirme arayışının bir sonucu olduğu şeklinde yorumlanabilir.

3.3. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Görüşler

Araştırmanın üçüncü amacı, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan diplomat adaylarının eğitim programının içeriğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre manidar fark gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla katılımcılardan ankette bulunan ifadelerden [18,55] aralığındaki ifadeleri cevaplamaları istenmiştir. Programının hedeflerine ilişkin ifadelerin seçeneklerinin seçilme yüzdeleri Çizelge 5'te verilmiştir.

Çizelge 5

Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri

	1 Kesinlikle Katılmıyorum %	2 Büyük Ölçüde Katılmıyorum %	3 Kararsızım %	4 Büyük Ölçüde Katılıyorum %	5 Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam %
Madde 18	6.8	25.7	18.9	44.6	4.1	100
Madde 19	10.7	29.3	25.3	32	2.7	100
Madde 20	2.7	18.7	20	53.3	5.3	100

(devam ediyor)

Çizelge 5 (devam)

Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri

	1 Kesinlikle Katılmıyorum %	2 Büyük Ölçüde Katılmıyorum %	3 Kararsızım %	4 Büyük Ölçüde Katılıyorum %	5 Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam %
Madde 21	2.7	14.7	25.3	44	13.3	100
Madde 22	5.3	20	29.3	40	5.3	100
Madde 23	6.7	28	33.3	29.3	2.7	100
Madde 24	1.3	18.7	29.3	44	6.7	100
Madde 25	1.3	18.7	29.3	46.7	4	100
Madde 26	0	24	28	40	8	100
Madde 27	6.8	24.3	36.5	29.7	2.7	100
Madde 28	1.3	17.3	24	48	9.3	100
Madde 29	8.1	20.3	33.8	36.5	1.4	100
Madde 30	6.7	18.7	38.7	33.3	2.7	100
Madde 31	8	25.3	36	29.3	1.3	100
Madde 32	6.8	27	36.5	27	2.7	100
Madde 33	5.4	21.6	13.5	51.4	8.1	100
Madde 34	18.7	32	29.3	16	4	100
Madde 35	5.4	14.9	21.6	52.7	5.4	100
Madde 36	1.3	9.3	20	57.3	12	100
Madde 37	21.3	33.3	29.3	16	0	100
Madde 38	17.6	33.8	28.4	20.3	0	100
Madde 39	9.3	40	26.7	22.7	1.3	100
Madde 40	14.9	33.8	33.8	14.9	2.7	100
Madde 41	8.1	10.8	23	54.1	4.1	100
Madde 42	10.7	16	18.7	50.7	4	100
Madde 43	9.3	10.7	42.7	33.3	4	100
Madde 44	14.7	37.3	33.3	13.3	1.3	100
Madde 45	18.7	30.7	26.7	22.7	1.3	100
Madde 46	14.7	25.3	33.3	21.3	5.3	100
Madde 47	14.9	18.9	39.2	21.6	5.4	100
Madde 48	13.5	24.3	36.5	20.3	5.4	100
Madde 49	13.7	20.5	30.1	31.5	4.1	100
Madde 50	10.8	17.6	20.3	43.2	8.1	100
Madde 51	16.4	34.2	32.9	13.7	2.7	100
Madde 52	14.9	35.1	23	20.3	6.8	100
Madde 53	10.8	31.1	25.7	28.4	4.1	100
Madde 54	15.1	37	27.4	16.4	4.1	100
Madde 55	12.3	27.4	31.5	23.3	5.5	100

Diplomat adaylarının eğitim programının içeriğine ilişkin görüşlerinin eğitimin verildiği yıla göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Çizelge 6'da verilmiştir.

Çizelge 6

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yıl	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	2011	27	3.22	1.08	38.98			
Madde 18	2013	32	2.96	1.12	34.91	2	.969	.616
	2014	15	3.33	.89	40.37			
	2011	27	2.96	1.15	39.67			
Madde 19	2013	33	2.78	.96	36.42	2	.365	.833
	2014	15	2.86	1.18	38.47			
	2011	27	3.37	1.04	37.19			
Madde 20	2013	33	3.33	.88	36.52	2	1.078	.583
	2014	15	3.60	.91	42.73			
	2011	27	3.51	1.05	38.57			
Madde 21	2013	33	3.39	.99	35.76	2	.950	.622
	2014	15	3.73	.88	41.90			
	2011	27	3.33	1.07	40.72			
Madde 22	2013	33	3.06	.96	35.39	2	1.014	.602
	2014	15	3.26	.96	38.83			
	2011	27	3.07	.91	40.83			
Madde 23	2013	33	2.60	.96	31.26	2	7.215	.027
	2014	15	3.40	.91	47.73			
	2011	27	3.14	.81	32.37			
Madde 24	2013	33	3.42	.90	40.24	2	3.403	.182
	2014	15	3.60	1.05	43.20			
	2011	27	3.22	.89	35.20			
Madde 25	2013	33	3.33	.85	37.94	2	1.486	.476
	2014	15	3.53	.91	43.17			
	2011	27	3.18	.92	34.72			
Madde 26	2013	33	3.36	.92	38.86	2	1.298	.523
	2014	15	3.46	.99	42.00			
	2011	26	2.80	1.05	34.08			
Madde 27	2013	33	3.03	.95	38.70	2	1.224	.542
	2014	15	3.13	.83	40.80			
	2011	27	3.70	.95	43.19			
Madde 28	2013	33	3.36	.92	35.68	2	2.837	.242
	2014	15	3.26	.88	33.77			

(devam ediyor)

Çizelge 6 (devam)

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yıl	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	2011	27	2.77	.93	31.94			
Madde 29	2013	32	3.09	.99	38.72	2	4.071	.131
	2014	15	3.33	.97	44.90			
	2011	27	3.03	.97	37.22			
Madde 30	2013	33	3.00	1.00	36.48	2	1.003	.606
	2014	15	3.26	.79	42.73			
	2011	27	2.74	.94	34.00			
Madde 31	2013	33	2.90	.91	38.00	2	2.794	.247
	2014	15	3.20	1.08	45.20			
	2011	27	2.66	.87	31.52			
Madde 32	2013	33	3.00	.96	39.29	2	4.320	.115
	2014	14	3.21	1.0	44.82			
	2011	26	3.69	.92	43.50			
Madde 33	2013	33	3.09	1.07	32.62	2	4.376	.112
	2014	15	3.33	1.23	37.83			
	2011	27	2.88	1.05	44.67			
Madde 34	2013	33	2.18	.88	31.29	2	6.332	0.42
	2014	15	2.73	1.38	40.77			
	2011	27	3.85	.66	46.78			
Madde 35	2013	32	3.03	.99	30.42	2	10.20	.006
	2014	15	3.26	1.16	35.90			
	2011	27	4.00	.62	45.22			
Madde 36	2013	33	3.45	.86	32.27	2	6.552	.038
	2014	15	3.66	1.04	37.60			
	2011	27	2.51	.97	40.78			
Madde 37	2013	33	2.15	.97	32.59	2	4.301	.116
	2014	15	2.73	1.03	44.90			
	2011	27	2.48	.97	37.07			
Madde 38	2013	32	2.40	1.01	35.16	2	1.588	.452
	2014	15	2.80	1.08	43.27			
	2011	27	2.70	.95	38.89			
Madde 39	2013	33	2.63	.96	37.42	2	.079	.961
	2014	15	2.66	1.11	37.67			
	2011	26	2.76	.99	41.44			
Madde 40	2013	33	2.39	.99	34.27	2	1.767	.413
	2014	15	2.60	1.05	37.77			
	2011	26	3.50	.94	41.37			
Madde 41	2013	33	3.36	.96	36.98	2	2.250	.325
	2014	15	3.06	1.22	31.93			

(devam ediyor)

Çizelge 6 (devam)

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yıl	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	2011	27	3.59	.97	45.81			
Madde 42	2013	33	2.90	1.12	32.03	2	6.962	.031
	2014	15	3.20	1.14	37.07			
	2011	27	2.92	1.03	34.70			
Madde 43	2013	33	3.21	.92	39.92	2	1.094	.579
	2014	15	3.26	1.03	39.70			
	2011	27	2.40	.93	36.59			
Madde 44	2013	33	2.48	.87	38.11	2	.310	.857
	2014	15	2.66	1.17	40.30			
	2011	27	2.62	1.14	39.31			
Madde 45	2013	33	2.54	.97	37.45	2	.173	.917
	2014	15	2.53	1.24	36.83			
	2011	27	2.77	1.2	37.76			
Madde 46	2013	33	2.78	.99	38.50	2	.037	.982
	2014	15	2.73	1.22	37.33			
	2011	27	2.81	1.17	36.80			
Madde 47	2013	32	2.87	1.00	38.33	2	.092	.955
	2014	15	2.80	1.20	37.00			
	2011	27	2.74	1.16	36.07			
Madde 48	2013	32	2.81	1.02	38.06	2	.217	.897
	2014	15	2.86	1.12	38.87			
	2011	26	2.88	1.14	36.46			
Madde 49	2013	32	2.93	1.10	37.42	2	.032	.984
	2014	15	2.93	1.16	37.03			
	2011	27	3.40	1.18	41.63			
Madde 50	2013	32	3,00	1.16	33.61	2	2.287	.319
	2014	15	3.26	1.09	38.37			
	2011	27	2.59	1.00	38.11			
Madde 51	2013	31	2.38	1.08	34.03	2	1.362	.506
	2014	15	2.66	.89	41.13			
	2011	27	2.85	1.26	40.15			
Madde 52	2013	32	2.34	1.03	31.23	2	5.923	.052
	2014	15	3.13	1.06	46.10			
	2011	27	3.03	1.09	41.41			
Madde 53	2013	32	2.59	1.10	32.80	2	2.921	.232
	2014	15	3.00	1.00	40.50			
	2011	27	2.74	1.02	40.20			
Madde 54	2013	32	2.31	.93	32.25	2	3.149	.207
	2014	14	2.85	1.35	41.68			
	2011	27	3.00	1.07	39.91			
Madde 55	2013	31	2.51	1.12	31.26	2	4.545	.103
	2014	15	3.13	.99	43.63			

Katılımcıların uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumlarının verdikleri yanıtlar üzerinde manidar bir fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 7'de verilmiştir.

Çizelge 7

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 18	Evet	33	34.89	1151.5	590.5	.321
	Hayır	41	39.60	1623.5		
Madde 19	Evet	34	35.40	1203.5	608.5	.327
	Hayır	41	40.16	1646.5		
Madde 20	Evet	34	36.40	1237.5	642.5	.525
	Hayır	41	39.33	1612.5		
Madde 21	Evet	34	38.62	1313	676	.813
	Hayır	41	37.49	1537		
Madde 22	Evet	34	35.93	1221.5	626.5	.430
	Hayır	41	39.72	1628.5		
Madde 23	Evet	34	33.25	1130.5	535.5	.072
	Hayır	41	41.94	1719.5		
Madde 24	Evet	34	38.75	1317.5	671.5	.773
	Hayır	41	37.38	1532.5		
Madde 25	Evet	34	37.01	1258.5	663.5	.702
	Hayır	41	38.82	1591.5		
Madde 26	Evet	34	38.40	1305.5	683.5	.880
	Hayır	41	37.67	1544.5		
Madde 27	Evet	34	35.56	1209	614	.453
	Hayır	40	39.15	1566		
Madde 28	Evet	34	38.96	1324.5	664.5	.711
	Hayır	41	37.21	1525.5		
Madde 29	Evet	34	35.46	1205.5	610.5	.428
	Hayır	40	39.24	1569.5		
Madde 30	Evet	34	34.66	1178.5	583.5	.203
	Hayır	41	40.77	1671.5		
Madde 31	Evet	34	37.28	1267.5	672.5	.785
	Hayır	41	38.60	1582.5		
Madde 32	Evet	34	34.07	1158.5	563.5	.386
	Hayır	40	40.41	1616.5		

(devam ediyor)

Çizelge 7 (devam)

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 33	Evet	33	36.08	1190.5	629.5	.580
	Hayır	41	38.65	1584.5		
Madde 34	Evet	34	36.78	1250.5	655.5	.647
	Hayır	41	39.01	1599.5		
Madde 35	Evet	33	38.62	1274.5	639.5	.661
	Hayır	41	36.60	1500.5		
Madde 36	Evet	34	38.47	1308	681	.849
	Hayır	41	37.61	1542		
Madde 37	Evet	34	36.85	1253	658	.666
	Hayır	41	38.95	1597		
Madde 38	Evet	34	35.29	1200	605	.398
	Hayır	40	39.38	1575		
Madde 39	Evet	34	38.26	1301	688	.920
	Hayır	41	37.78	1549		
Madde 40	Evet	34	35.96	1222.5	627.5	.552
	Hayır	40	38.81	1552.5		
Madde 41	Evet	33	34.88	1151	590	.301
	Hayır	41	39.61	1624		
Madde 42	Evet	34	39.46	1341.5	647.5	.570
	Hayır	41	36.79	1508.5		
Madde 43	Evet	34	35.82	1218	623	.402
	Hayır	41	39.80	1632		
Madde 44	Evet	34	37.37	1270.5	675.5	.810
	Hayır	41	38.52	1579.5		
Madde 45	Evet	34	34.75	1181.5	586.5	.224
	Hayır	41	40.70	1668.5		
Madde 46	Evet	34	35.72	1214.5	619.5	.393
	Hayır	41	39.89	1635.5		
Madde 47	Evet	34	37.12	1262	667	.833
	Hayır	40	37.83	1513		
Madde 48	Evet	34	37.18	1264	669	.901
	Hayır	40	37.78	1511		
Madde 49	Evet	34	35.35	1202	607	.521
	Hayır	39	38.44	1499		
Madde 50	Evet	34	40.25	1368.5	586	.286
	Hayır	40	35.16	1406.5		
Madde 51	Evet	34	37.12	1262	659	.963
	Hayır	39	36.90	1439		
Madde 52	Evet	34	36.54	1242.5	647.5	.715
	Hayır	40	38.31	1532.5		

(devam ediyor)

Çizelge 7 (devam)

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 53	Evet	34	37.06	126	665	.866
	Hayır	40	37.88	1515		
Madde 54	Evet	34	37.13	1262.5	658.5	.959
	Hayır	39	36.88	1438.5		
Madde 55	Evet	34	32.32	1099	504	.069
	Hayır	39	41.08	1602		

Diplomat adaylarının eğitiminin içeriğine ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 8'de verilmiştir.

Çizelge 8

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğineİlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 18	Evet	31	37.37	1158.5	453.5	.162
	Hayır	36	31.10	1119.5		
Madde 19	Evet	31	40.31	1249.5	393.5	.021
	Hayır	37	29.64	1096.5		
Madde 20	Evet	31	38.31	1187.5	455.5	.110
	Hayır	37	31.31	1158.5		
Madde 21	Evet	31	35.13	1089	554	.799
	Hayır	37	33.97	1257		
Madde 22	Evet	31	38.69	1199.5	443.5	.090
	Hayır	37	30.99	1146.5		
Madde 23	Evet	31	38.34	1188.5	454.5	.126
	Hayır	37	31.28	1157.5		
Madde 24	Evet	31	33.06	1025	529	.560
	Hayır	37	35.70	1321		
Madde 25	Evet	31	36.87	1143	500	.331
	Hayır	37	32.51	1203		

(devam ediyor)

Çizelge 8 (devam)

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğineİlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 26	Evet	31	36.56	1133.5	509.5	.405
	Hayır	37	32.77	1212.5		
Madde 27	Evet	30	36.40	1092	483	.339
	Hayır	37	32.05	1186		
Madde 28	Evet	31	36.11	1119.5	523.5	.507
	Hayır	37	33.15	1226.5		
Madde 29	Evet	31	37.81	1172	440	.118
	Hayır	36	30.72	1106		
Madde 30	Evet	31	41.76	1294.5	348.5	.004
	Hayır	37	28.42	1051.5		
Madde 31	Evet	31	37.31	1156.5	486.5	.262
	Hayır	37	32.15	1189.5		
Madde 32	Evet	30	38.97	1169	406	.050
	Hayır	37	29.97	1109		
Madde 33	Evet	31	38.16	1183	429	.076
	Hayır	36	30.42	1095		
Madde 34	Evet	31	41.03	1272	371	.010
	Hayır	37	29.03	1074		
Madde 35	Evet	31	37.29	1156	456	.157
	Hayır	36	31.17	1122		
Madde 36	Evet	31	36.19	1122	521	.474
	Hayır	37	33.08	1224		
Madde 37	Evet	31	39.71	1231	412	.039
	Hayır	37	30.14	1115		
Madde 38	Evet	31	38.15	1182.5	429.5	.093
	Hayır	36	30.43	1095.5		
Madde 39	Evet	31	34.92	1082.5	560.5	.867
	Hayır	37	34.15	1263.5		
Madde 40	Evet	31	38.55	119	417	.064
	Hayır	36	30.08	1083		
Madde 41	Evet	31	36.52	1132	480	.278
	Hayır	36	31.83	1146		
Madde 42	Evet	31	37.44	1160.5	482.5	.230
	Hayır	37	32.04	1185		
Madde 43	Evet	31	34.84	1080	563	.891
	Hayır	37	34.22	1266		
Madde 44	Evet	31	39.52	1225	418	.045
	Hayır	37	30.30	1121		
Madde 45	Evet	31	38.84	1204	439	.087
	Hayır	37	30.86	1142		
Madde 46	Evet	31	38.85	1204.5	438.5	.086
	Hayır	37	30.85	1141.5		

(devam ediyor)

Çizelge 8 (devam)

Katılımcıların Eğitim Programının İçeriğineİlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Mann-Whitney U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 47	Evet	31	37.10	1150	462	.210
	Hayır	36	31.33	1128		
Madde 48	Evet	31	37.73	1169.5	442.5	.131
	Hayır	36	30.79	1108.5		
Madde 49	Evet	30	37.68	1130.5	414.5	.093
	Hayır	36	30.01	1080.5		
Madde 50	Evet	31	36.55	1133	479	.298
	Hayır	36	31.81	1145		
Madde 51	Evet	31	35.94	1114	467	.310
	Hayır	35	31.34	1097		
Madde 52	Evet	31	39.71	1231	381	.021
	Hayır	36	29.08	1047		
Madde 53	Evet	31	36.29	1125	487	.355
	Hayır	36	32.03	1153		
Madde 54	Evet	30	36.67	1100	445	.202
	Hayır	36	30.86	1111		
Madde 55	Evet	31	41.8	1289	292	.001
	Hayır	35	26.34	922		

Çizelge 5'te verilen seçeneklerin dağılımlarına ait yorumlar ile Çizelge 6, Çizelge 7 ve Çizelge 8'de manidar fark bulunan maddelere ait yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Madde 18: Eğitim programının içeriğinin, programın hedefleriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum.

