

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ**

**BİLGİ TOPLUMU SÜRECİNDE KAMU EĞİTİM
YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM
POLİTİKALARINDAKİ DEĞİŞİM**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurdan KARBUZ

Enstitü Anabilim Dalı : Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Halil İbrahim AYDINLI

HAZİRAN – 2019

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

**BİLGİ TOPLUMU SÜRECİNDE KAMUDA EĞİTİM
YÖNETİCİLERİNE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM
POLİTİKALARINDAKİ DEĞİŞİM**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nurdan KARBUZ

Enstitü Anabilim Dalı : Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi

“Bu tez ~~13./06/2019~~ tarihinde aşağıdaki jüri tarafından Oybirliği / Oyçokluğu ile kabul edilmiştir.”

JÜRİ ÜYESİ	KANAATI	İMZA
Prof. Dr. Halil İbrahim AYDINLI	BAŞARILI	HAYAL
Doç. Dr. Özer KÖSEÖĞLU	BAŞARILI	Özer Köseöğlü
Doç. Dr. Muharrem ES	BAŞARILI	Muharrem Es



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
TEZ SAVUNULABİLİRLİK VE ORJİNALLİK BEYAN FORMU

Sayfa : 1/1

Öğrencinin

Adı Soyadı	:	Nurdan KARBUZ
Öğrenci Numarası	:	1560Y03004
Enstitü Anabilim Dalı	:	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
Enstitü Bilim Dalı	:	Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi
Programı	:	☒ YÜKSEK LİSANS ☐ DOKTORA
Tezin Başlığı	:	Bilgi Toplumu Sürecinde Kamuda Eğitim Yöneticilerine Yönelik Hizmet içi Eğitim Politikalarındaki Değişim
Benzerlik Oranı	:	%16

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

☒ Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen tez çalışmasının benzerlik oranının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi beyan ederim.

...../..2019
Nurdan KARBUZ

☐ Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Lisansüstü Tez Çalışması Benzerlik Raporu Uygulama Esaslarını inceledim. Enstitünüz tarafından Uygulama Esasları çerçevesinde alınan Benzerlik Raporuna göre yukarıda bilgileri verilen öğrenciye ait tez çalışması ile ilgili gerekli düzenleme tarafımda yapılmış olup, yeniden değerlendirilmek üzere sbtezler@sakarya.edu.tr adresine yüklenmiştir.

Bilgilerinize arz ederim.

...../..2019
Nurdan KARBUZ

Uygundur

Danışman
Unvanı / Adı-Soyadı: Prof. Dr. Halil İbrahim AYDINLI

Tarih: / .. / 2019

İmza:

☐ KABUL EDİLMİŞTİR

☐ REDDEDİLMİŞTİR

EYK Tarih ve No:

Enstitü Birim Sorumlusu Onayı

ÖNSÖZ

Bu çalışmamda, yüksek bilgi ve deneyimi ile bana destek olan ve çalışmamın her aşamasında bilimsel temeller üzerine yol gösteren danışmanım Prof. Dr. Halil İbrahim AYDINLI'ya katkıları için en içten teşekkürlerimi ve saygılarımı sunarım.

Tez Savunma sürecinde büyük bir hassasiyet ve titizlikle değerli tavsiyeleri ile tezime katkı sunan jüri üyeleri Doç. Dr. Özer KÖSEOĞLU'na ve Doç. Dr. Muharrem ES'e teşekkürü borç bilirim.

Tevazu ve insan odaklı yaklaşımları ile her konuda yardımcı olmaya azami gayret gösteren Sakarya Üniversitesi personeli ve MEB eğitim çalışanlarına ve ayrıca tezimin saha araştırmasına değerli görüşleri ile katkıda bulunan eğitim yöneticisi kıymetli meslektaşlarıma teşekkür ederim.

Her zaman ve her koşulda olduğu gibi bu süreçte de sonsuz sevgi ve içten dualarıyla yanımda olan ve desteklerini hep hissettiğim canım annem, kıymetli babam ve değerli kardeşlerime şükranlarımı sunarım.

Nurdan KARBUZ

19/06/2019

İÇİNDEKİLER

İÇİNDEKİLER	ii
KISALTMALAR	v
TABLO LİSTESİ	vi
ŞEKİL LİSTESİ.....	vii
ÖZET.....	viii
ABSTRACT	ix
GİRİŞ	1
BÖLÜM I: BİLGİ TOPLUMU VE KAMU YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ	5
1.1. Bilgi, Bilginin Tanımı ve Özellikleri	6
1.2. Toplumsal Dönüşüm Süreçlerinin Aşamaları ve Bilgi Topluma Geçiş.....	8
1.3. Bilgi Toplumu ve Özellikleri	9
1.4. Sanayi Toplumu ve Bilgi Toplumu’nun Karşılaştırması	16
1.5. Sanayi ve Bilgi Toplumu’nun Türkiye’deki Gelişimi	18
1.6. Kamu Yöneticilerinin Yetiştirilmesi.....	25
1.6.1. Kamu Yöneticisinin Tanımlanması.....	25
1.6.2. Kamu Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci.....	33
1.6.3. Türkiye’de Kamu Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	36
1.7. Bilgi Toplumunda Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi	42
1.7.1. Bilgi Toplumunda Eğitim	42
1.7.2. Bilgi Toplumunda Bıçimsel Eğitim	46
1.7.3. Bilgi Toplumunda Okul Yöneticilerinin Eğitimi	50
1.8. Bilgi Toplununun Sunduğu Fırsatlar ve Ortaya Çıkardığı Sorunların Analizi	54
BÖLÜM II: KAMU EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM SÜRECİ VE POLİTİKALARI	63
2.1. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları.....	65
2.2. Hizmet İçi Eğitimin Yararları	66
2.2.1. Bireysel Yararlar	66
2.2.2. Kurumsal Yararlar	67
2.3. Hizmet İçi Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler	68
2.4. Hizmet İçi Eğitim Türleri.....	68
2.6. Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi.....	70

2.7. Dünyada Eğitim Kurumlarına Yönetici Yetiştirmede Hizmet İçi Eğitim.....	71
2.7.1. İngiltere’de Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi	71
2.7.2. Fransa’da Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi.....	72
2.7.3. Almanya’da Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi.....	73
2.7.4. Japonya’da Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi	73
2.8. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim	74
2.8.1. Milli Eğitim Bakanlığı’nda Hizmet İçi Eğitim.....	74
2.8.2. Diğer Kurum ve Kuruluşların Düzenlediği Hizmet İçi Eğitim Programları .	75
2.9. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimde Karşılaşılan Problemler	76
2.10. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Üzerine Yapılan Araştırmalar.....	77
2.11. Türkiye’de Eğitim Politikaları	90
BÖLÜM III: KAMU EĞİTİM KURUMLARINDA HİZMET İÇİ EĞİTİM	
POLİTİKASI BELİRLEME SÜRECİ.....	94
3.1. Araştırmanın Amacı	95
3.2. Araştırmanın Önemi.....	95
3.3. Araştırmanın Problemleri.....	96
3.4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları	96
3.5. Araştırmanın Yöntemi.....	97
3.6. Araştırmanın Çalışma Grubu	98
3.7. Veri Toplama Araçları	100
3.8. Araştırma Verilerinin Analizi	100
3.9. Araştırma Bulguları.....	100
3.9.1. Başvuru Sürecine İlişkin Bulgular	100
3.9.2. Planlama Sürecine İlişkin Bulgular	102
3.9.3. Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular	104
3.9.4. Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular	106
3.9.5. Öğretim, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular	108
3.9.6. Enformasyon ve Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Bulgular....	110
3.10. Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi.....	112
SONUÇ.....	117
KAYNAKÇA	122
EKLER.....	141
Ek-1. Görüşme Formu	141

Ek-2. İzinler.....	143
ÖZGEÇMİŞ.....	146



KISALTMALAR

ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AGEM	: Araştırma Geliştirme Eğitim Merkezi
akt.	: Aktaran
DPB	: Devlet Personel Başkanlığı
f	: frekans
KOSGEB	: Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MEBBİS	: Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MPM	: Milli Prodüktivite Merkezi
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
TDK	: Türk Dil Kurumu
TODAİE	: Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü
UE	: Uzaktan Eğitim

TABLO LİSTESİ

Tablo 1: Değişen Eğitim Modeli	48
Tablo 2: Mega Eğilimler ve Yönetici Rollerini	50
Tablo 3: Okul Müdürlerine İlişkin Bilgiler	99



ŞEKİL LİSTESİ

Şekil 1. Hizmet İçi Eğitim Türleri.....	69
Şekil 2. Hizmet İçi Eğitimde Planlama Süreci.....	70
Şekil 3. Başvuru Sürecine İlişkin Kodlar	101
Şekil 4. Planlamaya İlişkin Kodlar.....	103
Şekil 5. Uygulamaya İlişkin Kodlar.....	105
Şekil 6. Değerlendirmeye İlişkin Kodlar	107
Şekil 7. Öğretim Yöntem, Teknik, Materyallere İlişkin Kodlar	109
Şekil 8. Enformasyon ve Bilişim Teknolojilerine İlişkin Kodlar	111



Sakarya Üniversitesi
Sosyal Bilimler Enstitüsü Tez Özeti

Yüksek Lisans	☒	Doktora	☐
Tezin Başlığı: Bilgi Toplumu Sürecinde Kamuda Eğitim Yöneticilerine Yönelik Hizmet içi Eğitim Politikalarındaki Değişim			
Tezin Yazarı: Nurdan KARBUZ		Danışman: Prof. Dr. Halil İbrahim AYDINLI	
Kabul Tarihi: 19/06/2019		Sayfa Sayısı: 146	
Anabilim Dalı: Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi			
Çağımızda yönetici vasıfları geçmiştekilere nazaran oldukça farklıdır. Sürekli değişim ve gelişimin yaşandığı bir toplumsal yapıda, yöneticilerin de buna uyum sağlamaları önem arz etmektedir. Yöneticilerin hızlı değişime uyum sağlamaları ve görev aldıkları kurum ve kuruluşların performanslarını artırmaları için de hizmet içi eğitim gereklidir. Bu tezde, öncelikle bilgi toplumunun özelliklerinin neler olduğu, yöneticilik ve hizmet içi eğitimin nasıl etkilendiği ve bilgi toplumunda yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim ile ilgili olarak niçin ve nasıl bir politikalar izlenebileceği konuları değerlendirilmiş ve bu amaçla bir çalışma yürütülmüştür. Çalışmanın amacı, Kocaeli ilinde bulunan kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim stratejisine yönelik görüşlerini belirlemektir. Bu amaçla yürütülen araştırma vasıtasıyla elde edilen verilerin, Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin artırılmasına, geleceğe yönelik etkili bir vizyon belirlemek adına hazırlanacak olan politika ve stratejilere katkıda bulunulması beklenmektedir. Araştırmanın kapsamını Kocaeli ilinde görev yapan kamu eğitim kurumlarında görev yapan hizmet içi eğitimlere katılmış olan yöneticiler oluşturmaktadır. Çalışmada, nitel bir yaklaşım benimsenmiştir. Çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde bulunan 24 okul müdürünün oluşturduğu araştırmada, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesi kapsamında Kocaeli İl'inde bulunan en az bir mahalli ve merkezi hizmet içi eğitim almış 12 ilçeden her birinden 2 Okul Müdürü seçkisiz olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerden eşit sayıda (6 yönetici) olması sağlanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile raporlaştırılmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitimde planlamada başarıyı sağlamak için, ihtiyaç analizi yapılması; yer ve zaman planlamasının önemi; kontenjan sayısı; içerikteki çeşitlilik ve uygulanabilirlik planlama sürecini etkilediği belirlenmiştir.			
Anahtar Kelimeler: Yönetici, Eğitim Yöneticileri, Hizmet İçi Eğitim.			

Sakarya University
Institute of Social Sciences Abstract of Thesis

Master Degree	☒	Ph.D.	☐
Title of Thesis: Policy Chances in In-Service Training for Public Education Managers in the Information Society Process			
Author of Thesis: Nurdan KARBUZ		Supervisor: Prof. Dr. Halil İbrahim AYDINLI	
Accepted Date: 19/06/2019		Number of Page: 146	
Department: Political Science and Public Administration			
Changes in the Information society have influenced the managerial structure of institutions and organizations as in every sphere of life. In this age, manager qualifications are quite different from the ones in the past. In a social structure which perpetual changes and developments occur, adaptation of managers to these subjects would become more of an issue. In-service training is a must for managers to make themselves adapt to rapid changes and increase the performance of the institutions and organizations they take in charge. In this thesis, first of all, the issues of the characteristics of the information society, how management and in-service training are affected and why and how a policy can be followed in relation to in-service training for managers in the information society have been evaluated and a study has been carried out for this purpose. The aim of this study is to determine the ideas of managers working in public education institutions in Kocaeli province on in-service training strategy. It is expected that the data obtained through the research conducted for this purpose will increase the effectiveness of the in-service training programs of the Ministry of National Education and contribute to the policies and strategies that will be prepared in order to determine an effective vision for the future. The scope of the study is composed of managers who have participated in in-service trainings in public education institutions in Kocaeli. In the study, a qualitative approach was adopted. In the study group consisting of 24 school principals in the province of Kocaeli in 2018-2019 academic year, maximum diversity sampling was used. Within the scope of maximum diversity sampling, 2 school directors who received at least one local and central in-service training were randomly selected from each of the 12 districts in Kocaeli province. Moreover, it was ensured that the education managers in the study group were equal number (6 managers) from Kindergarten, Primary, Secondary and High Schools. The data obtained from the research were reported by the researcher with content analysis method. In order to ensure success in planning in-service training, needs analysis; importance of place and time planning; number of places; diversity and content in the content affected the planning process.			
Keywords: Manager, Training Managers, In-Service Training.			

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin tarım toplumu, sanayi toplumu gibi aşamalardan geçip günümüzde ise bilgi toplumuna dönüşüme şahit olduğu birçok sosyolog ve uzman tarafından kabul edilen bir durumdur. Endüstriyel devrim sonrası sanayileşme aşamasını tamamlayan gelişmiş devletler bilgi toplumuna dönüşümü gerçekleştirirken, endüstriyelleşme aşamasında gecikmiş olan gelişmekte olan ülkeler ise bilgi toplumuna geçiş sürecini deneyimlemektedirler.

Her toplumsal dönüşümün beraberinde getirdiği fırsat ve sorunlar olmakla birlikte, bilgi toplumu sürecinde de bunlardan hangisini doğru bir şekilde ele alacakları bir sonraki toplumsal dönüşüme kadar ülkelerin kaderlerine etki eden bir etmen olacaktır. Gelişmekte olan ülkeler arasında yer alan Türkiye de bilgi toplumu sürecindedir ve bu süreçte kendisini bekleyen fırsatları değerlendirmek ve olası sorunların üstesinden gelebilmek adına yaşanan değişim ve gelişimleri en iyi şekilde yönetmek durumundadır.

Her alanda köklü değişim ve dönüşümlere yol açan bu sürecin kamu sektörünü de etkilemesi kaçınılmaz olduğundan sektörün kendini yenilemesi ve geliştirmesi, sürece uyum sağlaması ve karşısına çıkan fırsatları değerlendirmesi adına elzemdir. Bu sebepten ötürü, kamu yöneticilerine önemli görevler düşmekte olduğundan, yöneticilerin bu süreci iyi yönetebilmeleri, hem kendilerini hem de kurumlarını sürece adapte edebilmeleri adına iş yaşamında çalışanların bilgi, beceri ve deneyimlerini artırmada ve adaptasyonlarını sağlamadaki en etkin ve pratik yöntemlerden olan hizmet içi eğitimlerin etkinliğinin artırılmasına dönük strateji ve politikaların geliştirilmesi gerekmektedir.

Çalışmanın Konusu

Günümüzde her alanda yaşanan hızlı değişimler kamu sektörünü de etkilemesi yüksek bir ihtimal olmasından dolayı kamuda eğitim sektöründe görev yapmakta olan yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerin de bu bağlamda yenilenmeye başladığı ancak bunun istenilen seviyede olmayıp hala olumsuz bir takım noktaların bulunduğu, bu noktaların içinde bulunduğumuz döneme göre revize edilmesi gerektiği öngörüsü ile bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Bilgi Toplumuna sürecinde kamuda eğitim yöneticilerine yönelik olarak dönemin koşullarına uygun bir hizmet içi eğitim politikaları belirlenirken

hangi faktörler göz önünde bulundurulmalı sorunsalı bu çalışmanın başlatılmasına etki etmiştir.

Çalışmanın Önemi

Günümüzde yaşanan bu değişim dalgasına dair hissedilen uyum sağlama ihtiyacı ve bu konuda neler yapılabileceği sorularının yanıtlanması çok kolay olmamakla birlikte yaşanan süreci anlamlandırmak ve bu alana daha farkındalıklı yaklaşmak adına en azından bu soruları yanıtlama gayreti önemli bir adım olabilir. Bir milyondan fazla bir öğretmen ve çalışan kitlesine sahip olan ve aynı zamanda milyonlarca öğrencinin geleceğini şekillendiren Milli Eğitim Bakanlığı yayınlamış olduğu 2023 Vizyon Belgesinde bir okulun şekillenmesinde en büyük paya sahip olan yöneticilerin eğitime ve bu eğitimin niteliği üzerinde önemle durmuştur. Dolayısıyla, bir okulun şekillenmesine en büyük paya sahip olan eğitim yöneticilerine yönelik hizmet içi eğitim ve bu eğitimin niteliğine dair çalışmalar günümüzde ihtiyaç arz eden bir konu haline dönüşmüştür. Yapılan çalışma ile hizmet içi eğitimlere ulaşma düzeyi, süreçte yaşanan aksama ve sapmaların, yetersizliklerin sürekli saptanması ve saptamalara dayalı olarak programların geliştirilmesi ile Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin artırılmasına, geleceğe yönelik etkili bir politika ve strateji belirlenmesine katkı yapması beklenmektedir.

Çalışmanın Yöntemi

Tezin birinci ve ikinci bölümünde, konuyla ilgili olarak kitap, dergi, makale, rapor ve internet ortamındaki çeşitli veriler taranıp literatür çalışması yapılarak tezin temelini teşkil edecek kavramsal çerçeve oluşturulmuştur. Ortaya çıkan teorik araştırmalar ile yaşanan süreç farklı boyutlarıyla ele alınmaya çalışılmış olsa da geleceğe dair öngörülerde bulunup ve çıkarımlar yapmanın her zaman doğru sonuçlar verememe ihtimalinin olmasından dolayı tez konusu saha çalışması ile de desteklenmiştir. Tezin üçüncü bölümünde yer alan ve nitel araştırma yöntemi tercih edilen saha çalışmasında, maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında seçkisiz olarak belirlenen 24 eğitim yöneticilerine yönelik oluşturulan yarı yapılandırılmış sorulan 6 soruya verilen cevaplar içerik analizi yöntemiyle raporlaştırılmıştır. Eğitim yöneticilerin vermiş olduğu yanıtlardan kodlar, kodlardan da temalar belirlenerek araştırma analiz edilmiştir. Tüm bu değişim dalgasının sirayet ettiği birçok alandan biri olan yöneticilere yönelik hizmet

içi eğitimin, farklılaşmaya başlayan toplumsal yapı ile birlikte nasıl bir seyir alabileceği ve bu konuda ne yapılabilmesine dair bir politika belirlenmesine katkı sağlamak olduğundan dolayı, başlangıçta oluşturulan tez literatürü öncelikle mevcut eğitim yöneticilerinin aldıkları hizmet içi eğitime dair algı, görüş ve önerilerini değerlendirildiği araştırma ile harmanlanmıştır.

Çalışmanın Amacı

Kamu kurumlarında özellikle eğitim kurumlarında görev yapmakta olan yöneticilere yönelik gerçekleştirilen hizmet içi eğitim faaliyetlerinin mevcut durumu değerlendirildiğinde birçok eksikliklerin olduğu görülmektedir. Çalışmada alandaki bu sorunlar görülmüş ve bu duruma yönelik neler yapılabilmesi düşünüldükten sonra bu çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Yapılan araştırmada kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim politikaları ve stratejisine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır ve bu amaç çerçevesinde eğitim kurumu yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerde ne tür eksikler gördüklerinin tespit edilmesi ve bu eksiklerin giderilmesi adına geleceğe yönelik ne tür stratejiler önerdiklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın İçeriği ve Sınırlılığı

Kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilere yönelik yapılan hizmet içi eğitimlerde günümüz koşullarına uygun gelişmeler yaşandığı ancak başvuru, planlama, uygulama, yöntem, teknik, materyal, değerlendirme ve bilişim teknolojilerinin kullanımı konusunda yetersizliklerin olduğu öngörüsünden hareketle geleceğe yönelik nasıl bir hizmet içi eğitim politikası ve stratejisi düzenlenmesi gerektiği ile ilgili öneriler sunulması öngören araştırmanın saha çalışması, 2018-2019 Eğitim Öğretim yılında Kocaeli İli'nde kamu eğitim kurumlarında görev yapmakta olan 24 eğitim yöneticisiyle yapılan mülakat/görüşme ile sınırlandırılmıştır. Derinlemesine ve detaylı veriler elde etmek amacıyla tercih edilen nitel yöntemde genelleme yapılamıyor oluşu da araştırmanın sınırlılıklarından birini ifade etmektedir.

Araştırmanın içeriği ele alındığında ise öncelikle isimlendirme tercihinin gerekçesi ile başlamak yerine olacaktır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda, köklü değişim ve gelişimler yaşanmakta ve tüm bu gelişmeler günlük hayatımızdan iş hayatımıza kadar çok geniş bir alana sirayet etmektedir. Günümüz insanı, hem düzen hem de düzensizliğe aynı anda

şahit olmakta ve yaşanan bu süreci anlamak ve anlamlandırmak adına çeşitli çabalar sarf etmektedir. Dolayısıyla yer aldığımız süreci analiz etmek, anlamlandırmak ve değerlendirmek amacıyla çağımıza farklı farklı isimlendirmeler yapılmaktadır. Bu tezde, diğer adlandırmalara nazaran çoğu otorite tarafından daha fazla kabul gören, gerek özel gerekse kamu sektöründe stratejik planlara konu olan ve toplumun büyük bir kesimi tarafından da daha çok tercih edilen bir kavram olduğundan dolayı bilgi toplumu kavramı tercih edilmiştir.

Tezin ilk bölümünde günümüzde yaşanmakta olan gelişmeleri daha iyi analiz etmek amacıyla bilgi toplumu ve bu kavrama dönük yaklaşımlar detaylı olarak ele alınmış, sonrasında ise ülkemizin bu süreçte hangi noktada yer aldığı, sürecin meydana getirdiği fırsat ve sorunlar ve kamu yöneticileri ile eğitime olan etkileri değerlendirilmiştir.

Tezin ikinci bölümünde hizmet içi eğitim süreci ve politikaları ile hem dünyadaki örnekleri hem de geçmişten günümüze Türkiye'deki gelişimi ele alınmış, mevcut literatür araştırmaları ve politika belgeleri ile yapılan değerlendirme zenginleştirilmiştir.

Tezin üçüncü bölümünde ise kamu eğitim kurumlarında hizmet içi eğitim politikaları belirleme süreci gerçekleştirilen saha araştırması ile ortaya konulmaya çalışılmıştır. Bu bölümde, araştırmanın amacı, önemi, problemleri, kapsamı ve sınırlılıkları, yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları ve araştırma verilerinin analizine ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma sonucunda ortaya çıkan bulgular ışığında başvuru, planlama, uygulama, değerlendirme, öğretim yöntem, teknik, materyal ve son olarak da enformasyon ve bilişim teknolojilerinin kullanımına ilişkin kodlar değerlendirilmiş, araştırma sonuçları maddelendirilmiş ve bu sonuçlar neticesinde ortaya çıkan hususlara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

BÖLÜM I : BİLGİ TOPLUMU VE KAMU YÖNETİCİLERİNİN YETİŞTİRİLMESİ

Yeryüzündeki toplumların, bugüne kadar olan süre zarfında “tarım toplumu, sanayi toplumu ve bilgi toplumu” gibi çeşitli ciddi safhalardan geçtiği genel olarak kabul edilen bir gerçektir (Çukurçayır ve Çelebi, 2009: 60). Çağımızda yaşanan sosyal, politik, kültürel değişimler, hızla gelişmekte olan teknolojinin de etkisiyle, başta kamu yönetimi olmak üzere, siyaset alanına, toplumsal yapıya, iş hayatına birbirini etkileyerek ve tamamlayarak nüfus etmiş, böylece bugün içinde bulunduğumuz ve “bilgi toplumu” olarak isimlendirilen çatıyı oluşturmuştur (Özcan ve Barca, 2008: 67).

İçinde bulunduğumuz bilgi çağının en temel ögesi “insan ve bilgi” dir çünkü hızlı bir şekilde gelişim gösteren bilgi teknolojileri daha nitelikli insanlara ihtiyaç duymaktadır (Özkan, 2009: 120). İnsan kaynakları sosyal sermayenin en etkili ögesidir. Bunu daha da geliştirmek için eğitim oldukça önemlidir çünkü günümüzde bilgiler güncelliğini sürekli yitirdiğinden dolayı özgünlük ve farklılık konusunda büyük bir rekabet vardır (Tunçer, 2016: 37). Bilgi Çağına dönüşüm sürecinde kişisel ve toplumsal ihtiyaçlar değiştiğinden dolayı eğitimin, bu ihtiyaçların karşılanmasının sağlanması yönünde tasarlanması ve programlanması gerekmektedir (Özkan, 2009: 124). “Bilgi Çağı ya da Dijital Çağ” olarak isimlendirilen içinde bulunduğumuz çağda, bugün öğrendiklerimiz kısa sürede güncelliğini ve geçerliliğini kaybetmektedir. Bilgiler geçerliliğini hızlı bir şekilde yitirdiğinden dolayı bilginin tazelenmesi ve sürekli güncelliğinin sağlanması hem bireyler hem de toplumların iktisadi kalkınması açısından önem arz etmektedir (Yüksel, 2014: 105).

1990’lı yıllardan itibaren yaşanan bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmeler, günlük hayatta fazlasıyla yer tutmaya başlamış dolayısıyla bu gelişmeler hem insanların hayat tarzlarını, hem ekonomik ve sosyal düzeni, hem de kamu sektörünü etkisi altına almıştır. Yeni teknolojik imkânlar ile birlikte kamu sektöründeki hizmet anlayışı da değişim göstermeye başlamıştır. Hem teorik hem de pratik anlamda kendini gösteren bu değişimler kamu sektöründeki idari yapıdan insan kaynaklarına kadar çeşitli alanlarda belirgin hale gelmiştir (Yerlikaya, 2015: 2). Bu durumda, bir kurumun başarısı sadece sahip olduğu maddi ve fiziki olanaklar değil aynı zamanda yönetici nitelik ve kabiliyetleridir (Çetin, 2008: 1).

Yönetimin en temel hedefi, değişen şartlara bünyesinde görev aldığı kurum ve kuruluşun uyum göstermesini sağlamaktır. Bu da, “örgüt geliştirme (organization development) faaliyetinin başarı” ile yakından ilgilidir (Kurtulmuş, 1996: 165). Çağımızda yöneticiler, “küreselleşme, hızlı teknolojik gelişmeler, azalan kaynaklar ve artan maliyetlerin var olduğu karmaşık iş çevresinde” görev yapmaktadır. Bunun dışında yöneticilerin, “sorunların çözümü, nedenlerin araştırılması, kaynakların en rasyonel ve bilimsel olarak kullanılması, çalışanların motivasyonlarının sağlanması, belirlenen hedeflere ulaşma bakımından sorumluluk sahibi kişilerdir. Bunun yanında, yalnız sorunlar ortaya çıktığı zaman bunların organizasyon amaçlarına uygun olarak çözümü ile değil, aynı zamanda amaçlara uygun olmayan sorunlarla organizasyonun karşı karşıya getirilmemesi” gibi sorumlulukları da bulunmaktadır. Dolayısıyla, yöneticilerin bu gibi durumların yer aldığı süreçleri en iyi şekilde ele almasını sağlayan yeteneklerin ve özelliklerin kazandırılması önem taşımaktadır (Doğan ve Şahin, 2011: 61-62).

Her toplumun ve her çağın kendine özgü bir gelişime ve sisteme sahip olduğunu belirtmek mümkündür (Özkan, 2009: 117). Türkiye de bilgi toplumuna dönüşüm sürecindedir ve bu dönüşüm ülkemizi hem kamu sektöründe hem de özel sektör ve diğer toplumsal alanlarda “idari, teknolojik, ekonomik ve sosyal açılardan” etkisi altına alacağından dolayı, sürecin sağlıklı bir şekilde gerçekleşmesi için gerekli izleme, değerlendirme çalışmalarının yapılması ve çeşitli önlemlerin alınması gerekmektedir (DPT, 2009: 13).

1.1. Bilgi, Bilginin Tanımı ve Özellikleri

İnsanoğlunun tarih boyunca daha iyiyi bulma arzusu, kendisine sahip olduğu bilgiyi, teknolojiyle destekleyerek geliştirmesine ve yeni imkânlar kazanmasına yol açmıştır. Bilginin tartışılması milattan önce beşinci yüzyılda, felsefeci Sokrates’in bilginin sınırları sorusu ile başlamış (Malhotra, 1997) ve insanoğlu tarafından günümüze kadar tartışıla gelmiştir. Bilgi, çok farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Türkçe sözlük anlamı olarak Bilgi: “İnsan aklının erebileceği olgu, gerçek ve ilkelerin bütünü, bilim, malumat, öğrenme, araştırma veya gözlem yolu ile elde edilen gerçek, insan zekâsının çalışması sonucu ortaya çıkan düşünce ürünü, insan usunun kapsayabileceği olgu, gerçek ve ilkelerin tümüne verilen ad” şeklinde tanımlanmaktadır (TDK).

Diğer kaynaklarda ise bilgi, daha farklı şekillerde tanımlanmaktadır. Bu tanımlardan bazılarını ifade etmek gerekirse: “Bilgi öğrenme, araştırma ve gözlem yoluyla elde edilen her türlü gerçek, malumat ve kavrayışın tümüdür. Bilgi doğruluğu ispatlanmış inançlardır. Bilgi, önceden belirlenen bir dizi sistematik kural ve prosedüre uygun bir biçimde işlenmiş enformasyondur. Bilgi, sosyal varlık olan insanlar arasındaki iletişim sırasında paylaşılan, aktarılan ve yeniden şekillendirilen tecrübe ve enformasyonlardır” (Aktan, 2005).

Bilgi insanlık tarihinin başlangıcından bu yana, değişik dönemlerde farklı önem dereceleri ile değerlendirilmiştir. Başlangıçta salt doğa üzerine bilgi önemli iken, sonraları teknik bilgi öne çıkmıştır (İnce, 2001).

İnsanoğlunun her yetmiş senede, evrenin oluşumundan bugüne kadar edinmiş olduğu toplam bilgiyi ikiye katlandığı ve insanlığın edinmiş olduğu bilginin %90'ının son 30 yılda üretildiği, eğer bilgi sürdürülebilir bir şekilde insanın evrende var olabilme kapasitesi olarak tanımlanırsa o zaman bilginin %90'nının son 30 yılda kaybolduğundan bahseden yazarlar da bulunmaktadır (Erkan ve Erkan, 1998).

Kişi, kurum ve devletler için önemli ve değerli olan bilgi, sürekli gelişen, hareketli, değişken ve işlenmiş bir veri olarak ifade edilir. Kısaca bilginin özelliklerine ifade etmek gerekirse;

- Bilgi işlenmiş bir veridir,
- Bilgi bir sorunun çözümü için verilen cevaptır,
- Bilgi aynı anda birden fazla yerde olabilir,
- Bilgi sürekli bir değişim içerisindedir,
- Bilgi yaşam için gereklidir,
- Bilgi zamanda ve evrende yer kaplar,
- Bilginin hareketi gürültüsüz ve sessiz olmaz,
- Bilginin hareket edebilmesi için enerji gerekmektedir,
- Bilgi zaman içinde hareketlenmiş veya durağanlaşmış olabilir,
- Bilginin katı hali de mevcuttur, donarak katılaşabilir (depolama),
- Bilgi sıvı hale sahiptir; akar (iletişim yolu ile),

- El sıkışma, baş sallama, bir bakış, bir iç çekiş gibi fiziksel ifadeler bir bilgidir,
- Bilgi birikerek artar,
- Bilgi, verinin belli bir anlam ifade edecek şekilde derlenmiş halidir,
- Bilgi, veri üzerinde yapılan mantığa dayalı dönüşüm, ilişkiler, formüllerin çıktısıdır (Housman, 2000; akt. Canbek ve Sağıroğlu, 2006: 166).

1.2. Toplumsal Dönüşüm Süreçlerinin Aşamaları ve Bilgi Toplumuna Geçiş

Bilgi toplumuna geçiş öncesinde yeryüzünde çok farklı olay ve gelişmeler yaşanmış olup mevcut toplumsal yapıya ulaşmamız yaşanmış olan tüm bu değişim ve ilerlemelerin sonucunda gerçekleşmiştir. Yaşanan durum ve olaylardan günümüz toplumsal yapısına ulaşmamızı sağlayan en önemli iki unsurun ise tarım ve sanayi devrimleri olduğu öne sürülebilir. İnsanoğlunun, avcı toplayıcı ve göçmen bir topluluk iken tarım ve hayvanla ilgilenen yerleşik düzende yaşayan bir topluluğa dönüşmesi tarım devrimi olmuş yine aynı şekilde hayatına makineleşmenin girmesiyle birlikte mal ve hizmet üretiminde ciddi farklılıklar meydana getirdiği endüstri inkılabını deneyimleyerek bu aşamaya ulaşmıştır (Torun, 2003).

18. yüzyılda buhar makinesinin keşfi ile birlikte üretimde bir enerji kaynağı olarak kullanılmasıyla başlayan Sanayi Devrimi süreci, insanlık tarihinin en önemli değişim ve dönüşüm süreci olarak ifade edilmektedir. Sanayi devrimi ile beraber üretilen yeni teknolojiler, üretim sahalarının çeşitlenmesine, bunun neticesinde yaşam şeklinin değişmesine, yeni sosyal yapıların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Yaşamını avcı-toplayıcı kültürle sağlayan ilkel toplumlar ve sonrasında meydana gelen tarım toplumları, sanayi devrimi ile beraber çeşitli şekillerde üretimin yapıldığı bir ortam içerisinde kendini bulmuşlardır. Bu süreçte meydana gelen toplumsal yapı, sanayi toplumu olarak isimlendirilmiştir. Bu gelişim ve değişim sürecinde toplumlar, ilkel yaşamdan toprağı işleyerek yerleşik düzenin egemen olduğu tarım toplumuna, tarım toplumundan kitlesel üretimin, tüketimin ve eğitimin önemli olduğu sanayi toplumuna, günümüzde ise sanayi toplumundan kitlesel refahın, bilginin ve nitelikli insan gücünün önem kazandığı bilgi toplumuna geçiş biçiminde çeşitli süreçlerden geçmişlerdir (Aktan ve Tunç, 1998).

Bugün ise giderek küreselleşen dünyada, ihtiyaçlar doğrultusunda insanlık tarihini ve buna bağlı olarak şu anki toplum biçimini değiştirmesi beklenen üçüncü bir devrim ve

toplum biçiminden bahsedilmektedir. İşte bu yeni ve köklü değişiminin kaynağı, insanların bilgi anlayışındaki değişim ve teknolojidir. Bunun sonucunda ortaya çıkan değişimin “Bilgi Devrimi” olacağı bu devrimin de bilgi toplumunu oluşturması öngörülmektedir (Torun, 2003). 20. yüzyılın son çeyreğinde bilgi toplumu, sanayi toplumunun yerini almıştır. İlkel toplumdan sanayi toplumuna geçiş ile sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş süreci kıyaslandığında, sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinin daha hızlı gerçekleştiği görülmektedir. Bunun temel nedeni ise, yeni teknolojilerin gelişme hızı ve insanların bu hıza kolayca uyum sağlayabilmesi olmuştur. Günümüzdeki toplum yapısı, sanayileşme sürecine göre teknolojik yeniliklere karşı daha bilgili, bilinçli ve geniş olanaklara sahiptir. Bu da, bilginin en önemli unsur kabul edildiği günümüz bilgi toplumunun, insanlığa getireceği değişim ve dönüşümün, sanayi toplumundan çok daha derin ve köklü olacağını göstermektedir. Sürekli gelişen bilişim ve iletişim teknolojileri sayesinde bilgi, günümüzde her geçen gün daha çok artmakta, bilgiye ulaşım ise her geçen gün gittikçe daha kolay hale gelmektedir. Bilgi odaklı yeni toplum yapısı, hızlı iletişim, sürekli değişim gösteren yeni teknolojiler ile birlikte, bilginin tüm alanlarda temel güç ve kaynak kabul edilmesine yol açmıştır (Erkan, 1997).

1.3. Bilgi Toplumu ve Özellikleri

İnsanlık tarihinin geçirdiği evreleri inceleyen yazarlar bu evreleri; ilkel toplumdan tarım toplumuna, tarım toplumundan sanayi toplumuna ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş şeklinde sıralamaktadır. Bu geçişlerin seyrine bakıldığında; yerleşik tarım düzenine geçişin bin yıl, tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişin üç yüzyıl sürdüğü belirtilmektedir. Bilgi toplumuna geçişin ise çok daha kısa bir zaman diliminde gerçekleştiği dile getirilmektedir. Ancak geçiş evresi çok kısa olmakla birlikte bu yeni düzenin insanlık tarihinde çok büyük bir değişime yol açtığı söylenebilir.

Bilişim toplumu öncesindeki dönemlerde yeni kıtaların, yeni ticaret yollarının, yeni doğal kaynakların keşfedilmesi sonucu ortaya çıkan ekonomik devrimlerden farklı olarak şimdi, bilgisayar teknolojisi ile yaratılan görünmeyen bir sanal dünya keşfedilmiştir (Demir, 2003).

Özellikle yirminci yüzyılın sonlarına doğru insanoğlu, tarihinde hiç görmediği kadar hızlı gelişen değişimlere tanıklık etmiştir. Bu değişikliğin, teknoloji ve haberleşmedeki

yeniliklerden kaynaklandığını dünya çapında bilinmekte olup, bu yeni durum, ekonomik ve siyasal olarak da farklı bir yapılanmayı ortaya çıkarmıştır (Güçlü, 2006).

Sanayi toplumunda, o dönemki üretim süreçlerinin, sermaye yapısının ve toplum dinamiklerinin bir sonucu olarak hayata geçmiş olan toplumsal yapı, yerini 20.yy.'ın ortalarından itibaren bilgi toplumuna bırakmıştır. Bu değişim ve dönüşüm süreci, sanayi toplumunda gözlemlenen üretim araçlarının, sermaye yapısının ve toplum dinamiklerinin değişmesine yol açmış, bu durum da toplumun her aşamasında hissedilmeye başlanmıştır.

Bilgi toplumu kavramı, ilk olarak 1962 yılında ABD'li iktisatçı Fritz Machlup tarafından kullanılmıştır (Geray, 2004). Bilgi toplumu kavramını en açık şekliyle tanımlamak gerekirse, bilginin üretim unsurlarından biri haline gelip, ekonomik faaliyetlerin merkezine yerleştiği, ekonomide hem hammadde hem de ürün haline geldiği, herkesin bilgiye eşit olarak eriştiği, bilgi ve iletişim teknolojilerinin yaşamın her alanında giderek artan bir biçimde kullanılmaya başlandığı, insanların yaşama ve iş yapma biçimlerinin değişme uğradığı bir toplumsal yapı olarak tanımlanabilir (Erkan, 1997).

2003 yılı Aralık ayında, Cenevre'de toplanan Dünya Bilgi Toplumu Zirve Toplantısı'nın ilk aşamasında çeşitli ülkeleri temsil eden temsilciler artık herkesin bilgi üretebildiği, bilgiye erişebildiği, mevcut olan bilgiden yararlanarak paylaşabildiği, Birleşmiş Milletler ilke ve amaçlarına dayanan ve İnsan Hakları Evrensel Bildirgesine tamamen saygılı, odağında insan olan, kalkınma amaçlı, bilgi toplumu kurma arzularını açıklamışlardır. Aynı toplantıda “Bin Yıl Kalkınma Amaçları” (yoksulluğun ve açlığın ortadan kaldırılması, evrensel eğitimin gerçekleştirilmesi, bebek ve çocuk ölümlerinin azaltılması... gibi) belirlenerek, bu amaçları gerçekleştirmek için bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanılması kararlaştırılmıştır (Tonta ve Küçük, 2005).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin yarattığı bu atmosfer toplumları da giderek etkisi altına almaya başlamıştır. Bilgi toplumunun da teknolojideki gelişmelerin ivme kazandığı ve durumun da küresel rekabeti tetiklediği, öğrenmenin hem bireysel, hem toplumsal hem de örgütsel anlamda önem kazanıp bir hayat tarzı haline geldiği ve bilginin stratejik bir öneme sahip olduğu bir dönemi işaret ettiği öne sürülebilir (Ünal, 2009: 125). Meydana gelen yeni toplumsal yapıda, bilgi stratejik bir konuma geldiğinden bilgiye erişmenin en temel yolu olan eğitim de aynı oranda önem arz etmektedir. Karpov, eğitimin

gelişiminin toplumun gelişiminden ayrılamaz olduğunu belirterek, endüstriyelleşmiş ülkelerin politik kurumlarınca uygulamaya konulan topyekûn iktisadi etkinliğe doğru antropolojik dönüşüm, hayatlarına içinde bulunduğumuz çağda başlayan nesillerin muazzam bir varoluşsam yıkımla birleştiğini öne sürer. Ona göre, bu antropolojik dönüşümü doğrulayan bilgi toplumu modeli, insan düşüncesinin üretkenliğine ve bilimsel düşünceye dayanmaktadır (Karpov, 2018: 185). Kısacası, bilgi toplumu/çağı insan beyninin sınırlarını zorlayan düşünce ve yaratıcılığın bilim ve teknoloji ile işlendiği, bilim ve teknolojiye meydana gelen hızlı değişimlerin de aynı şekilde toplumsal yapıyı dönüştürdüğü bir zaman dilimi olarak da tanımlanabilir.

Bilgi toplumunun en önemli girdisi “bilgi” olarak açıklanmaktadır. Peter F. Drucker’a göre, Bilgi Toplumunun ekonomik yapısında bilginin üretilmesi ve kullanılması ön plandadır. Ekonomistler artık sermaye ve doğal kaynakların üretim araçları olmadığı, bunun yerine bilginin üretim aracı olduğunu ifade etmişlerdir (Drucker, 1991).

Bilgi toplumunun ekonomisi bir diğer ifadeyle bilgi ekonomisi, inovasyon ve ekonomik büyümeyi teşvik etmek amacıyla enformasyonu bilgi üretmek için kullanır (Wessels vd, 2017: 25). Masuda’ya göre, bilgi toplumunda maddi malların üretimi yerine bilgiye dayalı üretimin ön plana çıkacağı, insani sermayenin esas kaynak olacağı, birlikte üretim ve kullanımda paylaşımın olacağı, toplumsal faydayı gözetmenin ön plada olacağı gibi temel özellikler ekonomik yapıyı meydana getireceği belirtilmiştir (akt. Çoban, 1997).

D. Bell, sanayi sonrası toplumun (bilgi toplumunun) ilk özelliğini malların üretiminden hizmetlere yöneliş olarak belirtmektedir. Aslında hizmet sektörü bütün ekonomik sistemlerde bulunmaktadır; ancak sanayi öncesi toplumlarda önceliki olarak yerli hizmetler söz konusu iken, sanayi toplumlarında taşımacılık, finansal hizmetler gibi alanlarda malların üretimine “yardımcı” niteliktedir. Sanayi sonrası toplumlarda ise temel nokta eğitim, sağlık, sosyal hizmetler gibi insani hizmetler ile bilgisayar, sistem analizi ile bilimsel araştırma ve geliştirme gibi mesleki hizmetler alanlarında yoğunlaşmaktadır (Bozkurt, 2006).

Bilgi ekonomisine geçişte eğitim önemli bir unsur olması, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin bu alanda yapmış oldukları harcamaları artırmada mühim bir etken olmuştur (Şadan, Karabacak, Meçin, 2013: 30). Kısacası, bilgi toplumunun ekonomik yapısı

içerisinde eğitime geçmişe nazaran önemli bir pay ayrılmaya başlandığı bilgi toplumu göstergelerinden biri olarak eğitimin ekonomideki artan payının olduğu da söylenebilir.

Bilgi toplumunda, bilgi ve iletişim teknolojisindeki ilerlemenin meydana getirdiği yapı içinde ekonomik faaliyet küreselleşme eğilimine girmiştir. Bilgi kullanılarak bilgi üretimi biçiminde işleyen bilişim teknolojisinde başarı ve rekabetin temeli yenilik oluşturmaya dönük olmaktadır. Bilgi toplumu insanının amaçlarını gerçekleştirmeye yönelik çabaları, bilişim teknolojisinin imkanları ile devamlı olarak bilgi üretirken, sistemin temel karakterini yenilikler oluşturmaktadır (Erkan, 1997). Bilgi toplumunda her şey kısa bir zaman zarfında farklılaşmaya başladığı için hız ve esneklik önem arz etmeye başlamıştır (Barca-Özcan, 2008: 29). Dolayısıyla, sürat ve esneklik günümüz iş dünyasında küresel rekabete göğüs gerebilmenin şartları haline gelmiştir.

Geleneksel toplumsal yapıda monarşik bir yönetim sistemi hakimken, sanayi toplumunda milliyetçilik akımının da etkisiyle oluşturulan ulus devletlerde demokratik yönetim biçimleri görülmeye başlanmıştır. Genellikle temsili olarak uygulanan demokratik yönetim biçimlerinde yasama, yürütme ve yargı birbirinden ayrılıyordu yani ortada kuvvetler ayrılığı söz konusuydu. Parlamenter sistemde, halkların yönetime katılımı “merkezci-ulusal” şeklindeki günümüze baktığımızda adem-i merkeziyetçi bir yapıya dönüştüğünü söyleyebiliriz. Bu hususta, insanların örgütlenip oluşturdukları STK’lar da yönetimleri direkt ya da indirekt olarak etkilemeye başlamıştır. Çeşitli, sendika, dernek, vakıf ve buna benzer oluşumların bilgi toplumunda daha aktif bir pozisyona geldiğini görmekteyiz (Erkan, 1997). Günümüzü ele aldığımızda, insanların bir araya gelip STK’lar vasıtasıyla alternatif bir siyasi güce dönüşmeye başladığını gözlemlemekteyiz. STK’ların siyaset üzerindeki etkisinin artmasına bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin de etki ettiği öne sürülebilir çünkü sosyal medya ya da her gün tasarlanmakta olan yeni ve farklı uygulama ya da programlar vasıtasıyla bir durum ya da gelişme saniyeler içerisinde çok geniş kitlelere ulaşabilmekte ve bu kitleleri etkisi altına alabilmektedir.

Toffler’in (1981) *Üçüncü Dalga* olarak adlandırdığı sanayi sonrası toplum, standartlaşmanın, merkeziyetçiliğin, fabrika düzeninin olmadığı, sürekli ve hızlı değişimin hâkim olduğu bir toplum şeklidir. Bu toplumlarda Toffler’a göre endüstri toplumunun ürünü olan kitle demokrasisi yok olması beklenmektedir. Çünkü toplumun kitle olmaktan çıkmasıyla beraber insanların ihtiyaçlarıyla siyasal istekleri de

değişmekte ve çeşitlilik göstermektedir. Bilgi toplumunda egemen demokrasi Toffler'e göre mozaik demokrasisi, Masuda'ya göre ise katılımcı demokrasi olarak görülmektedir ve bu da ekonomideki mozağin doğuşuyla aynı döneme denk gelmiştir (Bozkurt, 2006).

Sanayi toplumunun beraberinde getirdiği demokrasi, adalet, eşitlik, özgürlük, güvenlik ve refah gibi bir takım olguların, bilgi toplumunda anlam değişikliğine uğraması, insanların bu kavramlara bakış açısında ve dünya görüşünde değişmelerin yaşanmasına neden olmuştur. Çoban (1997), özellikle çıkarlara dayalı örgütlenmelerin artması ile katılımcılığın, buna dayalı olarak demokrasi, eşitlik ve adaletin yaygınlaşması sağlanmış olacak ve hoşgörünün küresel ve yerel seviyede daha çok yaygınlaşmasıyla birlikte davranışlarda da çeşitlenmeler beklenmektedir (Çoban, 1997). Bilgi toplumları, herkesin kendini ifade etme, seçtiği dilde çalışmalarını üretme ve yayma hakkına sahip olduğu kültürel çeşitliğe saygı ortamını sağlamanın yollarını aramalıdır (UNESCO, 2013: 5). Dolayısıyla, bilgi toplumunda çeşitlilik ve çeşitliliğe saygı ön plana çıktığı bir toplumsal yapı olduğu da öne sürülebilir.

Bilgi toplumunda aile yapısının da sanayi toplumundan çok farklı özellikler taşıdığı ortaya çıkmaya başlamıştır.. Bilgi toplumunun temel karakteristiğine uygun olarak ailenin toplumsallaştırıcı fonksiyonu da nitelik değiştirmektedir. Yaşanan değişimle beraber, kadının aile içindeki rolü de değişime uğramış, eğitim seviyesi günden güne yükselen kadın artık iş hayatında daha çok varlığını hissettirir hale gelmiştir. Bilginin ekonomik bir değer olarak ortaya çıktığı böyle bir dönemde aile içinde bilime ve bilgiye yönelik bir motivasyonun, yöneltme ve özendirmenin başlatılması ve yoğunlaşmasının gerekliliği söz konusu olmuştur.

Yine bu dönemde, bireyin amaçlarına yönelik hedefe kilitlenmesi şeklinde bir motivasyon ortaya çıkmaktadır. Bireyin kendini kanıtlama yolundaki bu yarışın bilgi üretiminin devamlılığını sağlayan rekabet anlayışı şeklinde olması söz konusudur.

Toplumsal değişme, hangi yollarla yapılırsa yapılsın ilk olarak icatlar ve yenilikler, sonrasında da yayılma yoluyla toplumları etkilemektedir. Yeni icatların kabulü, toplumsal gereksinimlerin önemiyle de ilgilidir. Genelde teknoloji, inanç ve değerler gibi manevi değerlere göre daha kolay kabul gören kültürel bir değerdir. Yenilikler bir toplumda çeşitli biçimlerde yayılmaktadır. “Değişikliklerden haberdar olma”, “ilgi duyma”, “değerlendirme”, “deneme”, vs... kısacası insanlığı etkileyen yenilikler

toplumların iletişimi ve etkileşimi ile toplumsal değişme sürecini başlatmakta ve hızla yayılmasına neden olmaktadır (Erkan ve Erkan, 1998).

Bilgi toplumunda teknolojinin aktif kullanımı konusu da teşvik edilen konular arasındadır. Nitekim, UNESCO tarafından 25-27 Şubat 2013 tarihleri arasında Fransa'da Barış ve Sürdürülebilir Kalkınma için Bilgi Topluluklarına isimli etkinlikte, tüm katılımcı ülkelerden talep edilen beklentiler arasında, yansıtıcı, yaratıcı ve bilgi üretmede problem çözmeyi sağlayıcı bilgiyi elde edilmesi ve daha fazla vatandaşın bilgi toplumuna ve hayatlarını ilgilendiren kararlara aktif katılımı konusunda dönüşümü sağlayan mekanizmaların devreye konulması için e-öğrenmenin desteklenmesi gerekliliği söz konusu olmuştur. Ayrıca, giderek artan bilgi akışında insanlar için zaruri bireysel yetiler haline gelen enformasyon ve medya okuryazarlığının teşvik edilmesi de üzerinde durulan konular arasındadır (UNESCO, 2013: 6). Kısacası, bilgi toplumları için teknolojinin aktif kullanımı zaruri bir yeti olarak görülürken, bu oranın artırılması ve dezavantajlı kesimlerin erişiminin sağlanması ya da kolaylaştırılması da hedeflenen konular arasında yer almaktadır.

20. yüzyılın sonlarında, bilimsel bilgi ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişme ve ilerlemeler, bilgi ve teknoloji arasında bir ilişkinin oluşmasını sağlamıştır. Bilgi ve teknoloji arasındaki ilişki ile birlikte bilgi, her şeye şekil veren hegemonik bir güç elde etmiştir. Yeni toplumun merkezinde olan bu bilgi, teknolojinin yükselen imkanlarıyla küresel çapta yayılmakta ve farklılaşmaktadır. Diğer toplumsal basamakların belirleyicisi olan toprak, hammadde ve enerjiye olan alaka gittikçe azalmakta iken bilgi, günümüzde yaptıklarıyla hem kendini hem de meşruluk kattığı süreci aktif halde tutmaktadır (Şentürk, 2008: 489).

Bu kapsamda bilgi toplumunda teknolojinin özellikleri değerlendirildiğinde şu özellikler ön plana çıkmaktadır:

- Bilgi toplumunda bilgi ve teknolojinin üretimi yapılmakta olup, bilginin bir ürünü olarak bilgisayar, iletişim ve elektronik araçlar gibi yeni gelişmiş teknolojiler ortaya çıkmıştır (Aktan ve Tunç, 1998).
- Bilgi toplumunda bilgisayarlar mal ve hizmet üretiminde birçok makinenin yerini almıştır (Aktan ve Tunç, 1998). Yani bilgi toplumunun temsilcisi olarak bilgisayar kabul edilmektedir (Şentürk, 2008: 489).

- Bilgi toplumunda mesai kavramı değişikliğe uğramıştır. İstenilen zamanda dünyanın farklı bir yerine ulaşma olanağı olduğundan insanlar online olarak, benzer projeler üzerinde günün her saatinde birlikte çalışabilme olanağı bulabilmektedirler (Bozkurt, 2000: 101).
- Bilgi toplumu ile birlikte işler ofis ortamından eve doğru eğilim göstermektedir (Bulurman, 2006). İnsanlar artık birçok işini iş yerine gitmeden ev ortamında yapabilme olanağı bulmuşlardır.
- Geleceğe yönelik hedeflerin oluşturulmasında teknolojinin önemi yadsınamayacak derecede yükselmektedir (Karaçengel, 2003).

Bilgi toplumunda bilgi, hem bireysel bir kaynak hem de önemli bir ekonomik bir kaynak olarak görölmektedir (Aktan ve Tunç, 1998). Sınırsız bir kaynak olarak ifade edilen bilgi, aynı zamanda kullanıldıkça değeri yükselen bir üretim faktörü olarak da bilinmektedir (Karaman, 1998). Bilişim teknolojisi ortamında yaratılan bilgi, bilgisayar sistemleri içerisinde bilimsel yöntem ve süreçlerden geçerek elde edilmektedir. Bilgi toplumunda bilgi, paylaşılabildiği için emek, sermaye ve toprağın yerini almaktadır (Yurdanur, 2001). Bilgi toplumunda bilgi amaç değil, araçtır ve toplumsal yaşamın her dönemine ışık tutan, yönlendiren başlıca güç olarak nitelendirilmektedir. Ayrıca bilgi bir hayat şekli, düşünme ve hayat tarzı olarak ifade edilmektedir (Fındıkçı, 2004).

Bilgi toplumunda bilginin niteliği ön plana çıkmaktadır. Sosyal ve ekonomik neticeler sağlayan bilgi önemli olarak görölmektedir. Sanayi toplumunda temel bilgi ile fizik, kimya bilimleri kastedilirken, bilgi toplumunda fizik, kimya bilimlerinin yanında, kuantum elektroniği, moleküler biyoloji ve çevresel bilimler kastedilmiştir (Aktan ve Tunç, 1998). Bilgi sosyal hayatın birçok alanında üretilmesine rağmen erken modernizm döneminden bu yana bilgi üretiminin en temel alanlarından biri bilim olmuştur (Wessels vd, 2017: 25-26). Bilimsel bilgi, inovasyonun gelişimi ve çevreye duyarlı sürdürülebilir gelişme için temel unsurdur (UNESCO, 2013: 5). Tüm bu bilgilere dayanarak aydınlanma çağından bu ya da tekrardan yıldızı parlayan bilimsel bilginin, Bilgi toplumunda da bilginin işlenmesi ve inovasyona dönüştürölmesi açısından yine önemli bir konuma sahip olduğu söylenebilir. Görüldüğü gibi sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde temel bilgi alanlarında değişim eklemlerle devam etmektedir.

Bilgi toplumu ile bireyin ve bireysel niteliklerin temel alındığı toplumsal bir yapının dönüşümü oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu dönüşümün başarı ile neticelenebilmesi için bireyde beklenen davranış değişikliklerinin oluşması gerekmektedir. Bu durumda ana amaç karşılaştığı her problemin çözümünü araştırmada arayan bireyler yetiştirmektir. Bu amaca ulaşmak için en önemli ve sorumlu kamu kurumu olarak eğitim kurumları ön plana çıkmaktadır (Doğan, 2004). Geleceğin insanının eğitimi, genişleyen bilgi sistemi durumlarında yaratıcılığın gelişimi ve açık sosyokültürel çevreyi içeren yeni kültürel prensiplere dayanmaktadır (Karpov, 2016: 1631).

Bilgi toplumunda birey mesleği ile ilgili gelişmeleri ve değişimleri yakından takip etmektedir. Çünkü bilgi toplumu bireye mesleki veya ilgi duyduğu alanlarda sürekli kendini geliştirme ihtiyacı duygusu vermektedir. Bu nedenle birey bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeleri sürekli olarak yakından takip etmektedir. Ayrıca birey tüm bunları yaşarken sürekli eğitimin sorumluluğunu kendisi üstlenmektedir (Erkan ve Erkan, 1998).

Bilgi toplumunda bireylerin “yaratıcı, sorgulayıcı, düşünen ve üretebilen” insanlar olmaları gerekmektedir (Sezgin ve Çalık, 2005). Birey kendisi, yakın çevresi, toplum ve evren hakkında var olan bilgilere eleştirel bir bakış açısıyla bakması gerekmektedir (Rosowsky, 1994). Bilgi toplumu bireyi, bilgi ile yaşamayı öğrenmeli ve demokrasi değerleriyle bütünleştirmesi gerekmektedir. Ayrıca bilgi toplumu bireyi “tahlil, sentez, araştırıcılık, girişimcilik, nesnellik, yaratıcı düşünce, sorun çözme, karar verme, etkili konuşma, rapor hazırlama ve sunma” gibi bilgi ve becerilere sahip olması istenilmektedir (Doğan, 1995).

1.4. Sanayi Toplumu ve Bilgi Toplumu’nun Karşılaştırması

Sanayi toplumu temelde standart mal ve hizmetlerin kitlesel olarak makine ve sanayi kolları sayesinde üretim ve dağıtımına dayanmaktadır. Şirketlerin temel amacı rekabet ortamında üretilen çeşitli mal ve hizmetleri ucuza üreterek daha çok pazar payı elde etmeye yöneliktir. Sanayi toplumunda şirketler “üret-depola-sat” mantığıyla hareket etmektedirler. Kitlesel üretim şekli ve kitlesel dağıtım modeli beraberinde merkezileşmeyi gerektirmektedir. Örgütsel amaç aynı mal yada hizmeti daha ucuza mal edip, daha hızlı üretmek olduğu için, üretilen mal ve hizmetler sürekli geliştirilmeye çalışılır. Sanayi toplumunda standart mal ve hizmetlerin kitlesel üretimi önemsenmektedir. Çünkü her boya uyan standart mal ve hizmetlerin kitlesel üretimi

daha kolay olabilmektedir. Sanayi toplumunda standart üretime örnek olarak, ABD’de kitlesel olarak üretilen ilk ayakkabılarda sağ ayak-sol ayak ayrımı yapılmadığından, bu ayakkabalara “straights” (düz) adı verilmiştir.