Knowles (Knowles, Holton ve Swanson, 2005) geleneksel eğitimin içerik tabanlı olduğunu, andragojik eğitimin ise süreç tabanlı yürütüldüğünü vurgular. Buna göre, geleneksel eğitimde, hangi bilgi ve becerilerin aktarılması gerektiğine eğitimi düzenleyenlerce karar verilerek, bu doğrultuda içerik belirlenmektedir. Halbuki andragojik modelde öğrencileri eğitime hazırlayarak, eğitimin planlamasını da kapsayacak şekilde sürecin içerisine katmak gerekmektedir. Süreç içerisinde öğrencilerin de katılımıyla belirlenen öğrenme ihtiyaçlarını karşılayabilecek program hedefleri belirleme ve bu sayede de programın içeriğini oluşturma en önemli aşamalardan birisini

teşkil etmektedir. Böylece ölçülebilir hedefler belirlenmesi ve bunların öğrenenlerin ihtiyaçlarına yönelik olması sağlanmaya çalışılır.

Çizelge 5'e göre, eğitim programının içeriğinin program hedefleriyle uyumlu olduğu yönündeki ifadeye katılımcıların % 6.8'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 25.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 18.9'u "Kararsızım", % 44.6'sı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 4.1'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği ve eğitim programının içeriğinin, programın hedefleriyle uyumlu olduğunu düşündükleri söylenebilir. Daha önceki bir ifadeye verdikleri cevaplar ışığında, katılımcıların büyük bölümünün (%60) program hedeflerini Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarına uygun bulduğu (9. madde) hatırlandığında, bu defa içerik ile hedefleri uyumlu bulan kitlenin katılımcıların yarısını teşkil etmesi, eğitim bakımından olumlu bir gösterge olarak kabul edilebilir. Katılımcıların bu ifadeye olumlu cevap verme oranının yüksek olmasının, eğitim programının içeriğinin oluşturulmasında aynı programa daha önce katılan meslektaşlarının rol oynamasının etkili olduğundan da söz edilebilir.

Madde 19: Program içeriğinin Dışişleri Bakanlığının hizmet ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünüyorum.

Diplomasi Akademisi tarafından verilen mesleğe hazırlayıcı eğitim programının ana amacı diplomat adaylarını Bakanlığın yürüttüğü temel görev ve hizmetlere hazırlamaktır. Çizelge 5'e göre, programın içeriğinin Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarına uygun olduğu yönündeki ifadeye katılımcıların % 10.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 29.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 25.3'ü "Kararsızım", % 32'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 2.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kesinlikle Katılıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program içeriğinin Dışişleri Bakanlığı'nın hizmet ihtiyaçlarına cevap verip vermediğini hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. Ancak, bu ifadeye olumsuz cevap verenlerin oranının olumlu cevap verenlerden yüksek olması, bazı katılımcılar bakımından içeriğin gözden geçirilmesi yönünde bir beklentiye de işaret ettiği söylenebilir. Bu dağılım,

ayrıca, 9. maddedeki ifadeye verilen cevapların dağılımıyla çelişki gibi görülebilecekse de, Çizelge 8'e göre, katılımcıların "Program içeriğinin Dışişleri Bakanlığının hizmet ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevapların daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermesini ($U=393.5$, $p<.05$) de dikkate almakta yarar vardır. Zira sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine, tıpkı 9. maddedeki ifade de olduğu gibi, daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Daha önce hizmetiçi eğitime katılmış bulunan memurların program içeriğinin hizmet ihtiyaçlarına uyumunu değerlendirme bakımından diğer arkadaşlarına göre daha avantajlı konumda bulunduğu varsayılabileceğinden, bu unsurun da eğitim hakkında olumlu hususlar arasında değerlendirilmesi mümkündür.

Madde 20: Program içeriğinin diplomat adaylarının aldıkları lisans eğitimini tamamlayıcı nitelikte olduğunu düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 2.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 18.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 20'si "Kararsızım", % 53.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yaklaşık yarısı bu ifadeye büyük ölçüde katılıyorum cevabını verdiği ve program içeriğinin diplomat adaylarının aldıkları lisans eğitimini tamamlayıcı nitelikte olduğunu düşündükleri söylenebilir. Bu ifadeye verilen cevaplarda Uluslararası İlişkiler veya benzeri bir bölümden mezun olanlar ile olmayanlar arasında manidar bir farkın bulunmamasının, eğitimin farklı arkaplana sahip memurların ihtiyaçlarını karşılama konusunda belirli bir başarıyı yakaladığı şeklinde yorumlanması mümkündür.

Madde 21: Program içeriğinin Uluslararası İlişkiler bölümü mezunu olmayan diplomat adaylarının ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 2.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 14.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 25.3'ü "Kararsızım", % 44'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 13.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısına yakınının bu ifadeye büyük ölçüde katılıyorum cevabını verdiği

ve program içeriğinin Uluslararası İlişkiler bölümü mezunu olmayan diplomat adaylarının ihtiyaçlarını karşıladığını düşündükleri söylenebilir. Bir önceki ifade olduğu gibi, bu ifadeye verilen cevaplarda da Uluslararası İlişkiler veya benzeri bir bölümden mezun olanlar ile olmayanlar arasında manidar bir farkın bulunmaması; başka bir ifadeyle, bu konuda nesnel değerlendirme yapabilecekleri varsayılabilecek ilgili alandan mezun olan katılımcılar ile öznel değerlendirme yapmaları beklenebilecek başka alanlardan mezun olan katılımcıların görüşleri arasında manidar bir fark bulunmaması kaydadeğerdir.

Madde 22: Program içeriğinin diplomasi mesleğiyle ilgili bilgi ihtiyaçlarıma cevap verecek mahiyette olduğunu düşünüyorum.

Başarılı bir kariyere sahip olmak isteyen bir diplomatın, kişisel olarak bazı becerilere sahip olması gerektiği gibi, eğitimle geliştirebileceği bilgilerle de donanmış olması gerekmektedir (Bolewski, 2007). Bu bilgiler sadece genel kültür düzeyinde edinilebilecek bilgilerle sınırlı değildir. Zaman içerisinde kariyerle ilgili uzmanlık bilgilerini de içerecek kapsamlı bir birikim edinilmesi zaruri hale gelmiştir (Rana, 2007). Dışişleri Bakanlığında mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan diplomat adaylarının öncelikli olarak diplomasi mesleğiyle ilgili bilgi ihtiyaçlarına cevap verilmesini beklemeleri tabiidir. Yetişkinler, kısa vadede hemen uygulayabileceği, günlük problemlerine çözüm getirebilecek bilgileri içeren eğitim programlarına katılmayı tercih ederler (Knowles, Holton ve Swanson, 2005).

Çizelge 5'e göre, program içeriğinin diplomasi mesleğiyle ilgili bilgi ihtiyaçlarına cevap verme durumu hakkında katılımcıların % 5.3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 20'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 29.3'ü "Kararsızım", % 40'ı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısına yakınının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği ve program içeriğinin diplomasi mesleğiyle ilgili bilgi ihtiyaçlarına cevap verecek mahiyette olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Madde 23: Program içeriğinin kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek mahiyette olduğunu düşünüyorum.

Yaşamboyu öğrenme ve yetişkin eğitimi çabalarının temelinde hem kişisel hem de mesleki gelişme çabası yatmaktadır (Toprak ve Erdoğan, 2012: 70). Hizmetiçi eğitim faaliyetleri de sadece örgütlerin amaçlarına ulaşması bakımından değil, bireylerin kişisel gelişim ihtiyaçlarının karşılanması bakımından da önem arzetmektedir (Knowles, Holton ve Swanson, 2005: 107). Çizelge 5'e göre, program içeriğinin kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek mahiyette olma durumu hakkında katılımcıların % 6.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 28'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 33.3'ü "Kararsızım", % 29.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 2.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program içeriğinin kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek mahiyette olup olmadığı hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. Esasen, her bireyin farklı öğrenme düzeyleri ve ihtiyaçları olduğu (Oester ve Oester, 1997) dikkate alındığında katılımcıların bu konuda farklı fikirler taşıması şaşırtıcı değildir.

Çizelge 6'ya göre, katılımcıların "Program içeriğinin kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek mahiyette olduğunu düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,75)}=7.22$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve 2014 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, program içeriğinin kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek mahiyette olduğu hakkında düşüncelerinin 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Bu farklılığın anket katılımcılarının farklı öğrenme düzeyleri ve ihtiyaçlarından kaynaklandığı ileri sürülebilir.

Madde 24: Program kapsamında Uluslararası İlişkiler Teorisi bakımından yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Mesleğe hazırlayıcı eğitim programında üzerinde durulan temel konulardan birisi

uluslararası ilişkiler alanındaki teorilerin ana yaklaşımları ve paradigmalarının çözümlenmesi olup, bu kapsamda uluslararası ilişkiler teorilerindeki güncel tartışmalar ele alınmaktadır. Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 1.3'ü Uluslararası İlişkiler Teorisi bakımından yeterli bilgi aldığı yönündeki ifadeye "Kesinlikle Katılmıyorum", % 18.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 29.3'ü "Kararsızım", % 44'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 6.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" cevabını verdiği ve program kapsamında Uluslararası İlişkiler Teorisi bakımından yeterli bilgi aldıklarını düşündükleri söylenebilir.

Madde 25: Program kapsamında Siyasi Tarih konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Program kapsamında özellikle 17. yüzyıldan başlayarak dünyayı etkileyen dönüm noktaları tarihsel bir perspektifte katılımcılara sunulmaktadır. Böylece günümüz gelişmelerinin tarihsel arkaplanıyla yorumlanabilmesi için katılımcıların gerekli donanıma sahip olması amaçlanmaktadır. Çizelge 5'e göre, Siyasi Tarih hakkında yeterli bilgi alma durumu hakkında katılımcıların % 1.3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 18.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 29.3'ü "Kararsızım", % 46.7'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği görülmekte olup, program kapsamında Siyasi Tarih konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşündüklerinden bahsedilebilir.

Madde 26: Program kapsamında Diplomasi Tarihi konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Günümüzde anladığımız manasıyla yüzyıllardır süregelen bir birikim üzerinde inşa olunan diplomasi alanındaki gelişmeler hakkında bilgi sahibi olunması diplomat adayları için son derece önemlidir. Program kapsamında diplomasi tarihi olarak sadece Avrupa'daki gelişmeleri değil, aynı zamanda Osmanlı diplomasi tarihi konusunda da katılımcılara meslek hayatları boyunca kaynaklık edebilecek bir bakış açısı

kazandırılmaya çalışılmaktadır. Çizelge 5'e göre, bu ifade hakkında katılımcıların % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum", % 24'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 28'i "Kararsızım", % 40'ı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 8'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısına yakınının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği anlaşılmakta olup, program kapsamında Diplomasi Tarihi konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşündüklerinden söz edilebilir.

Madde 27: Program kapsamında Türkiye Tarihi konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Program çerçevesinde Osmanlı İmparatorluğunun ve Türkiye Cumhuriyetinin içinden geçtiği süreçlerin dünya sisteminin bir parçası olarak incelenmesi de amaçlanmaktadır. Çizelge 5'e göre, Türkiye Tarihi konusunda yeterli bilgi alma durumu hakkında katılımcıların % 6.8'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 24.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 36.5'i "Kararsızım", % 29.7'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 2.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program kapsamında Türkiye Tarihi konusunda yeterli bilgi alıp almadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. Diğer konulara nisbeten bu konuda katılımcıların daha az olumlu görüş bildirmeleri, bu konu üzerinde bir nebze daha durulabileceğini akla getirmektedir.

Madde 28: Program kapsamında Türk Dış Politikası konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Mesleğe hazırlayıcı eğitim programının amaçlarından birisi de katılımcıları Türk dış politikasıyla ilgili temel konularda bilgilendirmek ve güncel dış politika gelişmelerine analitik bir şekilde yaklaşabilmeleri için gerekli kavramsal çerçeveyi sunmaktır. Çizelge 5'e göre, Türk Dış Politikası alanında yeterli bilgi alma durumu hakkında katılımcıların % 1.3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 17.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 24'ü

“Kararsızım”, % 48’i “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 9.3’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye “Büyük Ölçüde Katılıyorum” veya “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdiği ve program kapsamında Türk Dış Politikası konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşündükleri söylenebilir.

Madde 29: Program kapsamında Uluslararası Hukuk konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5’e göre, katılımcıların % 8.1’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 20.3’ü “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 33.8’i “Kararsızım”, % 36.5’i “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 1.4’ü “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Genel olarak olumlu cevap verenlerin oranı göreceli olarak yüksek olsa da, “Kararsızım” ve “Büyük Ölçüde Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, Program kapsamında Uluslararası Hukuk konusunda yeterli bilgi alıp almadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 30: Program kapsamında Hukuk ve Kamu Yönetimi konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Diplomatların sadece uluslararası hukuk alanında değil, genel olarak hukuk alanında da temel bir nosyona sahip olmaları ve içinde yer aldıkları kamu yönetimini tanımaları gerekmektedir. Hukuk ve kamu yönetimi konusunda yeterli bilgi alma durumu hakkında, Çizelge 5’e göre katılımcıların % 6.7’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 18.7’si “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 38.7’si “Kararsızım”, % 33.3’ü “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 2.7’si “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Kararsızım” ve “Büyük Ölçüde Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program kapsamında Hukuk ve Kamu Yönetimi konusunda yeterli bilgi alıp almadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Çizelge 8’e göre, katılımcıların “Program kapsamında Hukuk ve Kamu Yönetimi konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum” ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir ($U=348.5$, $p<.05$).

Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmekle birlikte, bu farkın herhangi belirgin bir nedene dayandığına dair herhangi bir neden tespit edilememiştir.

Madde 31: Program kapsamında Uluslararası Örgütler konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Uluslararası ilişkilerin temel aktörlerinden birisi de uluslararası örgütlerdir. Bu nedenle program kapsamında uluslararası örgütler üzerinde de durulmaktadır. Çizelge 5'e göre, bu konuda yeterli bilgi sahibi olma durumu hakkında katılımcıların % 8'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 25.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 36'sı "Kararsızım", % 29.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 1.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kesinlikle Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program kapsamında Uluslararası Örgütler konusunda yeterli bilgi alıp almadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 32: Program kapsamında Uluslararası Ekonomi ve Ticaret konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Bundan henüz yarım, hatta çeyrek yüzyıl öncesine kadar diplomatlar devletler arası ilişkileri yürütmekle memur ajanlar olarak sınırlı bir görev tanımına sahipken, küreselleşen dünya ve ticari ilişkilerin sonucunda ülkelerinin uluslararası ticaretteki paylarının artırılmasında rol oynayan aktörler haline gelmişlerdir. Bu nedenle uluslararası ekonomi ve ticaret konusuna gerek Uluslararası İlişkiler lisans eğitimi sırasında, gerekse Diplomasi Akademisince yürütülen mesleğe hazırlayıcı eğitim programı kapsamında ilave önem gösterilmesinde yarar vardır. Ancak, Çizelge 5'e göre, Uluslararası Ekonomi ve Ticaret konusunda yeterli bilgi alma durumu hakkında katılımcıların % 6.8'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 27'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 36.5'i "Kararsızım", % 27'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve %

2.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program kapsamında Uluslararası Ekonomi ve Ticaret konusunda yeterli bilgi alıp almadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilecektir.

Madde 33: Program kapsamında Bakanlığın Merkez ve Dış Teşkilat Yapısı konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 5.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 21.6'sı "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 13.5'i "Kararsızım", % 51.4'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 8.1'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" cevabını verdiği görülmekte olup, program kapsamında Bakanlığın Merkez ve Dış Teşkilat Yapısı konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşündüklerinden söz edilebilir.