Bilgisayar teknolojileri ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler sayesinde, en iyi fiyata, en yüksek kalitede istenilen ürünü üretmek mümkün hale gelmiştir. Sanayi toplumunun üretim mantığı olan, “üret-depola-sat” düzeni, bilgi toplumunda “sat-üret-teslim et” modeline dönüşmüştür. Bilgi toplumunun ekonomik modeli, kişiselleştirmeye dayanmaktadır. Bilgi toplumunda şirketlerin amacı, ürettikleri ürün ve hizmetleri mümkün olduğunca insanların istekleri doğrultusunda kişiselleştirerek, daha fazla müşteri çekmektir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna olan geçişle birlikte artık ülkelerin ihracat ürünleri, tonaj bakımından azalmakta bilgi içeriği yönünden artmaktadır. Tonajın azalmasına karşın, bilgi toplumu ürünlerinin satışından elde edilen gelir katlanarak artmaktadır. Örneğin, nispeten daha az istihdam eden yazılım ve teknoloji şirketleri, büyük demir-çelik ve madencilikle uğraşan şirketlere nazaran daha fazla gelir elde etmektedir. Sanayi toplumunda çalışmak için fabrikaya, eğlenmek için sinemaya, maç izlemek için stadyuma, kitap okumak için kütüphanelere, oyun oynamak için toplu alanlara gidilirken, bilgi toplumunun sağladığı yeni imkanlar sayesinde insanlar artık evinden işlerini takip edip çalışabilmekte, bilgisayar ortamından evinde film izleyebilmekte, televizyondan maçı, elindeki telefonda veya evindeki bilgisayardan istediği kitabı okuyabilmektedir. Toplumsal düzeni topyekün değiştiren bilgi toplumu dönüşümü halen insanları etkilemeye ve değiştirmeye devam etmektedir. Sanayi toplumunda makine, alet, sistem ve otomasyonun yerini bilgi toplumunda bilgisayar, internet, ağ iletişim ortamı, bilgi ve teknolojik sistemler almıştır. Sanayi toplumu döneminde şirketler açısından taşınamaz mallar ile elde bulunan maddi gereçlere, şirketin sermayesi ve birikimi olarak bakılırken, bilgi toplumunda sermaye algısı olarak fikirlere ve patentlere önem verilmektedir. Sermaye kavramı somutluktan soyutluğa geçmiştir (Tonta ve Küçük, 2005).

Bilgi toplumu ve sanayi toplumunun temel özelliklerini şu şekilde karşılaştırabilir (Aktan ve Tunç, 1998):

- Bilgi toplumunun en temel özelliklerinden birisi, sanayi toplumunda ön planda olan maddi sermaye yerini, bilgi toplumunda, nitelikli bilgi ve insana bırakmaktadır.

- Klasik sanayi ekonomisinde temel girdi olan hammadde ve toprak gibi geleneksel üretim faktörleri yani doğal kaynaklar yerini bilgi toplumunda, bilgi ve teknolojiye bırakmaktadır.
- Sanayi toplumunda üretilen mal ve hizmetlerin kıtlığı söz konusu iken, bilgi toplumunda bilginin sürekli üretilebilmesi sayesinde bilgi gelişerek artış göstermektedir.
- Sanayi toplumunun üretim ve tüketim faaliyetleri için kullandığı başlıca maddi mallar emek, tabiat, sermaye, girişimci iken, bilgi toplumunda, yoğun teknolojik alt yapı ile birlikte teknik bilgi kullanımı meydana gelmektedir.
- Sanayi toplumunda kas gücünün yerini bilgi toplumunda beyin gücü almaktadır.
- Sanayi toplumunda fabrika üretimi, öncelikle ülkelerin iç pazarlarına hitap ederken, bilgi toplumunda ürün kalite ve standartlarını dünya standartları belirleyici olacak, ürün ve hizmetler küreselleşerek tüm dünyanın hizmetine sunulacaktır.
- Sanayi toplumunda tüketici taleplerinin karşılanmasında mal ve hizmetlerin mobilitesi oldukça düşük, bilgi toplumunda ise bilginin mobilitesi kolaydır. Bu husus, bilginin sınırsız bir tüketici kitlesi tarafından kullanılmasına ve değişimin oluşmasına sebep olmaktadır
- Sanayi toplumunda özel ve kamuya ait kurum ve kuruluşlar önemli iken bu durum bilgi toplumunda yerini gönüllü kuruluşlara bırakmıştır.

1.5. Sanayi ve Bilgi Toplumu’nun Türkiye’deki Gelişimi

1700’lü yıllarda öncelikle İngiltere’de başlayıp ardından tüm Avrupa’yı hakimiyeti altına alan sanayi devrimi ve bunun neticesinde meydana gelen toplumsal gelişmeler, yaklaşık iki yüzyıla etkisini genişletmiştir Tarım sektöründeki teknolojik gelişimler, toprağın artık bir servet sembolü gibi atfedilmemesine sebep olmuştur. Endüstri ve ticari faaliyetlerin tarım sektörüne kıyasla ağırlık kazanması ile işleyim mamülleri ve ticari etkinliklerin önem kazanmasını sağlamaya başlamıştır. Siyasi ve iktisadi hadiselerdeki değişimler, şehirleşme ve içtimai hayatta oluşan farklılaşmalar, işçi sınıfının ortaya çıkması, eğitim öğretim, kültür ve sanat alanlarında ortaya çıkan vaziyetler, endüstri

inkılabının neden olduğu yeni oluşumlar şeklinde ortaya çıktığı söylenebilir (Alakuş, 1991: 117.)

Batı dünyasında sanayi ve bilgi toplumuna geçiş ile ilgili değişmeler, çeşitli iç ve dış sebeplerden dolayı Osmanlı Devleti'nde istenilen seviyede yaşanmamış olması, bugün Türkiye'nin uluslararası alanda bilgi ve sanayi açısından arzu edilen düzeye ulaşamamasında kısmî olarak etkisi olduğu söylenebilir. 1800'lü yıllarda üktisadi anlamda batının hegemonyası altına girmeye başlayan Osmanlı Devleti'nin endüstriyel bir ülke olma şansını kaçırmamasının nedeni sadece dışsal faktörlere bağlı olmayıp aynı zamanda ülkenin eğitim sisteminden ve bu sistemin ortaya çıkardığı fikir dünyasından kaynaklanan yeniliklere kapalı ve tepkili olma durumu da olarak da sayılabilir (Ünal, 2009: 140).

Osmanlı'du elbette sanayi alanında girişimler olmuştur ama bu girişimlerin daha profesyonel bir zemine taşınması bazı sebeplerden dolayı pek de mümkün olmamıştır. Osmanlı'dan sonra ülkemizin endüstriyelleşme yarışına iştiraki, Cumhuriyet yılları ile gün yüzüne çıkmıştır. Bu sebeptendir ki, ülkemizin endüstriyel bir ülkeye dönüşme gayretleri, Avrupa'nın bu döneme başladıktan 150 yıl geçtiğinde ciddi bir zemine oturtulmaya çalışılmıştır. 19. yüzyıl ve sonrasında Osmanlı İmparatorluğu'nda bir takım ufak eksenli gelişmeler yaşanmış olsa da, endüstriyelleşme yolunda makro girişimler Cumhuriyet yılları ile olmuştur. 1960 ve sonraki dönemlerde yürürlüğe sokulan kalkınma planları, ülkemizin endüstriyelleşme yolunda daha düzenli ve süratli iktisadi hamleler yapabilmesine imkan yaratmıştır. 60 ile 80'li yıllara gelindiğinde ise bu dönem aralıklarında "ithal ikameci" endüstri siyasaları takip edilmiştir. Yalnızca iç pazara ilişkin olan bu siyasada ister kaliteli ister kalitesiz olsun, en az ücretle imalatı artırmak ve pazardaki istemi gidermek amaçlanmıştır. 80'li yıllara gelindiğinde ise politika değişikliğine gidilmiş, tüketim mamüllerine ilişkin imalatın yerini endüstriye dönük imalatı hedefleyen izlemler almıştır (Özen, 1997: 84-85).

Ülkemizde 60'lı yıllarda adımları atılan ve toplumsal yapımızı yeni bir şekle sokmaya başlayan değişimler halen sürmektedir. O dönemde tarıma dayalı bir toplum olan ülkemiz, 20. yüzyılın ikinci çeyreğinden itibaren teknolojik imkanları tarım sektöründe de işletmeye harekete geçmesi ile birlikte zirai niteliklerinden ayrışma yoluna girmiştir (Alakuş, 1991: 118). Nitekim günümüzde halkın büyük çoğunluğu şehirlerde yaşamakta olduğu ve bununla birlikte tarım sektöründen uzaklaştığı söylenebilir.

Anlatıldığı üzere ülkemizin çok da uzağa gitmeyen bir süre zarfında takip etmiş olduğu politikalar ve ilerleme gayretleri endüstriyellemeye yönelik olarak değerlendirilebilir. Fakat günümüzde yeryüzü Alvin Toffler'ın ifadesiyle “Üçüncü Dalga” medeniyetine dönüşümün eşiğinde bulunmaktadır. Endüstri İnkılabı sonrasında meydana gelen bu en esaslı transformasyonda enformasyona dayalı ekonomik sistem odak bir noktada konumlanmıştır (Ünal, 2009: 141).

Tarım ya da endüstri topluluklarından farklı olarak, bilgi toplumu olarak nitelendirilen bu oluşumda, bir ulusun ya da ülkenin servetini sahip olduğu topraklar, yer altı ve yer üstü kaynakları, beşeri sermaye ve iş gücü yerine artık enformasyon ve haberleşme belirlemektedir. Modern medeniyetler seviyesine ulaşma gayesinde olan ülkemiz, içinde bulunduğumuz süratli değişim ve gelişim ortamı içerisinde hem önceden belirlemiş olduğu esas maksatlarına erişmek hem de çağın gereklerine göre bu maksatları revize ederek bilgi toplumuna dönüşme çabası içinde olduğu söylenebilir. Madde odaklı bir medeniyet anlayışı üzerine inşa edilen ve endüstriyellemeyi amaçlayan, bunun yanı sıra zamanında bir ülkenin gelişmişlik seviyesinin en önemli göstergesi olan endüstriyel toplum artık koltuğunu dafa farklı unsurları içerisinde bulunduran bilgi toplumuna devretmeye başlamıştır. Ülkemizin, gelişmekte olan olan ülkeler arasında olması münasebetiyle bilgi toplumuna dönüşme sürecinde bir takım sorunlar yaşadığı söylenebilir. Ülkemizin bu hususta yaşadığı sorunlar arasında tecrübe eksikliği ve ihtiyaç duyulan yatırımların tam anlamıyla ve zamanında gerçekleştirilememesi gibi unsurlar sayılabilir. Bu durumun aksi yönde evrilebilmesi adına durumuna göre ve insicamlı yatırımlara gereksinim vardır. Ülkemizin bu dönüşüme hazır hale gelmesi iktisadi, sosyolojik, sanatsal ve daha birçok farklı mecrada konstrüktif çalışmalar meydana getirmesine dayalıdır (Özen, 1997: 85-86).

Yaşanan mega teknolojik ve ilmi değişim ve gelişimlerin ardından ülkemizin çoğalan enformasyon gereksiniminin giderilmesinde bilgi toplumunun luzumlarının icra edilmesi bundan sonra bir zaruriyet halini aldığı öne sürülebilir (Ünal, 2009: 142).

Bilimsel ve teknik bilgi, oluşmakta olan yeni toplumsal yapının ve bu toplumu idare edecek olan siyasi erkin kararlaştırılmasına etki eden unsurlar arasındadır. Ülkemizde bilim insanları toplumsal yapımıza yöneltmeler yapma açısından istenilen seviyede tesirli olmasa da son dönemlerde olumlu anlamda gelişmeler de yaşanmaktadır. Türkiye’de yaşanan hızlı değişimlerle birlikte bilim, yaşamımızın çoğu sahasında

faaliyet gösterme aşamasına gelmiştir (Dura, 1990: 45). Fakat ülkemizin, mevcut küresel düzende daha etkili bir pozisyona gelebilmesi adına sanayileşme sürecini tamamlamak ve bilgi toplumu kapsamında bir standartlaşma yakalamak adına bilim insanı, siyasetçi ve idarecilerle uyumlu bir şekilde çalışması gerekmektedir (Erkan, 1997: 121).

2003 tarihinde “World Summit on the Information Society” (Dünya Bilgi Toplumu Zirvesi) adıyla Cenevre’de gerçekleştirilen panelde, küresel sistemdeki bütün ülkelere bilgi toplumuna geçiş yapma önerisinde bulunulmuştur. Bunun gerçekleşmesi için ise, BİT’lerin faaliyet alanlarının genişletilmesi ve bu alanda gelişmemiş ülkelere yardımcı olunması gibi enformasyon teknolojileri ve enformasyon iktisadını içeren hususlar gündeme getirilmiştir (World Summit on the Information Society, 2003).

Günümüzde Türkiye, dünyanın gelişmiş ülkeleri arasında yer alan ABD, Japonya, Almanya, İngiltere, G. Kore gibi tam anlamıyla bilgi toplumuna geçiş sürecini tamamlayamamıştır. Türkiye, gelişmiş ülkelerde olduğu bilgi toplumuna geçişi tam olarak gerçekleştirememesinin cezasını teknolojiyi dışardan transfer etmek yani gelişmiş ülkelerin teknolojilerine bağımlı hale gelmek, iktisadi, kültür ve sanat anlamında evrensel bir aşamaya ulaşamamak olarak çekmektedir. Özellikle ileri teknoloji ürünlerin ithalatı her geçen gün artmakta ve rekabet edilemez bir hale dönüşmektedir. Günümüzde yaşanan bu olumsuz tablonun üstesinden gelebilmek adına Türkiye’de son yıllarda doğru politikalar ve yatırımlar ile bilgi toplumu olma sürecini yakalamaya çalışmaktadır (Ünal, 2009: 142).

Ülkemizde post endüstriyel dönüşüme (bilgi toplumuna) yönelik çok fazla çalışma mevcut değildir. İlaveten, bu yeni toplumsal yapıyı tanımlamak için P. Drucker’ın “Bilgi Toplumu” düşüncesi genel kabul görmektedir (Bozkurt, 2014:21-22). Söylem olarak bilgi toplumu kavramı günümüzde sıkça kullanılıyor olsa da, aslında idealize ettiğimiz bu toplumsal yapıya tam olarak geçiş yapıp yapmadığımız konusunda da soru işaretleri bulunmaktadır.

Bir toplum gayretli bir şekilde bilgi ürettiği ve baskın bir şekilde o bilgiyi tükettiği zaman gerçek bir bilgi toplumu haline dönüşür (Rieu, 2005: 46). Bir ülkenin bilgi üretim fabrikaları olarak nitelendirilebilecek üniversitelere dair istatistikler de ülkemizin bilgi toplumuna geçiş aşamasında hangi safhada olduğuna dair önemli ipuçları verebilir. Bilimsel alanda yapılan çalışmalara dair veriler değerlendirilmek istendiğinde URAP

istatistikleri bu konuda aydınlatıcı bir fikir verebilir. ODTÜ tarafından gerçekleştirilen Akademik Performansa göre Üniversite Sıralaması (URAP) verilerine bakarak da ülkemizdeki akademik anlamda sağlanan gelişmeler gözlemlenebilir. Buna göre, 2015-2016 yılları arasında, Türkiye'deki ilk üç sıralamaya giren üniversitelerin dünyadaki sıralamaları 467, 487, 508 şeklinde gerçekleşmiştir. 2017-2018 URAP sonuçlarına göre ise ülkemiz sıralamasındaki ilk 3 üniversitemiz dünya sıralamasında 532, 540, 543. sıralamada yer almıştır. 2018-2019 yıllarını kapsayan araştırma sonucunda ise Türkiye'deki bir üniversite 527. sıralamaya kadar yükselmiştir. Üniversite bazında yer değişiklikleri ve sıralamada dalgalanmalar olsa da, dünya sıralamalarında üniversitelerimizin performanslarında artış olduğu öne sürülebilir.

Bilginin üretilmesi ve işlenmesinin en temel göstergelerinden biri de bir ülkenin AR-GE çalışmalarına yaptığı ve yapmakta olduğu yatırımlardır. AR-GE yatırımları bilgi ve teknoloji konusunda bir ülkenin desteğini ve kapasitesini ortaya koyan göstergelerden biridir. 2016 TÜİK verilerine göre, Türkiye'nin AR-GE harcamaları 24 milyar 641 milyon TL'ye yükselirken, 2017 yılında ise bu rakam 29 milyar 855 milyon TL olmuştur. Buna göre, Türkiye'nin 2015 yılına ait olan %0,88 lik Gayrisafi yurtiçi Araştırma-Geliştirme (AR-GE) harcamasının GSYH içindeki payı, 2016 yılında %0,94'e, 2017 yılında %0,96'ya yükselmiştir (TÜİK, 2019). Bu oran gelişmiş ülkelerdeki rakamlardan nispeten düşük olsa da, her yıl artış sağlaması açısından bilgi toplumu olma yolunda yol katettiğimizin göstergesi olarak da değerlendirilebilir.

Bir ülkenin bilgi toplumu olma yolundaki en önemli göstergelerden biri de bilgi teknolojilerinin aktif kullanımıdır çünkü ileri derecede teknoloji kullanımı belirli bir altyapı ve sermaye gerektirmekte ve aynı zamanda bu teknolojiyi sağlayacak ve kullanacak nitelikli insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bir ülkenin bu alandaki karnesi Bilgi ve İletişim Teknolojileri Endeksi tarafından düzenli olarak çıkartılmaktadır. ITU-International Telecommunication Union (Birleşmiş Milletler Uluslararası Telekomünikasyon Birliği) tarafından, bilgi ve iletişim teknolojilerinde kaydedilen ilerlemeleri gözlemleyip katılımcı devletler arasında mukayese yapmak için 11 ayrı indeks ile hesap edilen ve kompozit bir endeks olan Bilgi ve İletişim Teknolojileri Gelişmişlik Endeksi'nin 2017 güncellenmiş versiyonuna göre, Türkiye 6.08 lik derece ile bu araştırma kapsamına giren 176 ülke arasında 67. sırada yer almış ve sıralama değişimi yükselişte olarak gösterilmiştir (ICT Development Index, 2017). Bu veriden

çıkartılan sonuç da, istenilen ya da arzu edilen seviyede olunmasa da bilgi toplumu olma yolunda istikrarlı adımlar atıldığı yönünde olabilir.

Enformasyon toplumunun unsurları olan bilgisayar ve internetin hayatımıza girmesi ile birlikte artık bilgi süratli bir şekilde oluşturulmakta, yapılandırılabilmekte, erişime açılabilmekte yani hızlı bir şekilde el değiştirebilmektedir, bunun dışında bu unsurlar gündelik hayatımızın ayrılmaz parçaları olan fatura öğrenme, ödeme, nakit gönderimi vb. gibi daha çok farklı alanda işimizi kolaylaştırmaktadır. Fakat, bilgisayar ve internet ortamında bu tür çok basit faaliyetlerin gerçekleştirilmesi için genel olarak teknolojinin yanı sıra, mevcut sistemler ilgili de teknik bilgiye sahip olunması gerekmektedir. Gerekli olarak sayılabilecek bu sistemler “öğretim yazılımları, hiper metin ve hiper ortam, sanal gerçeklik, yapay zekâ, zeki öğretim sistemleri vb” olarak sıralanabilir (Tanyeri, 2006: 358).

Bilgisayarlar eğitim amaçlı olarak da kullanıldığından dolayı bu amaçla tasarlanan programlar genellikle öğretim teorilerine uygun olarak ortaya çıkmıştır. “Bilgisayar Destekli Öğretim (Computer Aided Instruction), Akıllı Öğretim Sistemi (Intelligent Tutoring System), LOGO Projesi” bilgisayarların öğretim amacıyla kullanımı için oluşturulan sistemler arasında sayılabilir (Wenger, 1987; Koschmann, 1996).

Günümüzde bir yandan sanayi devrimi ile oluşturulan eğitim sistemi ve paradigması ile kullanılan yöntem ve teknikler, hatta eğitim ortamının fiziki yapısı devam ederken, bir yandan da içinde bulunduğumuz bilgi toplumunun gereklerine uygun olarak değişim ve dönüşümler gerçekleştirilmeye çalışılmaktadır. Bu dönüşümün gerçekleşmesinde en önemli pay da öğretmenlere aittir. Ancak, halen daha teknoloji kullanımı konusunda bilinçsiz olan ve teknoloji odaklı yöntem ve tekniklerin sınıflarda hayata geçirilmesi konusunda da yetersizlikleri olan öğretmenlerin olduğu söylenebilir. Gelişmiş teknolojilerin sınıflara koşulduğu sistemlerin öğretmenler tarafından kullanılması konusunda hizmet içi eğitimler akla gelse de bunun kısa vadede gerçekleştirilemeyeceği de öngörülmektedir. Bu durum, öğretmenlerin bilgi toplumunda teknolojik yeterliliklerinin geliştirilmesinin önemini gözler önüne sererken bir yanda da bu husus gerçekleşmez ise bir müddet daha bilgi toplumunun eğitimcilerinin teknolojiye daha gelişmiş oranda vakıf olmalarının zaman alacağı anlamına da gelmektedir.

Günümüzde endüstri 4.0'ın yoğun şekilde konuşulduğu hatta bazı ülkelerin endüstri 5.0'ı konuşuyor olması Türkiye açısından atılması gereken adımların aciliyetini ortaya koymaktadır. Bilgi toplumundan endüstri 4.0'a geçildiği günümüzde bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT'ler) bu geçişin ana eksenini meydana getirmektedir. Devletler, çeşitli kurum ve kuruluşlar ve insanların hangi oranda teknolojik enstrümanları kanıksadıkları şuana kadarki olan süre zarfından çok da fazla geleceklerinin şekillenmesine etki edecektir.

Dünya Ekonomik Forumu tarafından, ülkelerin teknoloji kabulü ve kullanımı noktasındaki hazırbulunuşluklarını ele alan Küresel Bilgi Teknolojisi Raporu, ülkemizi 139 ülke arasında alt ve üst göstergeler ve öğeler dikkate alındığında 40 ila 59. sıralar arasında yer aldığını belirtmektedir (WEF, 2016).

Politik ve düzenleyici çevre, iş ve inovasyon çevresi, altyapı, alım gücü, vasıflar, bireysel kullanım, iş amaçlı kullanım, devlet kullanımı, ekonomik etkiler ve sosyal etkiler olmak üzere 10 ayrı göstergenin yer aldığı raporda, ağ tabanlı hazırbulunuşluluk indekslerinin 2013 yılında 4.2, 2014 yılında 4.3, 2015 ve 2016 yıllarında ise 4.2 olduğu belirtilmektedir. Bunların yanı sıra, Türkiye, tüm sıralama içerisindeki 48. sırasını geçen yıla nazaran korumakta olduğu, bir takım ucuz sabit ve mobil internet tarifelerinin, nüfusun gelişen dijital becerilerinin ve bireysel teknoloji kullanımının daha da genişlettiği belirtilmektedir (WEF, 2016). Bazı göstergelerde alt kısımlarda oluşumuz bu anlamda hala bir takım sorunlarımız olduğunu gösterse de bazılarında ise üst sıralarda yer alışımız bilgi toplumu olma yolunda olumlu anlamda yol aldığımızın göstergesi olabilir.

Tüm bu verilerden anlaşılacağı üzere Türkiye, sanayileşme aşamasını tamamlayıp sanayileşme ötesine geçen ülkelere nazaran teknik ve yapısal bir takım süreçleri henüz tamamlayamamış olmasından dolayı her ne kadar bilgi toplumu ve endüstri 4.0 gibi kavramları çok sık kullanıyor ve ileri teknolojik sistemler transfer ediyor olsa da bu süreci tam olarak tamamlamış olduğuna dair kesin veriler olmadığından ötürü diğer gelişmekte olan ülkelere olduğu gibi bilgi toplumuna geçiş aşamasında olduğu öne sürülebilir. Bu geçiş aşamasında da, alt yapıdan ulaşım, ekonomik yatırımlardan eğitime kadar bir çok alanda bu geçişin tamamlanıp bir üst seviyeye geçme noktasında çalışmaların hayata geçirilmekte olduğu gözlemlenmektedir.

1.6. Kamu Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

1.6.1. Kamu Yöneticisinin Tanımlanması

Bilgi toplumuna geçişin beraberinde gündem haline getirdiği başlıklardan birinin de “yönetim” olgusu olduğu öne sürülebilir. Çok hızlı değişim ve dönüşümün yaşandığı günümüzde, ister özel sektör ister kamu ister STK olsun bir kurum ya da kuruluşu yönetmenin çok da kolay olmadığı düşünülebilir.

İçinde bulunduğumuz toplumsal dönüşüm ile birlikte yaşanmakta olan hızlı değişim dalgası kamu sektörünü de etkisi altına almış olup, yaşanan süreci tüm kamunun yararına olacak bir şekilde yönetmek ve yönlendirmek adına “kamu yönetimi” de bilgi toplumunda üzerinde durulan konulardan biri haline gelmiştir.

Yönetim belli bir amacı gerçekleştirmek için eldeki kaynakların en verimli ve etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır (Sürgit, 1970: 16). Yönetim topluluk halinde yaşamının gerektirdiği bir olgu, “sosyal bir ihtiyaç” tır (Eryılmaz, 2016). Yönetim kavramı bir işin grup eylemi olarak yapılması, örgütsel bir yapı içindeki eylemleri, grup olarak hedeflerin belirlenmesi ve bu hedeflere yönelik politikaların uygulanması ve belli bir sayıda insanın ortak bir hedefe ulaşmak için ortak ve koordine bir şekilde hareket etmesi ve denetlenmesi olarak tanımlanabilir (Sürgit, 1981: 3).

Yönetim kavramının merkezinde ortak hedef, yapılması amaçlanan bir iş bulunmaktadır. Bu hedefe ulaşılması için görevlendirilen belli bir insan grubu ellerinde bulunan sınırlı sayıdaki kaynağı ortak hedeflerine ulaşmak için kullanırlar. Bu kaynaklar insan gücü, para, tesis, araç, zaman gibi şeylerdir. Bu kaynakların her biri sınırlı olduğu için hedefe arzulanan şekilde ulaşmak adına kaynak kullanımını denetlenmesi ve kontrol edilmesi gerekmektedir. Yönetim amaca ulaşma sürecinde yapılan işlerin, kaynakların kullanımının sevk ve idaresini içerir (Sürgit, 1981: 4).

Yönetim bir hedefe ulaşma çabasının kontrol ve denetlenmesi anlamına geldiği gibi, ortak bir amaç uğruna bir araya gelen kişilerin kurduğu hiyerarşik örgütsel yapıyı da tanımlar (Sürgit, 1981:4). Ayrıca idari personel ve idari sistem anlamlarını da taşıyan yönetimin temel öğeleri; insan-grup, etkileme ve işbirliği eylemi ve amaçtır (Eryılmaz, 2016). Yönetim; amaç saptama, politika belirleme, planlama, kaynakları düzenleme ve sağlama, örgütlendirme, yöneltme, denetim, yönetimi geliştirme ve dış ilişkilerin düzenlenmesi safhalarından oluşan geniş bir süreci kapsar (Sürgit, 1981: 14). Yönetim

faaliyeti “başkaları üzerinde otorite kurma, başkalarına iş yaptıрма” olarak da tanımlanabilir (Eryılmaz, 2016).

Yönetici, yönetim sürecinin idaresinde bulunan, amaca ulaşmak için gerçekleştirilen ortak grup faaliyetinin eldeki kaynaklara uygun bir şekilde yapılması denetleyen, gruptaki diğer insanları sevk ve idare eden kişidir. Yönetici bu sürecin parçalarını; planlama, teşkilatlandırma, kaynakları düzenleme, sağlama ve yönetme, koordinasyon; idare eden kişidir (Ergun, 1983: 6).

Yöneticiler başında bulunduğu birimin yaptığı işte karşılaştığı belirsizlik durumlarında nasıl bir hareket biçiminin izleneceğini belirler (Sürgit, 1981: 7). Yönetici hizmet yahut mal sağlama sürecinde amaçlardan sapılmamasını, kaynakların verimli ve etkin bir şekilde kullanılmasını, işin doğru ve tam bir şekilde yapılmasını sağlamaya çalışır. Yönetici yapılan işin hususi özelliklerini bilmek zorunda değildir, zira onun işi sürecin gözetlenmesi ve eldeki imkânlardan hedefin elde edilmesini sağlamaktır.

Kamu yönetimi, bir topluluğun, ülkenin yahut devletin kendine has amaçları doğrultusunda başarmak arzusunda olduğu işlerin bu amaca en uygun şekilde yerine getirilmesini anlatan kavramdır. Kamu yönetimi, toplumun ihtiyaçlarına göre farklı alanlarda hizmetler sağlayan, toplumun çok parçalı yapısında elindeki sınırlı kaynakları kullanarak toplumun istek ve ihtiyaçlarını karşılamaya çalışan bir mekanizmadır. Kamu yönetimi halkın ihtiyacına binaen mal ve hizmetler üretir, farklı alanlarda kamu politikaları oluşturarak bunlara uygun eylemlerde bulunur (Eryılmaz, 2016).

Kamu yönetimi nasıl olması gerektiği, verimli ve etkin kamu yönetiminin yolunun ne olduğu 20. yüzyılın başlarından itibaren teknik ve bilimsel bir olgu olarak tartışılmaya başlanmıştır. Bu tartışmalar temelde kamu yönetiminin yapısının nasıl algılandığından hareketle oluşmuştur. Geleneksel kamu yönetimi anlayışında kamu idaresi kişisel olmayan rasyonel kurallar çerçevesinde işleyen bir yapıya sahiptir. Devlet kamu hizmetlerinin halka ulaşmasını sağlamada doğrudan sorumlu aktördür. Devlet kurumları malların ve hizmetlerin sağlanmasında ve dağıtımında aktif rol alır. Kamu idaresi siyasi iradedden ayrı fakat ona bağlı bir yapıdadır. Kamu yönetimi, her ne kadar bir “yönetim” biçimi olsa da özel sektörün idaresinden farklılaşır ve kendine has bir metodu vardır. Bu anlayışta merkezi otorite özel bir vurguya sahiptir. Hiyerarşik denetim, kurallar ve yakından kontrolle sağlanır. Kuruma ve üstlere karşı sadakat özellikle aranan bir durumdur (Eryılmaz, 2016).

Geleneksel kamu yönetimi bir müddet hâkim anlayış olarak devam etse de II. Dünya Savaşı sonrasında kamu yönetimine bakışta farklılaşmalar meydana gelmiştir. Geleneksel anlayışın hâkim olduğu kamu idaresinin verimlilik, etkinlik ve kalite açısından hayli zayıf kalması, devletin aşırı bir şekilde büyümesi, devletin sağlaması beklenen hizmetlerde yüksek artış, geleneksel anlayışının yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmasına yol açmıştır. Modernleşen dünyada hızla gelişen teknik imkânlarla kamu yönetiminin yeterli hızda adapte olamaması, merkeziyetçi katı, hiyerarşik anlayışın idarenin işleyişini yavaşlatması, kamu yönetiminin daha verimli çalışmasını sağlayan metotların kullanılması ihtiyacını doğurmuştur. Devlet idaresinin üzerine düşen vazifeyi yapmada yeterli olmaması, aksine neredeyse bir yük haline gelmesi devlet-toplum ilişkisinde bir güven krizine sebep olmuştur (Eryılmaz, 2016).

Bu süreçte kamu yönetimini özel sektörden aldığı metotlar ve pratiklerle daha verimli hale getirmeye çalışan ‘Yeni Yönetim Anlayışı’ ortaya çıkmıştır. Bu anlayış merkeziyetçi ve katı hiyerarşiye dayalı bir kontrol mekanizmasından çok performansa dayalı denetimin yapıldığı bir yapıyı önceler. Girdiler ve süreçlere odaklanmaktansa çıktılara ve sonuçlara odaklanarak daha etkin bir kamu yönetiminin oluşturulacağını iddia eder. Kaynaklar disiplin ve tutumlulukla kullanılmalı, kamu sektörü de rekabet ortamında yerini alarak hantallıktan kurtarılmalı ve büyük yapıları kamu kurumları optimum verimlilikle çalışmaları sağlamalıdır (Eryılmaz, 2016).

Yeni kamu yönetimi anlayışı ile kamu kurumları çok amaçlı, devasa hiyerarşik yapılardan çok “yalın, yatay ve özerk” yapılara kavuştu. Hiyerarşik bir personel yapılanmasından çok performansa dayalı ölçümün yapıldığı sözleşmeli personel yapısı baskın hale getirildi. Kamu hizmetlerinin halka sunulmasında piyasadaki yöntemler kullanılmaya başlanarak özel sektörle yakınlaşma sağlandı (Eryılmaz, 2016).

Kamu yönetimi devlet otoritesinin kullanımının kamu yöneticileri tarafından denetlenmesini ve gözetlenmesini de ifade eder. Bu yönüyle kamu yönetimi yönetim yapısından oluşur. Kamu yönetimi, personele hukuki bir şekilde otoritenin verilmesi ve bu verilen otoritenin kullanımının dışardan kontrolünün yapılmasıdır. Bu yönüyle kamu yönetimi birbiriyle çatışabilen çeşitli hukuki, teknik, kişisel, profesyonel ve organizasyonel kodların yer aldığı bir sorumluluk alanını içerir. Bunun yanında kamu yönetimi özel sektör yönetiminden farklı olarak anayasal ve siyasi yükümlülükleri olan bir yapıdır. Sadece belli işlerin yerine getirildiği bir diğer yönetim biçiminden ziyade

denetleme ve hesap verebilirliğin hakim olduğu bir sorumluluk alanıdır (Barbaza, 2001: 83).

Kamu yönetimi toplumun hemen her alandaki ihtiyacına yönelik hizmet sunma durumunda olmasından dolayı çok çeşitli ve farklı hizmet alanlarına sahiptir. Sağlık, eğitim, ulaşım, iletişim, güvenlik, ekonomik sistemin sağlıklı bir şekilde işleminin sağlanması gibi kalemler kamu hizmetlerinin çeşitliliğini ne kadar fazla olduğunu göstermeye yetmektedir. Ayrıca bu alanlar içindeki farklı faaliyet alanlarında işleyen kurum ve birimler, kamu yönetiminin devasa yapısının sınırlarını anlamak için önemlidir. Bu farklı hizmet birimlerinin merkezi bir yapıdan, tek düze bir şekilde yönetilmesini beklemek mümkün değildir. Kurumların her birinin verimli ve amaca hizmet eden bir şekilde çalışması kendilerine has hizmet süreçlerinin, insan gücü ve kaynak kullanımının ve performans ölçütlerinin kontrol ve denetlenmesi ile mümkün olabilir. Bu durum, kamu yönetiminde farklı birimlerin başında yer alarak o yapının sağlıklı bir şekilde işleminin sağlayan yöneticilere ihtiyaç olduğunu göstermektedir.

Kamu yöneticisi temel olarak çeşitli kamu kurum ve birimlerinin idarecilik pozisyonunu dolduran, başında olduğu kurumun kendisine tevdi edilen görevi yerine getirme sürecini denetleyen ve kontrol eden kişidir. Kamu yöneticisi devlet yahut siyasi idare tarafından belirlenmiş amaçlara ulaşma sürecini sağlamakla yükümlüdür. Bu açıdan yönetici siyasi irade ile kamuda çalışan uzman teknisyenlerin arasındaki ilişkiyi oluşturan araçtır. Kamu yönetimi yapısı içinde planlama ve koordinasyon -bir diğer deyişle kaynaklar arasında bir dengenin oluşmasını sağlamak da yöneticilerin sorumluluğudur. Kaynakların sınırlı, hedeflerin ise sınırsız olduğu düşünülürse eldeki imkânlarla göre yapılan işler arasında öncelik sırası tespit etmek kritik bir önem arz etmektedir (Ergun, 1983: 17).

Kamu yöneticisinden beklenen süratli, az masraflı, verimli ve kaliteli bir kamu yönetimi yapısı sağlamasıdır. Yönetim sürecinin öğelerini; planlama, teşkilatlandırma, kaynakları sağlama ve yönetme, koordinasyon ve kontrol; denetleyerek ideallere ulaşılması yönünde çaba sarf etmelidir. İdeallerin somut amaçlara dönüşmesini sağlayabilmek, yeni istek ve teknolojilere uyum sağlayabilmek verimlilik problemleri ile uğraşabilmek bir yöneticide aranan özelliklerdendir. Böyle bir yönetici olmadan ortak amaçlara ulaşmak ve bu yolda kaynaklardan en iyi şekilde yararlanmak pek mümkün olmayabilir (Sürgit, 1981: 16).

Kamu yöneticisinin tek bir tanımı olmamakla birlikte Devlet Memurları Kanunu'nun gerekçesinde yönetici sınıf şu şekilde tanımlanmıştır. “Yönetici Sınıf” kavramı, Türk idaresinin büyük ihtiyaç duyduğu yeni bir anlayışı yerleştirmek amacını taşımaktadır. Yönetici sınıf: “modern devlet idarelerinde, memurluğun ve idari faaliyetlerin belkemiğini teşkil eden en önemli kararların alınması ve idari görevlerin en yukarı kademedede yerine getirilmesi bakımından başlıca sorumluluğu taşıyan sınıftır” (Sürgit, 1981: 17). Benzer şekilde ‘İkinci Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda yüksek kamu yöneticisi “kurumların uzun vadeli planlarının ve yıllık programlarının hazırlanmasından, kaynakların düzenlenmesinden ve sağlanmasından, çabaların ortak amaçlara yönlendirilmesinden ve koordine edilmesinden, planlarla uygulamaları karşılaştırarak gerekli düzeltme tedbirlerinin alınmasından, teşkilat ve metotların değişen ihtiyaç ve şartlara uygun olarak geliştirilmesinden sorumlu yüksek yöneticiler” olarak belirtilmiştir (Sürgit, 1981: 17).

Birleşmiş Milletler'in yüksek yöneticilerin eğitimi konusundaki raporunda kamu yöneticileri “merkezi idarenin, iktisadi teşebbüslerin, özerk ve yarı özerk kurumların ve mahalli idarelerin en üst kademelerinde bulunan ya da doğrudan doğruya politik yöneticilere bağlı olan yöneticiler” olarak tanımlanıyor (Sürgit, 1981: 18). Bütün kamu memurlarının yaklaşık olarak %1-3'lük oranını oluşturan bu grup açıkça görülmektedir ki modern devlet idaresinin vazgeçilmez bir parçasıdır. Vali, kaymakam, müsteşar, genel müdür, kurul başkanı, daire başkanı ve bölge müdürü gibi örnekler kamu yöneticisi denildiğinde kastedilen gruba dahildir. Sayısal olarak bütün memurların sayısına göre ufak bir grup olsa da kamu kuruluşlarının işleyişine etki olarak büyük bir güce sahiptir (Ergun, 1983: 24).

Büyüyen devlet yapısının bütün birim ve kurumlarına merkezden etkin bir şekilde müdahale edip kontrol mekanizmasını işletmesi kolay değildir. Kamu yöneticileri bir nevi merkezi idarenin ve siyasi iradenin o kurumlardaki temsilcileri olarak genel amaçlara matuf bir şekilde kurumların üzerine düşen görevleri yerine getirmelerini sağlar. Bu süreç tek yönlü basit bir işlem değildir. Her bir kurumun üzerine düşen görevle ilgili olarak planlama yapması, kendi kurumsal yapılarına, görevlerine ve kaynaklarına göre birimde görev dağılımı yapması, çalışanların yaptıkları işlerin bireysel ve toplu olarak değerlendirilmesi hususi dikkat gerektirir.

Kamu kurumlarının tek başlarına çalışır görünseler de görevlerin kendi öz kaynakları ile yerine getirmeleri mümkün olmayan durumlarda diğer kamu kuruluşları yahut kamu dışı organizasyonlar ile koordine olmaları kamu yöneticilerinin bir başka görev alanıdır. Diğer paydaşlarla irtibatı kurmak ve bunu hem kendi kurumunun işleyişine zarar vermeden hem de genel amaçlara yönelik işleyişi iyileştirerek yapmak gerekmektedir.

Günümüzde kendini daha etkin bir şekilde hissettiren bir başka problem, gelişen teknik imkânların kamu kurumlarında yapılan işlere uygun bir şekilde adapte edilmesidir. Baş döndüren bir hızla gelişen teknoloji çok geniş bir alanda hizmet ve mal üreten devlet organizasyonunun muhakkak takip etmesi gereken bir olgudur. Basit bir örnek olarak bilişim ve iletişim sistemlerindeki gelişmeler gösterilebilir. Bu alanlardaki gelişmeler sadece kamu kurumlarının değil, her türlü organizasyonun işleyişini derinden etkilemesi beklenen, yapılan işlerin çok daha verimli ve pratik bir şekilde yapılmasını sağlayan yeniliklerdir. Kendi başına bu yeniliklerin takibi, ilgili kuruma hangilerinin, nasıl mevcut işleyişe zarar vermeden uygulanabileceği kritik bir meseledir. Yöneticilerin görevi bu yeniliklerin kurumun işleyişini geliştirmesi yönünde uygulandığından emin olmaktır.

Diğer yandan, kamu kurumları hem devlet organizasyonu içinde hem de halkla olan ilişkilerinde karşılıklı etkileşime daha açık hale gelmiştir. Yönetişim kavramının öne çıktığı günümüzde kamu kurumlarının hem devletin imkân ve ihtiyaçlarında ortaya çıkan yeni durumlara, hem de kamu kurumunun ürettiği hizmet ve malların muhatabı olan halk nezdinde ortaya çıkan ihtiyaç ve arzulara genel amacın dışına çıkmadan uyum sağlaması önemlidir. Her kamu kurumunun bu etkileşim sürecinin içinde olduğunu ve uyum sağlamakla yükümlü olduğunu dikkate aldığımızda genel olarak devletin verimli ve etkin bir şekilde işleyebilmesi için bahsedilen uyum sürecinin çok koordine bir şekilde idare edilmesi gerektiği ortaya çıkmaktadır. Bu noktada kamu yöneticilerin yeniliklere açık, organizasyonel ve toplumsal imkan ve ihtiyaçları iyi okuyan bireyler olarak kamu kurumlarının işleyişinde hayati öneme sahip olduklarını söyleyebiliriz.

Yukarıda alıntılanan tanımlarda dikkati çeken bir başka husus, kamu yöneticilerinin siyasi irade ile devlet organizasyonu arasındaki ilişkiyi sağlamasıdır. Her ne kadar devletin anayasal çerçevede belirlenmiş genel amaçları kapsamında farklı siyasi iradeler kendi görüşlerine göre politikalar belirlese de, bu politikaların uygulanabilirliği, nasıl bir yöntem izleneceği, amaca matuf olup olmadığı gibi konular teknik bilgi ve örgütsel

tecrübe gerektirir. Bu noktada kamu yöneticileri devletin işleyişine hâkimiyetleri, örgütsel yapının güçlü ve zayıf yanlarına vukufiyetleri, sahada yapılan çalışmaların planlara nasıl uyarlanacağı konusundaki bilgileri ile siyasi iradenin ortaya koyduğu politikaları uygulamakla yükümlü olur.

Modern dönemden önce devlet, topluma karşı genel güvenlik, hukuk, eğitim gibi alanlarda sorumlu olan bir yapıya sahipti. Ekonomik hayata doğrudan ya da dolaylı müdahalesi sınırlıydı. Günümüzde toplumlar özlerini korusalar da günlük yaşamlarında karşılaştıkları problemler ve ihtiyaçları hayli şekil değiştirmiştir. Yaşam tarzlarının değişmesi sonucu sağlık, ulaşım, ekonomi gibi alanlarda devletin doğrudan müdahalesi ya da dolaylı olarak regülasyonu gerekmiştir. Ekonomik sistemin, sosyoekonomik yapıların değişmesi ile ‘refah devleti’ kavramı ortaya çıkmış, devletin daha önceki dönemlerde üstlenmediği görevleri yerine getirmesi beklenir olmuştur (Şaylan, 1972: 43-44).

Özellikle az gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde devlet modern ekonomik ve siyasi sisteme daha hızlı uyum sağlamak için çok aktif bir şekil almıştır. Sanayileşme, eğitim seviyesinin artması, hukuk ve sağlık alanlarında yetkinliğin artması gibi konularda ancak devlet gücünün sağlayabileceği atılıma ihtiyaç duyulan bu ülkelerde, devlet irili ufaklı birçok kamu kurumu oluşturmuştur. Bu kurumlar bir yandan endüstriyel, mali ve tarımsal girişimlerde bulunarak ülkenin kalkınmasını sağlamaya uğraşmakta bir yandan güvenlik, vergi toplama ve denetim gibi daha klasik görevleri yerine getirmektedir. Bu durumda kamu kurumlarının etkin kamu yöneticilerine ihtiyaç duyduğunu ifade edebiliriz. Zira bu ülkelerdeki kamu yöneticileri sadece geleneksel becerilere sahip yöneticiler olmakla gerekli hizmetleri yerine getiremezler. Aynı zamanda “ekonomik ve sosyal kamusal fonksiyonları yürütmek” için gerekli bilgi ve beceriye de hâkim olmaları gerekir (Şaylan, 1972: 44).

Bu açıdan bakıldığında kamu yöneticilerinin siyasi irade dışında kamu politikalarının tayinine katkıda bulunan ikinci bir aktör olduğu düşünülebilir. Dolayısıyla seçimle gelmemelerine rağmen kamu yöneticileri devlet örgütü üzerinde etkin bir otoriteye sahiptir (Şaylan, 1972: 45). Yüksek kamu yöneticileri ana politikaların şekillenmesine katkıda bulunur ve en üst seviyede politika konularında danışmanlık yapar. İdari politika konusunda karar verme sorumluluğunu taşıdığı için kamu yöneticisi, siyasi

irade (bakanlar kurulu ya da yönetim kurulları) tarafından belirlenen temel politikaları işlevsel politikalar ve programlar haline getiren kişidir (Ergun, 1988: 6).

Yüksek kamu yöneticileri farklı ülkelerin memur sisteminde birbirinden değişik şekilde tanımlanmıştır. Türkiye’de kadro derecesine göre yüksek yönetici olarak tanımlanırken, ABD’de federal sistemde ayrı bir derecelendirme yapılmıştır. İngiltere’de ise “administrative class” sınavını kazananlar yüksek yönetici addedilir (Şaylan, 1972: 45). Yüksek yöneticilerin tanınmasında bir diğer kriter ise maaşlarının miktarı olarak görülür. Fakat bu özelliklerin hiç biri tek başına bir memurun yüksek yönetici olup olmadığını kesin olarak belirlemez. Zira bu kişilerin kamunun ‘merkez ve taşra kuruluşlarında, kamu girişimlerinde, özerk, yarı özerk kurumlarda ve yerel yönetimlerin üst düzeylerinde kilit noktalarda görev alan kişiler’ olup olmadıkları önemlidir. Bir diğer husus ise, şekil itibariyle yönetici pozisyonunda olmasalar bile görevleri itibariyle üst düzey sorumluluğa ve yetkiye sahip olan kişilerin de üst düzey yönetici sayılabileceğidir. Bu personel yaptıkları iş ve etki alanları düşünüldüğünde üst düzey yöneticide olması beklenen hususları taşımaktadır (Ergun, 1988: 26).

Hangi mevkide yahut hangi görevde olursa olsun, üst düzey yöneticilerde olması beklenen bazı temel özellikler vardır. Yönetici bazı bilgi ve becerilere hâkim olmalıdır. Yönetici hem içinde bulunduğu toplumun sosyal, ekonomik ve siyasal yapısını bilmeli hem de yönettiği kurum veya birimin işleyişine dair bilgiye sahip olmalıdır. Yönetim tekniklerini, personelle ilişkilerde nasıl metotlar izleneceğini ve genel bürokratik işleyişin nasıl gerçekleştiğini bilmesi de kendisinden beklenir. Ayrıca yöneticinin yönetim yetenekleri diye ifade edebileceğimiz karar verme, durum değerlendirme, astları güdüleme ve yöneltme ile yetki devredebilme gibi konularda yetişmiş olması önemlidir (Şaylan, 1972: 46).

Yüksek yöneticilerde bulunması gereken bir diğer özellik ise, yönettikleri kurumu ana politikalara göre saptanmış amaçlara başarılı bir şekilde ulaştıran önderlik ve yol gösterme becerisidir. Belirlenen amaçlardan vazgeçilmesi gereken durumlarda bu ihtiyacı belirleme ve yeni amaçların belirlenmesini sağlama da bu noktada kritik öneme sahiptir. Kurum yapısı ve yapılan işin niteliği yöneticilerin farklı liderlik özelliklerine sahip olmalarını gerektirebilir. Örneğin rutin işleyişin düzenli bir şekilde gerçekleşmesini sağlamak ile yenilikçi bir yaklaşımla yaratıcılığı teşvik eden bir liderlik tarzı arasında belirgin farklar vardır. Temel olarak yöneticinin yönettiği birimi bir bütün

olarak değerdendirebilmesi, isabetli kararlarda bulunması, geleceğe dair tutarlı tahmin ve öngörülerde bulunması, görev ve yetki dağıtımını uygun bir şekilde yapması, ast elemanların yetişmesini sağlaması ve birim içinde güven ve sadakat bağlarını güçlendirerek kurum kültürü oluşturmaları gerekir (Şaylan, 1972: 46).

Yöneticilerin sahip olması gereken özelliklerden bir diğeri sorumluluktur. Yukarıda da belirtildiğı gibi sorumluluk bir personelin yönetici olup olmadığının belli edilmesinde kullanılabilir. Yöneticilerin sorumlulukları farklı şekiller alabilir. Yönetici kurumun işleyiş şeklini belli eden kanun, kararname, tüzük, yönetmelik ve emirleri uygulamakla sorumlu olabilir. Yahut üst merciler tarafından birime tevdi edilen görevlerin yerine getirilmesini sağlama, kendisine konan hedeflere ulaşmaya çaba göstermek yöneticinin sorumluluğudur. Bazı durumlarda ise yönetici başında bulunduğu kurumun amaçları, iş yapış yöntemleri ve şekli gibi hususlarda inisiyatifi kullanarak değişiklikler yapmak ve bunu kendi üstlerine bildirmek sorumluluğuna sahiptir (Şaylan, 1972: 47).

Kamu yöneticileri ister alanının uzmanı teknisyenler olsun ister politik roller üstlenen kişiler olsun ülkenin idaresinde en çok etkili olan memurlardır (Ergun, 1983: 25). Siyasi irade ile olan ilişkilerinde alan bilgisine hakim olmalarından dolayı sahip oldukları avantajı da göz önüne aldığımızda bir ülkenin temel politikalarının elle tutulur hedeflere dönüşmesini sağlayan, kaynaklarını bu hedeflere ulaşmak için kullanan, neredeyse ülkenin kaderini ellerinde tutan kişiler oldukları söylenebilir.

1.6.2. Kamu Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Süreci

Kamu yöneticileri tarih boyunca devlet mekanizmalarının düzgün ve verimli bir şekilde işlemesi için hayati öneme sahip aktörler olarak görülmüş, devletlerin yükselmesi veya işlerliğini kaybedip yıkılması kamu yöneticilerinin yetkinliğine ve başarısına bağlanmıştır (Günay, 2007: 58). Günümüzde yöneticilerin devletin devamlılığı açısından taşıdığı ehemmiyet daha da artmıştır. 2. Dünya Savaşı sonrasında devlet anlayışında hemen hemen bütün dünyada kabul edilen temel anlayış değişiklikleri olmuştur. Devlet sadece toplumsal hayatın devamlılığını bozan şeyleri kontrol eden, daha ufak ve pasif bir varlık olmaktan çıkıp daha çok alanda hizmet sağlayan, halkın refahı için aktif bir şekilde piyasaya dâhil olan devasa bir yapı haline gelmiştir. Sosyal devlet, hukuk devleti ve refah devleti gibi olgular devletin omuzlarına daha önce üstlenmediğı görevler yüklemiştir. Özellikle kalkınmakta olan devletlerde kamu kesimi ekonomik gelişmeyi sağlamak adına endüstriyel, ticari, mali ve tarımsal faaliyetlerde

bulunmak durumundadır. Bu görevler devletlerin geçmişten gelen yapılar ve elemanlarla altından kalkamayacağı boyutlardadır. Dolayısıyla kamu kurumları yeni ihtiyaçların gerektirdiği yapılara bürünmüş ve bu yapıların işlemesi için yetişmiş elemanlara ihtiyaç hasıl olmuştur (Canman, 1978: 3).

Devletin günümüzde sunduğu hizmetler çok parçalı hale gelmiştir. Bütün hizmet dalları için ayrı uzmanlıklar ve prosedürler ortaya çıkmıştır. Teknolojinin hızlı değişmesinin de etkisiyle hizmetlerin gerektirdiği uzmanlıklarda değişiklikler görülebilmektedir. Bu süreçte kamu personelinin eğitilmesi sürekli bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmaktadır. Üretilen hizmetlerdeki değişiklikler bu hizmetlerin üretim süreçlerini kontrol eden, denetleyen ve yöneten kamu yöneticilerinin bilgi ve becerilerinde de değişiklikler olmasını gerektirmektedir. Zira iş yapma sürecinin daha verimli ve etkin bir şekilde olması için değişikliklere uyum sağlamak, eleman yönetimi ve iş yapma sürecinde gerekli modifikasyonları gerçekleştirmek gerekmektedir (Günay, 2007: 59).

Genelde memurların özelde ise yöneticilerin yetiştirilmesi meselesi özellikle kapalı kariyer sistemine sahip devletlerde daha büyük bir öneme sahiptir. Zira açıktan atama ile yöneticilerini belirleyen sistemlerde elemanların yetiştirilmesi ile ilgili bir çalışma yapmak gerekliliği yoktur.

Piyasadan, yönetici aranan makama uygun kişiler bulunması gayet mümkündür. Fakat alt basamaklardan devlet organizasyonuna giren bir yönetici kariyer basamaklarında yükselirken farklı alanlarda iş yapan kurumlar bünyesinde görev alacaktır. Memurluk hayatı boyunca farklı görevleri yerine getiren birimlerde görev alacak, farklı iş alanlarında mal ve hizmet sağlamaya çalışacaktır. Bundan dolayı yöneticilerin değişen görevlerinin gerektirdiği niteliklere uygun bir şekilde kendilerini geliştirmeleri gerekmektedir (Gazier, 1977: 3).

Yöneticilik eğitimini belirli bir alanda verilen uzmanlık eğitimi gibi görmemek gerekmektedir. Bir alanda iş yapan iki kişiden birisinin yöneticilik görevini yerine iyi getirmesi, iş yaptıkları alandaki uzmanlık derecesine değil, diğer iş yapan kişiden farklı olarak yöneticilik alanındaki bilgi ve tecrübesine bağlıdır. Kişi, uzmanı olduğu bir alanda iyi işler yapabilir ve başarılı olabilir. Fakat iş yapma sürecini yönetmek yöneticilik tekniklerini bilme ve iş sürecini daha üstten bir bakışla kontrol edip denetleme becerisine ihtiyaç duyar. Hatta bir alanda yöneticilik yapan kişi o alanın uzmanı olmasa da eğer yöneticilik bilgilerine ve tecrübesine sahipse üstlendiği işin

altından başarıyla kalkabilir (Sürgit, 1981: 11). Dolayısıyla kurumların yönetici ihtiyacı sadece o kurumun yaptığı işe yönelik uzmanlık eğitimi veren eğitim kurumlarının mezunları ile karşılanamaz. Yönetici olan kişi, çeşitli alanlarda problem çözme yeteneği gelişmiş, yönetim sanatına vakıf, iş yaptırma tecrübesi ve kabiliyetine sahip olmalıdır (Ergun, 1983: 19).

Yüksek yönetici sadece maaşı yahut sorumluluğu çok olan kişi olarak düşünülmemelidir. Yüksek yöneticiler, etki alanları itibariyle kamu kurumlarının uyduğu genel politikaları etkileyebilen, siyasilere ve idarecilere danışmanlık yapabilen, temel yönetsel politikaya uygun eylemler planlayabilen kişileri de kapsar. Dolayısıyla yöneticinin çok yönlü bir düşünme ve eylem biçimine aşina olması, değişme ve gelişmeleri takip edebilme, profesyonel değerlere sahip olma ve ulusal amaçların gerçekleştirilmesi ile yükümlü hissetmesi de gerekmektedir (Ergun, 1983: 24-25).

Yöneticilerin eğitimi söz konusu olduğunda “yetiştirme” ve “geliştirme” kavramlarının gündeme gelmesi yöneticilerin sahip olması beklenen bilgi ve becerilerin doğası sebebiyledir. “Yetiştirme” kavramı örgün bir eğitim sisteminde sağlanan bilgi ve becerilerin ötesinde, hizmet öncesi veya içerisinde bilim ve teknoloji alanlarındaki değişimleri ve bu değişimlerin toplumsal düzeyde yansımalarını takip edebilme yeteneğinin kazandırılmasını ifade eder. “Geliştirme” ise yöneticilerin ya hizmet içinde deneme-yanılma usulüyle yahut hizmet öncesinde görevde karşılaşmaları muhtemel meseleler üzerinden alıştırma yaptırılarak sorun çözme yeteneklerinin geliştirilmesini ifade eden bir terimdir (Kalkandelen, 1985: 83-84). Dolayısıyla yöneticilerin yetiştirilmesi meselesi sadece yaygın örgün eğitim normları çerçevesinde düşünülmemesi gereken, muhataplara verilmesi istenen bilgi ve becerilerin daha geniş bir yelpazede tasarlanması gereken bir meseledir.

Yönetici yetiştirme sürecinin içeriği kabaca üç kısma ayrılabilir. Birinci kısım yönetim eylemi için gerekli olan “temel ve geleneksel disiplinleri” içerir. Tarih, hukuk, ekonomi, siyaset bilimi, yönetim bilimi gibi disiplinler yönetici, özelde kamu yöneticisi için kendisinden faydalanması elzem olan temel bilgi alanlarıdır. İkinci kısım yönetim tekniklerine giriş sayılabilen disiplinleri kapsar. Muhasebe, istatistik, informatik, personel, bütçe, kontrol ve planlama gibi yönetim sürecinin daha teknik alanlarını ilgilendiren konularda bilgi sahibi olmak yöneticiler için vazgeçilmezdir. Son kısım ise yukarıda geçen disiplinler gibi bir alan olarak belirtilmesi ve kazanılması daha güç olan

bilgileri içerir. “Yönetmelik” olarak da ifade edilen yönetme yeteneği, sorumluluk duygusu, astların eğitimi gibi diğer alanlara göre öğretmesi daha zor meseleleri kapsar (Gazier, 1977: 4).