Madde 34: Program kapsamında Diplomatik Yazışma Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 18.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 32'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 29.3'ü "Kararsızım", % 16'sı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısının bu ifadeye "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevaplarını verdikleri ve program kapsamında Diplomatik Yazışma Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşünmedikleri söylenebilir. Esasen mesleki yaşamları boyunca diğer ülke Dışişleri Bakanlıkları ve temsilcilikleriyle iletişimde başvurulacak olan diplomatik yazışma teknikleri konusunda diplomatların yeterli bilgi almadıklarını ifade etmelerinin program açısından tamamlanması gereken bir eksikliğe işaret ettiğinden söz edilebilir.

Çizelge 6'ya göre, katılımcıların "Program kapsamında Diplomatik Yazışma Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,75)}=6.33$, $p<.05$). Farkın

kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve 2011 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, program kapsamında Diplomatik Yazışma Teknikleri konusunda yeterli bilgi alındığı hakkında düşüncelerinin, 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Anketin geneli bakımından 2013 yılında eğitim alanlarda görülen göreceli olumsuz bakış açısı bu ifade bağlamında da müşahede edilmektedir.

Çizelge 8'e göre, katılımcıların "Program kapsamında Diplomatik Yazışma Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir ($U=371$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmekle birlikte, bu farkın belirgin bir nedene dayandığına dair herhangi bir işaret bulunmamaktadır.

Madde 35: Program kapsamında Diplomatik Protokol Kuralları konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Diplomatların mesleki ilişkileri protokol kuralları olarak adlandırılan belirli bir sistem içerisinde yürütülür. Mesleğe ilk adımını atan diplomatların bu konuda en erken aşamada, Akademide bilgi sahibi kılınmaları önemlidir. Çizelge 5'e göre, Diplomatik Protokol Kuralları konusunda yeterli bilgi alma durumuna dair katılımcıların % 5.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 14.9'u "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 21.6'sı "Kararsızım", % 52.7'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" cevabını verdiği ve program kapsamında Diplomatik Protokol Kuralları konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşündükleri söylenebilir.

Çizelge 6'ya göre, katılımcıların "Program kapsamında Diplomatik Protokol Kuralları konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,75)}=10.21$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve 2011 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, program kapsamında Diplomatik

Protokol Kuralları konusunda yeterli bilgi alındığı hakkında düşüncelerinin, ifadelere genel olarak daha olumsuz cevaplar veren 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarından daha olumlu olduğu görülmüştür.

Madde 36: Program kapsamında Müzakere Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Devletler arasında yürütülen ilişkiler büyük ölçüde çıkar temelinde yürütüldüğünden, karşılıklı çıkarların uzlaştırılması için diplomatlarca çaba harcanması ve gerektiği takdirde müzakereler yürütülmesi icap etmektedir. Bu nedenle her diplomatın müzakere yürütme konusunda kendisini yetiştirmesi elzemdir. Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 1.3'ü bu ifade için "Kesinlikle Katılmıyorum", % 9.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 20'si "Kararsızım", % 57.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 12'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği ve program kapsamında Müzakere Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşündükleri söylenebilir. Müzakere teknikleri hakkında bilgi sahibi olmak iyi bir müzakereci için ilk adımı teşkil etse de, doğal olarak işin beceri kısmına da ayrıca yoğunlaşılması gerekecektir.

Çizelge 6'ya göre, katılımcıların "Program kapsamında Müzakere Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,75)}=6.55$, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve 2011 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, Program kapsamında Müzakere Teknikleri konusunda yeterli bilgi alındığı hakkında düşüncelerinin, yine 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarından daha olumlu olduğu görülmüştür.

Madde 37: Program kapsamında Konsolosluk İşlemleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Dış temsilciliklerde konsolosluk işleri kimi zaman diplomatlarca tedvir edilmektedir. Misyon şefi olunduğunda ise konsolosluk işlerinin doğrudan sorumlusu haline

gelinebilmektedir. Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 21.3'ü konsolosluk işlemleri konusunda bilgi sahibi olma durumuna dair "Kesinlikle Katılmıyorum", % 33.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 29.3'ü "Kararsızım", % 16'sı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 0'ı "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevabını verdikleri ve program kapsamında Konsolosluk İşlemleri konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşünmedikleri söylenebilir.

Çizelge 8'e göre, katılımcıların "Program kapsamında Konsolosluk İşlemleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir ($U=412$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmekle birlikte bu farkın belirgin bir nedene dayandığına dair herhangi bir emare tespit edilememiştir.

Madde 38: Program kapsamında İdari ve Mali İşler konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 17.6'sı "Kesinlikle Katılmıyorum", % 33.8'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 28.4'ü "Kararsızım", % 20.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 0'ı "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevabını verdikleri ve program kapsamında İdari ve Mali İşler konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşünmedikleri söylenebilir.

Madde 39: Program kapsamında Dışişleri Bakanlığının Bilişim Teknolojileri Altyapısı ve Kullanım Esasları konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 9.3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 40'ı "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 26.7'si "Kararsızım", % 22.7'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 1.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" veya "Kesinlikle Katılmıyorum" cevabını verdiği ve program kapsamında Dışişleri Bakanlığının Bilişim Teknolojileri

Altyapısı ve Kullanım Esasları konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşünmedikleri belirtilebilir.

Madde 40: Program kapsamında Diplomatik Kurye İşlemleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 14.9'u "Kesinlikle Katılmıyorum", % 33.8'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 33.8'i "Kararsızım", % 14.9'u "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 2.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Katılmıyorum" ve "Kararsızım" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, Program kapsamında Diplomatik Kurye İşlemleri konusunda yeterli bilgi alıp almadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 41: Program kapsamında Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 8.1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 10.8'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 23'i "Kararsızım", % 54.1'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 4.1'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların büyük çoğunluğunun bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" cevabını verdiği görülmekte olup, Program kapsamında Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşündüklerinden bahsedilebilir.

Madde 42: Program kapsamında Yabancı Dilde Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 10.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 16'sı "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 18.7'si "Kararsızım", % 50.7'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısının bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" cevabını verdiği ve program kapsamında Yabancı Dilde Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldıklarını düşündükleri söylenebilir.

Çizelge 6'ya göre, katılımcıların "Program kapsamında Yabancı Dilde Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,75)}$=6.96, p<.05). Farkın kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann Whitney U testi yapılmış ve 2011 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, program kapsamında Yabancı Dilde Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda yeterli bilgi alındığı hakkında düşüncelerinin, önceki ifadelerde olduğu gibi 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarından daha olumlu olduğu görülmüştür.

Madde 43: Program kapsamında Hitabet ve Kamera Önünde Konuşma Teknikleri konusunda yeterli tecrübe edindiğimi düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 9.3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 10.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 42.7'si "Kararsızım", % 33.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısına yakınının bu ifadeye "Kararsızım" cevabını verdiği görülmekte olup, program kapsamında Hitabet ve Kamera Önünde Konuşma Teknikleri konusunda yeterli tecrübe edinip edinmedikleri konusunda kararsız olduklarından söz edilebilir. Ancak, bu ifadeye olumsuz cevap verenlerin oranın düşük olduğu görülmektedir.

Madde 44: Program kapsamında Basınla İlişkiler konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 14.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 37.3'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 33.3'si "Kararsızım", % 13.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 1.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" ve "Kararsızım" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program kapsamında Basınla İlişkiler konusunda yeterli bilgi alıp almadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. Ancak, bu ifadeye olumlu cevap verenlerin oranın düşük olduğu gözden kaçmamaktadır.

Çizelge 8'e göre, katılımcıların "Program kapsamında Basınla İlişkiler konusunda

yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir (U=418, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmekle birlikte bu farkın belirgin bir nedene dayandığına dair herhangi bir işaret bulunamamıştır.

Madde 45: Programın Edebiyat, Müzik, Sanat ve Sinema alanlarında meslekte ihtiyaç duyabileceğim genel kültür seviyesindeki bilgileri edinmemde katkısı olduğunu düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 18.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 30.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 26.7'si "Kararsızım", % 22.7'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 1.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneklerini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, Programın Edebiyat, Müzik, Sanat ve Sinema alanlarında meslekte ihtiyaç duyabileceğim genel kültür seviyesindeki bilgileri edinmemde katkısı olup olmadığı hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 46: Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak özlü Bilgi Notu yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Bilgi notları Dışişleri Bakanlığı memurlarının çalıştıkları konulardaki gelişmeleri ve ülkemizin tutumunu özetledikleri kısa notlardır. Bakanlığın hafızası bu notlar sayesinde oluşturulur. Çizelge 5'e göre, bu ifade için katılımcıların % 14.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 25.3'u "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 33.3'ü "Kararsızım", % 21.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak özlü Bilgi Notu yazabilecek düzeye ulaşıp ulaşmadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. .

Madde 47: Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak Türkçe Konuşma Notu yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Konuşma notları Bakanlığın belirli bir konuda ülkemizin tutumunu konuşma formatında özetledikleri ve üst makamlara sundukları notlardır. Diplomatlar mesleğe adım attıkları noktadan itibaren konuşma notu taslaklarını hazırlamakla görevlendirilmektedir. Ancak, Çizelge 5'e göre, bu ifade hakkında katılımcıların % 14.9'u "Kesinlikle Katılmıyorum", % 18.9'u "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 39.2'si "Kararsızım", % 21.6'sı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısına yakınının bu ifadeye "Kararsızım" cevabını verdiği ve program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak Türkçe Konuşma Notu yazabilecek düzeye ulaşıp ulaşmadıkları konusunda kararsız oldukları söylenebilir.

Madde 48: Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak yabancı dilde Konuşma Notu yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Konuşma notları Türkçe olabileceği gibi, başta İngilizce olmak üzere yabancı dillerde de hazırlanabilecektir. Çizelge 5'e göre, bu ifade için katılımcıların % 13.5'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 24.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 36.5'i "Kararsızım", % 20.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcılar içindeki en büyük grubun bu ifadeye "Kararsızım" cevabını verdiği ve program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak yabancı dilde Konuşma Notu yazabilecek düzeye ulaşıp ulaşmadıkları konusunda kararsız oldukları söylenebilir.

Madde 49: Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak Analiz yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 13.7'si "Kesinlikle Katılmıyorum", % 20.5'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 30.1'i "Kararsızım", % 31.5'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 4.1'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir.

“Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Katılıyorum” seçeneklerini işaretleyenlerin oranı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak Analiz yazabilecek düzeye ulaşıp ulaşmadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 50: Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda yazılmış uzun bir metni özetleyebilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Çizelge 5’e göre, katılımcıların % 10.8’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 17.6’sı “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 20.3’ü “Kararsızım”, % 43.2’i “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 8.1’i “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısının bu ifadeye “Büyük Ölçüde Katılıyorum” veya “Kesinlikle Katılıyorum” cevabını verdiği görülmekte olup, program sonunda herhangi bir dış politika konusunda yazılmış uzun bir metni özetleyebilecek düzeye ulaştıklarını düşündüklerinden söz edilebilir.

Madde 51: Program sonunda herhangi bir konuda Nota yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Çizelge 5’e göre, katılımcıların % 16.4’ü “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 34.2’si “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 32.9’u “Kararsızım”, % 13.7’si “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 2.7’si “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Büyük Ölçüde Katılmıyorum” ve “Kararsızım” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program sonunda herhangi bir konuda Nota yazabilecek düzeye ulaşıp ulaşmadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 52: Program sonunda herhangi bir konuda diğer kurumlara resmi yazı yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Çizelge 5’e göre, katılımcıların % 14.9’u “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 35.1’i “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 23’ü “Kararsızım”, % 20.3’ü “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 6.8’i “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre

katılımcıların yarısının bu ifadeye “Kesinlikle Katılmıyorum” ve “Katılmıyorum” cevaplarını verdikleri görülmekte olup, program sonunda herhangi bir konuda diğer kurumlara resmi yazı yazabilecek düzeye ulaştıklarını düşünmediklerinden bahsedilebilir.

Çizelge 8’e göre, katılımcıların “Program sonunda herhangi bir konuda diğer kurumlara resmi yazı yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum” ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir ($U=381$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmekle birlikte, eldeki bilgilerle bu farkın belirgin bir nedene dayandığı yönünde herhangi bir yorumda bulunulmasının mümkün olmadığı düşünülmektedir.

Madde 53: Program sonunda herhangi bir konuda gerçekleştirilecek toplantının notunu tutabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Çizelge 5’e göre, katılımcıların % 10.8’i “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 31.1’i “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 25.7’si “Kararsızım”, % 28.4’i “Büyük Ölçüde Katılıyorum” ve % 4.1’i “Kesinlikle Katılıyorum” seçeneğini işaretlemiştir. “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, “Kararsızım” ve “Büyük Ölçüde Katılıyorum” seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, program sonunda herhangi bir konuda gerçekleştirilecek toplantının notunu tutabilecek düzeye ulaşıp ulaşmadıkları hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilirse de, özellikle mesleki hayatlarının ilk yıllarında haftada bir toplantı notu tutmak durumunda kalabilen memurların bu konudaki bilgi ve becerilerini hizmet yürütülürken edinmek durumunda kaldıkları düşünülmektedir.

Madde 54: Program sonunda herhangi bir konuda yabancı Dışişleri Bakanlığı nezdinde girişim/ülkemizdeki temsilciliklerle görüşme yapabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.

Çizelge 5’e göre, katılımcıların % 15.1’si “Kesinlikle Katılmıyorum”, % 37’si “Büyük Ölçüde Katılmıyorum”, % 27.4’ü “Kararsızım”, % 16.4’ü “Büyük Ölçüde

Katılıyorum" ve % 4.1'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre katılımcıların yarısından fazlasının bu ifadeye "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Katılmıyorum" cevaplarını verdiklerini ve program sonunda herhangi bir konuda yabancı Dışişleri Bakanlığı nezdinde girişim/ülkemizdeki temsilciliklerle görüşme yapabilecek düzeye ulaştıklarını düşünmedikleri söylenebilir. Bu konuda da temel bilgi ve beceri ihtiyacının meslek hayatı içerisinde hizmet yürütülürken karşılandığı akla gelmektedir.

Madde 55: Eğitim programının, program devam ederken belirlenen eksiklikleri giderecek esneklikte olduğunu düşünüyorum.

Çizelge 5'e göre, katılımcıların % 12.3'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 27.4'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 31.5'i "Kararsızım", % 23.3'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.5'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Katılıyorum" seçeneklerini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre katılımcıların, eğitim programının, program devam ederken belirlenen eksiklikleri giderecek esneklikte olup olmadığı hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Çizelge 8'e göre, katılımcıların "Eğitim programının, program devam ederken belirlenen eksiklikleri giderecek esneklikte olduğunu düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir ($U=292$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Daha önce hizmetiçi eğitim programına katılan diplomat adaylarının, eğitim programını tespit edilen eksiklikleri tamamlayacak esneklikte görmesi program açısından olumlu bir unsur olarak değerlendirilebilir.

3.4. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler

Araştırmanın dördüncü amacı, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında mesleğe hazırlayıcı

eğitim programına katılan diplomat adaylarının eğitim programında kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre manidar fark gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla katılımcılardan ankette bulunan ifadelerden [56,59] aralığındaki ifadeleri cevaplamaları istenmiştir. Programda kullanılan yöntemlere ilişkin ifadelerin seçeneklerinin seçilme yüzdeleri Çizelge 9'da verilmiştir.

Çizelge 9

Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri

	1 Kesinlikle Katılmıyorum %	2 Büyük Ölçüde Katılmıyorum %	3 Kararsızım %	4 Büyük Ölçüde Katılıyorum %	5 Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam %
Madde 56	4.1	21.6	37.8	35.1	1.4	100
Madde 57	1.4	4.1	20.3	48.6	25.7	100
Madde 58	0	17.6	40.5	36.5	5.4	100
Madde 59	6.9	30.6	29.2	27.8	5.6	100

Diplomat adaylarının eğitim programında kullanılan yöntemlere ilişkin görüşlerinin eğitimin verildiği yıla göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Çizelge 10'da verilmiştir.

Çizelge 10

Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yıl	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Madde 56	2011	27	3.25	.81	40.93	2	3.240	.198
	2013	32	2.84	.95	32.64	2		
	2014	15	3.26	.79	41.70	2		
Madde 57	2011	27	3.88	.75	35.65	2	.508	.776
	2013	32	4.00	.87	39.31	2		
	2014	15	3.86	1.06	36.97	2		
Madde 58	2011	27	3.51	.89	42.87	2	3.042	.218
	2013	32	3.15	.80	34.08	2		
	2014	15	3.20	.67	35.13	2		
Madde 59	2011	26	3.42	.98	45.46	2	9.281	.010
	2013	31	2.54	.92	29.16	2		
	2014	15	2.93	1.09	36.13	2		

Katılımcıların Uluslararası İlişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumlarının verdikleri yanıtlar üzerinde manidar bir fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 11'de verilmiştir.

Çizelge 11

Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 56	Evet	34	36.10	1227.5	632.5	.585
	Hayır	40	38.69	1547.5		
Madde 57	Evet	34	37.38	1271	676	.963
	Hayır	40	37.60	1504		
Madde 58	Evet	34	42.25	1436.5	518.5	.062
	Hayır	40	33.46	1338.5		
Madde 59	Evet	34	35.06	1192	597	.565
	Hayır	38	37.79	1436		

Diplomat adaylarının eğitim programında kullanılan yöntemlere ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar bir fark

gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 12'de verilmiştir.