Yöneticilerin yükümlü oldukları işler düşünüldüğünde yukarıda bahsedilen üç bilgi alanının yöneticilik eylemi için zorunluluk olduğu aşikar hale gelir. Yöneticilerin eğitilmesi ve yetiştirilmesinin gerekliliği bu özellikleri haiz kişilerin ihtiyacı karşılayan sayıda mevcut eğitim sisteminden çıkmamasından gelir. Yöneticilerin bu alanlarda uzmanlaşması ve deneyim kazanması için özel eğitim kurumları yahut programlar oluşturulması kamu yönetimi çevrelerinde genel kabul görmüş bir olgu haline gelmiştir. Bu alanlarda uzmanlaşmanın zor olmasının yanında yöneticilere yönelik yetiştirme programlarının düzenlenmesi kamu yönetiminin doğası gereği de bir zorunluluk halini alır. Kamu yönetimi genel olarak sınırsız olduğunu varsayabileceğimiz halkın istek ve arzularını yerine getirmek ile yükümlüdür. Kamu yönetimini bu süreçte kullanacağı kaynakları ise sınırlıdır. Sınırlı kamu kaynakları ulusal ihtiyaçların kontrolsüz ve denetimsiz bir biçimde karşılanmasına imkan tanımamaktadır. Kamu harcamalarının ve maliyetlerinin devletin genel durumu ve devamlılığı düşünülerek düzenlenmesi bir gereklilik halini almıştır. Ulusal devletlerin neredeyse uluslararası hizmetler vermeye başladığı günümüzde kamu yönetiminin verimli bir hale getirilmesi kaçınılmazdır. Bütün bu yönetim ve harcama sürecini idare eden kamu yöneticilerinin eğitimi bu kişilerin kararlarının devletin bekası ile doğrudan bağlantılı olduğu dikkate alındığında asıl önemini kazanmaktadır (Öktem, 1988: 24). Bunun yanında yönetici eğitiminin karmaşık yapısı da dikkate alındığında kamu yöneticisi nasıl yetiştirilmeli sorusu meselenin merkezine oturmaktadır.

1.6.3. Türkiye’de Kamu Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

Ülkemizde kamu yöneticilerinin yetiştirilme sürecini anlamak için öncelikle bu alanda günümüze kadar ulaşmış olan eserleri ve bu sürecin ardında yer alan yaklaşım ve felsefeyi ele almak gerekmektedir. Devlet yönetimine dair eserler İslam kültürü içinde yüzyıllardır var olan bir literatür oluşturur. Farabi’nin (870-950) El-Medinetü’l-Fazıla’sı, Maverdi’nin (974-1058) Ahkamu’s-Sultaniye’si ve Nizamülmülk’ün (1018-1092) Siyasetnamesi ilk akla gelen örneklerdendir. Osmanlı döneminde de bu miras geliştirilmiş ve türünün önemli örnekleri kaleme alınmıştır. Bu literatürün öne çıkan örnekleri olarak Koçi Bey Risalesi, Defterdar Sarı Mehmet Paşa’nın (ö. 1717) “Devlet

Adamlarına Öğütler” isimli eseri ve Kâtip Çelebi’nin (1609-1657) “Bozuklukların Düzeltmesinde Tutulacak Yollar” isimli eseri zikredilebilir. Bu eserler de devletin içinde bulunduğu şartlar ve elindeki imkânlar dâhilinde nasıl en iyi şekilde idare edilebileceği, devlet yönetiminin bozuk taraflarının nasıl düzeltilebileceği gibi konular işlenmiştir. Osmanlı’nın ‘gerileme dönemi’ olarak nitelenen 16. yüzyıldan sonraki dönemde batılılaşma veya batılıların devlet yönetimine dair başarılı uygulamalarının nasıl Osmanlı’ya aktarılabilceği de tartışılan bir mesele olmuştur (Eryılmaz, 2016).

Her ne kadar Türkiye’de kamu yönetiminin bir ilim olarak kabul görüp bu alanda eserler verilmeye başlanması 1950’lere dayandırılrsa da bazı araştırmacılar 19. yüzyılda kamu yönetimi biliminin ilk nüvelerinin, bu alanda Batı ülkelerinden etkilenen Osmanlı’da görülebileceğini iddia etmiştir. Bu görüş 1950 sonrası Amerikan sisteminden etkilenerek yaygınlaşan kamu yönetimi literatürünün, öncesinde Avrupa birikiminden faydalanan ve kamu hukuku ağırlıklı bir yaklaşım olduğunu savunur. Yönetim modelinde değişikliğe yönelik bir dizi reformun yapıldığı Tanzimat Dönemi’nde Avrupa’ya öğrenci göndermek suretiyle oradaki bilimsel birikimin yurda getirilmesinin önü açılmıştır. Liberal bir iktisadi anlayışın da benimsenilmesini amaçlayan bu süreç Avrupa tecrübesi yaşayan kimselerin döndüklerinde çeşitli kamu kurumlarında görev almaları vesilesiyle bu tecrübenin kamu kurumlarının ıslahı sürecinde kullanılması imkânını doğurmuştur. Özellikle Fransız tecrübesi Osmanlı’nın bu döneminde devlet uygulamalarında etkili olmuştur (Keskin, 2006: 3).

1867 yılında eğitim kurumlarında sistematik bir düzen kurulması amacıyla Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy’a bir proje hazırlatılmıştır. “İdare bilimleri, tarih, fen ve hukuk gibi konuların okutulacağı bir yüksek okul kurma önerisi de bu projede yer almıştır. Bu fikir doğrudan gerçekleşme de zaten kurulmuş olan Mülkiye Mektebi’nin kurumsal yapısında ve ders programında Fransız tecrübesinden yararlanılmıştır. Ders kitaplarının bir kısmı Fransızca’dan tercüme edilmiş ve Fransızca yabancı dil olarak okutulmuştur. 19. yüzyıl boyunca Fransa’da gelişen yönetim bilimine dair tartışmalar bu okul vesilesi ile Osmanlı’ya taşınmıştır (Keskin, 2006: 4).

Mülkiye Mektebi’nde okutulan dersler arasında yer alan Usul-i İdare ve Hukuk-u İdare alanlarında bir çok müellifin eser verdiği görülmektedir. Özellikle Sakızlı Ohannes Paşa’nın (1830-1912) Mülkiye Mektebi’nin farklı sınıflarında okuyan öğrenciler yönelik yazdığı “Usul-i İdare” kitabı zikretmeye değerdir. Burada kullanıldığı anlamıyla

usul-i idare “yönetimin ilkelerini, şartlarını ve çerçevesini belirleyen bilim veya bilimlerin hepsine birden verilen isim” şeklinde anlaşılabılır. Usul ve hukuk kitaplarının farkını ortaya çıkaran derinlemesine bir inceleme olmamasına rağmen usul kelimesinin kanunlar dışında kalan kamu yönetimi ile doğrudan alakalı yönetim tekniklerini çağrıştırdığı ifade edilmektedir (Keskin, 2006: 7).

Mülkiye Mektebi ilk kurulduğunda “usul-i idare” ve “umur-i mülkiye” dersleri okutulmakta iken 20. yüzyılın başında ders konuları “hukuk-u idare” ve “hukuk-u amme” olarak değişmiştir. Bunun bir sebebi Fransız etkisinin azalması ve Alman birikiminin daha baskın kabul gören bir hale gelmesidir. Bundan dolayı hukuksal yaklaşım yönetim bilimi yaklaşımı karşısında kabul gören bir pozisyona geldiğini söyleyebiliriz (Keskin, 2006: 13).

Cumhuriyet’in ilk dönemlerinde Mülkiye’nin programına Alman ekolünün etkisi ile şehircilik, mahalli idareler maliyesi ve işletme iktisadı gibi konular eklenmiştir. 1950’lere gelindiğinde ise Anglo-Sakson ve Amerikan ekollerinin etkisi kendisini hissettirmiş ve bu durum programda “amme idaresi prensipleri”, “idarede yeni temayüller”, “umumi amme hukuku”, “idarede organizasyon ve metod” ve “personel idaresi” gibi konuların yer almasına yol açmıştır (Keskin, 2006: 13-14). 1950’den önce Türkiye’de yönetim biliminin sadece kamu yönetiminin hukuksal açıdan incelenmesinden oluşan ve hukukçuların baskın olduğu bir alan olduğu kanısının aksine bazı bulgular bulunmaktadır. Keskin’in belirttiği üzere İçişleri Bakanlığı tarafından çıkarılan “İdare Dergisi” ve Mülkiye Mektebi Öğrenci Derneği tarafından çıkarılan “Mülkiye Mektebi Mecmuası” hukuksal yaklaşım dışında bir çok alanda çalışmaya yer vermiştir. Kamu yönetimi teorileri, kamu yöneticilerinin rolü, iktisadi işletmecilik, rasyonalizasyon, kırtasiyecilik, memur psikolojisi, idarenin iktisadi teşekkülleri, devlet otoritesi ve devlette reform gibi birçok farklı alanda makaleler bu dergilerde yayınlanmıştır (Altunok, 2011: 236).

Altunok bu dönemde kamu yönetimi literatüründe umumi amme hukukunun ayrı bir yere sahip olduğunu belirtmektedir. Üniversitelerin Amme Hukuku kürsülerindeki hocaların çokça eser verdiği bu alanda tartışılan konular devletin kaynağı, devletin tarihi dönüşümü, hukuki özellikleri, devlet ve birey arasındaki ilişkiler ve devletin işlevleri gibi meseleleri kapsamaktadır. Bundan ayrı olarak idare hukuku alanında verilen eserlerde idarenin yapısına, görevlerini yerine getirişine, merkeziyet ve adem-i

merkeziyet meselesine ve idari teşkilat gibi konulara değinilmektedir (Altunok, 2011: 235).

1950’lerde umumi amme hukuku temelli yaklaşım yerine amme idaresi (kamu yönetimi) yaklaşımı benimsenmiştir. Bu dönemde uluslararası kuruluşların destekleri ile kurulan kamu yönetimi enstitü ve okulları vesilesiyle özellikle Amerika’dan bilim adamlarının gelmesi yeni bir kamu yönetimi anlayışının yaygınlaşmasına vesile olmuştur. Bu bilim adamlarının Türk kamu yönetimi teşkilatının yapısına ve problemlerine dair hazırladıkları raporlar farklı bir kamu yönetimi yaklaşımının uygulamalı örnekleri olmuştur. Bu dönemde kamu yönetimi eğitimi veren okullarda mukayeseli idare, sosyal antropoloji, istatistik, personel idaresi, şehir ve köy planlaması, Türkiye ve Orta Doğu memleketlerinin tarihi gibi konularda dersler verilmeye başlanmıştır (Altunok, 2011: 239-248).

1980’e kadarki dönemde kamu yönetimi alanında siyasetle ilişkilendirilebilen eserlerin sayısı, ülkenin siyasi konjonktüründen de etkilenerек baskın hale gelmiştir. 1980 sonrası ise genel olarak yeni kamu yönetimi ve kamu işletmeciliği gibi modellerin tartışıldığı eserlerin yaygınlaştığı bir dönemdir (Çelik, Usta ve Çelik, 2012: 367). 1980 sonrası, önceki dönemle karşılaştırıldığında kamu yönetimi alanındaki eserlerin sayısında dikkat çekici bir fark görülmektedir. 2000’e kadar yazılan eserlerin bir çoğu ders kitabı niteliği taşısa da 2000 sonrası idari yapıda yapılan reformlar, Avrupa Birliği’ne tam üyelik sürecinin başlatılması gibi konuların etkisiyle akademik niteliğe sahip eserlerin sayısının ders kitaplarına ağır bastığı görülmektedir. Son 20-30 yıllık periyotta yazılan kitapların birden fazla bakış açısını benimsemekle beraber kurumsal-yapısal ve yasal bakış açılarının ağırlık kazandığı görülmektedir (Çelik, Usta ve Çelik, 2012: 378-379).

Kamu yöneticilerinin yetiştirilmesi Osmanlı döneminden başlayarak devletin ihtiyaç olarak gördüğü bir mesele olmuştur. Dönemin ihtiyaçlarına uygun bir şekilde kamu yöneticisi yetiştirmeye yönelik çeşitli okullar kurulmuştur. Bu okulların ilk örneği olarak Enderun Mektebi’ni gösterebiliriz. Enderun II. Murat (1404-1451) zamanında temeli atılan ve Fatih Sultan Mehmet (1432-1481) zamanında tam anlamıyla kurulan (İpşirli, 1995: 185) okul devletin ihtiyacı olan savaşçı-devlet adamı modelinde yöneticiler yetiştiriyordu (Ergun, 1983: 122).

Enderun büyük ve küçük oda, Doğancı koğuşu, Seferli koğuşu, Kiler koğuşu, Hazine odası ve Has oda olmak üzere 6 odadan müteşekkil bir yapıydı. Bu odaların her birinde

farklı bir alanda eğitim verilirdi. Bu anlamda modern sınıf sistemine benzetilebilir. Başlangıçta Kur'an, Tecvid, İlm-i Hal, Arapça, Farsça, Yazı, Tezhip, Hattatlık ve Musiki gibi konularda eğitim gören öğrenciler daha sonra sarayın diğer kısımlarının müsaitlik durumuna göre terfi alabilmekteydi. Diğer odalarda padişahın av hayvanlarını yetiştiren bir grup, padişahın yanında bulunarak kişisel hizmetini gören ve seferlerde yanında bulunan bir grup ve padişahın yemeklerinden sorumlu bir grup bulunmaktaydı. Hazine odası sarayın ekonomik işleri ile ilgilenen Has odadan sonraki en yüksek birimdir. Has oda ise diğer odalarda eğitim görerek çeşitli seçim süreçlerinde tebarüz etmiş idareciliğe yatkın kişilerden oluşurdu. Bu kimseler sürekli padişahın yanında bulunarak günlük yönetim işlerinde nasıl davrandığını müşahade ederdi. Buradan ise çeşitli mülki ve askeri makamlara geçebilirlerdi. Enderun'da eğitim gören kişiler devşirme usulü ile Türk olmayan kimselerden çocuk yaşta seçilirdi. Bu durum 18. yüzyıla kadar böyle devam etmiştir. Bu şekilde öğrencilerin eğitim gördüğü arkadaşlarına, padişaha ve devlete bağlı bir şekilde yetişmeleri sağlanırdı. Bu açıdan bakıldığında bahsedilen sistemin profesyonel yönetici yetiştirme konusunda dönemin şartları da dikkate alındığında son derece başarılı olduğu söylenebilir (İpşirli, 1995: 185-186). Daha sonra Türk öğrencilerin de kabul edildiği okul 1909 yılına kadar eğitime devam etmiştir (Ergun, 1983: 123).

Enderun'dan yetişen ve devletin yüksek kademelerinde görev alan memurlar dışında, vezir-i âzama bağlı bir şekilde Divan-ı Hümayun'da yazı işlerini takip eden reis'ül-küttâb ve ona bağlı kâtipler Osmanlı'nın üst düzey yöneticilerinden sayılabilir. Divan'ın asli unsurlarından sayılmasa da reis'ül-küttâb divan kâtiplerinin reisidir. Divan'dan çıkan "tayin ve tevcih beratları, idari emirler ve hükümler" gibi kararlar onun gözetiminde yazılır ve bütün mevki ve makam sahipleri "beratların ve divan hükümlerinin yazılmasında onun dediğine göre" hareket ederdi. Katip olmak ve Reis'ül-küttâb makamına erişmek için Divan-ı Hümayun'un kitabet sınıfında yetişmek, bu yapı içinde maharetini göstererek yükselmek gerekmekteydi. Kitabet sınıfına girişte ise Enderun'a giriş kuralları geçerli olmayıp "akrabalık, kölelik ve başka intisap yolları veya nüfuzlu kimselerin aracılığı" etkili olmuştur (İnalcık, 1988: 674-676).

Osmanlı'nın son döneminde eğitim daha sistemli bir hale gelmiş ve ıslahat amacıyla değişik alanlarda eğitim veren birçok okul açılmıştır. Yönetici yetiştirmeye yönelik kurulan Bab-ı Âli Mektebi de son dönem de kurulan okullardandır. Bab-ı Âli'ye "mülazım" veya "şakird" adı altında kabul edilen öğrenciler Kalem adı verilen ofislerde

görevlendirilerek başlarında amirlerin emirleri altında yetiştirilmiştir. Belli bir yetiştirme emaresi gösterdikten sonra memur olarak resmi göreve alınan bu kimseler yeteneklerine göre yönetici kademelerine kadar yükselmiştir. Tercüme Odası da bu mektebin ileri seviyede bir şubesi olarak ihdas edilmiştir (Ergun, 1988: 123-124). Son dönemin birçok yönetici ve entelektüeli bu kurumdan geçmiştir. Islahat ve Tanzimat fermanları ile devletin teşebbüs ettiği reform çalışmaları sonucu ortaya çıkan yenilenmiş devlet kurumları ve devletin işleyiş tarzına uygun yönetici ihtiyacını karşılamak üzere 1859 yılında Mülkiye Mektebi kurulmuştur. Mülkiye mektebi öncelikle Dahiliye Nezareti kapsamındaki kaymakamlık ve kaza müdürlüğü gibi mevkilere adam yetiştirmek için kurulmuştur. Fakat hem sivil hem askeri birçok kademede yönetici yetiştirmekten de geri durmamıştır (Günay, 2004: 147).

İlk olarak iki yıllık bir orta öğretim kurumu olarak ihdas edilen Mülkiye zamanla eğitim süresini arttırmış ve nihayet II. Abdülhamit zamanında yapısında ve eğitim programında büyük değişiklikler yaparak bir yükseköğretim kurumu haline gelmiştir (Ergun, 1988: 124). Bu dönemde Mülkiye’de okutulan dersler arasında Tarih-i Osmani, Usul-i İdare, İlm-i Servet, Hukuk-u Medeniye, İlm-i Hikmet, Mecelle, Kitabet-i Resmîyet, Usul-i Muhakemat-ı Hukukiye ile Arapça, Rumca ve Fransızca gibi diller bulunmaktadır (Günay, 2004: 148-149). Mülkiye Mektebi varlığı Cumhuriyet döneminde de sürdürmüş ve kamu idaresine yönetici ve memur yetiştiren önemli bir kurum olarak eğitim vermeye devam etmiştir. Özellikle Cumhuriyet’in ilk döneminde üst düzey mevkilere gelenlerin çoğu Mülkiye mezunudur (Eryılmaz, 2010). Bu dönemde Mülkiye’nin amacı uzman değil devletin ihtiyacı olan nitelikli memur yetiştirmek olarak ifade edilmiştir (Günay, 2004: 150). Kaymakam memurluğu, vali maiyet memurluğu, mutasarrıf maiyet memurluğu gibi görevler Mülkiye Mektebi’nin öğrenci yetiştireceği makamlar arasında zikredilir. 1935 yılına gelindiğinde Mülkiye’nin adı Siyasal Bilgiler Okulu olarak değiştirilmiş ve sonraki yıl Ankara’ya taşınmıştır. 1949 yılında ise okul Ankara Üniversitesi’nin bünyesine katılmıştır (Ergun, 1988: 125). Mülkiye yeni haliyle Cumhuriyet’in hedeflerine ulaşmada vazgeçilmez elemanlar yetiştiren bir kurum olmuştur. Hemen her devlet kurumunun farklı kademelerinde bu okulun mezunlarını görmek mümkündür (Günay, 2004: 152-153).

Kamu yöneticisi yetiştirmek denince tek başına ön plana çıkan TODAİE dışında Cumhuriyet döneminde farklı kurumlar kamu görevlilerinin ve yöneticilerin eğitimini üstlenmiştir. İlk olarak bakanlıklar ve farklı kamu kurumları kendi bünyelerinde

memurlarına ve yöneticilerine-yönetici adaylarına yönelik eğitim vermektedir. Buna örnek olarak Maliye, İçişleri, Adalet ve Dışişleri Bakanlığının bünyelerindeki kariyer memurlarının gelişimlerine yönelik hazırladıkları eğitim programları örnek gösterilebilir. Bu programlar ilgili bakanlığın bünyesinde bulunan Eğitim Dairesi tarafından koordine edilir. Bu eğitim programları hizmet içi eğitim olarak verilir (Eryılmaz, 2016).

Farklı dönemlerde Sınai Eğitim ve Geliştirme Merkezi, Milli Prodüktivite Merkezi, Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü gibi kurumlar hem yüksek kademeli yöneticilere hem de diğer kademelerdeki memurlara yönelik farklı eğitim programları düzenlemişlerdir (Kalkandelen, 1985: 110-111; Ergun, 1988: 129). Ayrıca kamu kurumlarına giriş ve kariyer yapma imkânları düşünüldüğünde uzun süredir memurların yükseköğrenim mezunu olduğu görülmüştür (Dodd, 1966: 213). Üniversite eğitimi bir anlamda hizmet öncesi eğitim olarak addedilebilir. Son dönemde, özellikle de memuriyete girişin merkezi bir sınava bağlandığı 1999 yılından sonra kamu kesiminde görev alan kimselerin eğitimi yükseköğretim kurumları tarafından karşılanır olmuştur. Bu noktada kamu yönetimi ve siyaset bilimi lisans bölümlerinin kamu yöneticilerinin eğitimleri açısından önem arz ettiği söylenebilir Türkiye’de kamu yöneticilerinin yetiştirilmesi hedefiyle özel bir kurum ihdas edilmiş olsa da bazı kurumlar kendi yöneticilerini yetiştirme işini üstlenmişlerdir. Özellikle içişleri, dışişleri ve maliye bakanlıkları genel sınavlarla aldıkları memurların kurum içinde yükselerek yönetici olmaları için, kurumların eğitim daireleri tarafından organize edilen programlar düzenlemişlerdir. Bu eğitimler yönetici adaylarının ilgili kurumda karşılaşmaları muhtemel farklı durumlarla alakalı hem teorik bilgi edinmelerini hem de stajlar vesilesi pratik tecrübe kazanmalarını sağlamaktadır (Dodd, 1966: 361-362).

1.7. Bilgi Toplumunda Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

1.7.1. Bilgi Toplumunda Eğitim

Bilgi toplumu; geleneksel anlayış, uygulama ve düşünüşte meydana gelen köklü dönüşümlerle ifade edilen bir yapıyı işaret eder. Özellikle geçen yüzyılın ikinci yarısından sonra, hemen her alanda meydana gelen yoğun ve keskin bütünsel farklılaşmalar, genel olarak toplumsal yapının da dönüşümüne yol açmıştır. Bu dönüşümün ekseninde elbette en önemli unsur olarak bilgi yer almaktadır. Eğitim,

toplumun kendini yeniden üretip dönüşmesini sağlayan sosyal sistemin bir parçası olduğundan bilgi toplumunda belirleyici bir rol oynamaktadır (Karpov, 2018: 187).

Küreselleşme ile birlikte bilgi ekonomisinde ve toplumunun temel ögesi ve sermayesi olan bilginin üretilmesi ve yaygınlaşmasında, ilk olarak sorumluluk üniversitelerdedir. Bilgi toplumunda üniversiteler bu sorumluluklarından dolayı kurumsal olarak yeniden yapılanması, dünyada yaygın olarak ülkelerin ilk konusu haline gelmiştir. Bilgi toplumunun gereksinim, beklenti ve taleplerine dönük olarak, üniversitelerin daha fazla bireye “eğitim veren”, “yerel ve ulusal kalkınmaya daha çok destekte bulunan”, “kalite yönetim sistemini içselleştirmiş”, “yönetimsel ve mali özerklikleri olan”, “saydam”, “esnek”, “hesapverebilir”, “demokratik yönetiminde yapılanmış”, “performans denetimi”, “stratejik planlama” ya etkin ve etkili bilimsel kurumlara dönüşümleri için farklı seviye ve içerikte stratejiler geliştirilmekte ve uygulamaktadırlar (Nohutçu, 2006). Bu arayışlar ve uygulamalar üniversitelerin birbirleri ile olan rekabetinde de önemli iken, bir diğer yandan üniversite çıktılarını kullanan tüm toplum kesimlerini ilgilendirmektedir. Günümüzde tarım, sanayi ve hizmet sektörlerinin hemen hepsi bilgi tabanlı üretim yapmaktadır. Toplumun tüm katmanlarına girdi sunan üniversiteler ve eğitim modelleri bu yüzden ilgi merkezi olmaya devam etmektedirler.

Öğrenilen veya düşünsel ürün olarak bilgi; belirli bir süreçten geçerek işlenmiş, sahibi için anlamlı olan, yönetimsel açıdan karar almada stratejik öneme sahip olduğu varsayılan veya gerçek değeri olan veri olarak isimlendirilebilir (Öğüt, 2003). Bu haliyle bilgi yaratmanın, belirli bir süreç dahilinde meydana geldiği ve bu sürecin ana unsurunun da insan olduğu söylenebilir. Özellikle bilgi toplumunda, bilgi yaratılması sürecinde aktif olarak rol alan ve süreci başından sonuna kadar yönlendiren yeni bir çalışan tipi olarak bilgi işçilerinden söz etmek gereklidir.

Bilgi işçisi; temel olarak veri, enformasyon ve işin bir unsuru olarak bilgiyi kullanan, genellikle bunlarla hem fiziksel ve hem de sanal dünyada (dijital enformasyon alanında) bazen de bunların arasındaki sınırda faaliyet gösteren teknik bilgi ve becerileri yüksek çalışanlardır. Bilgi işçisinin çalışma ortamı, aktif bir eylemi içerir ve bilişsel çaba gerektirir. Bu anlamda bilgi işçisi, iş ve işin unsurlarından bilişsel olarak etkilenir. Bu etkilenim, diğer unsurlar arasında tutumların ve değişen iş içeriği gibi algıların farklılaşmasında da kendini gösterir. Dinamik bir alanı işaret eden iş çevresi, enformasyon teknolojilerindeki gelişmelerden önemli ölçüde etkilendiğinden beri

kesintisiz bir şekilde evrilmektedir. Bu yeni durum, bilgi işçilerinin, yeniliklere açık olmaya ve yeni durumlara uyum sağlamaya gönüllülük göstermelerini de gerektirir. Bu nedenle öğrenme; bilgi işçisi için iş yaşamında doğal bir süreç halini almıştır (Milrad, Broberg ve Pederson, 1999). Şu halde bilgi toplumu düzeyinde hemen her alanda ilişkileri belirleyen yegane güç olarak kabul edilebilen bilginin ortaya çıkarılmasında, bilgi işçilerinin yaşamsal bir rolü olduğu; öte yandan bilgi işçilerinin bu ödevlerini yerine getirmeleri açısından da eğitimin göz ardı edilemez bir önem taşıdığı söylenmelidir. Buradan hareketle bilgi işçilerinin biçimsel eğitim yanında deneyimsel anlamda da yetkin bireyler olmaları gerektiği ayrıca ifade edilmelidir. Zira biçimsel eğitim, bugünün yoğun ve acımasız rekabet ortamında ayakta kalabilmek açısından tek başına yeterli olmamaktadır. Bununla birlikte rekabet üstünlüğü elde edebilmenin önemli koşullarından bir başkası olarak, faaliyet yürütülen alana özgü şekilde, deneyimsel anlamda da çalışanların yetkinleşmesi görülmelidir.

Sayıları giderek artan ve her geçen gün diğer çalışan gruplarının yerini alan bilgi işçileri, yerini aldıkları çalışan grupları ile karşılaştırıldıklarında; daha bağımsız ve daha üretken oldukları görülmektedir. Buna göre bilgi işçileri; eğitim düzeyleri yüksek, vasıflı ve uzman kişilerdir (Bozkurt, 2000). Bilgi işçileri taşıdığı nitelikler bakımından hem bireysel gelişimlerine, bunun yanında faaliyet gösterdikleri kurum veya kuruluşlara ve hem de bütünsel olarak toplumun gelişmesine üst düzey katkı yapan çalışanlardır. Buradan hareketle ve Bilgi Toplumunda eğitimin önemine bağlı olmak üzere, kurumsal anlamda meydana gelen dikkate değer bir dönüşüm de öğrenen organizasyonlar kavramıyla ifade edilmektedir. Bilgi Toplumu ile birlikte gelişen bir yapı olarak öğrenen organizasyonlar; “öğrenmeyi bütün üyelerine kolaylaştıran, dönüşümü sürekli bir davranışa dönüştüren yapılar (Ho, 1999; Elma, 2004: 15)” olarak ifade edilebilir.

Günümüzde gerek bireysel ve bundan hareketle de kurumsal ve gerekse toplumsal dönüşüme olanak sağlayan bilginin, eğitim olmaksızın elde edilmesi olası değildir. Zira eğitim; “toplumun, varoluşunu ve ilerleyişini güvence altına almak üzere üyelerine gerekli bilgi, beceri, düşünce ve davranış kalıplarını aktarması süreci (Doğan, 2000: 219)” olarak ifade edilmektedir. Bu tanımdan da açıkça anlaşılacağı üzere, bilgiye ulaşmanın başat yol ve yöntemi sistematize edilmiş bir eğitsel süreçtir. Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan “Avrupa Bilgi Toplumu Ciddiye Almak” isimli kitapta, bilgi merkezli toplum kolektif öğrenmeyi merkezi konuma alınması gerektiği

belirtilmiş ve öğrenmenin araçsal, yansıtıcı ve bağıntısal olarak üç farklı yönü ele alınmıştır (European Commission, 2007: 18).

Bilgi Toplumu'nda eğitim, hemen her alanda ilişkileri belirleyen temel unsur olarak farklılaşan bilginin elde edilmesine sağladığı olmazsa olmaz katkı nedeniyle vazgeçilmez hale gelmiştir. Bu nedenle Bilgi Toplumu'nda eğitimin, artık bireysel beceri ve talepler ekseninde giderek özelleştiği anlaşılmaktadır. Diğer bir deyişle geleneksel toplumlarda devletin temel yükümlülüklerinden görülen eğitimin sağlanması ödevi, her geçen gün giderek daha fazla şekilde özel girişimcilere devredilmektedir. Bu durum özel girişimin desteklenmesi veya devletin küçülmesi olarak görülebileceği gibi, aynı zamanda da bilgi toplumunun gereklerinden hızlılığın, eğitim alanında da tesis edilmesi gibi bir beklentiye de karşılayıcı olarak görülebilir.

Bilgi toplumu düzeyinde bireysel becerilerin daha yoğunlukla teknik alanlara münhasır şekilde geliştiği de bilinmektedir. Özellikle bilgi işlem ve iletişim alanında meydana gelen köklü dönüşümler bu durumun en temel göstergelerindendir. Şu halde bilgi işçilerinin eğitimi sorunu, gerek özel ve gerekse kamu sektörleri bağlamında üzerinde yoğunlukla tartışmaların sürdürüldüğü bir konudur. Zira –ister ara isterse ana eleman olsun -bilgi işçilerinin eğitimleri, yaşam boyu devam edebilmektedir. Özellikle yeni bilginin üretildiği ve bu yeni bilgi vasıtasıyla teknolojiye yenilik ve atılımların yaratıldığı bir ortamda, elbette bilgi işçilerinin eğitim süreçlerinden yoksun bırakılması düşünülmemesi gerekmektedir.

Eğitim, bilgi, bilgi işçisi, teknik imkan ve kabiliyetler ile toplum arasında doğal olarak ifade edilebilen gizli bir döngünün de doğmasına yol açmıştır. Buna göre bilgi işçilerinin sürekli eğitim temelinde kendilerini geliştirmeleri yeni bilgilerin üretilmesine, yeni bilgilerin üretilmesi teknolojik imkan ve kabiliyetlerin artmasına, teknolojik imkan ve kabiliyetlerdeki artış da toplumun refah düzeyinde ciddi sıçramaların ortaya çıkmasına olanak sağlamıştır. Toplumun refah düzeyinin artması; istek ve beklentilerinin yeniden düzenlenmesi sonucunu doğurmakla birlikte, bir noktada mal veya hizmet üreten işletmelere baskı yapılması sonucunu doğurur. Zira toplumsal istek veya beklentileri mal veya hizmet üreten işletmeler karşılamaktadır. Böylece mal veya hizmet üreten işletmeler, her geçen gün içerik ve şiddet yönünden farklılaşan bu istek ve beklentileri karşılamak üzere, eğitim ve Ar-Ge yatırımlarına daha çok pay ayırmak durumunda kalmışlardır.

Diğer taraftan hemen ifade etmek gereklidir ki; bilgi işçilerinin rol ve statü beklentilerinin de bu döngü içerisinde belirleyici bir işlevi vardır. Bilgi işçilerinin, toplumsal istek ve beklentileri karşılama noktasında gösterdikleri çabalara bağlı olmak üzere, bilgi işçilerine ait bir takım bireysel istek ve beklentiler de ortaya çıkar. Bunların en başında eğitim ve teknolojik imkân ve kabiliyetlerin tedarik edilmesi gelmektedir.

1.7.2. Bilgi Toplumunda Biçimsel Eğitim

Bilgi Toplumu düzeyinde hemen her alanda olduğu gibi eğitim alanında da oldukça yaşamsal ve köklü dönüşümlerin ortaya çıktığı söylenebilir. Bu dönüşümlerin temeli, eğitim sistemindeki geleneksel aksaklık ve tikanıklıkların ortadan kaldırılmasına dayalıdır. Buradan hareketle ve özellikle eğitimin kurumsal, insan kaynağına dayalı ve eğitsel araçlara ilişkin alanlarına daha fazla önem atfedilmiştir. Günümüzde eğitim etkinlikleri, insan eylemleri ve yapay sistemlerin, bilgi birikim dinamikleri ve teknolojik gelişmelerin neden olduğu sosyo-kültürel karmaşıklığı dikkate almalıdır (Karpov, 2016: 1621). Bu sebepten ötürü de diğer toplumsal aşamalara oranla bilgi toplumunda; eğitim yapı ve sistemlerinin geliştirilmesi, öğretmen açığının kapatılması ve niteliklerinin artırılması ile eğitimde kullanılan araç-gereç ve donanımın geliştirilerek sunulması faaliyetlerine çok daha fazla yatırım yapılmıştır. Bunlarla birlikte özellikle mikro elektronik devrim vasıtasıyla ortaya çıkan atılımlar paralelinde, teknolojik imkan ve kabiliyetlerin eğitsel süreçlere entegre edilmesi olanağı da ortaya çıkmıştır. Böylece gerek uzaktan eğitim, gerekse eğitsel materyallerin çoğaltılması konularında, göz ardı edilemeyen kolaylıklar sağlanmıştır.

Eğitime olan talebin artışıyla birlikte özellikle bilgi toplumlarında yaygın olarak kullanılan, yeni bir seçenek olarak bilinen eğitim şekli de Uzaktan Eğitim(UE)'dir. UE'in küresel ölçekte çok hızlı yaygınlaşmasının bir sebebi; eğitim kurumu ve öğrenen açısından düşük maliyetli olmasıdır. UE sistemleri kitlesel eğitime uygun tasarlandığında, örgün eğitime göre maliyette etkinliği yüksek uygulamalar oluşturabilir. UE'in ekonomik açıdan elde ettiği bu üstünlük; kullanılan teknoloji, erişilen öğrenci sayısı, öğretim materyallerinin tasarımı, etkileşim, maliyet unsurlarının ölçümü ve yapısı gibi pek çok nedene bağlı olarak değişmektedir (Girginer, 2002). UE, özellikle geleneksel eğitimde olduğu gibi eğitimin koşulu olarak geniş fiziksel tesisler gerektirmemekle birlikte başlangıç maliyeti yönüyle ve sürekli yenilenmesi gereken teknolojisi ile, hizmeti finansman gücüyle yakından ilgilidir.

Bilgi Toplumu düzeyinde eğitim süreçlerindeki değişimlerde aşağıdaki hususların mutlaka göz önünde bulundurulması gerektiği söylenebilir (Özden, 2005):

- Eğitim programları içerisinde bilgiyi temel alan programların takip edilmesi gereklidir.
- Eğitim ortamlarının bireyleri daha fazla düşünmeye, tartışmaya ve araştırmaya sevk edecek şekilde hazırlanması gereklidir.
- Yetişkinler eğitim sisteminin haricinde bırakılmamalı; sürekli eğitimler yapılarak eğitim ve teknolojiye uyumları sağlanmalıdır.
- Eğitim sürecinde işlenen derslerin öğrencilerin olayları derinlemesine düşünmesine ve eleştirel bir bakış açısıyla olaylara bakmasını öğretecek şekilde düzenlenmesine dikkat edilmelidir.
- Okullar, okulda verilen bilgilerin hayat boyu yeterli olmayacağı görüşünden hareketle öğrenmeyi öğrenme çerçevesinde faaliyete yönelmelidir.
- Eğitimde görsel, kinestetik, ritmik ve benlik gelişimini de içine alan çok çeşitli zihin gelişimi amaçlanmalıdır.

Bilginin geçici ve bireye göre anlam kazandığını, ansiklopedik bilgi yerine konuları derinliğine kavramanın önemli olduğunu, öğrencilere öğrenmeyi öğretmek gerektiğini, öğrenmenin bir etkileşim olduğunu ve zeka gelişiminin çok yönlü olması gerektiğini benimserseniz, eğitim sistemi yeniden yapılanabilir (Özden, 2005). Böyle bir yaklaşımın benimsendiği eğitim-öğretim anlayışında, öğrencinin bilgiyi ezberlemesi değil, kullanması ve yeni bilgi üretmesi yani sorgulaması amaçlanır.

Yeni dönemde, eğitimde beceri düzeyinin yükselmesi, bireyin kendini yetiştirmesi, geliştirmesi ve bireysel yeteneklerini sonuna kadar kullanması önem kazanmıştır. Bireyin bilgiye odaklı bir hayatı öğrenme, analitik düşünme, sentez yapabilme, problemleri çözme ve etkili iletişim kurma gibi becerilere sahip olması umulmaktadır. Hızla artan bilgi karşısında, her şeyi bilmek yerine, hangi bilgiyi nereden ve nasıl elde edeceğini bilen, seçici davranan, yani öğrenmeyi öğrenen insana ihtiyaç duyulmaktadır (Numanoğlu, 1999). Bütün bunlardan anlaşılan odur ki; bilgi toplumunda eğitimin ana yönü, bireyleri ömür boyu öğrenme faaliyetinin içinde tutabilmektir. Sürekli gelişen ve yenilenen bilgi karşısında, öğrenme faaliyetinin eksikliği ile zayıf düşmesi beklenen birey veya bütünsel olarak toplumu, yeniden güçlü ve üstün kılabilmenin en önemli yolu da aslında eğitimden başkası değildir.

Bilgi toplumunda bilgiye ulaşmanın önündeki engellerin de kalkması ve bu anlamda son derece hızlı ve etkin teknolojik araçların geliştirilmiş olması, eğitim faaliyetlerinin işlev ve niteliğinin de artmasına olanak tanımıştır. Ancak hemen eklemek gerekir ki; teknolojik imkan ve kabiliyetler açısından yoksul ülkeler, eğitsel faaliyetlerde de diğerlerine göre daha geri kalmış durumdadırlar. Öte yandan bilgi toplumunda eğitimin yapısı tümüyle değişmiştir. Bu değişime ilişkin unsurlar aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1
Değişen Eğitim Modeli

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilgi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretim elemanının rolü	Herşeyi bilen, bilgi aktarıcı, alanında uzman	Yönlendirici, yol gösterici
Öğrencini rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirliğine dayalı takım çalışması
Öğrenme yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme şekli	Bireysel çaba ile öğrenme	Takım çalışması ile öğrenme
Eğitim programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İşgören geliştirme	Hizmet içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı ölçütü	Ezberlenmiş bilgi aktarımının esas alınması	Kavramları çok boyutlu olarak tanıyabilme

Kaynak: Balay, 2004: 68

Bilgi toplumunda eğitim; bilgi toplumu paradigmalarına uygun olarak katılıma açık, bireysel gelişim ve araştırmayı temel alan, sürekli öğrenme esasına dayalı ve yaratıcılığı geliştirici bir nitelik taşımaktadır.

Taylor ve Miroiu (2002) tarafından küresel çapta kabul edilebilir ve geçerli olan, tüm yükseköğretim kurumları için felsefi bir çerçeve oluşturan, bilgi toplumunda yükseköğretimin dört temel amacını şu şekilde ifade etmektedirler:

1. Bireylerin hayat boyu kendilerini gerçekleştirebilmeleri ve zihinsel kapasitelerini en üst seviyede kullanabilmeleri, böylelikle içinde bulundukları topluma yararlı olmalarını ve kişiliklerinin tam ve özgürce ilerletebilmelerine imkan vermek.
2. Bilginin çoğalmasını ve anlaşılıp paylaşılması sağlanarak, ekonomi ve topluma faydalı bir şekilde kullanılabilmesine fırsat vermek.

3. Yerel, bölgesel ve ulusal seviyelerde uyumlu ve devam ettirilebilir bilgi temelli ekonominin şartlarını meydana getirmek.
4. Demokratik toplumların ve bireylerin kendilerini özgürce geliştirebilmelerine olanak veren bir vatandaşlık bilincinin meydana getirilmesine katkı sunmak.

Sayılan hedeflere ulaşabilmek içinde eğitim alan her üniversitelinin bilgi okuryazarı olacak şekilde yetiştirilmesi gereklidir. Çağdaş eğitim hedeflerinden biri bireylere bilgiye ulaşma, üretme ve değerlendirme becerisi vermektir. Üniversite eğitimi almış bir bireyin toplumda kendisinden beklenen işlevleri yerine getirebilmesi ve eğitimde yaşadığımız ikilemler bilgi okuryazarı bireyler yetiştirmekle çözümlenebilir. Çığ gibi ve erişilemeyen bir hızla büyüyen ve yenilenen bilgiyi tümüyle edinmek olanaklı olmayabilir. Bireyin karşısına çıkan problemleri tanımlaması ve gerek duyulan çözüm bilgisini kullanabilmesi, sentezleyerek yeni çözümler yaratabilmesi toplumdaki başarısını artıracaktır. Bilgi okuryazarı bireyler yetiştirilmesinde en önemli iki bileşen bilişim teknolojisi ve kütüphanedir. Bu nedenle, üniversiteler altyapı hizmetlerine çok önem vererek, öğrencilerin bilgiye kesintisiz erişimini sağlaması gerekmektedir.

Eğitimde belirlenen amaçlara ulaşp ulaşılmadığı verilen ödevlerle ve projelerle sürekli olarak kontrol edilmelidir. Öğrencilerin takım halinde çalışması teşvik edilmelidir. Eğitim, bilgi kullanma becerisinin öğretildiği ve sürekli kullanıldığı bir yöntemle yürütülmelidir. Probleme dayalı, kaynak tabanlı, interaktif bir eğitim modelinin bilgi okuryazarı bireyler yetiştirilmesinde etkili olacaktır (Saatçioğlu, Özmen, Özer, 2002). Öğretim görevlilerinin hedefinin de bilgiye ulaşabilen, bilgiyi analiz ve sentez edebilme kabiliyeti olan öğrenci yetiştirme olduğu unutulmamalıdır.

Yükseköğretim kurumlarının biçimsel yapısı, işlevleri ve işleyiş tarzlarıyla ilgili bu sıralanan temel ilkeler üzerinde ulusal ve uluslararası genel bir yaklaşım açısı vardır. Önemli olan, bu yeniden yapılanma süreci içinde olması gereken üniversitelerin, sağlıklı, rasyonel ve tüm paydaşların yoğun ve yaygın katılımıyla yürütülmesi ve yönetilmesidir. Bu geleneksel merkeziyetçi, katı, yukarıdan aşağıya ve diyalogdan uzak karar verme ve uygulama biçim ve yöntemleriyle başarılması beklenen bir konu değildir (Nohutçu, 2006).

Eğitim yatırımları, hem birey hem de toplum için pozitif katkılar oluşturmaktadır. Eğitim, bireylerin kişisel kazançlarını arttırmakla beraber, aynı zamanda da toplum açısından pozitif dışsallıklar meydana getirmektedir. Eğitimin sağladığı kişisel ve sosyal

kazançlar, cinsiyet, program türleri, öğretim düzeyi ve ülkelerin gelişmişlik seviyesine göre hesaplandığında, uygulanacak eğitim politikalarının önceliklerinin neler olduğunun belirlenmesi ve uygulamadaki başarıların yükseltilmesi sağlanmalıdır (Yumuşak, 2003). Eğitim yatırımları içinde de en fazla finansal götürüsü ve getirisi olan eğitimin üniversite eğitimin olduğu bir kez daha ortaya çıkmaktadır. Yeniden yapılanma süreci içine giren ülkemiz üniversite eğitim sisteminin, bu özetlenen ihtiyaç ve beklentileri hesaba katarak dönüşmesi gerekmektedir.

1.7.3. Bilgi Toplumunda Okul Yöneticilerinin Eğitimi

Bilgi toplumu ile birlikte sanayi toplumu eğitim sistemlerinde beklenen okul yönetici davranışlarında değişiklik olmuş ve okul yöneticilerinden beklenen davranışlarda değişiklikler olmuştur. Okul yöneticisinden bilgi toplumu sürecinde beklenen değişim global çapta gerçekleşen çok yönlü değişimin sonucudur. Yaşanan bu değişimler özet olarak Tablo 2’de verilmiştir (Balcı, 2001):

Tablo 2
Mega Eğilimler ve Yönetici Roller

Endüstriyel toplumdan	Bilgi toplumuna
Zorlama teknolojiden	İnsan yönelimli yüksek teknolojiye
Ulusal ekonomiden	Dünya ekonomisine katılmaya
Kısa dönemlilikten	Uzun dönemliliğe ilgi duymaya
Merkeziyetçilikten	Yerinden yönetimciliğe
Kurumsal yardımdan	Kendine yardıma
Temsili demokrasiden	Katılımcı demokrasiye
Hiyerarşik iletişim ve kontrolden	Ağlara
Ya “o ya şu” düşüncesinden	Çoklu seçme seçeneklerine doğru gerçekleşmiştir

Kaynak: Balcı, 2001.

Tablo 2’de özetlenen mega eğilimler kapsamında okul yöneticilerinden aşağıda sıralanan niteliklere sahip olmaları beklenmektedir. Bu nitelikler özetle şu şekildedir (Balcı, 2001):

- Okul yöneticisi ileri seviyede stratejik planlama niteliğine sahip olmalı, olay ve ilişkilerin arkasında yatan husuları görebilmelidir.
- İleri derecede pazarlama niteliğine sahip olmalıdır.

- Okul yöneticisi görev aldığı eğitim kurumunun, öğrencilerin ve toplumun gereksinimlerini karşılayabilen program ve hizmetler verebilmesini sağlamalıdır.
- Hayat boyu eğitim gereksinimlerinin karşılanmasının bir parçası olarak okulun etkili olmasını sağlamalıdır.
- Okullarının karar alma sürecine toplumun etkin bir katılım göstermesine olanak vermelidir.

Kaliteyi yükseltme ve hizmetleri yaygınlaştırmaya dönük artan istekler ile birlikte yeni bir okul yöneticiliği modelini ön plana çıkarmıştır. Artık okul yöneticileri lider olmak ve kurumda daha çok sorumluluk almak zorundadırlar. Eğitim sisteminin okul yöneticilerine bu özellikleri kazandıracak hizmet içi eğitim olanakları sunmalıdır (Balay, 2004).

Çok kültürlü bir okul ortamı veya çevresinde okul yöneticilerinin ast-üst ilişkisi çerçevesinde karar almak yerine, karar alma sürecine farklı okul paydaşlarıyla görüşerek ortak bir fikir üzerinde görüş birliğine ulaşmaları beklenmektedir. Bununla birlikte okul yöneticilerinin değişimin çok hızlı olduğu ortamda stratejik planlama ve kendini yetiştirmeye ilişkin faaliyetlerde bulunması önemli hale gelmiştir (Balcı, 2001).

Okul yöneticilerinden öğretmenlerini belirlenen hedefler çerçevesinde etkin olmalarını sağlamak için çaba sarfetmeleri beklenmektedir. Liderliğin ön şartlarından biri, insanları heyecanlandıracak ortak ve paylaşılan bir vizyon çevresinde toplamak ve bu vizyonu faaliyete geçirecek stratejileri geliştirmektir (Limerick ve diğerleri, 1994; akt. Balay, 2004). Artık okul yöneticisinin okul içerisindeki rolü, okulda değişmeye liderlik yapma yönünde değiştiği görülmektedir. Bu husus yönetim ve liderlik arasındaki farkın ortaya çıkartan bir husustur. Liderlik misyon, güç, işe odaklanma; yönetim ise planları desenleyip gerçekleştirmek, işleri yaptırmak ve insanlarla etkili bir biçimde çalışmaktır (Balcı, 2001).

Değişim kapsamında okul liderleri, vizyon geliştirme ve bunu bütün paydaşlarıyla paylaşma görev ve sorumluluğunu almaları gerekmektedir. Vizyonun en önemli yararlarından biri insanları çekmesi ve bir araya getirmesidir (Maxwell, 1999; akt. Balay, 2004). Vizyon, çalışanlarla birlikte liderin geleceğin resmini çizmesi ve resmin birlikte çizildiğini hissettirmesidir (Aytaç, 2003).

Bilgi toplumunun temel değerlerinin kabul gördüğü günümüzde okul yöneticisi öğrenen lider konumundadır. Öğrenen lider, kurumsal ve toplumsal değerlere hâkim, yeni yönelimlerden haberdar, sürekli öğrenebilen, hızlı değişim-gelişim ve bilgi toplumunun yapısına uygun stratejiler geliştirebilen ve kendisine bağlı bireylerin kendilerini geliştirme düzeylerinden yani öğrenmelerinden sorumlu olan liderdir (Çelik, 1997; Fındıkçı, 1996; Özden, 2005). Numanoğlu (1999) bilgi toplumunda okul yöneticilerinin “Bilgi toplumunda okul yöneticisi; kendini geliştirmeye açık, sürekli öğrenen, kendi kurumu dışında olup bitenleri izleyebilen, kendisine bağlı olarak çalışan bireylerden sorumlu, sürekli kendi kendisine neyi, nasıl daha iyi yapabilirim diye sorular yönelten, keşfetmeye açık, okulunda bir vizyon ve misyon belirleyebilen, sürekli kafasında geleceğe yönelik düşüncelerin olduğu, inisiyatif sahibi, neyi, ne zaman, neden yaptığını bilen, okulda olumlu bir öğrenme-öğretme ortamı sağlayabilen, öğrenci başarısını ön plana çıkaran ve bunu teşvik edebilen, etkili iletişim becerilerine sahip, genç ve yetişkinleri tanıyabilme yeteneğine sahip, çağın getirdiği yeni teknolojilerden haberdar olan ve onları okulu için en verimli biçimde kullanabilen insanlar olmalıdırlar.” gibi özelliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmektedir.

Bilgi toplumunun değişim-dönüşüm özelliği kavrayan ve bu bilinçte olan eğitim kurumu yöneticilerinin şu davranışları sergilemesi beklenmektedir (Can, 2002):

- Yönetim olgusunun bir takım çalışması olduğuna inanır, takım çalışmasının örneklerini kurumunda yapar.
- Karara katılmanın önemine ve gereğine inanarak karardan etkilenmesi muhtemel kişilere karar sürecinin evrelerinde görüşlerini söylemelerine olanak sağlar.
- Çalışanların örgütlenmesi için zeminin oluşturmaya gayret eder.
- Araştırma, geliştirme ve yenileştirmenin devamlılığına inanarak, kendini yeterli görmeden devamlı olarak daha etkili ve daha yenisini aramanın gayreti içerisinde.
- Zaman yönetimi öneminin farkına vararak, zaman yönetiminin kurallarını işlemlere ve eylemlere dönüştürür.
- Eğitim kurumunun amaçları ile paydaşlarının hedef, beklenti ve gereksinimlerini bir arada düşünerek bunu dengede tutabilir.

- Öğretmenlerine etkili sınıf ortamının oluşturulması konusunda rehberlik yapar. Bunu yaparken etkili sınıfların etkili okullar oluşturacağı bilinciyle harekete eder.
- Kurumun amaçlarını tüm çalışanları ile birlikte hazırlayarak, okul vizyonunun çalışanlar tarafından içselleştirilmesini sağlar.
- Güçlü bir okul kültür oluşturarak öğrenci, öğretmen ve dolayısıyla okul başarısının sağlanmasında doğrudan ve dolaylı katkılarını sağlar.
- Okul paydaşlarının okul ortamında zaman geçirmesinden mutluluk duymasını sağlamaya çalışır.
- Sevgi ve güven temelli insan ilişkilerinin, etkili yönetimin, nitelikli eğitim ve öğretimin örneklerini oluşturur.

Şişman ve Turan (2004) ISSCL (Interstate School Leaders Licensure Consortium Council of Chief State School Officers) raporunun okul yöneticileri için bir takım standartlar belirlediğini ifade ederek bunları şu şekilde sıralamışlardır:

Bir eğitim yöneticisi olarak lider,

- Okul paydaşları tarafından paylaşılan, desteklenen bir öğrenme vizyonuna sahip olup bu vizyonu düzenleyen, ilerleten ve eyleme dönüştüren,
- Öğrencilerin başarısı için, öğrenmeye ve profesyonel gelişmeye doğru götüren bir okul kültürü ve öğretim programını savunan, geliştiren ve sürdüren,
- Okulun elinde bulundurduğu olanakları etkili bir öğrenme ortamı oluşturmak ve sürdürmek için kullanabilen,
- Aile ve toplumla iş birliği kurabilen ve bu işbirliği aracılığıyla toplumun olanaklarını öğrenci başarısı için okula yönlendirebilen,
- Siyasi, sosyal, ekonomik, yasal, kültürel bağlamı kavrayabilen ve bunlara yanıt verebilen tutarlı, adil ve ahlaklıdır.

Bilgi toplumuna geçiş sürecinde okulların bu toplum tipinin özelliklerini kendi bünyelerinde barındırmaları gerekmektedir. Bu sayede okullar bilgi toplumunun insanını yetiştirerek toplumun ihtiyaçlarına cevap vermiş olacaklardır. Okullardan beklenen bu görevin yerine getirilmesinde okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin çalışanlarının motivasyonunu sağlamalı, her türlü durumda çalışanlarını destekleyici bir ortam oluşturmaları, kurumun vizyonunu çalışanlarını ile ortak bir şekilde geliştirmeli, nitelikli eğitim programları yapabilmeli,

pozitif öğrenme iklimi meydana getirmeli, yüksek performansa çalışanlarını özendirmeli ve elinde var olan insan kaynaklarını maksimum düzeyde etkin ve etkili bir şekilde kullanabilmelidir (Smith ve Piele, 1997).

1.8. Bilgi Toplumunun Sunduğu Fırsatlar ve Ortaya Çıkardığı Sorunların Analizi

Sanayi devrimi ile birlikte insan hayatında yaşanan radikal değişim sürecine benzer bir durum, bilgi çağında da yaşanmaktadır. 20. yüzyılın son çeyreğinde bilgi muhteşem bir şekilde değişim yaşamış, köklü değişimlere neden olan önemli bir faktör haline gelmiştir (İçyer, 2010: 80). Bu köklü değişimlerin yaşandığı dönemde insanoğlu, oluşan bu yeni durumda var olabilmek amacıyla yepyeni imkânlar ortaya koyup teknolojiye yatırım yapma düşüncesinde olmuştur.

Böylelikle insanoğlu bu dönüşüm neticesinde ortaya çıkan yeni toplumsal yapıda, bilgiyi önemli bir konuma sokan, onu değerlendirmeye vakıf olan ve bilgiden yeni bilgiler türeten bir forma kendini sokmuş, bilginin peşinde olan, bunların yanı sıra onu kategorize edebilme, muhafaza etme ve sırası geldiğinde doğru yer ve zamanda onu işleyebilme özelliğine sahip olan enformasyon topluluğunu meydana getirmiştir (Numanoğlu, 1999: 332).

Bu şekilde belirtilen toplum, bilgi toplumuna dönüşme sürecinde devasa ölçeklerde teknolojik yatırımları gerçekleştirmeye devam ettirmektedir. Bu durumu daha da somutlaştıracak olursak, AB ve ABD'nin savunma masrafları için ayırdıkları bütçe GSMH içerisindeki payın bu ülkelerin ileri teknolojilere dönük ayırdıkları bütçeye hemen hemen yakın olduğuna dair verilerin olduğundan bahsedilmektedir (Aydınlı, 2004: 9). Bu durumdan yola çıkarak, bilginin elde edilmesi, kullanılması, revize edilmesi, saklanması, bir noktadan diğerine transfer edilmesi ve ona ulaşılması amacıyla kullanılan bilişim teknolojileri ortaya çıkan bu yeni toplumsal yapıda mühim bir kaynak halini aldığı (Aydınlı, 2004: 10) anlaşılmaktadır.

Tüm bu gelişmeler ışığında, küreselleşmenin meydana gelmesinde etkili bir unsur olan BİT alanında yaşanan yenileşmelerin, iktisadi ve sosyal hayatın bütününe ve toplumdaki her kesime farklı alanlarda nüfus etmesinin yanında, kamu sektöründeki idare sistemi ve yöneticiliğe dair temel hususları, özel sektörün çalışma tarzını ve insanların hayatlarını ciddi anlamda etkisi olacak toplumsal yapıdaki değişimi başlatmıştır. Milenyum çağında

iz bırakan bu teknolojik gelişmeler, yeni bir toplumsal yapının yani bilgi toplumunun ortaya çıkmasını sağlamışlardır (DPT, 2006: 1).

Ortaya çıkmakta olan yeni toplumu tanımlamak amacıyla birçok düşünür farklı kavramlar ortaya atmıştır. Bunlara örnek vermek gerekirse, bu yeni toplum biçimini, Amittai Etzioni “*modernlik sonrası çağ*”, olarak tanımlarken George Lichtheim “*burjuva-sonrası toplum*” olduğunu ileri sürmüştür. Herman Kahn “*ekonomi-sonrası toplum*” olarak isimlendirmiş, Murray Bookchin ise “*kıtlık-sonrası toplum*”, Kenneth Boulding de “*uygarlık-sonrası toplum*” yakıştırmalarını yapmıştır. Bunlardan en belirgin ve popüler olanları ise Daniel Bell’in “*post-endüstriyel toplum*”, Peter F. Drucker’ın ise “*bilgi toplumu*” kavramlarıdır. Tüm bunların dışında, Paul Holmes “*kişisel hizmet toplumu*”, Ralf Dahrendorn da “*hizmet-sonrası toplum*” veya “*kapitalizm-sonrası toplum*”, Zbigniew Brzezinski “*teknokratik çağ*”, (kumar s.193-194) ve Y. Masuda ise “*enformasyon toplumu*” olarak bu yeni toplum biçimini tanımlamaya çalışmıştır (1990). Castells (1999) ise network toplumu benzetmesini kullanmış olup, milenyuma ayak basıldığında ise “*sanal toplum*”, “*digital ekonomi*” (digital economy), “*enformasyon ekonomisi*” ve “*yeni ekonomi*” gibi tanımlamalar ortaya atılmıştır (Bozkurt, 2014: 20-21). Teknoloji başta olmak üzere, sosyal, siyasal, kültürel, ekonomik, kısacası hayatın neredeyse her alanında hızlı bir değişimin kendini hissettirdiği bir zaman dilimi içerisindeyiz. İçinde bulunduğumuz bu “*zaman dilimini*” anlamak ve anlamlandırmak amacıyla birçok düşünür tarafından “*bilgi toplumu*”, “*post-endüstriyel toplum*”, “*hizmet toplumu*” vs. çeşitli tanımlamalar yapılmış ve yapılmakta olmakla birlikte, hem dünya genelinde hem de ülkemizde “*bilgi toplumu*” ifadesi daha yaygın ve tercih edilen bir tanımdır.