Çizelge 12

Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 56	Evet	31	40.73	1262.5	349.5	.006
	Hayır	36	28.21	1015.5		
Madde 57	Evet	31	32.39	1004	508	.497
	Hayır	36	35.39	1274		
Madde 58	Evet	31	35.02	1085.5	526.5	.672
	Hayır	36	33.13	1192.5		
Madde 59	Evet	31	35.16	1090	491	.492
	Hayır	35	32.03	1121		
Madde 56	Evet	31	41.47	1285.5	326.5	.002
	Hayır	36	27.57	992.5		

Çizelge 9'da verilen seçeneklerin dağılımlarına ait yorumlar ile Çizelge 10, Çizelge 11 ve Çizelge 12'de manidar fark bulunan maddelere ait yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Madde 56: Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin konulara uygun seçildiğini düşünüyorum.

Hizmetiçi eğitim programları yetişkinlere yönelik düzenlendiğinden, yöntem içeriğin önüne geçebilmektedir. Bu bakımdan bir eğitimden beklenen sonuçların alınması ancak uygulamanın en uygun yöntemlerle gerçekleştirilmesine bağlıdır (Kalkandelen, 1979). Bunun için eğiticiler yöntem seçiminde sadece kendi tercihleri doğrultusunda hareket etmemelidirler. Yöntem, teknik ve araç seçiminde, yetişkin eğitimine katılacakların ihtiyaç ve ilgilerini, eğitimin gerçekleştirileceği fiziki çevreyi, eğitsel önderliğin var olup olmadığını, öğrenmenin amacını, yararlanılacak kaynakları, kullanılacak tekniğin niteliğini, kurumun eğitimden beklentilerini ve belki de en önemlisi öğrenmek istenen konuların özelliklerini gözönünde bulundurmaları gerekmektedir (Geray, 2002).

Çizelge 9'a göre, derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin konulara uygun seçilme durumu hakkında katılımcıların % 4.1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 21.6'sı "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 37.8'i "Kararsızım", % 35.1'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 1.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin konulara uygun seçilip seçilmediği hakkında baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Çizelge 12'ye göre, katılımcıların "Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin konulara uygun seçildiğini düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir ($U=349.5$, $p<.05$). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Önceki ifadelerde olduğu gibi daha önce hizmetiçi eğitim alan ve bu konuda tecrübeye sahip bulunan diplomatların bu ifadeye de nispeten olumlu cevaplar vermiş olmalarının program açısından olumlu değerlendirilebileceği akla gelmektedir.

Madde 57: Derslerde kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Yöntem bakımından konuların özelliklerine göre eğiticilerin başvurabilecekleri birçok alternatif mevcuttur. Ancak, yetişkinleri pasif konumda kalmaya mecbur bırakacak öğretme yöntemlerinin yetişkin eğitiminde mümkün olduğunca kullanılmaması gerekmektedir. Anlatım, yöntemlerden en eskisi ve yaygını olmakla birlikte, etkileşim bakımından kısıtlı bir imkan sunmaktadır. Bu yöntem dinleyicilerin soru sorma ve düşüncelerini açıklamasını kısıtladığı için, yetişkinlerin deneyimlerini ve bilgilerini paylaşma istekleriyle çelişir. Yetişkinler sınıfta, pasif bir biçimde dinleyici olarak uzun süre oturmak istemezler. Freire'nin de tercih ettiği (Durakoğlu, Biçer ve Zabun, 2013) diyalog (soru-cevap) yönteminde sınıf bilginin araştırıldığı bir yetişkinlerin görüş ve düşüncelerini aktarmaları için daha fazla imkan oluşturulabilmekte ve etkileşim arttırılabilmektedir. Dewey'in formüle ettiği problem çözme yönteminde, yetişkin sorunun farkına varır, geçici bir hipotez oluşturur, sorunu

tanımlar, veri toplamaya girişir ve çözüme ulaşır. Beceriye yönelik programlarda ise gösteri yöntemi öne çıkmaktadır. Yetişkinlere bir becerinin nasıl kazanılacağı, bir işin nasıl yapılacağı göstererek öğretilmeye çalışılır. Gezi-gözlem yönteminde yetişkinleri farklı ortamlarla tanıştırarak bilgi edinmeleri sağlanmaya çalışılır. Grup tartışması yöntemi de kullanılan bir diğer etkili yöntemdir. Bir konu ya da sorun üzerinde birlikte konuşarak, tartışarak en uygun çözüm bulma arayışı kapsam ve çeşidine göre münazara, forum, seminer, sempozyum şeklinde adlandırılır. Bunlara ek olarak, bilgisayar ve diğer araçlardan istifadeyle bireysel öğretim yöntemleri de kullanılmaktadır (Güneş, 1996).

Eğitime katılanlarla yapılan birebir görüşmelerde en çok şikayet edilen konuların başında eğiticilerin derslerde tek taraflı bilgi aktarımına odaklanması gelmektedir. Çizelge 9'a göre ise, derslerde kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi gerekip gerekmediği konusunda katılımcıların % 1.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 4.1'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 20.3'ü "Kararsızım", % 48.6'sı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 25.7'si "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve dörtte biri de "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre, katılımcıların derslerde kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Madde 58: Derslerde kullanılan yöntemlerin gerekli görsel-işitsel teçhizatla desteklendiğini düşünüyorum.

Yetişkinlere yönelik ideal bir eğitimin uygulama aşamasında en uygun yöntemler belirlendikten sonra aynı şekilde belirlenecek araç-gereçlerle konuların ihtiyacına göre deneysel bir öğrenme süreci yaşatılmaya çalışılır (Knowles, Holton ve Swanson, 2005). Çizelge 9'a göre, katılımcıların % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum", % 17.6'sı "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 40.5'i "Kararsızım", % 36.5'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların derslerde kullanılan yöntemlerin gerekli görsel-işitsel teçhizatla desteklenip desteklenmediği konusunda baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, bu ifadeye olumlu cevap verenlerin oranının olumsuz cevap verenlere

göre daha yüksek olduğu dikkat çekmektedir.

Madde 59: Derslerde kullanılan yöntemlerin eğitim süresi nedeniyle kısıtlandığını düşünüyorum.

Çizelge 9'a göre, katılımcıların % 6.9'u "Kesinlikle Katılmıyorum", % 30.6'sı "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 29.2'si "Kararsızım", % 27.8'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.6'sı "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların derslerde kullanılan yöntemlerin eğitim süresi nedeniyle kısıtlanıp kısıtlanmadığı konusunda baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Çizelge 10'a göre, katılımcıların "Derslerde kullanılan yöntemlerin eğitim süresi nedeniyle kısıtlandığını düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,72)}$=9.28, $p<.05$). Farkın kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, derslerde kullanılan yöntemlerin eğitim süresi nedeniyle kısıtlandığı ifadesine, 2011 yılında eğitim alan diplomat adaylarına göre daha olumsuz yaklaştıkları görülmüştür ($U=219.5$, $p<.05$).

3.5. Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Araştırmanın beşinci amacı, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan diplomat adaylarının eğiticilerin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre manidar fark gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla katılımcılardan ankette bulunan ifadelerden [60,68] aralığındaki ifadeleri cevaplamaları istenmiştir. Eğiticilerin yeterliliğine ilişkin ifadelerin seçeneklerinin seçilme yüzdeleri Çizelge 13'te verilmiştir.

Çizelge 13

Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri

	1 Kesinlikle Katılmıyorum %	2 Büyük Ölçüde Katılmıyorum %	3 Kararsızım %	4 Büyük Ölçüde Katılıyorum %	5 Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam %
Madde 60	1.4	5.4	17.6	62.2	13.5	100
Madde 61	4.1	11	35.6	38.4	11	100
Madde 62	0	12.2	29.7	51.4	6.8	100
Madde 63	2.8	15.3	47.2	29.2	5.6	100
Madde 64	8.1	40.5	37.8	13.5	0	100
Madde 65	4.1	6.8	48.6	35.1	5.4	100
Madde 66	5.4	27	51.4	14.9	1.4	100
Madde 67	1.4	4.1	15.1	63	16.4	100
Madde 68	1.4	12.2	40.5	41.9	4.1	100

Diplomat adaylarının programda kullanılan eğiticilerin yeterliliğine ilişkin görüşlerinin eğitimin verildiği yıla göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Çizelge 14'te verilmiştir.

Çizelge 14

Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yıl	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	2011	27	4.07	.72	44.07	2		
Madde 60	2013	32	3.62	.83	33.86	2	5.289	.071
	2014	15	3.73	.70	33.43	2		
	2011	27	3.59	1,11	40.44	2		
Madde 61	2013	31	3.25	.96	34.50	2	1.314	.518
	2014	15	3.40	.63	35.97	2		
	2011	27	3.70	.91	41.65	2		
Madde 62	2013	32	3.37	.75	34.02	2	2.205	.332
	2014	15	3.53	.63	37.47	2		
	2011	26	3.46	.94	41.65	2		
Madde 63	2013	31	3.00	.85	32.98	2	2.940	.230
	2014	15	3.13	.63	34.83	2		

(devam ediyor)

Çizelge 14 (devam)

Katılımcıların Programda Kullanılan Yöntemlere İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yıl	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	p
Madde 64	2011	27	2.66	.78	39.76	2	6.450	.040
	2013	32	2.31	.78	31.31	2		
	2014	15	2.93	.88	46.63	2		
Madde 65	2011	27	3.66	.73	44.80	2	6.828	.033
	2013	32	3.00	.91	31.33	2		
	2014	15	3.33	.61	37.53	2		
Madde 66	2011	27	2.81	.68	38.26	2	1.861	.394
	2013	32	2.65	.86	34.42	2		
	2014	15	3.06	.88	42.70	2		
Madde 67	2011	26	3.92	.56	36.37	2	.086	.958
	2013	32	3.84	.95	37.00	2		
	2014	15	3.93	.70	38.10	2		
Madde 68	2011	27	3.59	.69	42.98	2	3.340	.188
	2013	32	3.18	.85	33.66	2		
	2014	15	3.26	.79	35.83	2		

Katılımcıların Uluslararası İlişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumlarının verdikleri yanıtlar üzerinde manidar bir fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 15'te verilmiştir.

Çizelge 15

Katılımcıların Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 60	Evet	34	35.94	1222	627	.507
	Hayır	40	38.83	1553		
Madde 61	Evet	34	33.49	1138.5	543.5	.163
	Hayır	39	40.06	1562.5		
Madde 62	Evet	34	38.18	1298	657	.785
	Hayır	40	36.93	1477		
Madde 63	Evet	33	34.65	1143.5	582.5	.459
	Hayır	39	38.06	1484.5		

(devam ediyor)

Çizelge 15 (devam)

Katılımcıların Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 64	Evet	34	36.12	1228	633	.586
	Hayır	40	38.68	1547		
Madde65	Evet	34	39.29	1336	619	.471
	Hayır	40	35.98	1439		
Madde 66	Evet	34	32.29	1098	503	.036
	Hayır	40	41.93	1677		
Madde 67	Evet	34	35.57	1209.5	614.5	.534
	Hayır	39	38.24	1491.5		
Madde 68	Evet	34	36.84	1252.5	657.5	.792
	Hayır	40	38.06	1522.5		

Diplomat adaylarının eğiticilerin yeterliliğine ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 16'da verilmiştir.

Çizelge 16

Katılımcıların Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 60	Evet	31	34.85	1080.5	531.5	.706
	Hayır	36	33.26	1197.5		
Madde 61	Evet	31	34.84	1080	501	.570
	Hayır	35	32.31	1131		
Madde 62	Evet	31	35.40	1097.5	514.5	.549
	Hayır	36	32.79	1180.5		
Madde 63	Evet	30	35.80	1074	471	.342
	Hayır	36	31.58	1137		
Madde 64	Evet	31	41.47	1285.5	326.5	.002
	Hayır	36	27.57	992.5		
Madde 65	Evet	31	36.02	1116.5	495.5	.391
	Hayır	36	32.26	1161.5		

(devam ediyor)

Çizelge 16 (devam)

Katılımcıların Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verdikleri Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 66	Evet	31	36.05	1117.5	494.5	.382
	Hayır	36	32.24	1160.5		
Madde 67	Evet	31	31.13	965	469	.200
	Hayır	36	36.47	1313		
Madde 68	Evet	31	36.39	1128	484	.316
	Hayır	36	31.94	1150		

Çizelge 13'te verilen seçeneklerin dağılımlarına ait yorumlar ve Çizelge 14, Çizelge 15 ve Çizelge 16'da manidar fark bulunan maddelere ait yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir.

Madde 60: Eğiticilerin alanlarında yetkin kişiler olduklarını düşünüyorum.

Andragojik modelin ortaya çıkmasıyla yetişkin eğitiminin de uzman eğiticiler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği (Geray, 2002) kabul edilmiş ve yetişkinlere yönelik eğitimler önemli bir uzmanlık alanı olarak ortaya çıkmıştır (Malkoç, 1989). Yöntem, teknik ve araç seçiminde etkin rol oynayabildikleri de düşünüldüğünde, yetişkin eğitiminde en önemli işlevlerden birisini eğitici (kolaylaştırıcı) üstlenmekte olup, bu nedele yetişkin eğitimi programlarında eğitici seçiminin titizlikle yürütülmesi gerekmektedir (Kurt, 2000).

Çizelge 13'e göre, eğiticilerin alanlarında yetkin kişiler oldukları yönündeki ifade için katılımcıların % 1.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 5.4'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 17.6'sı "Kararsızım", % 62.2'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 13.5'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre, katılımcıların eğiticilerin alanlarında yetkin kişiler olduklarını düşündükleri söylenebilir. Bu ifade hakkında eğitim verilen yıllar arasında manidar farklılık görülmemesi, eğiticilerin seçiminde belirli bir standardın yakalandığı şeklinde yorumlanabilecektir.

Diğer yandan, yetişkin eğitiminde görev alacak yetkin bir eğiticinin, ilgili alan bilgisinin yanısıra, yetişkinlerin özellikleri, gelişimi ve eğitimi konularında teorik bilgileri pratiğe aktarabilmesi, katılımcıların, birbirinden farklı da olsa, eğitime katılma

amaçlarını ifade edebilecekleri ve bu amaca kendi gayretleriyle ulaşabilecekleri bir ortam oluşturması, rehberlik yaparak öğretmesi, öğrenmeye ve öğrenmeyi sürdürmeye teşvik etmesi, yetişkinlerle muhatap olduğunu hiçbir zaman unutmaması ve onların duygu, tecrübe ve bilgilerine saygı duyarak, bunlardan yararlanabilmesi, öğrenme için yetişkinlere olabilecek en geniş kaynak yelpazesini sunabilmesi, kendisini yetişkinlerin arzu edecekleri şekilde yararlanabilecekleri bir kaynak olarak görmesi, sınıfta arzu edilen ortamın oluşması halinde kendisinin de bir öğrenen olarak bu ortamdan yararlanabileceğini teslim etmesi, kendi duygu ve düşüncelerini, katılımcılarla samimiyetle paylaşabilmesi, yargılarını dayatmaya çalışmaması, yetişkinlerin en kolay öğrendikleri yöntem olan uygulamalı öğrenmeye ağırlık vermesi, diğer meslektaşlarıyla en iyi uygulama örneklerini paylaşması, yeni eğitim teknikleri ve teknolojilerine açık olması gerektiği unutulmamalıdır (Knowles, Holton ve Swanson, 2005).

Madde 61: Eğiticilerin eğitime katılanların ihtiyaçlarını gözettiğini düşünüyorum.

Bireyin güttüğü amaçlar, beslediği emeller öğrenme ihtiyacını; bu da öğrenme sürecini, süresini, kapsamını ve yoğunluğunu belirler (Geray, 2002). Tecrübelere dayalı, heyecan verici ve ilgi uyarıcı, ihtiyaç duydukları ve hemen kullanılabilecekleri konularda yetişkinler daha hızlı öğrenme performansı gösterebilmektedir (Güneş, 1996). Emredici ve yönlendirici eğitimde ise, otoriter bir rol üstlenen, öğrencinin ne öğrenmesi, nasıl düşünmesi ve ne şekilde davranması gerektiği konusunda kendisini yetkili gören bir öğretmen karşısında öğrenenin rolü küçümsenmektedir (Kurt, 2000). “Bankacı eğitim sistemi” olarak nitelenebilecek bu modelde (Mayo, 1999) hiyerarşik bir üstünlüğe sahip öğretmen, bilgilerini öğrenciye aktarmakla (deposit) görevini yaptığını düşünmektedir. Buna göre, öğretmen öğretir, öğrenci kendisine verileni öğrenir; öğretmen herşeyi bilir, öğrenci hiçbir şey bilmez; öğretmen düşünür ve öğrenci hakkında tasarrufta bulunur; öğretmen konuşur, öğrenci dinler; öğretmen disiplin eder, öğrenci disipline edilir; öğretmen seçer ve seçimini dayatır, öğrenci boyun eğer; öğretmen aktiftir, öğrenci ise pasif; öğretmen dersin içeriğini belirler, öğrenci buna uyum sağlar; öğretmen, mesleği nedeniyle elde ettiği otoriteyi, bilgi bakımından otorite olmakla karıştırır; genel olarak öğretmen öğrenme sürecinin öznesi, öğrenci ise nesnesidir

(Freire, 2000). Tahmin edileceği üzere, bu sürecin sonucunda hem yetişkinler, hem de çocuklar bakımından etkin bir öğrenme faaliyeti ortaya çıktığını söylemek mümkün değildir. Zira katılımcıların ihtiyaç ve beklentilerinin layıkıyla dikkate alınmaması halinde verimli bir öğrenme süreci gerçekleştirilmesi mümkün olamayacaktır.

Eğiticinin bir fonksiyonu da katılımcılara rehberlik etmektir. Rehberlik, bireyin kendini tanıması, anlaması, neler yapabileceğini fark etmesi, kapasitesini geliştirmesi, sorunlarını sağlıklı bir biçimde çözmesi, gerçekçi kararlar alması, çevresine dengeli ve sağlıklı bir biçimde uyum sağlaması ve böylece kendini gerçekleştirebilmesi için uzman kişilerce bireye yöneltilen, sistematik psikolojik yardımlar sürecidir. Eğitim sürecinde rehberliğin amacı, başarısızlığın, uyumsuzluğun, devamsızlığın ve öğrencinin gelişmesine engel olan benzeri sıkıntıların sebeplerini bulmak ve gidermektir. Yetişkin öğrenenler, rehber öğretmenlerden öğrenme ihtiyaçlarını belirlemede, öğrenme amaçlarını tasarlamada, öğrenmenin değerli görüldüğü olumlu bir ortamı oluşturmada ve ilgi çekici, uygun yaşantıları ve projeleri tasarlamada yardım bekleyebilirler (Kurt, 2000).

Çizelge 13'e göre, eğiticilerin eğitime katılanların ihtiyaçlarını gözetme durumu hakkında katılımcıların % 4.1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 11'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 35.6'sı "Kararsızım", % 38.4'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 11'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların eğiticilerin eğitime katılanların ihtiyaçlarını gözetip gözetmediği konusunda baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilirse de bu ifadeye katılımcıların yaklaşık yarısının olumlu cevap verdiği de gözden kaçırılmamalıdır.

Madde 62: Eğiticilerle katılımcılar arasında iyi bir ilişki ve iletişim kurulabildiğini düşünüyorum.

Yetişkin eğitimcisi, eğitimini üstlendiği konu ile olduğu kadar öğrencileriyle de ilgilenmelidir. Sınıfta ilgi ancak böyle canlı tutulabilir. Eğitimci, yetişkinlerin kişiliğini ve psikolojilerini hızlı bir biçimde değerlendirerek öğrenci grubuyla kısa yoldan ilişkiler kurabilmeli ve böylece onları en kısa zamanda eğitime katkı sağlamaya

yönlendirebilmelidir. Eğitimci, bazen yetişkin insanlara, eksikliğini kabul etmeye çekindikleri temel bilgiler konusunda eğitimi kabul ettirebilmek için gerekli sabır, taktik ve duyarlılığı gösterebilmelidir (Kurt, 2000). Bu çerçevede, eğitimin psikolojik ortamının oluşturulmasındaki en büyük görev eğiticiye düşmektedir. İyi bir yetişkin eğitimcisi, karşılıklı saygı ve güven, açık ve gerçek bir iletişim, birbirini desteklemeye dayalı bir ilişki ve öğrencinin kendisini değerli hissettiği bir ortam hazırlar (Knowles, Holton ve Swanson, 2005). Öğrenmeye yardım edecek ideal bir yardımcı (eğitici/kolaylaştırıcı), öğrenenle etkileşimini, Freire'nin insanın tabiatında olduğunu söylediği (Durakoğlu, Biçer ve Zabun, 2013) diyalog şeklinde, konuştuğu kadar ve hatta belki daha da fazla dinleyerek yürütmelidir. Böylece öğrenenin ihtiyaç duyduğu yardım, kendi ihtiyaçları, amaçları ve talepleri çerçevesinde sağlanabilir. Bu yaklaşım öğreneni kontrol etmek, yönetmek, yönlendirmek, ikna etmek, etki altında bırakmak ve değiştirmek isteyen ve onu bir nesne olarak gören sözde "yardımcı" yaklaşımının tam tersidir.

Postman ve Weingartner'a göre (akt: Knowles, Holton ve Swanson, 2005) araştırma (sorgulama/soru-cevap) yöntemini kullanmak da iyi bir iletişim ve öğrenme ortamı sağlayabilir. Bu yöntemi kullanan eğiticiler, kendisince gerekli gördüğü şeyleri anlatmaz, katılımcıların kendilerini keşfetmelerini ve becerilerini geliştirmelerini sağlamaya çalışır; öğrencilerle soru-cevap şeklinde iletişime ağırlık verir; bir soru karşısında tek bir cevabı kabul etmez; cevapların tek bir belirli nedene bağlanmasını şart koşmaz; öğrenenler arasında da etkileşim kurulmasını teşvik eder; öğrenenlerin görüşlerini ve cevaplarını kendince özetlemeye ve bu bağlamda görüş alışverişini sonlandırmaya çalışmaz; müfredatın kapsamını ve takvimini kendince çizmeye teşebbüs etmez; konular ve bunların sıralaması aylar öncesinden değil, öğrenenlerin soruları, cevapları ve bu çerçevede, ihtiyaçları çerçevesinde belirlenebileceğini kabullenir; öğrenenlerin nasıl düşünmesi gerektiği yerine nasıl düşündükleri üzerine odaklanır; her bir derste belirli bir soru ya da sorular üzerinde durulması, sorunun çözümü yönünde gözlemler yapılması ve gözlemlerden genellemelere ulaşılmasına çalışır ve böylece öğrenenlerin bilgiyi üretmeleri, sahiplenmeleri için gayret eder; öğrencinin başarısını öğrenenlerin davranışlarındaki (soru sorma sıklığı, konuyla ilgili soru sormada artış,

başkalarının çıkarımları ile ders kitaplarındaki bilgilere eleştirel yaklaşabilme, bilgisinin olmadığı konularda çıkarım yapmaktan kaçınma, yeni bilgiler ışığında tutumunu değiştirebilme, farklı cevapları kabullenebilme gibi) değişimle ölçer. Lipman da (2003), bu yöntemde, eğiticinin doğru soruları sorma, önyargılara dayanan genellemelerden kaçınma, yargıların delillerle desteklenmesini talep etme, açıklayıcı hipotezler geliştirme, durumsal farklılıkları gözönünde bulundurma, başkalarının fikirleri üzerine yeni fikirler inşa edebilme, makul eleştirileri kabullenebilme, madalyonun öbür yüzünü öğrenmekten memnuniyet duyma, başkalarının kişiliklerine saygı gösterme, yerinde benzerlikler ve ilişkiler kurma, sorunlu gibi görünen kavramları açıklığa kavuşturma, dile getirilen görüşleri ikna edici gerekçelerle destekleme, örnekler ve karşı örnekler bulma, öne sürülen fikirlerdeki gizli varsayımları ortaya çıkarma, uygun çıkarımlarda bulunma ve ölçüt temelli dengeli yargılara ulaşma gibi özellikler göstermesi gerektiğine dikkat çekmektedir. Bütün bunlar eğitim ortamında iyi bir iletişim ve ilişki kurulabilmesini sağlayabilecek davranış özellikleridir.

Çizelge 13'e göre, eğiticilerle katılımcılar arasında iyi bir ilişki ve iletişim kurulabildiği yönündeki ifade için katılımcıların % 0'ı "Kesinlikle Katılmıyorum", % 12.2'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 29.7'si "Kararsızım", % 51.4'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 6.8'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların yarısından fazlası "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini tercih etmiştir. Buna göre, katılımcıların eğiticilerle katılımcılar arasında iyi bir ilişki ve iletişim kurulabildiğini düşündükleri söylenebilir. Bu ifade hakkında da yıllar arasında manidar farklılık görülmemesinin dikkate değer olduğu düşünülmektedir.

Madde 63: Eğiticilerin anlattıkları konuyu pratik hayatla bağdaştırabildiklerini düşünüyorum.

Pedagojik modelde eğitici bilgileri öğrencilere aktarmakla yetinmekte; bu bilgilerin gerçek hayata ne şekilde tatbik edileceği üzerinde durmamaktadır (Knowles, Holton ve Swanson, 2005). Yetişkinlere yönelik eğitimlerde görev alacak eğiticilerin sahip olmaları gereken özelliklerden en önemlilerinden birisi ise teorik bilgileri yetişkinlerin ihtiyaçları doğrultusunda pratiğe aktarabilme becerisidir (Kurt, 2000). Çizelge 13'e göre,

katılımcıların % 2.8'i bu ifade hakkında "Kesinlikle Katılmıyorum", % 15.3'ü "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 47.2'si "Kararsızım", % 29.2'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.6'sı "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı "Kararsızım" seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre, katılımcıların eğiticilerin anlattıkları konuyu pratik hayatla bağdaştırıp bağdaştıramadıkları konusunda kararsız oldukları söylenebilir.

Madde 64: Derslerde teori ve pratik arasında denge kurulduğunu düşünüyorum.

Çizelge 9'a göre, katılımcıların % 8.1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 40.5'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 37.8'i "Kararsızım", % 13.5'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 0'ı "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Fakat, "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin yüzdesinin çok az olmasının, katılımcıların genel olarak derslerde teori ve pratik arasında bir denge kurulduğunu düşünmediklerine işaret edebilir. Halbuki Overman'ın isabetli tespitine göre (akt: Mosadeh, 2012), "insanlar duyduklarını unuturlar, gördüklerini hatırlarlar, yaptıklarını anlarlar." İnsanların duyduklarının %20'sini, gördüklerinin %30'unu, duyarak ve görerek elde ettikleri bilgilerin %50'sini öğrendikleri ve hatırladıkları; buna karşılık, duyarak, görerek, analiz ederek ve deneyerek elde ettikleri bilgilerin ise %90'ını öğrendikleri ve hatırladıkları yönünde yapılan araştırmalar (Barutçugil, 2002) da bu tespiti desteklemektedir. Bu bakımdan özellikle mesleki gelişim ve uygulamaya yönelik görevler için gerekli bilgi altyapısı kurulduktan sonra pratiğe ağırlık verilmesi öğrenmenin etkinliği açısından önemlidir. Özellikle günümüzde, tek yönlü bir iletişimin nesnesi olarak bireyleri eğitim sürecine cezbetmek gittikçe güçleşmektedir. Öğrenen, öğrenme sürecinde katılımcı olarak yer almak istemekte ve giderek artan bir biçimde tecrübe etme ve uygulamada bulunma imkanı aramaktadır.

Çizelge 10'a göre, katılımcıların "Derslerde teori ve pratik arasında denge kurulduğunu düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,74)}$=6.45, p<.05). Farkın kaynağını bulmak için yıl

çiftleri arasında Mann Whitney U testi yapılmış ve 2014 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, derslerde teori ve pratik arasında denge kurulduğu ifadesine, 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarına göre daha olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir (U=143, p<.05)

Çizelge 12'ye göre, katılımcıların "Derslerde teori ve pratik arasında denge kurulduğunu düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar fark göstermektedir (U=326.5, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, daha önce hizmetiçi eğitim alan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumlu cevaplar verdiği görülmektedir. Daha önce hizmetiçi eğitim deneyimi olan diplomatların bu ifadeye de daha olumlu cevap vermiş olmalarının eğitim programı açısından olumlu değerlendirilebileceği akla gelmektedir.

Madde 65: Eğiticilerin alanlarındaki pratik tecrübelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.

İyi bir yetişkin eğitimcisi kendisini muhataplarının istedikleri şekilde istifade edebilecekleri bir kaynak olarak sunabilmelidir (Knowles, Holton ve Swanson, 2005: 85). Bunun için de kendisinin anlattığı konuyla ilgili olarak belirli bir seviyede tecrübeye sahip olduğunu hissettirebilmelidir. Çizelge 13'e göre, katılımcıların % 4.1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 6.8'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 48.6'sı "Kararsızım", % 35.1'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 5.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı "Kararsızım" seçeneğini işaretlemiş olsa da, "Kesinlikle Katılmıyorum" ve "Büyük Ölçüde Katılmıyorum" seçeneklerini işaretleyenlerin azlığı dikkate alındığında, diplomat adaylarının eğiticilerin alanlarındaki pratik tecrübelerinin yeterli olduğunu düşündüklerinden bir ölçüde bahsedilebilir.

Çizelge 14'e göre, katılımcıların "Eğiticilerin alanlarındaki pratik tecrübelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar eğitimin verildiği yıla göre manidar bir fark göstermektedir ($X^2_{(2,74)}$=6.83, p<.05). Farkın kaynağını bulmak için yıl çiftleri arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve 2011 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, eğiticilerin alanlarındaki pratik tecrübelerinin yeterli olduğu ifadesine, 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarına göre daha olumlu yaklaştıkları sonucu

bulunmuştur (U=277.5, p<.05).

Madde 66: Eğiticilerin akademisyen ağırlıklı olması gerektiğini düşünüyorum.

Çizelge 13'e göre, katılımcıların % 5.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 27'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 51.4'ü "Kararsızım", % 14.9'u "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 1.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların yarısından fazlası "Kararsızım" seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre, katılımcıların eğiticilerin akademisyen ağırlıklı olması gerekip gerekmediği konusunda kararsız oldukları söylenebilir.

Çizelge 15'e göre, katılımcıların "Eğiticilerin akademisyen ağırlıklı olması gerektiğini düşünüyorum" ifadesine verdikleri cevaplar uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumuna göre manidar fark göstermektedir (U=503, p<.05). Sıra ortalamaları dikkate alındığında, uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölümden mezun olan diplomat adaylarının anketin bu ifadesine daha olumsuz cevaplar verdiği görülmektedir. Alanla ilgili eğitim almış bulunan diplomat adaylarının, eğiticilerin akademisyen ağırlıklı olması yönündeki ifadeye daha olumsuz yanıt vermelerinin, benzeri konuları yine akademisyenlerden dinlemiş olmalarından ve Diplomasi Akademisinde daha pratiğe yönelik bir eğitim alma arayışından kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Madde 67: Eğiticilerin ağırlıklı olarak diplomasi tecrübesine sahip olması gerektiğini düşünüyorum.

Çizelge 9'a göre, katılımcıların % 1.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 4.1'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 15.1'i "Kararsızım", % 63'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 16.4'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" cevabını verdiği ve eğiticilerin ağırlıklı olarak diplomasi tecrübesine sahip olması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Eğiticilerin akademisyen ağırlıklı olması yönündeki ifadede katılımcıların yarısı kararsız kalmışken, diplomasi tecrübesine sahip olması gerektiği yönündeki ifadeye büyük bir çoğunlukla iştirak etmeleri katılımcıların eğiticilerden beklentilerini

de ortaya koymaktadır. Bu konuda Uluslararası İlişkiler veya başka bir bölüm mezunu olmak bakımından da manidar bir fark görülmemektedir. Bu çerçevede, katılımcıların eğiticilerde akademik formasyondan ziyade diplomasi tecrübesi aradıkları sonucuna ulaşılabilmektedir.

Madde 68: Eğiticilerin kursiyerlerin derse katılımını teşvik ettiklerini düşünüyorum.

Öğrenenlerin çıktıkları öğrenme yolculuğunda onlara destek sağlamak üzere görev alan ideal bir eğitici, Freire'nin de önemle üzerinde durduğu (Durakoğlu, Biçer ve Zabun, 2013) diyalog yoluyla katılımcıları derse aktif bir şekilde iştirake teşvik etmeli ve konuştuğundan belki de daha fazla dinlemelidir. Araştırma yöntemini kullanan eğiticiler de öğrencilerin derse katılımını teşvik ederek, bilgiyi keşfetmelerine ve beceriyi edinmelerine destek verirler (Knowles, Holton ve Swanson, 2005). Çizelge 9'a göre, eğiticilerin kursiyerleri derse katılıma teşvik ettikleri ifadesi için katılımcıların % 1.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 12.2'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 40.5'i "Kararsızım", % 41.9'u "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 4.1'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin oranı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların eğiticilerin kursiyerlerin derse katılımını teşvik edip etmedikleri konusunda baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte, bu ifade için olumlu görüş bildirenlerin oranı azımsanmayacak düzeydedir.

3.6. Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Görüşler

Araştırmanın altıncı amacı, 2011, 2013 ve 2014 yıllarında mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılan diplomat adaylarının eğitim programı hakkında yapılan değerlendirme çalışmalarının yeterliliğine ilişkin görüşlerinin incelenmesi ve bu görüşlerin bazı değişkenlere göre manidar fark gösterip göstermediğinin belirlenmesidir. Bu amaçla katılımcılardan ankette bulunan ifadelerden [69,75] aralığındaki ifadeleri cevaplamaları istenmiştir. Eğitim programı hakkında yapılan değerlendirme çalışmalarının yeterliliğine ilişkin ifadelerin seçeneklerinin seçilme yüzdeleri Çizelge

17’de verilmiştir.