Akademik ve siyasi çevrelerce hala tartışma konusu olsa da, bilgi toplumunun analizi ile ilgili çok az teorik ve kavramsal gelişme yaşanmıştır, dolayısıyla bilgi toplumu hala araştırılan ve kuramlaştırılma aşamasında olan bir fikirdir (Wessels vd, 2017: 175). Çağımızı tanımlamak amacıyla, dünya genelinde ve aynı zamanda ülkemizde daha yaygın bir kullanım olan “*Bilgi Toplumu*” kavramı bu sebepten ötürü bu tezde tercih ediliyor olsa da, aslında bilgi toplumuna getirilen eleştirilerin en başında adlandırıldığı kelime olan “*bilgi*” yer almaktadır. Luppicine’ye göre, aslında her toplum bilgi toplumdur ve “*bilgi*” ile “*bilgi toplumu*” kavramları yeni de değildir. Sokrates’den günümüze kadar olan süre zarfında, hem akademik anlamda hem de toplumların

ekonomik gelişmişlik düzeyleri konusunda bilgi her zaman önem taşıyan bir unsur olmuştur (Luppini, 2010: 1-3).

“Bilgi Temelli Bir Toplum” isimli paylaşımında Gerbrand Tholen, bilgi toplumu isimlendirmesine iktisadi açıdan bir eleştiri getirmiştir. Tholen’a göre, bilgi temelli ekonomi ve buna yönelik geliştirilen çeşitli varsayımlar birçok sosyolog tarafından, işçilerin işyerinde kullandığı bilginin tam boyutunu ele almadığı, bilginin sadece özel profesyonel bir grubun ayrıcalıklı alanı olmadığı, tüm mesleklerin bilgi gerektirdiği dolayısıyla bir mesleğin bilgi işi olup olmadığını netleştiren kesin bir eşik olmadığı konusunda eleştiriler almaktadır (Tholen, 2017).

Bilgi toplumu kavramının aslında yeni ortaya atılan bir kavram olmadığını öne süren Lippini, yeni bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumu bilgi toplumuna dönüştürdüğünü de ekleyerek, kamu kurum ve kuruluşları ile özel sektör, endüstri liderleri, geniş kaynak imkânına sahip hükümetler için gelişim ve zorluğu bünyesinde bulundurup tüm dikkatleri üstüne çektiğinden dolayı hem çok güçlü hem de çok yönlü yapısıyla ekonomiden sosyolojiye, bilişim biliminden işletmeye kadar disiplinler arası akademik bir odak noktası olması itibarıyla de çok karmaşık olduğunu belirtmektedir (Luppini, 2010: 2). Kısacası, çok yönlü, geniş, karmaşık yapısından dolayı bilgi toplumu kavramı eleştiri almaktadır. Ancak küreselleşmenin etkisiyle her alanda yaşanan aynı anda parçalanmışlık ve ironik bir şekilde bütünlük hissi, yapısı ve etkisini ifade etmek için kullanılması beklenen ya da tercih edilen kavram ya da kavramların da yaşanmakta olan durumu anlamlandırma adına çok da basit olmaması öngörülen bir gerçektir.

“Bilgi Toplamlarını Anlamak” isimli kitapta Birleşmiş Milletler, insanlığın bilgi çağına (birçoğu için ise Enformasyon çağı) giriş yaptığı klişesini tekrar etmenin bugünlerde çok popüler olduğunu ancak aslında insanlığın neye davet edildiğini ya da zorlandığını anlamının çok daha önemli olduğunu vurgulamıştır (BM, 2005). Bu ifadesiyle, sadece ürünlerin değil deneyimlerin, değerlerin, söylemlerin kısacası sayılamayacak kadar çok şeyin hızla tüketildiği günümüz alışkanlığının bir yansıması olan bir olguyu anlamadan içselleştirmeden fazlaca kullanıp onu sıradanlaştırma eyleminden bilgi çağının/toplumunun da nasibini aldığını belirterek, insanların kavrama yönelik bilgili bilinçsizliklerine bir eleştiri yöneltmiştir. Bu durumda, asıl odaklanmamız gereken şey gidişatı anlamaya çalışmaktır.

Bilgi toplumuna yönelik farklı bakış açılarının yanında farklı benzetmeler de mevcuttur. Terepyshchyi, günümüzde “bilgi toplumu” kavramının, toplumun her bireyinin belli şartlar altında olduğu, genel itibariyle bilgi ve eğitime erişimde hak ve fırsat eşitliği sağladığı gibi gerekçelerden ötürü komünizme benzetir ancak kavramın o ideali başarıp başaramayacağı konusundaki soru işaretlerini de gündeme getirir (Terepyshchyi, 2016: 78). Her yeni başlangıç çeşitli fırsatları da beraberinde getiriyor olsa da, ülkeler arasındaki gelişmişlik seviyesi, bu yeni fırsat için gerekli ön hazırlık ve fırsatın fırsata çevrilmesini sağlayacak insan kaynakları, iktisadi ve akademik güç vb. gibi faktörler yeni bir başlangıç ve fırsat kabul edilen bilgi toplumu için cevaplanması gereken sorulardan olmuştur.

Bilgi toplumuna dönüşme aşamasının başlaması ile birlikte BİT alanındaki hızlı gelişmeler, insanlar ile toplumlar arasındaki mesafeyi daraltmış ve yeryüzünü çok da büyük olmayan bir kasaba şekline çevirmiştir. BİT’e erişim ücretinin giderek azalması ve 80’lerden itibaren “personal computer” yani kişisel bilgisayarların hayatımızda yer edinmesi neticesinde insanoğlu zaman ve mekân fark etmeksizin dilediği ya da uygun gördüğü her ortamda ve saatte bilgiye erişme olanağını elde etmiştir. Yeryüzündeki milyon adet bilgisayarın aynı network üzerinden iletişime geçmesini sağlayan internet sayesinde BİT verilerine ulaşımı hızlanmış ve kolaylaşmıştır. Yeryüzünün hangi noktasının olduğu fark etmeksizin internete erişim sağlayan bir birey, uzak ya da yakın olmasına bakılmaksızın farklı bir yerdeki bilgi bankasına erişme olanağını elde etmesinin yanında oradan aldığı bilgileri de kendi bilgisayarına transfer edebilme olanağına sahip olmaktadır (Şeker, 2005: 377).

Böylelikle, bilgi toplulukları hem sahip oldukları BİT fırsatları ile toplumsal yapıdaki değişimi ya da tekrardan oluşturulmasını sağlamakta hem de BİT’lerin sağlamış olduğu olanaklar ile bilginin yeniden şekillendirilmesine fırsat yaratmışlardır.

Sanayi inkılabı beraberinde getirmiş olduğu yeni üretim çeşitleri ve çalışma şartları ile bir insanın fizyolojik açıdan dinlenmesini şart koşuyordu, oysaki bilgi toplumuna baktığımızda gıda sektöründen tekstile çok farklı alanlarda ürün ve hizmet sektörünün oluşmasında herhangi bir kısıtlama ya da azalma olmadığından yani hali hazırda bunlar insanların ellerinin altında kolay bir şekilde bulunduğundan, sosyallik ihtiyacının daha fazla ön plana çıktığını görmekteyiz. Bu sebeptendir ki, bilgi toplumunda bir insanının sosyallik gereksiniminin giderilmesi öncelikli bir konumdur. Artık toplum belli bir

zenginlik seviyesine ulaştığından ve insan da bu yeni toplumda hayati bir değer barındırdığından, bireylerin eğitimi, esenliği, güvenliği ve sahip olduğu hakların korunması gibi gereksinimler önem arz etmektedir. Dolayısıyla, bir birey devletin öncelikleri ve üzerinde durduğu meselelerin kararlaştırılmasında esas faktördür.

Bu gerekçelerden ötürü, faaliyet alanının merkezinde birey olan, “eğitim, sağlık, sosyal hizmetler, sigortacılık, psikolojik danışmanlık” ve buna benzer iş alanları, bilgi toplumunun öncelikli sektörel alanları (Yalçınkaya ve Özsoy, 2003: 3) olduğu gerçeği benimsenmektedir. Dahası iktisadi ve toplumsal hayatta halen daha süren farklılaşmalar; fazlalaşan popülasyon, farklılaşan insan kaynakları durumu, bilgisayarların artan kullanımı ile ortaya çıkan otomasyon (Kuban ve İşevi, 2001: 3) bilgi toplumunda yaşanması beklenen iktisadi ve toplumsal sorunların son bulması amacıyla sözü geçen alanların gelişim göstermesine olan ihtiyacı artırmaktadır.

Sanayi sonrası bilgi toplumunun ortaya çıkması yani bilgi toplumunu gündeme gelmesi ile hizmet sektörlerindeki istihdam edilen birey sayılarında değişiklikler ile bilgisayar, telekomünikasyon, iletişim, eğitim, video, sinema-TV, reklamcılık, bilgi-işlem, bilgi bankaları vb. alanlarda nitelikli insan gücüne ihtiyaç doğmuş ve buna bağlı olarak da eğitim ihtiyacı artmıştır. Fakat küreselleşmenin tetiklediği bilgi toplumunda gelirlerin eşit olmadığı dünyamızda bu eğitim ihtiyacının tam olarak karşılandığı söylenemeyebilir. Dünyanın bir yerinde eğitimin tüm olanaklarından eşit olarak faydalanan toplumlar mevcut iken, dünyanın başka bir yerinde asgari eğitim ihtiyaçlarını karşılamayan toplumlar bulunmaktadır. Bunun sebebi bilgi toplumu ile birlikte gelişen küreselleşmenin yarattığı olumsuzluklardır. Özellikle gelişmiş ve gelişmemiş ülkeler arasındaki makasın yıllar geçtikçe açılmakta olduğu ve geri döndürülemez bir hal aldığı söylenebilir. Bilgi toplumunun yükselişi, “insan bilgi sürecinin sınırlılığı, iş yerinde ayrımcılık, teknolojik açıdan zenginleştirilmiş ortamlarda gergin iş ve hayat dengesi, nüfusun bir kısmı için bilgiye erişimde eşitsizlik, bilimsel ve teknolojik gelişim için fırsat eşitsizliği, örgütsel sorumluluk ve hesap verebilirlik konuları, itibar ve güven inşa etme zorlukları, fikri mülkiyet sorunları gibi etik meseleleri ve bazı zorlukları” da beraberinde getirmiştir. Bilginin insan hayatı ile iktisadi yaşamda merkezi bir konumda olmasına rağmen, elde edilen bilgiyi hatırlama, erişme ve bu bilgiden yararlanma noktasında sınırlı kapasitede olmamız daha gelişmiş iş ve toplum hayatı için fırsatlar ortaya koymamızı sınırlandırmaktadır (Ashcroft, 1989; Polany, 1966, Aktaran Luppacini, 2010: 8).

Bilgi toplumlarında bilgiye erişim, teknoloji kullanımı ve modern bir hale bürünme oldukça önemlidir. Baykan, bilgi toplumunda teknoloji üzerindeki egemenliğin ve bu alanda yeni şeyleri keşfetmenin geleceği şekillendireceğini öne sürmektedir (Baykan, 1995). Bir diğer ifade ile teknoloji bilgi topluluklarının kaderini belirlemektedir (Çelik, 1998: 55). Fakat bu durumda akıllara bu teknolojinin nasıl elde edileceği veya elde edildiği zamanda karşılığının ne olacağı gibi sorular gelmektedir. Günümüzde, bilgi teknolojilerine erişim oldukça yaygın ve kolaydır. Ama şöyle bir sorguladığımızda aldığımız telefon ya da bilgisayardan, ister sabit ister mobil olsun internet tarifi ücretinden ve daha bir çok kalemden dolayı ödeme yapmaktayız. Bu ödemeleri karşılama kapasitesi elbette kişiden kişiye ve hatta ülkeden ülkeye göre değişim göstermektedir. Dar gelirli aileler bu tür masrafları karşılamada sıkıntı yaşadıkları için kendilerinin ya da çocuklarının bu alandaki eğitimleri de kısıtlı olabilmektedir. Aynı şekilde, bilişim teknolojileri alt yapısına sahip olmayan ya da bu alt yapıda belli başlı sıkıntılar yaşayan ülkeler de bilgi toplumu olma yarışına geriden başlamaktadırlar. Bu durumda, hem bireyler hem de sözü edilen ülkeler açısından bilgi toplumunun fırsat eşitsizliğini de beraberinde getirdiği söylenebilir.

Gelişmemiş veya gelişmekte olan ülkelerin, dünyanın gelişmiş ülkeleri gibi bilgi toplumuna geçişi tamamlayabilmeleri için eğitim başta olmak üzere birçok sektörde yeni projeler üretmeleri ve ihtiyaç duyulan gerekli yatırımları yapmaları gerekmektedir. Bilgi toplumu ile birlikte sürece ayak uyduramayan ülkeler süreci önde götüren ülkelere özellikle teknolojik olarak bağlı kalmaktadır. Bu durum bilgi toplumunun ülkelere sağladığı bir imtiyaz olarak ifade edilebilir.

Bilgi toplumunda bireylerin sosyal ihtiyaçları fizyolojik ihtiyaçlarından daha önemli olduğu düşüncesi kapsamında bilgi toplumuna yönelik sosyal ihtiyaçların temini konusunda eleştiriler getirmektedir. Bireylerin sosyal ihtiyaçları gelişen teknoloji ile birlikte internet aracılığıyla sağlanmaya çalışılmakta, bireyler yerleşim yerlerinde bulunan insanlarla sosyal bir etkileşim yerine online olarak tanımadıkları insanlarla etkileşime girmeye başlamışlardır. Bu durum bireyler arasında iletişim ve etkileşimi olumsuz yöne evirmiştir. Bu yönde yaşanan teknolojik gelişmeler birçok sosyal iletişim ağını da online olarak dünya çapında yaygın hale getirmiştir. Burada bilgiye ulaşma konusunda yaşanan online akış, sanal olarak bireylerin sosyal ihtiyaçlarına yönelmiş ve bir pazar oluşturmuştur.

Bilgi toplumunda gerçekleşen hızlı teknolojik gelişmeler insanların zaman algılarını da etkilemiştir. Bilgisayar başında ya da telefonda sürekli değişen haber ya da görsel akışlara alışan, sürekli olarak uyaranlara maruz kalan insanların kendilerini dinlemeye ve keşfetmeye daha az zamanları kalmıştır. Teknolojinin ortaya çıkardığı uyaran fazlalığının çocukların konsantrasyonlarını da olumsuz etkilediğine dair çeşitli haberler de mevcuttur.

Bilginin sürekli güncellendiği bilgi toplumlarında bireyler de buna ayak uydurmak adına sürekli olarak bilgiyi takip ettiklerinden, oyun ve eğlence ile vakit geçirmeye, ya da vakitlerinin bir kısmını kendilerine göre planlamaya fırsat bulamamaktadır. Böylesine bir gelişme bireylerin yaşamlarını monoton hale getirmiştir. Apartman ortamında hayatlarını sürdüren bir çok kişi aynı mekanda bulunduğu komşusunu bile bilemeyebilmektedir. Bu gelişme bireyleri adeta bir robota dönüştürmüştür. Bu toplum türünde kişiler bir robot gibi kendilerine verilen görevleri gerçekleştirmekte, verilen emirlere uymakta ve dakikası dakikasına davranışlarda bulunmaktadır. Foucault bu durumu bir benzetme ile gözler önüne sermektedir. Ona göre şehirlerin giriş ve çıkışlarına bir tane personel koysalar, insanların adeta bir robot gibi sürekli bir koşuşturmaca içerisinde olduğu rahatlıkla görülebilir (Foucault, 1992; akt. Sarıgöz, 2012: 79). İnsanların bilgi toplumunda yukarıdaki paragrafta anlatıldığı sosyalleşmeden uzaklaştığı, mekanikleşen birer makine haline dönüştükleri söylenebilir. Bu durum bilgi toplumuna yönelik en önemli eleştiriler arasındadır.

Toplumsal değişimlerin en önemli göstergelerinden biri de eğitimde gözlemlenmeye başlayan bir takım farklılaşmalardır. Bilgi toplumunda gerçekleşen teknolojik gelişmeler neticesinde teknolojik öğrenmeye maruz kalma yeni öğrenici profilleri, öğrenme çeşitleri ortaya çıkarmıştır ancak teknoloji dönüşüm için bir araç olarak geniş imkanlar sağlasa da 21. yüzyılın ekonomik düzeni ve tüketici kimliği inşasında yaygınlaştırmada en temel araç haline gelmiş olup eğitimciler karşısındaki çabucak sıkılan ve eğitimin yoğun olarak eğlence içermesi, basit ve tercihe uygun olması konusunda ısrarcı olan bu yeni öğrenici profilinin zorlayıcı talepleri ile karşı karşıya gelmiştir (De Oliveira Andreotti, 2010: 10).

Eğitimin yanı sıra, etik de bilgi toplumunda tartışılmaya başlanan konular arasına girmiştir. Tuomi, yeni teknolojilerin insan hayatını ve sosyal etkileşimi nasıl değiştirdiğini anlamamızı sağlayacak toplumla ilgili konu ve kimlik kavramları olduğu

için etiğin bilgi toplumunda en önemli konulardan biri haline gelmeye başladığını söylemekte ve yeni toplumsal yapının kolayca yeni bir değer sistemini uygulayabildiğinden dolayı da etiğin de bilgi toplumundan bir alan talep ettiğini ve bilgi toplumunun, modernitenin atında yeni bir değerler dönüşümü anlamına gelebileceğini de öne sürmektedir (Tuomi, 2001: 37-40). Kısacası, bilgi toplumunda yaşanan değişim ve gelişimler etik alanında da bir takım soru işaretleri oluşturmaya başlamıştır.

Bilim ve teknolojinin ilerlemesi, dünyadaki problemlere bir درمان olup insanların hayat kalitelerini artıracak gibi, tam tersine yaşam standardını indirgeyip bir takım sorunların ortaya çıkmasına ve yıllar ya da asırlar sonrasında insanoğlunun sonunun gelmesine sebebiyet verebilir (Çalık ve Çınar, 2009: 8). Bilgi toplumunda meydana gelen sürekli değişimler ve farklılaşmalar toplumun tamamının ya da insanların hayatının giderek yüksek gerginlik ve stresin hâkim olduğu “risk toplumuna” (Yalçınkaya ve Özsoy, 2003: 2) evrilme olasılığını da kuvvetlendirmektedir.

Antony Giddens’ın “günlük yaşantımızın eşi benzeri görülmemiş şekilde kurumlar tarafından planlanıp organize edildiğini ve yaşadığımız dünyanın geçmişten günümüze hiç olmadığı kadar organize edilmiş olduğunu” öne süren sözlerine atıfta bulunan Holmner, bu durumun günümüz insanı için olumsuz bir faktör olduğunu savunmakta ve organizasyon ve gözlem, dijital bölünme ve aşırı bilgi yükünü bilgi toplumunun dezavantajları olarak sıralamaktadır (Holmner, 2008: 95-102).

Merter bilgi toplumunda eğitimin dönüşümünü de ele almaktadır. Ona göre, bu yeni toplum türünde eğitim her yerde verilebilecek bir olgudur dolayısıyla bilginin sadece sınıf içi bir ortamda verilebileceği tabusunun yıkılmaya başlaması ile birlikte okul olmayan ortam ve durumlara doğru bir yönelim mevcuttur (Merter, 2008). Fakat, bu yeni eğitim anlayışının hakim olmaya başladığı toplumda teknolojik imkan, araç ve gereçler ile eğitim verilse de en temelde bir çocuğun bilgiyi ve bu imkanları nasıl değerlendireceğine dair temel bir eğitimden geçmesi gerekecektir. Bu tür beceriler ise bir rehber yardımıyla elde edilebilir. Bu rehberler de, öğrencilerin teknoloji kullanımı ve normal bir eğitim için ihtiyaç olan esaslı yeteneklerin elde edilmesini sağlayan öğretmenler olacaktır. Bilgi toplumunda zaten her şey teknoloji sayesinde yapıldığından, bu durum insanlara da ilave bir zaman yaratmaktadır ve bireyler bu ilave zamanı makinelerin yapamadığı ya da yapmakta insanlar kadar başarılı olamadığı zeka gerektiren faaliyetler ile ilgilenme mecburiyetinde olacaklardır (Merter, 2008: 17).

Sonuç olarak, BİT'nin bilgi toplumu ile ilişkisi değerlendirildiğinde hem avantajları hem de dezavantajlarının olduğu görülebilir. Örneğin, gelişmiş ve demokrasi ile yönetilmekte olan ülkelerde bilgi ve iletişim teknolojilerinin belirli kişi ya da zümrenin güdümü altına girme ihtimali, tüm toplumun da belirli olay ya da durumlar karşısında yanlı davranmaya sevk edilmesine sebebiyet verebileceği gibi merkezi otoritenin güçlü olduğu bir ülkede bu araçlar bu otoriteyi daha da güçlendireceğinden dolayı kişilerin özel hayatına müdahale olasılığını da ortaya çıkarabilir. Ayrıca, çeşitli suç örgütleri için de teknolojik imkânlar karanlık faaliyetlerine katkı sağlayacak şekilde kötü niyetle de kullanılabilir. Bilgiye erişim yaygınlaşsa bile bu erişimin bir fiyatının olması toplum içinde ya da toplumlar arasında adaletsizliği de artırabilir (Çelik, 1998: 58).

Tüm bu sebeplerden ötürü, insanlık tarihinde yeni bir dönüm noktası olarak da nitelendirilebilecek olan bilgi toplumunun tüm insanlığa yenilikler, fırsatlar, imkân ve olanaklar sunacağı gibi birçok alanda bir takım sorunları da beraberinde getirme olasılığının bulunduğu akıllara getirilmesi faydalı olabilir.

BÖLÜM II: KAMU EĞİTİM KURUMLARINDA YÖNETİCİLERE YÖNELİK HİZMET İÇİ EĞİTİM SÜRECİ VE POLİTİKALARI

Günümüzde yaşanan baş döndürücü dönüşüm dalgası, toplumsal ve ekonomik örgütlerden devlet yönetimine kadar birçok alanda değişimleri de beraberinde getirmektedir. Yaşanan gelişmelerin, kamu yönetim sistemini ve bu sistem içindeki çeşitli kurum ve kuruluşları da etkilemesi muhtemel bir gerçektir (Sezik ve Ağır, 2016: 226). Her alanda yaşanan büyük değişikliklerin yönetim anlayışını da etkilemesi kaçınılmaz bir gerçek olup artık yöneticilerin karşılaştığı durumlar, yönettikleri kurum ve kuruluşlar, bünyesindeki çalışanlar, bundan 10 yıl öncesindekilerden bile birçok açıdan oldukça farklıdır.

Önceki devirlerde teknik bilginin kullanım süresi asırlar boyu devam ederken günümüzde ise sadece bir ya da iki yıl içerisinde baş döndürücü değişiklikler meydana gelmektedir. Bu sürece uyum sağlamak adına kişilerin ve kurumların yeni ve güncel bilgileri takip etmeleri ve bilgi üretimine katkı sağlamaları bir zorunluluk halini almıştır. Konuyu daha spesifik hale getirmek gerekirse, uygulamalı alanlar için her iki yıl, temel alanlar için ise her dört yılda sahip olunan bilgi birikimini güncellemek gerekmektedir (Barutçugil, 2002: 10). Eğitim, dönüşüm sürecinde olduğumuz çağın gereklerine ayak uydurmanın en önemli vasıtasıdır. Bu sebepten ötürü, bireylerin, kurumların ve ülkelerin yaşanan gelişmelerden geri kalmamaları için eğitime daha fazla önem vermeleri gerekmektedir. Günümüzde klasik yönetim anlayışı geçerliliğini kaybetmiştir dolayısıyla yönetim alanında yaşanan değişim ve gelişmeler kamu sektöründe de etkili bir konuma gelmiştir (Ateş ve Çöpoğlu, 2015: 106).

Sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkan yapılanma, “eğitim sisteminin yönetsel yapısını da direkt olarak etkileyerek merkezi, bürokratik ve ağır işleyen mekanizmalarla örülü bir denetim-kontrol-yönetim örgütü” şeklindedir. Günümüzde eğitime dair yaşadığımız sorunlar, bu eski tip yapılanma ile bilgi toplumu gereklerine cevap veremeyişimizden kaynaklanmaktadır. Aynı zamanda, ülkemizdeki kurum ve kuruluşlar da homojen yapıda olmadığından dolayı eğitim sistemimizde çağın gereklerine uygun bir dönüşüm şarttır (Arslan ve Eraslan, 2003). Eğitime öncelik ve önem veren kuruluşlar değişime kolay uyum sağlayabildiklerinden dolayı da bu alanda öncül rol oynayarak üstünlük elde etmektedirler (Barutçugil, 2002: 10).

Bir kurum gelişebilmesi için bireyleri kurumun amaçlarına göre yetiştirmek zorundadır. Bu zorunluluk bireylere çalıştıkları kurum yasalarına uyma ve hizmetin gerektirdiği hatalarını düzeltme, morallerini yükseltme, kişiliklerini geliştirme, mesleki yeterliliklerini arttırma, ileri gitme, yükselme gibi ihtiyaçları kapsamına alır. Bu ihtiyaçlar kurumun eğitim politikası, personel politikası ve kurumun mevcut imkânları doğrultusunda hazırlanan ve planlanan eğitim programları ile giderilebilir (Tuncer, 2000). Bunun için çalışanların bilgi seviyesini yükseltmek adına çeşitli eğitim programları düzenlenebilir (Kurt, 2004). Meslek içerisinde düzenlenen bu eğitimler, “hizmet içi eğitim” adıyla düzenlenmektedir.

Hizmet içi eğitim, “herhangi bir meslek sahibinin, mesleğe başladığı ilk günden mesleği bıraktığı güne kadar kendini mesleği için yetiştirmesi veya yetiştirilmesi sürecidir” (Pehlivan, 1997). Hizmet içi eğitim, kişilere bilginin her yerde bulunabileceği ve farklı yerlerde kullanılabileceği fikrini aşıladığından dolayı eğitim ve yönetim anlayışının gelişim göstermesine fayda sağlamaktadır (Akay ve Bilgin, 2007: 9-10).

Kurumlarda hizmet içi eğitim etkinlikleri çalışanların eğitim gereksinimini karşılamak, kurumun belirlenmiş olan amaçlarına ulaşmada emek faktöründen umulan verimliliği kazanmak üzere programlanır ve uygulanır. Eğitimden beklenen yararlar amaçların kapsamında yer alır. Kurumlarda hizmet içi eğitim genel itibarıyla bireye işiyle alakalı bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacı ile yapıldığından mesleki eğitim niteliği taşır. Bu nedenle hizmet içi eğitimlerin meslek eğitiminden beklenen yararlarla çok yakın bir ilişkisi vardır ve değerlendirme de aynı yaklaşımla yapılır. Eğitimin amaçlarına ulaşabilmesi için kurum ve birey ihtiyaç ve beklentilerinin dengeli olarak karşılanması gerekir (Taymaz, 1997: 13).

Hizmet içi eğitim bir bakıma iş başında yapılan bir eğitim olduğu için memurların, amirlerinin gözetim ve denetimi altında işlerini “yaparak” ve “tecrübe” ederek daha iyi yaptıkları düşünülmektedir. Bu nedenle hizmet içi eğitim, hem yöneticiler, hem personel, hem de örgüt açısından faydalar getirmektedir (Tortop, 1994: 124).

Tüm bu gelişim ve değişimler göz önünde bulundurulduğunda, yöneticilerin çağın gereklerine uygun olarak yetiştirilmeleri ve aynı zamanda çalışma yaşamları süresince, çağın gereklerine yönelik hizmet içi eğitim almaları gerekmekte ve bu gereğe uygun olarak da hizmet içi eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir.

2.1. Hizmet İçi Eğitimin Amaçları

Çağımızda kamu yönetimi anlayışında değişiklikler olmuştur. Yeni anlayışa göre kamuya yönelik olarak “ekonomik”, “toplumsal” ve “teknik” içerikli yeni görevler ön plana çıkmış, kamu yönetiminin çok iyi işlemesini, etkin ve rasyonel bir yönetim olmasını zorunlu kılmıştır. İçerik ve alanı gittikçe genişleyen kamu yönetimi için nitelikli çalışanların eğitilmesi değer kazanmıştır. Toplumsal değişim ve endüstrileşme süreci içerisinde kamu görevlilerini değişen şartlara uyumlu hale getirmek, yani kamu çalışanlarını etkin hizmet yapar seviyeye ulaştırmak kamu yönetiminin temel işlevlerinden biridir. Bu işlevi yerine getirmede bir araç olan hizmet içi eğitim, hem kamu görevlilerinde, hem de kamu kuruluşlarında örgütsel etkinliği sağlamada etkili bir araç olarak ön plan çıkmaktadır (Canman, 1995: 95).

Hizmet içi eğitimin amaçları, eğitimi yapan örgütün politikasına ve amaçlarına uygun bir şekilde belirlenmektedir (Gül, 2000). Hizmet içi eğitimin amacı, insanların bilgiye erişebileceği ve bu bilgileri değişik alanlarda kullanabileceği inancını oluşturmaktır. Hizmet içi eğitim, yönetim kavramının gelişmesine katkıda bulunur. Kamu kurumlarında yönetimin iyi bir şekilde yerine getirilebilmesinde birçok etken olduğu gibi çalışanların nitelikliği de önem taşımaktadır. Çalışanların sorumluluk, bağlılık ve inisiyatif göstererek yönetimin daha iyi bir hale gelmesine katkıda bulunur (Ersen, 1997: 119).