Çizelge 17

Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelerin Seçeneklerinin Seçilme Yüzdeleri

	1 Kesinlikle Katılmıyorum %	2 Büyük Ölçüde Katılmıyorum %	3 Kararsızım %	4 Büyük Ölçüde Katılıyorum %	5 Kesinlikle Katılıyorum %	Toplam %
Madde 69	5.9	11.8	17.6	63.2	1.5	100
Madde 70	7.4	22.1	36.8	32.4	1.5	100
Madde 71	8.8	25	38.2	27.9	0	100
Madde 72	8.8	30.9	33.8	26.5	0	100
Madde 73	9.6	21.9	16.4	39.7	12.3	100
Madde 74	4.1	2.7	21.9	50.7	20.5	100
Madde 75	1.4	11	21.9	46.6	19.2	100

Diplomat adaylarının eğitim programı hakkında yapılan değerlendirme çalışmalarının yeterliliğine ilişkin ifadelerin eğitimin verildiği yıla göre manidar bir farklılık gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Kruskal Wallis Testi sonuçları Çizelge 18’de verilmiştir.

Çizelge 18

Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Betimsel İstatistikleri ve Eğitim Yılına Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Yıl	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Sıra Ortalaması	Serbestlik Derecesi	X^2	p
	2011	23	3.35	.98	32.57	2	2.528	.283
Madde 69	2013	31	3.35	.95	33.03	2		
	2014	14	3.71	.82	40.93	2		
	2011	23	3.04	.92	35.00	2	3.166	.205
Madde 70	2013	31	2.77	1.05	30.90	2		
	2014	14	3.36	.63	41.64	2		
	2011	23	2.91	.94	35.80	2	.691	.708
Madde 71	2013	31	2.74	.96	32.47	2		
	2014	14	3.00	.87	36.86	2		
	2011	23	2.96	1.02	38.20	2	1.333	.514
Madde 72	2013	31	2.68	.94	32.71	2		
	2014	14	2.71	.82	32.39	2		
	2011	27	3.33	1.00	38.15	2	1.247	.536
Madde 73	2013	32	3.06	1.29	34.23	2		
	2014	14	3.43	1.39	41.11	2		
	2011	27	3.67	1.03	34.81	2	.561	.755
Madde 74	2013	32	3.91	.73	37.97	2		
	2014	14	3.86	1.16	39.00	2		
	2011	27	3.81	.87	38.93	2	.602	.740
Madde 75	2013	32	3.63	.94	35.00	2		
	2014	14	3.71	1.13	37.86	2		

Katılımcıların Uluslararası İlişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölüm mezunu olma durumlarının verdikleri yanıtlar üzerinde manidar bir fark yaratıp yaratmadığının belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 19'da verilmiştir.

Çizelge 19

Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Uluslararası İlişkiler Veya Benzeri Eğitim Programına Sahip Bir Bölüm Mezunu Olma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 69	Evet	29	34.72	1007	559	.925
	Hayır	39	34.33	1339		
Madde 70	Evet	29	33.05	958.5	523.5	.584
	Hayır	39	35.58	1387.5		
Madde 71	Evet	29	32.55	944	509	.462
	Hayır	39	35.95	1402		
Madde 72	Evet	29	34.21	992	557	.912
	Hayır	39	34.72	1354		
Madde 73	Evet	34	34.07	1158.5	563.5	.251
	Hayır	39	39.55	1542.5		
Madde 74	Evet	34	38.50	1309	612	.541
	Hayır	39	35.69	1392		
Madde 75	Evet	34	35,99	1223.5	628.5	.684
	Hayır	39	37,88	1477.5		

Diplomat adaylarının eğitim programı hakkında yapılan değerlendirme çalışmalarının yeterliliğine ilişkin ifadelere verdikleri yanıtların daha önce hizmetiçi eğitim alma durumuna göre manidar bir fark gösterip göstermediğinin belirlenmesi amacıyla yapılan Mann-Whitney U Testi sonuçları Çizelge 20'de verilmiştir.

Çizelge 20

Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 69	Evet	30	32.50	975	450	.620
	Hayır	32	30.56	978		
Madde 70	Evet	30	32.30	969	456	.721
	Hayır	32	30.75	984		
Madde 71	Evet	30	32.63	979	446	.612
	Hayır	32	30.44	974		
Madde 72	Evet	30	30.67	920	455	.712
	Hayır	32	32.28	1033		

(devam ediyor)

Çizelge 20 (devam)

Eğitim Programı Hakkında Yapılan Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin İfadelere Verilen Cevapların Daha Önce Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre U Testi Sonuçları

	Cevap	N	Sıra Ortalaması	Sıralar Toplamı	U	p
Madde 73	Evet	31	32.29	1001	505	.615
	Hayır	35	34.57	1210		
Madde 74	Evet	31	33.42	1036	540	.972
	Hayır	35	33.57	1175		
Madde 75	Evet	31	33.66	1043.5	537.5	.946
	Hayır	35	33.36	1167.5		

Çizelge 17'de verilen seçeneklerin dağılımlarına ait yorumlar aşağıda sırasıyla verilmiştir. Çizelge 18, Çizelge 19 ve Çizelge 20'de maddeler hiçbir değişken için manidar fark göstermediğinden herhangi bir yorum yapılmamıştır.

Madde 69: Eğitim sonunda yapılan sınavın programın içeriğine uygun olduğunu düşünüyorum.

Dışişleri Bakanlığı Diplomasi Akademisinde verilen mesleğe hazırlayıcı eğitim programının sonunda başarının ölçülmesi amacıyla sınav yapılmaktadır. Çizelge 17'ye göre, sınavın programın içeriğine uygun olduğu yönündeki ifadeye katılımcıların % 5.9'u "Kesinlikle Katılmıyorum", % 11.8'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 17.6'sı "Kararsızım", % 63.2'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 1.5'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretlemişlerdir. Buna göre, katılımcıların eğitim sonunda yapılan sınavın programın içeriğine uygun olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Madde 70: Eğitim sonunda yapılan sınavın katılımcıların başarı durumunu ölçebildiğine inanıyorum.

Ölçme ve değerlendirme faaliyetlerinden eğitim programlarının çeşitli aşamalarında yararlanılabilmektedir. Katılanların tanınması gayesiyle programın başında, programla ilgili düzeltici adımlar atılabilmesi için uygulama sırasında ve katılanların başarısı ile programın yararını ölçebilmek için programın sonunda ölçme ve değerlendirmelere

başvurulmalıdır (Taymaz, 1997). Çizelge 17'ye göre, eğitim sonunda yapılan sınavın başarı durumunu ölçebildiği ifadesine katılımcıların % 7.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 22.1'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 36.8'i "Kararsızım", % 32.4'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 1.5'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların eğitim sonunda yapılan sınavın katılımcıların başarı durumunu ölçüp ölçmediği konusunda baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 71: Eğitim sonunda yapılan sınav sonucunun eksikliklerimi ortaya koyduğunu düşünüyorum.

Çizelge 17'ye göre, katılımcıların % 8.8'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 25'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 38.2'si "Kararsızım", % 27.9'u "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 0'ı "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların eğitim sonunda yapılan sınavının eksikliklerini ortaya koyması konusunda baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 72: Eğitim sonunda yapılan sınav sonucunun hangi konularda kendimi geliştirmem gerektiği konusunda yol gösterici olduğuna inanıyorum.

Çizelge 17'ye göre, katılımcıların % 8.8'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 30.9'u "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 33.8'i "Kararsızım", % 26.5'i "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 0'ı "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", "Kararsızım" ve "Büyük Ölçüde Katılıyorum" seçeneğini işaretleyenlerin sayısı birbirine oldukça yakındır. Buna göre, katılımcıların eğitim sonunda yapılan sınav sonucunun içeriğinin kendilerini geliştirme konusunda yol gösterici olup olmadığı konusunda baskın bir görüşleri olmadığı söylenebilir.

Madde 73: Eğitimin değerlendirilmesi için program sonunda sınav yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Çizelge 17'ye göre, katılımcıların % 9.6'sı "Kesinlikle Katılmıyorum", % 21.9'u "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 16.4'ü "Kararsızım", % 39.7'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 12.3'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Katılımcıların yaklaşık yarısı yaklaşık yarısı "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneklerini seçmişlerdir. Buna göre, diplomat adaylarının eğitimin değerlendirilmesi için program sonunda sınav yapılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir.

Madde 74: Eğitimin değerlendirilmesi için derslerle ilgili aylık değerlendirmeler yapılması gerektiğini düşünüyorum.

Çizelge 17'ye göre, katılımcıların % 4.1'i "Kesinlikle Katılmıyorum", % 2.7'si "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 21.9'u "Kararsızım", % 50.7'si "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 20.5'i "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği ve eğitimin değerlendirilmesi için derslerle ilgili aylık değerlendirmeler yapılması gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Bir önceki ifadede program sonunda sınav yapılması gerektiğini onaylayanlardan daha yüksek bir oranla aylık değerlendirme yapılmasının tasvip edilmesinin ankete katılanların daha sık değerlendirme çalışması yapılması yönünde bir beklenti taşıdıklarına işaret ettiği düşünülmektedir.

Madde 75: Alınan derslerin konuyla ilgili ödevlerle değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

Yetişkinlerin bağımsız bir kişiliğe sahip olmaları, onlara kendi başlarına öğrenme yeteneğini sağlamaktadır. Yetişkinin kendi kendine öğrenme yetisi, öğrenmede otonomi beklentileri karşılanmadığı takdirde, öğrenme sürecini olumsuz etkileyebilecek bir faktöre de dönüşebilmektedir. Yetişkinler, eğiticinin tek taraflı anlatım yoluyla aktardığı bilgilerle sağlıklı bir öğrenme süreci yaşamakta güçlük çekebilirler. Yetişkin eğitiminin

esas amacının kişinin öğrenmede otonomi düzeyini yükseltmek olduğu yönünde yaygın görüşler de bulunmaktadır. (Knowles, Holton ve Swanson, 2005) Bu bakımdan, mesleğe hazırlayıcı eğitim programı kapsamında ödevler hazırlanmasının öğrenmede otonomi düzeyini yükselteceği ve öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir faktör olabileceği düşünülmektedir. Çizelge 17'ye göre, derslerin ödevlerle değerlendirilmesi gerektiği ifadesi için katılımcıların % 1.4'ü "Kesinlikle Katılmıyorum", % 11'i "Büyük Ölçüde Katılmıyorum", % 21.9'u "Kararsızım", % 46.6'ü "Büyük Ölçüde Katılıyorum" ve % 19.2'ü "Kesinlikle Katılıyorum" seçeneğini işaretlemiştir. Buna göre, katılımcıların büyük çoğunluğunun bu ifadeye "Büyük Ölçüde Katılıyorum" veya "Kesinlikle Katılıyorum" cevabını verdiği ve alınan derslerin konuyla ilgili ödevlerle değerlendirilmesi gerektiğini düşündükleri söylenebilir. Aylık değerlendirmelerle ilgili ifade de olduğu gibi bu ifadeye de büyük bir çoğunluğun olumlu yanıt vermesi bu yönde bir beklenti olduğunu akla getirmektedir.

BÖLÜM 4

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın bulgularından elde edilen sonuçlara ve bu sonuçlara bağlı olarak tespit edilen önerilere yer verilmektedir.

4.1. Sonuçlar

Araştırma sonuçları, amaca uygun olarak maddeler halinde aşağıda sunulmaktadır:

4.1.1. Eğitim Programının Hedeflerine İlişkin Sonuçlar

- Katılımcıların büyük bölümünün programın hedefleri hakkında program öncesinden itibaren yeterli bilinç düzeyinde bulundukları görülmektedir.
- Programın hedefleri hakkında yeterli bilgi sahibi olduğunu ifade eden bir kitlenin, programın hedeflerini Dışişleri Bakanlığının hizmet ihtiyaçları ile programa katılanların niteliklerine uygun bulması, programın hedeflerinin hem örgütün, hem de katılımcıların ihtiyaçları doğrultusunda belirlendiğini göstermektedir. Daha önce hizmetiçi eğitime katılmış olanların, ilk defa katılanlara oranla, programın hedeflerini Dışişleri Bakanlığının hizmet ihtiyaçlarına ve programa katılanların niteliklerine daha uygun bulması da bu savı güçlendirmektedir.
- Program için gerçekçi hedefler belirlenmiştir.
- Bu hedefler uluslararası alandaki güncel gelişmelerle uyumludur.
- Programın hedefleriyle süresinin uyumlu bulanlar ile bulmayanların oranı birbirine oldukça yakındır.

- Eğitime katılanların sayısını eğitimin hedeflerine daha uygun bulan grubun (2014 yılında katılanlar) aynı zamanda sayıca en küçük (30 kişi) grubun üyeleri olması eğitime katılanların sayısının yüksek olmaması beklentisini ortaya koymaktadır.
- Katılımcıların, eğitime katılan grubun bütünü bakımından programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı konusunda baskın görüşleri bulunmamakla birlikte, daha önce hizmetiçi eğitim programına katılanlarca bu konuda daha olumlu cevaplar verilmesi, mesleğe hazırlayıcı eğitim programının bu alanda belirli bir başarıyı yakaladığını göstermektedir. Ayrıca, 2014 yılında programa katılanların 2011 ve 2013 yılında katılanlara göre bu hususta daha olumsuz düşündükleri görülmektedir.
- Katılımcıların, kendileri açısından programın hedeflerine ulaşıp ulaşmadığı konusunda baskın görüşleri bulunmamakla birlikte, daha önce hizmetiçi eğitim programına katılanların bu konuda hedeflere ulaşılma durumu hakkında daha olumlu cevaplar vermeleri, mesleğe hazırlayıcı eğitim programının bu konuda da belirli bir başarıyı yakaladığını göstermektedir.
- Programın hedefleriyle ilgili belirtilen olumlu görüşlere rağmen, program hedeflerinin gözden geçirilmesi beklentisi de mevcuttur.

4.1.2. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Sonuçlar

- Eğitim programının içeriği ile hedefleri birbiriyle uyumludur.
- Katılımcıların büyük bölümü programın hedeflerini Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarına uygun bulurken, program içeriğinin Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarına cevap vermesi konusunda olumlu görüş bildirenler ile olumsuz görüş bildirenlerin oranı birbirine oldukça yakındır. Daha önce hizmetiçi eğitime katılanlar, katılmayanlara göre, program içeriğini Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarına daha uygun bulmaktadır.
- Farklı bölümlerden mezun olsalar da katılımcıların program içeriğini alınan lisans eğitimini tamamlayıcı nitelikte bulması veya programın uluslararası ilişkiler mezunu olmayan diplomat adaylarının ihtiyaçlarını karşıladığını

düşünmeleri, eğitim programının farklı ihtiyaçlara cevap verme konusunda başarılı olduğunu göstermektedir.

- Program içeriğinin diplomasi mesleğiyle ilgili bilgi ihtiyaçlarına yeterli düzeyde cevap verebildiği görülmektedir.
- Program içeriğinin kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek mahiyette olup olmadığı konusunda katılımcıların baskın bir görüşü bulunmamaktadır. Ancak, 2014 yılında programa katılan adayların bir önceki yılda katılanlara oranla daha olumlu görüşler taşıdığı anlaşılmaktadır.
- Program kapsamında katılımcılara Uluslararası İlişkiler Teorisi, Siyasi Tarih, Diplomasi Tarihi, Türk Dış Politikası, Bakanlığın Merkez ve Dış Teşkilat Yapısı, Protokol Kuralları, Müzakere Teknikleri, Türkçe ve Yabancı Dilde Sunum ve İletişim Teknikleri konularında tatmin edici düzeyde bilgi sağlandığı anlaşılmaktadır. Protokol Kuralları, Müzakere Teknikleri ve Yabancı Dilde Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda 2013 yılında eğitime katılanların diğer yıllara göre daha olumsuz görüş taşıdıkları görülmektedir.
- Türkiye Tarihi, Uluslararası Hukuk, Hukuk ve Kamu Yönetimi, Uluslararası Örgütler, Uluslararası Ekonomi ve Ticaret, Diplomatik Yazışma Teknikleri, Konsolosluk İşleri, İdari ve Mali İşler, Bakanlığın Bilişim Teknolojileri Altyapısı ve Kullanım Esasları, Diplomatik Kurye İşlemleri, Hitabet ve Kamera Önünde Konuşma Teknikleri, Basınla İlişkiler ile Edebiyat, Müzik, Sanat ve Sinema alanlarında meslekte ihtiyaç duyulabilecek genel kültür seviyesindeki bilgilerle ilgili olarak beklentilerin tam olarak karşılanmadığı anlaşılmaktadır. Diplomatik Yazışma Teknikleri konusunda 2013 yılında eğitime katılanların diğer yıllara göre daha olumsuz görüş taşıdıkları görülmektedir.
- Bilgi notları ile Türkçe ve İngilizce konuşma notları hazırlanması, dış politika konularında analizler yazılması, toplantı notlarının tutulması gibi becerilerin edindirilmesi konusunda programın başarılı olduğu söylenemez.
- Dışişleri Bakanlığının ve yurtdışındaki temsilciliklerimizin muhatap oldukları Bakanlık ve temsilciliklerle iletişimi için vazgeçilmez olan Nota ve resmi yazı

hazırlanması ve gerektiğinde yüzyüze girişimde bulunulması gibi becerilerin kazandırılması yönündeki beklentilerin karşılanamadığı görülmektedir.

- Eğitim programı, katılımcılara, program devam ederken belirlenen eksiklikleri giderecek esneklikte olduğu yönünde bir güven verememiştir. Bununla birlikte, daha önce herhangi bir alanda hizmetiçi eğitime katılanların, katılmayanlara oranla, bu konuda daha olumlu düşüncelere sahip olduğu da anlaşılmaktadır.

4.1.3. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Sonuçlar

- Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin konulara uygun seçilip seçilmediği konusunda olumlu görüş bildirenlerin oranı bir nebze yüksek olmakla birlikte, bu oran olumsuz görüş bildirenlerin oranına oldukça yakındır. Diğer taraftan, daha önce bir hizmetiçi eğitim programına katılanların, katılmayanlara göre bu konuda daha olumlu düşünceler besledikleri görülmektedir.
- Katılımcılar derslerde kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi gerektiği yönünde güçlü bir inanç taşımaktadır.
- Kullanılan yöntemlerin görsel-işitsel cihazlarla desteklendiği; ancak bu konuda da beklentilerin tam karşılanamadığı görülmektedir.
- Derslerde kullanılan yöntemlerin eğitim süresi nedeniyle kısıtlanıp kısıtlanmadığı yönünde baskın bir görüş bulunmamaktadır. Diğer taraftan, 2013 yılında eğitime katılanların bu konuda 2011 yılında katılanlara oranla daha olumsuz görüş bildirdikleri anlaşılmaktadır.

4.1.4. Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar

- Eğitimin gerçekleştirildiği her üç yıl bakımından da eğiticiler, alanlarında yetkin kişiler olarak görülmektedir.
- Eğiticilerin eğitime katılanların ihtiyaçlarını gözettiği konusunda olumlu görüşlerin yüksekliği göze çarpsa da, bu konuda kararsızların da yüksek oranda olduğu görülmektedir.

- Eğiticilerle katılımcılar arasında iyi bir ilişki ve iletişim kurulduğu anlaşılmaktadır.
- Eğiticilerin derslerde teori ile pratik arasında denge kurabildiğini düşünenlerin oranı son derece düşüktür. Yapılan analizlerde, 2014 yılında eğitim alan diplomat adaylarının, derslerde teori ve pratik arasında denge kurulduğu ifadesine, 2013 yılında eğitim alan diplomat adaylarına göre daha olumlu yaklaştıkları tespit edilmiştir. Ayrıca, daha önce hizmetiçi eğitim alan adayların, almayanlara göre bu konuda daha olumlu düşündükleri görülmektedir.
- Eğiticilerin anlattıkları konuyu pratik hayatla bağdaştırabildiklerini düşünenlerin sayısı da azdır.
- Eğiticilerin alanlarındaki pratik tecrübelerinin yeterli olduğunu düşünenler düşünmeyenlerden yüksek olmakla birlikte, bu konuda çoğunluğun kararsız olduğu görülmektedir. 2013 yılında eğitime katılanlar, bu konuda 2011 yılında katılanlara oranla daha olumsuz düşünmektedir.
- Eğiticilerin akademisyen ağırlıklı olması konusunda çoğunluk kararsız kalmışken, eğiticilerin diplomasi tecrübesine sahip olması gerektiğini düşünenlerin oranı son derece yüksektir. Bu bağlamda katılımcılar, eğiticilerde akademik formasyondan ziyade tecrübe aramaktadırlar. Uluslararası ilişkiler veya benzeri eğitim programına sahip bir bölümden mezun olan diplomat adaylarının bu yöndeki beklentisi daha yüksek seviyededir.
- Eğiticilerin kursiyerlerin derse katılımını teşvik ettiğini düşünenlerle bu konuda kararsız olanların oranları birbirine yakındır. Olumsuz görüş bildirenlerin oranı ise son derece düşüktür.

4.1.5. Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Sonuçlar

- Eğitim sonunda yapılan sınavın başarı durumunu ölçtüğü yönünde katılımcıların ikna olmadıkları görülmektedir.
- Yapılan sınavın katılımcıların eksikliklerini ortaya koyduğuna inanılmamaktadır.

- Sınavın, katılımcıların kendilerini geliştirmeleri için yol gösterici olduğu düşünülmemektedir.
- Eğitimin değerlendirilebilmesi için aylık (periyodik) değerlendirmeler yapılması gerektiği yönünde güçlü bir beklenti vardır.
- Alınan derslerin ödevlerle değerlendirilmesi konusunda da katılımcıların önemli oranda beklenti içinde olduğu görülmektedir.

4.2. Öneriler

Araştırmanın sonuçlarına ilişkin öneriler, maddeler halinde aşağıda sunulmaktadır:

4.2.1. Eğitim Programının Hedeflerine İlişkin Öneriler

- Katılımcıları program hedefleri hakkında bilinçlendirme çabaları arttırılarak sürdürülmelidir. Hedeflerin oluşturulması sürecine katılımcıların mümkün mertebe katılımına gayret edilmeli ve katılımcılarda program hakkında sahiplik duygusu geliştirilmelidir.
- Programın hedefleri belirlenirken bir yandan Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarının, diğer yandan ise, programa katılan kitlenin ihtiyaçlarının gözetilmesine özen gösterilmeye devam edilmelidir.
- Program hedeflerinin uluslararası alandaki güncel gelişmelerle uyumlu ve uygulanabilir olmaya devam etmesi yönünde gayret sarfedilmelidir.
- Programın hedefleriyle süresinin neden uyumlu bulunmadığı üzerinde durulmalıdır. Uzun süreli eğitim programlarında katılımcıların motivasyonunda düşüş yaşanması beklenebilecek bir gelişmedir. Böyle bir düşüşün yaşanmaması için program için ara hedefler belirlenmesinde ve belirli aralıklarla ölçme ve değerlendirme çalışması yapılmasında fayda vardır. Ayrıca, uzun süreli eğitim programları yerine bazı ülkelerin Dışişleri Bakanlıklarınca da tercih edildiği şekilde memurlara kısa süreli uyum eğitimi verildikten sonra pratik tecrübe

kazanmaları için Bakanlık içerisindeki birimlerde görevlendirilmeleri ve belirli bir program dahilinde kısa süreli kurslara tabi tutulmaları seçeneği üzerinde de durulabilir.

- Bakanlığa katılan memur sayısı yıldan yıla değişmekte olup, bu da mesleğe hazırlayıcı eğitim programına katılanların sayısı üzerinde belirleyici olmaktadır. Ancak, eğitim programına katılanların sayısının programın niteliği çerçevesinde sınırlandırılmasında yarar vardır. Bu amaçla, kalabalık grupların uygun sayılara bölünerek, dönüşümlü olarak (sabah ve öğleden sonra veya birer-ikişer aylık dönüşümlü periyodlarla) eğitime tabi tutulmaları ve ders olmayan sürelerde memurların pratik tecrübe kazandırılması amacıyla dairelerde, özellikle kendilerine atanacak rehber amirler (usta/mentör) gözetiminde çalıştırılması seçeneği üzerinde durulmalıdır. Bu seçeneğin sağlıklı işleyebilmesi için memurların eğitime katılmaları konusunda çalıştıkları dairenin gereken özeni göstermesi ve eğitim dönemindeki memurların gelişiminin kendileri için görevlendirilen rehber amirler tarafından yakından izlenmesi gerekmektedir. Özellikle beceri boyutu önemli olan diplomasi mesleğinde bireysel ihtiyaçların yüksek sayıdaki grupların ihtiyaçları arasında kaybolmaması için, meslek hayatının ilk yıllarında bir memurun rehber bir amirle çalışması çok önemlidir.
- Hizmetiçi eğitime katılan kitlenin ve dolayısıyla bireylerin kendileri bakımından programın hedeflerine ulaştığını düşünmelerini sağlamak programın başarısı için gereklidir. Hedeflerin belirlenmesi sürecine katılım sağlamayan bireyler, bu hedeflere ulaşılma durumu hakkında da olumlu bir görüş taşımayabileceklerdir. Bu bakımdan, gerek grubun bütünü, gerekse bireyler için program hedefleri belirlenirken eğitime katılanların da sürece iştiraklerine gayret sarf edilmelidir.
- Eğitim programının hedeflerine ilişkin ifadelere genel olarak olumlu cevaplar verilmesine rağmen, program hedeflerinin gözden geçirilmesi yönünde katılımcılarda mevcut bulunan beklentiden yararlanılmalı ve gerek son dönemde eğitim programına katılan memurların görüşleri, gerekse programa katılacak diplomat adaylarının beklentileri doğrultusunda program hedefleri sürekli bir biçimde gözden geçirilmelidir.

4.2.2. Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Öneriler

- Eğitim programının içeriği ile hedefleri arasındaki uyumun korunması bakımından, eğitimin hedefleri gözden geçirildikçe içeriği de gözden geçirilmelidir.
- Mesleğe hazırlayıcı eğitim programının içeriği belirlenirken, çeşitli kademelerde görev alan yöneticilerin görüşlerine başvurulması ve içerik ile pratikte karşılaşılan durumlar/sorunlar arasında doğrudan bağlantı kurulması, eğitim programının Bakanlığın hizmet ihtiyaçlarına cevap verebilme kapasitesini artırabilecektir.
- Programın içeriği sadece Bakanlığın ihtiyaçları değil, katılımcıların ihtiyaçlarını da gözetecek şekilde geliştirilmelidir. İçeriğin belirlenmesi sürecine katılımcılar da dahil edilmelidir.
- Dışişleri Bakanlığı memurları için çok önemli olan bilgi notları ile Türkçe ve İngilizce konuşma notları hazırlanması, dış politika konularında analizler yazılması, toplantı notlarının tutulması gibi becerilerin edindirilmesi için program çerçevesinde ilave gayret gösterilmelidir.
- Nota ve resmi yazı hazırlanması ve gerektiğinde yüzyüze girişimde bulunulması gibi becerilerin kazandırılması için uygulamaya yönelik ilave etkinlikler düzenlenmelidir.
- Eğitimin içeriğiyle ilgili katılımcılardan düzenli olarak geri bildirimler alınmalı ve gerektiğinde düzeltici işlemler yapılabilmelidir.

4.2.3. Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Öneriler

- Kullanılan öğretim yöntemleri tek tip olmamalı ve konulara en uygun yöntemler seçilmelidir. Bu bağlamda, katılımcıların eğitimleri ve tecrübe birikimi de dikkate alınmalı; grup tartışmaları, simülasyonlar, problem çözme etkinlikleri ve örnek olaylar, tek taraflı bilgi aktarımına oranla daha fazla kullanılmalıdır.

- Andragojik modelin de çıkış noktasını oluşturduğu şekliyle, yetişkinleri pasif bir konuma itecek otoriter öğretme yöntemleri ve katı pedagojik formüllerin yetişkin eğitiminde yeri yoktur. Bu bakımdan mesleğe hazırlayıcı eğitim programı için alınabilecek tedbirlerin başında pedagojik yöntemler karşısında andragojik yöntemlere daha fazla başvurulması öncelikli olarak akla gelmektedir. Andragojik modelde katılımcıların eğitimde kullanılacak yöntemlerin belirlenmesi sürecine katılmalarının tavsiye edildiği de dikkate alındığında, yöntemlerin geliştirilmesi sürecine eğitime katılacak diplomatların iştirakinde ayrıca yarar görülmektedir.
- Konulara göre kullanılan yöntemlerde görsel-işitsel cihazlardan daha fazla yararlanılmalıdır.

4.2.4. Eğiticilerin Yeterliliğine İlişkin Öneriler

- Eğiticiler alanlarında yetkin kişiler olsalar da, eğitime katılanların niteliklerini ve ihtiyaçlarını gözetmelidirler. Özellikle kurum dışından çağrılan eğiticilere, ders öncesinde katılımcı profili hakkında net bilgiler verilmeli ve kendilerinden eğitim programı kapsamında ne beklendiği açık bir şekilde ifade edilmelidir.
- Uluslararası ilişkiler ve yakın konularda sahip oldukları bilgilerin ölçüldüğü zorlu sınavlar sonucunda Dışişleri Bakanlığına katılan memurlara teorik bilgilerin aktarılmasıyla yetinilmemeli; bu bilgilerin meslek hayatlarında karşılaşabilecekleri durumlar/sorunlar karşısında ne ifade ettiği konusunda da yol gösterilmelidir.
- Eğiticiler, mümkün mertebe, konuyla ilgili pratik tecrübeye de sahip olanlar arasından seçilmelidir.
- Diplomasi alanında tecrübeye sahip eğiticiler bulunması için gayret sarf edilmelidir. Gerekirse teknolojinin sunduğu fırsatlardan yararlanılarak, video konferans yöntemiyle, diğer ülke Dışişleri Bakanlıklarında, uluslararası örgütlerde veya hükümetdışı kuruluşlarda görevli şahısların da eğitici olarak programa katkı yapabilmesi imkanları aranmalıdır.

- Eğiticilerin kursiyerleri derse katılıma teşvik etmeleri için eğitici seçim sürecinde bu husus üzerinde durulmalı ve eğiticiler andragojik yöntemler kullanmaları için teşvik edilmelidir.

4.2.5. Değerlendirme Çalışmalarının Yeterliliğine İlişkin Öneriler

- Eğitim sonunda formalite olarak görülebilecek bir sınav yapılmasından ziyade programın şeffaf ve nesnel bir şekilde değerlendirilmesi için program boyunca sürecek uygun bir değerlendirme süreci başlatılmalıdır.
- Değerlendirme safhasında eğitimin tüm unsurları (eğitim planları, eğitim ortamı, eğiticiler, katılımcılar) değerlendirilmelidir. Sürece katılımcılar, eğiticiler ve eğitim yöneticileri de katılmalıdır. Değerlendirme, planlama aşamasından program sonrasına kadar devam etmelidir.
- Eğitim sırasındaki ölçme faaliyetleri çerçevesinde Bakanlığın önem verdiği konularda ödevler hazırlatılmalı ve ödevlerde Bakanlığın uygulamakta olduğu politikalar hakkında gerektiğinde eleştirel bir dil kullanımı teşvik edilmelidir.

KAYNAKÇA

Açıkalın, Ş. (1991). Özel ve kamu kuruluşlarında hizmet içi eğitimin engelleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* (6), 111-119.

Adanalı, A. H. (2004). Ziya Gökalp'in eğitim felsefesi ve yüksek eğitim hakkındaki görüşleri. *AÜİFD,* (1), 57-70.

Akhun, İ. (1977). Hizmet-içi eğitimin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 10 (1), 1-21.

Akın, G. (2014). Andragoji kavramı ve andragoji ile pedagoji arasındaki fark. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences, 47 (1), 279-300.*

Aksoy, M. (2013) Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa Birliği serüveni. *Bilig*, 64 (1), 23-44.

Alkan, C. (1987). Öğrenme-öğretme süreçleri ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 20 (1), 209-229.

Altınışık, S. (1996). Hizmetiçi eğitim ve Türkiye'deki uygulama. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (3), 329-348.

Ayhan, S. (1995). Paulo Freire: Yaşamı, eğitim felsefesi ve uygulaması üzerine. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 28 (2), 193-205.

Aytaç, T. (Eylül 2000). Hizmet içi eğitim kavramı ve uygulamada karşılaşılan sorunlar. *Milli Eğitim Dergisi,* 147. Web: http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/147/aytac.htm adresinden 1 Nisan 2014 tarihinde alınmıştır.

Babadoğan, C. (1989). "Kamu kesimindeki hizmet içi eğitim programlarının etkinliğinin değerlendirilmesi". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 22 (1), 261-280.

Barutçugil, İ. (2002). *Eğiticinin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer.

Berridge, G. R. (2011). *The counter-revolution in diplomacy* (First edition). New York: Palgrave Macmillan.

Berridge, G.R. ve James, A. (2003). *A dictionary of diplomacy (*Second edition). New York: Palgrave Macmillan.

Bilgin, K.U., Akay, A., Koyuncu, H. E. ve Haşar, E. Ç. (2007). *Yerel yönetimlerde hizmet içi eğitim.* Ankara: TEPAV.

Bilir, M. (2004). Çağdaş yetişkin eğitimi liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) yaşamı, eğitim görüşü ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 37 (2), 15-25.

Black, J. (2010). *A history of diplomacy* (First edition). London: Reaktion Books.

Bolewski, W. (2007). *Diplomacy and international law in globalized relations* (First edition). Berlin: Springer.

Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: istatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* (17. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri (14. Baskı).* Ankara: Pegem Akademi.

Chinnamai, S. (2005, Kasım). *Effects of globalisation on education and culture,* ICDE Uluslararası Konferansı'nda sunulan bildiri, Yeni Delhi.

Cogburn, D. L. (1998, Ekim). *Globalization, konowledge, education and training in the ınformation age,* INFOethics '98'de sunulan bildiri, Monako. (http://www.unesco.org/webworld/infoethics_2/eng/papers/paper_23.htm adresinden alınmıştır)

Conco, Z. P. (2007). How effective is in-service training, Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

Delors, J., Mufti, I., Amagi, I., Carnerio, R., Chung, F., Geremek, B. ve Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within*. Paris: UNESCO.

Demirel, Ö. ve Kaya Z. (2007). Eğitim ile ilgili temel kavramlar. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim Bilimine Giriş* (s.3-22). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* (10), 17-29.

Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi.* Ankara: Ütopya.

Durakoğlu, A., Biçer, B. ve Zabun, B. (2013). Paulo Freire's alternative education model. *Anthropologist,* 16 (3), 523-530.

Ertürk, S. (1982). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.

Foley, G. (2004). *Dimensions of adult learning,* Australia: Open University Press.

Furjanic, S. W. ve Trotman, L. A. (2000). *Turning training into learning,* New York: AMACOM.

Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*, Ankara: İmaj.

Görmüş, A.Ş. ve Kahya, V. (2014). Hizmet içi eğitim programlarının kamu çalışanlarının motivasyonuna etkisi: Eti maden işletmelerinde bir uygulama. *Optimum Ekonomi ve Yönetim Bilimleri Dergisi,* 1 (1), 37-49.

Gül, H. (2000). Türkiye'de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 2 (3).

Güleç, İ., Çelik, S., ve Demirhan, B. (2012, Aralık). Yaşamboyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2, 34-48.

Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi (Halk Eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.

Heppell, S. (2010). Education is dead, long live learning. *The Times Educational Supplement,* (4871), 25-29. Retrieved from http://search.proquest.com/docview/209482117?accountid=166659

Holsti, K.J. (2004). *Taming the sovereigns: Institutional change in international politics* (First edition). New York: Cambridge University Press.

Hoşgörür, V. ve Taştan, N. (2007) Eğitimin işlevleri, Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.). *Eğitim bilimine giriş* (s.281-306). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Jarvis, P. (2002). *International dictionary of adult and continuing education.* Sterling: Kogan Page.

Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.

Jönsson, C. ve Hall, M. (2005). *Essence of Diplomacy* (First Edition). New York: Palgrave Macmillan.

Kalaycı, Ş. (2010). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

Kalkandelen, A. H. (1979). *Hizmet içi eğitim el kitabı.* Ankara: Ajans-Türk.

Kappeler, D. (1999). Knowledge management and diplomatic training–New approaches for training institutions. J. Kurbalija (Ed.), *Knowledge and Diplomacy* (p.67-69). Malta: Diplo Projects.

Knowles, M., Holton III, E.F. ve Swanson, R.A. (2005). *The adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (Sixth edition). San Diego: Elsevier.

Kurbalija, J. (1999). Knowledge management and diplomacy. J. Kurbalija (Ed.), *Knowledge and Diplomacy* (p.7-19). Malta: DiploProjects.

Kurt, İ. (2000). *Yetişkin eğitimi.* Ankara: Nobel.

Küçükoğlu, A. (2005). Örgütsel öğrenme ve öğrenmenin engelleri. *Milli Eğitim Dergisi,* 33 (166), 1-2.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. New York: Cambridge Press.

Longworth, N. (2003). *Lifelong learning in action: Transforming education in the 21st century.* London: Kogan Page.

Malkoç, G. (1989). Andragoji. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi,* 1, 88-95.

Masadeh, M. (2012). Training, education, development and learning: What is the difference?. *European Scientific Journal*, 8 (10), 62-68.

Mayo, P. (1999). *Gramsci, Freire & Adult education,* London: Zed Books.

Miller, J. A. ve Osinski, D. M. (2002). *Training Needs Assessment.* (http://www.ispi.org/pdf/suggestedReading/Miller_Osinski.pdf adresinden 7 Mayıs 2015 tarihinde alınmıştır)

Mocker, D. W. ve Spear, G. E. (1982). *Lifelong learning: Formal, nonformal, informal, and self-directed.* Ohio: ERIC.

Neumann I. B. (2008). Globalisation and Diplomacy. A.F.Cooper, B.Hocking and W. Maley (Ed.), *Global Governance and Diplomacy* (p.15-28). (First Edition). New York: Palgrave Macmillan.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 32 (1), 341-350.

O'Connor, B.N., Bronner, M. ve Delaney, C. (2007). *Learning at work – How to support individual and organizational learning*. Amherst: HRD Press, Inc.

Oester T. K. ve Oester D. E., (1997). *Life-long learning: Learning to be productive*. China-US Conference on Education: Collected Papers (s. 81-87).

Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitim uygulamalarının çalışma hayatına etkileri. *Journal of Yaşar University,* 2 (7), 761-794.

Pehlivan, İ. (1992). Hizmet içi eğitim - verimlilik ilişkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi,* 25 (1), 151-162.

Pehlivan, İ. (1997). Örgütsel ve bireysel gelişme aracı olarak hizmet içi eğitim. *Amme İdaresi Dergisi,* 30 (4), 105-120.

Rana, K.S. (2011). *21st century diplomacy: A practitioner's guide* (First edition). New York: Continuum.

Rana K. S. (2007). Diplomatic Education. T. A. Kamali (Ed.), *An Anthology Celebrating the 20th Anniversary of the Higher Colleges of Technology* (p.95-100). UAE: HCT Press.

Satow, E. M. (1979). *A guide to diplomatic practice* (Fifth edition). New York: Longman.

Senemoğlu, N. (2007). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Gönül Yayıncılık.

Sloman, M. (2005). *Training to learning.* London: CIPD.

Tawil, S. ve Cougoureux, M. (2013). Revisiting Learning: The Treasure Within, Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002200/220050E.pdf

Taymaz, H. (1978). Hizmet içi eğitim ihtiyacının saptanması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 11* (1), 181-213.

Taymaz, H. (1983). Yıllık hizmet içi eğitim programı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt 16* (2), 271-276.

Taymaz, A. H. (1997). *Hizmetiçi eğitim: Kavramlar, ilkeler, yöntemler*. Ankara: Tapu ve Kadastro Vakfı Matbaası.

The American Academy of Diplomacy and the Stimson Center. (2011). *Forging a 21st Century Diplomatic Service for the United States through Professional Education and Training,* Washington: Stimson Center.

Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşamboyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi,* 2 (2), 69-91.

Usher, R., Bryant, I., Johnston, R. (2005). *Adult education and the postmodern challenge.* New York: Routledge.

Uysal, M. (2013). Yetişkin Eğitiminde Program Planlama. A. Yıldız ve M. Uysal (Ed.), *Yetişkin Eğitimi* (s.199-228). İstanbul: Kalkedon.

Whitehead, A. N. (1967). *Aims of education.* New York: The Free Press.

Yalın, H. İ., Hedges, L. ve Özdemir, S. (1996). *Hizmetiçi eğitim program geliştirme el kitabı*, Ankara: MEB.

Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 4 (7), 21-30.

EKLER

EK A

Anket Formu

T.C. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI DİPLOMASİ AKADEMİSİNDE DİPLOMAT ADAYLARINA VERİLEN MESLEĞE HAZIRLAYICI EĞİTİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ ANKET FORMU

Sayın Katılımcı,

Bu anketin amacı, "T.C. Dışişleri Bakanlığı Diplomasi Akademisinde Diplomat Adaylarına Verilen Mesleğe Hazırlayıcı Eğitim Programının Değerlendirilmesi" konulu Yüksek Lisans Tezi için veri toplamaktır.

Anketin birinci bölümünde kişisel bilgilere ilişkin sorulara; ikinci bölümünde ise eğitim programının hedefleri, içeriği, eğitimde kullanılan yöntemler, eğiticilerin durumu ve eğitimin değerlendirilmesine ilişkin sorulara yer verilmiştir. Anket ile elde edilecek veriler sadece bilimsel amaçlarla kullanılacaktır. Ankete isminizi yazmanıza gerek yoktur. Anket ortalama 20-25 dakika sürmektedir. Tüm maddeleri cevaplamanız araştırmanın amacına ulaşması bakımından büyük önem taşımaktadır.

Katkılarınız için teşekkür ederim.

Mehmet Akkaya
Ankara Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

I. KİŞİSEL BİLGİLER

Aşağıda kişisel durumunuzla ilgili sorular bulunmaktadır. Her bir soru için durumunuza uygun olan seçeneği işaretleyiniz ve ihtiyaç olan durumlarda açıklayıcı bilgi veriniz. Lütfen tüm soruları cevaplayınız.

1. Dışişleri Bakanlığı mesleğe hazırlayıcı eğitim programına hangi yıl katıldınız?

□ 2011
□ 2013
□ 2014

2. Yaşınız? Metin girmek için burayı tıklatın.

3. Cinsiyetiniz?

□ Kadın
□ Erkek

4. Lisans derecenizi hangi üniversiteden aldınız? Metin girmek için burayı tıklatın.

5. Uluslararası İlişkiler veya benzer müfredata sahip bir bölüm mezunu musunuz?

□ Evet
□ Hayır

6. Uluslararası İlişkiler alanında yüksek lisans veya doktora dereceniz var mı?

□ Evet
□ Hayır. Yüksek lisans veya doktora derecem yok/Başka bir alanda yüksek lisans veya doktora derecem var

7. Daha önce başka bir mesleki tecrübeniz varsa benzeri hizmet içi eğitim programlarına katıldınız mı?

□ Evet
□ Hayır

II. DIŞİŞLERİ BAKANLIĞI DİPLOMASİ AKADEMİSİNDE VERİLEN MESLEĞE HAZIRLAYICI EĞİTİM PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLER

Aşağıda Dışişleri Bakanlığı Diplomasi Akademisinde verilen Mesleğe Hazırlayıcı Eğitim Programının hedefleri, içeriği, kullanılan yöntemler, eğiticiler ve eğitimin değerlendirilmesine ilişkin ifadelere yer verilmiştir.

Lütfen her bir ifade hakkındaki görüşünüzü ilgili kutucuğu işaretleyerek belirtiniz.

No	Eğitim Programının Hedeflerine İlişkin Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kararsızım	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
8.	Eğitim programının hedeflerinden program başlamadan önce bilgi sahibiydim.	□	□	□	□	□
9.	Programın hedeflerinin Dışişleri Bakanlığının hizmet ihtiyaçlarına uygun olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
10.	Programın hedeflerinin programa katılan kitlenin niteliklerine uygun olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
11.	Programın hedeflerini gerçekçi buluyorum.	□	□	□	□	□
12.	Programın hedeflerinin uluslararası alandaki güncel gelişmelerle uyumlu olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
13.	Programın hedefleriyle süresini uyumlu buluyorum.	□	□	□	□	□
14.	Eğitime katılanların sayısının eğitimin hedeflerine uygun olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□

15.	Benimle birlikte eğitim programına katılan grubun bütünü bakımından programın hedeflerine ulaştığını düşünüyorum.	□	□	□	□	□
16.	Kendi bakımımdan programın hedeflerine ulaştığını düşünüyorum.	□	□	□	□	□
17.	Programın hedeflerinin gözden geçirilmesi ihtiyacı olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□

No	Eğitim Programının İçeriğine İlişkin Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kararsızım	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
18.	Eğitim programının içeriğinin, programın hedefleriyle uyumlu olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
19.	Program içeriğinin Dışişleri Bakanlığının hizmet ihtiyaçlarına cevap verdiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
20.	Program içeriğinin diplomat adaylarının aldıkları lisans eğitimini tamamlayıcı nitelikte olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
21.	Program içeriğinin Uluslararası İlişkiler bölümü mezunu olmayan diplomat adaylarının ihtiyaçlarını karşıladığını düşünüyorum.	□	□	□	□	□
22.	Program içeriğinin diplomasi mesleğiyle ilgili bilgi ihtiyaçlarıma cevap verecek mahiyette olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
23.	Program içeriğinin kişisel gelişim ihtiyaçlarına cevap verecek mahiyette olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
24.	Program kapsamında Uluslararası İlişkiler Teorisi bakımından yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□

25.	Program kapsamında Siyasi Tarih konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
26.	Program kapsamında Diplomasi Tarihi konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
27.	Program kapsamında Türkiye Tarihi konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
28.	Program kapsamında Türk Dış Politikası konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
29.	Program kapsamında Uluslararası Hukuk konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
30.	Program kapsamında Hukuk ve Kamu Yönetimi konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
31.	Program kapsamında Uluslararası Örgütler konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
32.	Program kapsamında Uluslararası Ekonomi ve Ticaret konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□

33.	Program kapsamında Bakanlığın Merkez ve Dış Teşkilat Yapısı konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
34.	Program kapsamında Diplomatik Yazışma Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
35.	Program kapsamında Diplomatik Protokol Kuralları konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
36.	Program kapsamında Müzakere Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
37.	Program kapsamında Konsolosluk İşlemleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
38.	Program kapsamında İdari ve Mali İşler konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
39.	Program kapsamında Dışişleri Bakanlığının Bilişim Teknolojileri Altyapısı ve Kullanım Esasları konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
40.	Program kapsamında Diplomatik Kurye İşlemleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□

41. Program kapsamında Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
42. Program kapsamında Yabancı Dilde Sunum ve İletişim Teknikleri konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
43. Program kapsamında Hitabet ve Kamera Önünde Konuşma Teknikleri konusunda yeterli tecrübe edindiğimi düşünüyorum.	□	□	□	□	□
44. Program kapsamında Basınla İlişkiler konusunda yeterli bilgi aldığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
45. Programın Edebiyat, Müzik, Sanat ve Sinema alanlarında meslekte ihtiyaç duyabileceğim genel kültür seviyesindeki bilgileri edinmemde katkısı olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
46. Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak özlü Bilgi Notu yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□

47.	Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak Türkçe Konuşma Notu yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	◻	◻	◻	◻	◻
48.	Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak yabancı dilde Konuşma Notu yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	◻	◻	◻	◻	◻
49.	Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda araştırma yaparak Analiz yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	◻	◻	◻	◻	◻
50.	Program sonunda herhangi bir dış politika konusunda yazılmış uzun bir metni özetleyebilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	◻	◻	◻	◻	◻
51.	Program sonunda herhangi bir konuda Nota yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	◻	◻	◻	◻	◻

52.	Program sonunda herhangi bir konuda diğer kurumlara resmi yazı yazabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
53.	Program sonunda herhangi bir konuda gerçekleştirilecek toplantının notunu tutabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
54.	Program sonunda herhangi bir konuda yabancı Dışişleri Bakanlığı nezdinde girişim/ülkemizdeki temsilciliklerle görüşme yapabilecek düzeye ulaştığımı düşünüyorum.	□	□	□	□	□
55.	Eğitim programının, program devam ederken belirlenen eksiklikleri giderecek esneklikte olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□

No	Eğitim Programında Kullanılan Yöntemlere İlişkin Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kararsızım	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
56.	Derslerde kullanılan öğretim yöntemlerinin konulara uygun seçildiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
57.	Derslerde kullanılan yöntemlerin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
58.	Derslerde kullanılan yöntemlerin gerekli görsel-işitsel teçhizatla desteklendiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
59.	Derslerde kullanılan yöntemlerin eğitim süresi nedeniyle kısıtlandığını düşünüyorum.	□	□	□	□	□

No	Eğiticilere İlişkin Görüşler	Kesinlikle Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kararsızım	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
60.	Eğiticilerin alanlarında yetkin kişiler olduklarını düşünüyorum.	□	□	□	□	□
61.	Eğiticilerin eğitime katılanların ihtiyaçlarını gözettiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
62.	Eğiticilerle katılımcılar arasında iyi bir ilişki ve iletişim kurulabildiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
63.	Eğiticilerin anlattıkları konuyu pratik hayatla bağdaştırabildiklerini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
64.	Derslerde teori ve pratik arasında denge kurulduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
65.	Eğiticilerin alanlarındaki pratik tecrübelerinin yeterli olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
66.	Eğiticilerin akademisyen ağırlıklı olması gerektiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
67.	Eğiticilerin ağırlıklı olarak diplomasi tecrübesine sahip olması gerektiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□

68.	Eğiticilerin kursiyerlerin derse katılımını teşvik ettiklerini düşünüyorum.	□	□	□	□	□

No	Eğitimin Değerlendirilmesine İlişkin Görüşler (Eğitim sonunda sınava katılmadıysanız 72-75 numaralı soruları cevaplamayınız)	Kesinlikle Katılıyorum	Büyük Ölçüde Katılıyorum	Kararsızım	Büyük Ölçüde Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
69.	Eğitim sonunda yapılan sınavın programın içeriğine uygun olduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
70.	Eğitim sonunda yapılan sınavın katılımcıların başarı durumunu ölçebildiğine inanıyorum.	□	□	□	□	□
71.	Eğitim sonunda yapılan sınav sonucunun eksikliklerimi ortaya koyduğunu düşünüyorum.	□	□	□	□	□
72.	Eğitim sonunda yapılan sınav sonucunun hangi konularda kendimi geliştirmem gerektiği konusunda yol gösterici olduğuna inanıyorum.	□	□	□	□	□
73.	Eğitimin değerlendirilmesi için program sonunda sınav yapılması gerektiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□
74.	Eğitimin değerlendirilmesi için derslerle ilgili aylık değerlendirmeler yapılması gerektiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□

75.	Alınan derslerin konuyla ilgili ödevlerle değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum.	□	□	□	□	□

ÖZGEÇMİŞ

Adı ve Soyadı	: Mehmet Akkaya
Doğum Tarihi	: 01.03.1980
E-Posta Adresi	: mehmet.akkaya@mfa.gov.tr
Öğrenim Durumu	: Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Uluslararası İlişkiler Bölümü 2002 Mezunu
İş Deneyimi	: 2002-2005 KOSGEB Uzman Yardımcısı 2005-2015 Dışişleri Bakanlığı Meslek Memuru