Hizmet içi eğitimin üç temel amacı bulunmaktadır. Bunlar (Tortop, 2005: 188):

- Ortaya daha nitelikli bir iş çıkabilmesi için çalışanların ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriyi elde etmelerini ve bunu geliştirmelerini sağlamak
- İş hayatlarında terfih edebilmeleri için çalışanların ihtiyaç duyulan beceriyi elde ettirmek (Onaran, 1967: 65),
- Çalışanın kuruma ve işe olan muamelelerini pozitif çevirmek,

Farklı bir yönden hizmet içi eğitimin gayesi kişiye, kuruma ve genel durumu itibari ile değişiklik arz etmektedir. Bunlar (Canman, 2000: 97):

- Çalışan bakımından hedef, kişiyi işini daha iyi gerçekleştirebilecek pozisyona ulaştırmaktır.
- Kurum/kuruluş bakımından ise, kendini oluşturan kişilere vazifelerini ne şekilde icra etmeleri ve hep beraber ne çalışmalar yapmaları icap ettiği ile ilgili bilgi takdim

etmektir. Böylece eğitimin muvaffak olup olmadığının ölçüsü hizmetin kalitesi ile ölçümü gerçekleştirilir.

Hizmet içi eğitimin amaçlarını daha ayrıntılı olarak şu şekilde sıralamak mümkündür (Ersen, 1997: 97):

- Kamuda görev yapan çalışanların verimliliğini artırmak,
- Performans amacıyla faaliyet gösterenlerin motive olmalarını temin etmek,
- Eleman ihtiyacını örgüt içerisinde sağlamak amacıyla, personeli üst kadrolar için hazırlamak,
- Hizmetin gereği meydana gelen aksamaları ve noksanları,
- İş kazalarını ve iş kaynaklı şikâyetleri ve hataları minimize etmek,
- Örgüte hareketlilik ve saygınlık kazandırmak,
- Örgüt yapısını, dış çevreden gelen değişmelere karşı esnek duruma getirmek,
- Kişiler ve bölümler arası iletişime katkı sağlamak,
- Bakım ve onarım masraflarını azaltmak,
- Devamsızlıkları ve işe geç gelme davranışlarını azaltmak,
- Yöneticilerin denetim ve görev yüklerini azaltmak.

Yukarıda sıralanan hedeflerin yerine getirilebilmesi amacıyla belirli bir kriterden geçerek göreve gelen çalışanların mentalitelerinde, davranışlarında, bilgilerinde hizmet içi eğitim aracılığıyla pozitif ve bütünleştirici farklılıkların, idari sistemin bütün kademelerinde, birimler ile bireyler arasındaki karşılıklı ilişkilerde ahenkli bir çalışma olanağı getirmesi umulmaktadır (Gül, 2000).

2.2. Hizmet İçi Eğitimin Yararları

2.2.1. Bireysel Yararlar

Literatür incelemesi neticesinde hizmet içi eğitimin bireysel yararları hakkında toplanan veriler maddeler halinde özetle şu şekildedir (Öztürk ve Sancak, 2007: 767; Okakın, 2008: 72-73; Çevikbaş, 2002: 83):

- Çalışanlara güven duygusu verir ve ileriye yönelik güven duygusu temelinde bakış kazanmasını sağlar.

- Çalışanların stres, gerilim, engelleme ve çatışmalarla mücadele etme gücünü yükseltir.
- Çalışanların verilen görevleri tam olarak ve zamanında yapmalarını sağlar.
- Çalışanların yaptıkları işten haz almalarına ve heyecan duymalarına katkı sağlar.
- Çalışanlara geleceklerini belirleme ve geliştirme için olanak sağlar.
- Çalışanların iletişim becerilerini artırırken, kendine yönelik yaklaşımını da geliştirir.
- Çalışanların iş ortamına uyumuna katkı verir ve çekingenliğini minimize eder.
- Çalışanlar işlerinde devamsızlık yapmazlar, başarıları artar ve saygınlık kazanırlar.
- Çalışanın kurumdaki toplumsal, teknik ve kültürel oluşumu kavramasına katkıda bulunur.
- Çalışanın sosyalleşmesine katkı sağlar.
- Çalışanlara hizmet içi eğitim aracılığıyla iş kazalarından korunmasına yönelik beceriler kazandırılır.

2.2.2. Kurumsal Yararlar

Literatür incelemesi neticesinde hizmet içi eğitimin kurumsal yararları hakkında toplanan veriler maddeler halinde özetle şu şekildedir (Öztürk ve Sancak, 2007: 766; Ünsar, 2003: 83; Çevikbaş, 2002: 83):

- İş yerinde verim yükselir, malzeme ve enerji tasarrufu sağlanır, yapılan ürünün kalitesi yükselir.
- İş güvenliği için gerekli tedbirler alınarak iş kazaları azaltılır.
- Yaşanan gelişmelere uyum ve örgüt içi iletişimde iyileşmeler olur.
- Kurumun personel için, personelinde kurum için ne anlama geldiğini, her iki paydaşında birbirinden beklentilerinin neler olduğunu gösterir.
- İş gücünün kalitesi sağlanır.
- İşten ayrılma eğiliminde olan göreve yeni başlayan personelin bu düşüncesinde azalmalar olabilir.

2.3. Hizmet İçi Eğitimi Zorunlu Kılan Nedenler

Hizmet içi eğitim gereksinimi çalışan için, işin daha iyi yapılabilmesinde bilgi, beceri, tutum ve davranış açısından ihtiyaç duyulan eksiklik ya da gereklilik neticesinde önemli hale gelmiştir. Ayrıca, hizmet öncesinde öğrenilen birtakım eksik bilgi ve davranışlar, iş hayatında kişi ve örgütleri negatif yönde etkilemektedir. Bu olumsuzlukları ortadan kaldıracılamak için, hizmet içi eğitime gereksinim vardır (Gl, 2000).

Mesleki bir uygulamaya dönük olarak hizmet içi eğitime ihtiyaç duyulmasına neden olan etmenleri şu şekilde ifade etmek mümkündür (Tutum, 1979: 86; Canman, 2000: 95):

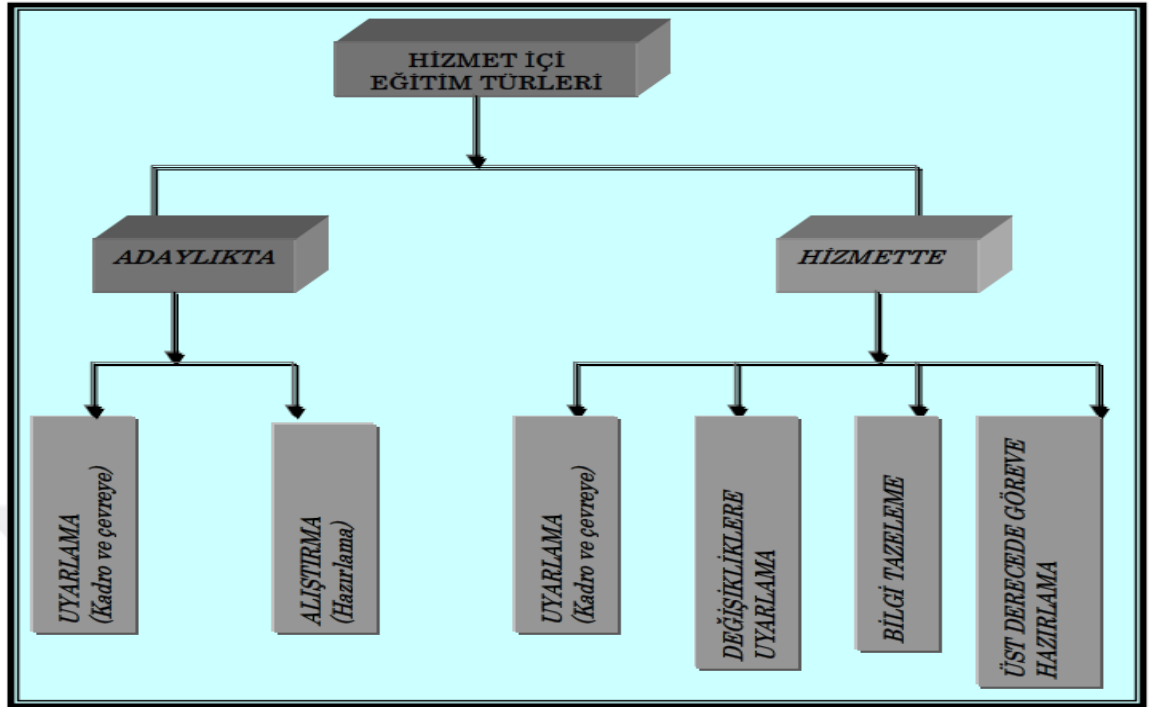
- Hizmet ncesi verilen bilgilerin eksik olması.
- Kamu kesiminde kariyer olgusunun giderek sağlamlaşması.
- Hizmette gelişme ve değişikliklere uymagerekliliği.
- Bazı bilgi ve becerilerin hizmete girdikten sonra kazanıldığı gerçeği.
- Personelin ğrenme ve kendini yenileme arzusu.
- Öğrenmeyi sistemli hale getirmesi.

2.4. Hizmet İçi Eğitim Türleri

Hizmet içi eğitim türlerinin oluşturulmasında çeşitli kriterler göz önünde bulundurulmaktadır. Bu kriterler, eğitim veren kuruluşların türü, yeri, eğitilenlerin hizmette bulundukları aşama, çalışanları nitelikleri ve görevlerine göre değişim göstermektedir (Canman, 2000: 99).

Hizmet ncesi ve hizmet içi olmak üzere eğitim türleri ikiye ayrılır. Hizmet ncesi adaylık sürecini, kapsar ve bu süreçte verilen hizmet içi eğitim uyarlama ve alıştırma olmak üzere iki gruptur. Hizmet içinde verilen eğitim ise, kadro ve çevreye uyarlama, değişikliklere uyarlama, bilgi tazeleme ve st görevlere hazırlama olarak dört kategoriye ayrılmaktadır (Kalkandelen, 1979: 39).

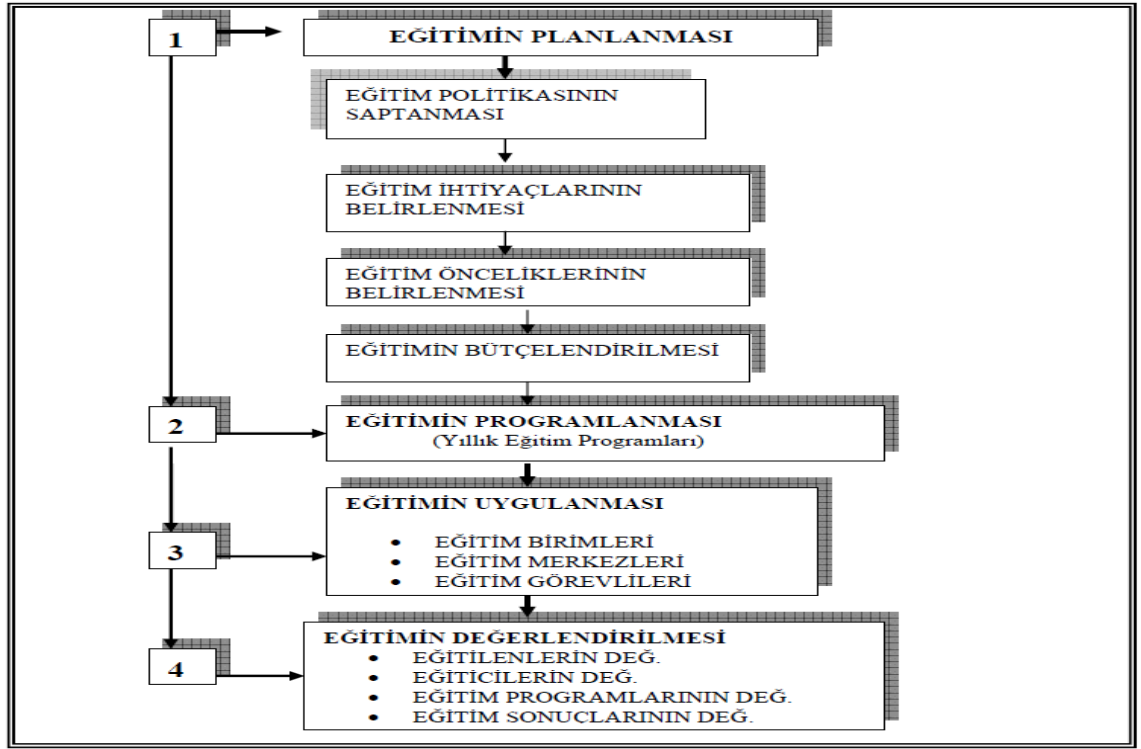
Şekil 1. Hizmet İçi Eğitim Türleri



2.5. Hizmet İçi Eğitimin Planlanması

Kurumlarda yapılan hizmet içi eğitim etkinlikleri, önceden belirlenmiş hedefler çerçevesinde planlanır. Planlama sürecinde, Şekil 2’de görüleceği üzere, eğitim hizmetlerinin kurumun amacı doğrultusunda gerçekleştirilebilmesi için ilk olarak konuyla ilgili hedefler ve programlar bütününe meydana getiren eğitim politikasının düzenlenmesi gerekmektedir (Kalkandelen, 1979).

Şekil 2. Hizmet İçi Eğitimde Planlama Süreci



2.6. Hizmet İçi Eğitimin Değerlendirilmesi

Hizmet içi eğitimde değerlendirme, bir değişkenin miktarını veya derecesini belirleme olarak ifade edilen “ölçme” ile birlikte açıklanmaktadır. Ölçme neticesinde ulaşılan veriler, belirli ölçütlere göre değerlendirilmedikçe fazla bir anlam ifade etmez. Buna karşılık değerlendirme işlemi de, bir ölçme işlemine dayanmadıkça geçerli ve gerçekçi bir anlam kazanamaz. Bu sebeple, iki işlem birbirini tamamlamaktadır (Kalkandelen, 1979: 99; Çevikbaş, 2002: 51).

Hizmet içi eğitim etkinlikleri değerlendirilirken bir takım değerlendirme göstergeleri kullanılmaktadır. Bunlar sınavlar, testler, devam ya da ilgi düzeyi, öğretilenlerin uygulama seviyesi, eğitimden sonra görevlendirme, eğitilenlerin yükselme durumu, maliyet giderlerinde düşme olarak sıralanmaktadır. Bu göstergeler, eğitimin hedefinin başarıya ulaşp ulaşmadığını, yani eğitimin başarı düzeyini belirlemekte üzerinde durulan bir takım göstergelerdir (Canman, 2000: 120; Gül, 2000; Özkaya, 1976: 46).

Düzenlenen herhangi bir hizmet içi eğitim programı dört aşamada değerlendirilmektedir (Canman 1995: 105; Canman 2000: 118).

İzlenim saptama: Bu aşamada hizmet içi eğitime katılım gösterenlerin, eğitim programından ne düzeyde memnun oldukları sorusuna cevap aranır. Ancak unutmamak gerekir ki katılımcıların eğitim programından memnun olmaları, düzenlenen hizmet içi eğitim programlarının faydalı olduğunun bir ölçütü olarak kabul edilemez, düzenlenen programın diğer açılardan da değerlendirilmesi gerekir.

Öğrenme derecesinin ortaya konması: Değerlendirmenin bu aşamasında öğrenme düzeyine yönelik nicel verilerden faydalanarak bir yargıya ulaşmak amaçlanır. Bu amaçla, deney ve kontrol grupları oluşturularak, deney ve kontrol grubuna öntest ve sontest uygulanarak katılımcıların bilgi ve beceri durumu ölçülüp, karşılaştırılır.

Davranış değişikliklerinin belirlenmesi: Değerlendirme sürecinin bu aşamasında hizmet içi eğitime katılanların mesleki yaşamlarındaki tutum ve davranışlarında bir değişme yaşanıp yaşanmadığı belirlenir ve katılımcıların öğrendiklerini ne derecede uygulamaya yansıttıkları belirlenir.

Eğitimin elde edilmek istenilen somut sonuçlara göre değerlendirilmesi: Değerlendirmenin bu aşamasında hizmet içi eğitim programlarının değeri, verimliliği ve kalitesi, moral yükseltmesi, şikayetlerin azaltması gibi birtakım somut amaçlara ulaşabilmesi ile ölçülür (Canman, 2000: 119).

2.7. Dünyada Eğitim Kurumlarına Yönetici Yetiştirmede Hizmet İçi Eğitim

2.7.1. İngiltere’de Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi

Görev Başındaki Okul Müdürlerine Yönelik Liderlik Programı, 1997 yılında Açık Üniversite, Ulusal Okul Müdürleri Birliği ile Hay ve Mc Ber’in müştereken yaptıkları çalışma neticesinde geliştirilmiştir. Okul Müdürleri Ulusal Standartları’nı ve etkili okul müdürü niteliklerini temel alan program, müdürlerin bireysel gelişme ile okul geliştirme arasında ilişki kurabilmeleri ve liderlik rollerinin okullarının gelişimine nasıl katkıda bulunduğunu değerlendirmelerine yardımcı olmayı, müdürlere bireysel gelişimlerine odaklanmalarına ve müdürlerin liderlik stillerine ve liderlik stillerinin performansa etkisini daha iyi kavramalarını sağlamayı amaçlar. Bu program Hazırlık, Atölye, Atölye Çalışması Sonrası ve Final olmak üzere dört aşamadan oluşmaktadır (Duncan, 2002: 16-17).

Bu aşamalar içerisinde atölye çalışması sonrası dönemde her bir katılımcıya “Business In the Community” isimli bir girişim aracılığı ile okul örgütünden farklı türde örgütlerde

yönetici görevinde tecrübeli olan partnerler ile birlikte görev yapma olanağı verilmektedir (Huber, 2003: 140). Okul müdürünün ve liderlik ortaklarının düzenli aralıklarla bir araya geldiği liderlik ortaklığı çalışmaları ile farklı örgüt türünde yöneticilik görevinde bulunan kişilerin tecrübelerini paylaşmaları ve bu paylaşım sonucunda kendi örgütlerini iyileştirmeye ve daha etkin hale getirmeye dönük fikirler geliştirebilmeleri, okul örgütü ile diğer örgüt türleri arasındaki ortak noktalara ilişkin farklı bakış açıları edinmeleri ve kendi liderlik stillerini yeniden revize etmelerini hedeflemektedir (Huber, 2003: 140).

Müdürlerin eğitimine yönelik organize edilen diğer faaliyetlerden biri de internet ortamında yapılan konferans görüşmeleridir. Okul müdürleri "Talking Heads" ve "Go Aheads" gibi okul müdürleri için oluşturulmuş web siteleri yoluyla ülkedeki diğer okul müdürleri ile görüşerek birbirlerine yönetsel manada destek sağlamak ve karşılıklı gelişimlerini desteklemektedirler (Bush ve Jackson, 2002).

2.7.2. Fransa’da Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi

Fransa’da ilköğretim müdürlerinin hizmet öncesi yetiştirilmelerine yönelik faaliyetler bulunmamakta; atama politikalarında müdür adaylarının öğretmenlik deneyimleri temel alınmaktadır (Nieser, 1990: 210).

Fransa’da bölgesel ve ulusal düzeyde okul yöneticilerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak için katılımın zorunlu olmadığı çeşitli hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenmektedir (Peck ve Ramsey, 1998: 100). Bunlar arasında kısa süreli kurslar veya başka okul ve eğitim veren örgütleri ziyaret ederek kendi tecrübelerini paylaşma ve onların tecrübelerinden yararlanma gibi faaliyetler bulunmaktadır (Huber, 2003: 141). Görev değişikliği veya yer değişikliği zamanlarında mesleki geliştirme programlarına katılmış olmak tercih sebebi olmaktadır (Lafond ve Helt, 2003: 93).

Fransa’da ortaöğretim okul müdürlerinin gelişimlerini desteklemek amacı ile ulusal ve bölgesel düzeyde katılımın zorunlu olmadığı farklı hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir (Peck ve Ramsay, 1998: 100). Bunlar arasında kısa süreli kurslar, bilgi ve deneyim paylaşımı için yapılan çeşitli uygulamalar yer almaktadır (Huber, 2003: 170). Fransa’da okul müdürlerine hizmet içi eğitim merkezi hükümet tarafından sunulmaktadır. Bu eğitim iki yıl sürmektedir ve okul müdürü bu süre zarfında stajyer olarak çalışmaktadır.

2.7.3. Almanya’da Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi

Almanya’da okul müdürlerinin yetiştirilmesinde hizmet içi eğitim önemli yer tutmaktadır. Hizmet içi eğitim eyaletler ve çeşitli kurumlar tarafından düzenlenmektedir. Eğitimlerin bir kısmı göreve başlamadan önce, bir kısmı ise göreve başladıktan sonra verilir (Kanat, 2004; Balcı vd., 2007).

Almanya’da okul müdürü eğitim öğretimin sürdürülmesinden ve denetiminden sorumlu olan kişidir. Ayrıca okul müdürü, okulu sosyal çevreye karşı temsil eden kişi konumundadır. Almanya’da okul müdürlerinden eğitim öğretim lideri olması beklenir (Türkkorur, 2003).

2.7.4. Japonya’da Eğitim Kurumu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitimi

Japonya’da görev yapan öğretmenler İl Eğitim Komitesi tarafından seçilirler. Aynı zamanda il eğitim komitesi, öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitimin kapsamını ve içeriğini de belirler (MEB, 2006: 386). Japonya’da hizmet içi eğitim farklı şekillerde uygulanmaktadır. Okul içinde yapılan hizmet içi eğitim, öğretmenlerin kendi kendilerine yaptıkları informal eğitim, okul müdürlerine verilen hizmet içi eğitim bunlardan birkaçıdır (Özen ve diğerleri, 1996: 36). Bunların yanı sıra köy belediye ve mahalle eğitim komitelerinin ve okulların da uyguladığı hizmet içi eğitim programları da vardır (MEB, 2006: 386).

Hükümetin çıkardığı kamu personelleriyle ilgili yönetmelikler yasası, öğretmen ve okul yöneticilerine sürekli hizmet içi eğitimin düzenlenmesi ve bu eğitimlere devam etmeyi zorunlu hale getirmiştir (Messc, 1999’dan Akt: Bayrakçı, 2009: 14). Öğretmenler ulusal ve yerel şekilde oluşturulmuş hizmet içi eğitim kurumlarında eğitim görür. Bu hizmet içi eğitim, lisans tamamlama, kurslar, lisansüstü eğitim ve seminerler şeklinde yapılmaktadır (Semerci 2000; Akt: Uçar ve Uçar, 2004: 10).

Hizmet içi eğitim programlarının uygulanabilmesi için bölgesel düzeyde görev yapan İl Eğitim Komiteleri bulunmaktadır. Bu eğitim komiteleri öğretmenler, yöneticiler ve diğer eğitim çalışanları için hizmet içi eğitim programlarını plânlamaktan ve uygulamadan sorumludurlar. Japonya’da oldukça fazla bölgesel hizmet içi eğitim merkezi vardır. Bu merkezler, çalışanların ihtiyaç duydukları hizmet içi faaliyetleri için programlar düzenlerler, eğitim için gerekli olan donanımları organize ederler (Bayrakçı, 2009: 14).

Öğretmenlerin ve yöneticilerin çeşitli kültürleri tanınması ve bilgi paylaşımında bulunabilmesi için yurt dışı eğitim programları da düzenlenmektedir. Bu proje kapsamında her yıl yaklaşık 5000 öğretmen Japon hükümeti tarafından yurt dışına gönderilmektedir (Güvenç ve diğerleri, 1998: 79).

Öğretmen adayları üniversiteden mezun olduktan sonra öğretmenlik için yeterli düzeyde olmadığı öngörülmektedir. Bu yüzden eğitim öğretim dönemi içerisinde en az 20 günlük hizmet içi eğitime tabi tutulmaktadır (Özen ve diğerleri, 1996: 35). Öğretmenler görev yaptığı ilk sene içerisinde ilk öğretmenlik eğitimini almaktadırlar. Bu eğitim okul yönetimi tarafından belirlenen tecrübeli uzmanlar tarafından okullarda ve hizmet içi eğitim merkezlerinde verilmektedir (San, 1999, Akt: Bayrakçı, 2009: 15).

Yöneticiler ve öğretmenler hizmet yaptığı süre içerisinde belli dönemlerde çeşitli alanlarda hizmet içi eğitim alırlar. Örneğin, meslek yılının beşinci, onuncu ve on beşinci yıllarında deneyimli öğretmen eğitimi ve kariyer ortası öğretmen eğitimi alırlar. Yirminci yıldan itibaren ise okul yönetimi için hizmet içi eğitim vermeye başlanır. Uzman olmak isteyen öğretmenlere ise kendi alanlarında veya belli bir konuda çeşitli eğitimler verilir (Bayrakçı, 2009: 15).

Japonya'da Toplam Kalite etkinliklerine yön vermek amacı ile Kaizen kavramı benimsenmektedir. Bu kavram, bir kurumda çalışan bütün kişilerin sürekli olarak kendini yenilemesi ve iyileştirmesi anlamına gelmektedir. Bu kavram, Japonya'da eğitim kurumlarına da yansımıştır. Bu kavram sayesinde okullarda yürütülen toplam kalite çalışmaları bütün okul personeli tarafından benimsenmiş ve uygulamaya konulmuştur (Akay, 2009: 2-3). Bu kavramı tüm ülke kurumlarında benimsetebilmek, gelişen teknolojiye ayak uydurabilmek ve eğitim kalitesini artırabilmek amacıyla hizmet içi eğitim programları düzenlenmektedir.

2.8. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim

2.8.1. Milli Eğitim Bakanlığı’nda Hizmet İçi Eğitim

Türkiye’de eğitim kurumu yöneticileri öğretmenler arasından sınav yoluyla seçilme yaklaşımı benimsenmiştir. Bu yaklaşımın neticesi olarak uzun yıllar okul yöneticisi yetiştirme konusunda önemli olarak nitelendirilebilecek girişimlerde bulunulmamıştır.

Türkiye’de okul yöneticiliği profesyonel bir meslek olarak görülmemiş olmamasından kaynaklı birçok sorun ortaya çıkmıştır. Okul yöneticiliği alanında benimsenen bu

yaklaşım beraberinde okul yöneticisi olarak görevlendirilen öğretmenlerin özel olarak yetiştirilmesine de gerek duyulmamasına sebebiyet vermiştir. Oysa okul yöneticiliği her öğretmenin yapabileceği bir görev değildir (Demirtaş, 2008: 119).

Cumhuriyetin ilanından sonra Gazi Terbiye Enstitüsü'nde açılan Pedagoji Bölümü'nde eğitim yöneticisi yetiştirme çalışmaları bir süre sürmüş ise de eğitim yöneticilerinin seçilip atanmasına ilişkin yönetmeliğin düzenlenmesi 1990'lı yıllarda yapılabilmektedir (Şişman, 2010: 123). Bu zaman zarfında Gazi Üniversitesi haricinde birçok üniversitede Eğitim Yönetimi ve Denetimi bölümleri açılmıştır. Bu bölümlerden mezun olanların büyük bir kısmı müfettiş veya rehber öğretmen olarak çalışmak durumunda kalmışlardır. Ayrıca bu bölüm mezunları okul yöneticisi atamalarında dikkate alınmamıştır. Ancak 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılanma çalışmaları sonucunda Eğitim Bilimleri bölümlerindeki Eğitim Yönetimi ve Denetimi lisans programları kapatılarak bu programlar lisansüstü seviyede vermeye başlanmıştır.

Türkiye'de okul yöneticisi olmak için 1998 yılında yürürlüğe giren yönetmelik uyarınca okul yöneticilerinin seçiminde, sınav uygulanması ve yöneticiliğe atanmadan önce yöneticilik eğitimi almalarının yasal dayanağı oluşturulmuştur (Karip ve Köksal, 1999). Bu yönetmelik, daha sonra bu yönetmelik uygulamadan kaldırılmış ve yeni gelen yönetmelikler de defalarca revize edilmiştir.

2.8.2. Diğer Kurum ve Kuruluşların Düzenlediği Hizmet İçi Eğitim Programları

Türkiye'de hizmet içi eğitim yapan birçok kuruluş vardır. Bu kuruluşlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

Milli Prodüktivite Merkezi (MPM): Hedef kitlesi hem kamu hem de özel şirketlerdir. Bu kurumun amacı öncelikle orta ve üst düzey yöneticilere gerekli olan hizmet içi eğitimi sağlamaktır.

Türkiye ve Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü Genel Müdürlüğü (TODAİE): Kamuda görev yapan personelin gelişen teknolojik şartlara ayak uydurmaları için eğitim veren kuruluştur. Bu amaçlar doğrultusunda çalışmalarını sürdürmüştür (Yücel, 1989: 124). 9 Temmuz 2018 tarihli Resmi Gazetede yayınlanan 703 sayılı KHK ile TODAİE YÖK'e devredilmiştir.

Devlet Personel Başkanlığı (DPB): Görevi hizmet içi eğitim veren kurumlara yönetmelik hazırlamaktır. Bu görev kanun kapsamında korunmaktadır.

Araştırma Geliştirme Eğitim Merkezi (AGEM): Dernek statüsünde görev yapan bir kurumdur. Kurumun amacı eğitim ve yönetim alanında bilimsel araştırmalar yapmak ve bu araştırmalar doğrultusunda kamu ve özel sektördeki personeli en iyi şekilde eğitmektir (Kalkandelen, 1985: 112).

Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB): Bu kurumun günümüzdeki en önemli amacı mevcut bulunan teknoloji düzeyini artırmaktır. Bu doğrultuda yeni teknolojik bilgilere ulaşmak ve üretmek için kamu ve özel kuruluşlara destek vermektedir (Ataklı, 1992: 71).

Türkiye Sanayi Sevk ve İdare Enstitüsü: Özel sektörde ve kamuda görev yapan üst ve orta derecedeki yöneticilerin ihtiyaç duyduğu hizmet içi eğitimin sağlanmasında görev yapar. Özellikle sanayide verimi artırmak için en son teknolojiyi takip ederek gerekli birimlere aktarır.

Üniversiteler: Üniversiteler, hem kendi bünyelerinde hem de ülke çapındaki ya da diğer ülkelerdeki üniversiteler ile ortaklaşa düzenlediği çeşitli alanlarda seminer, konferan, proje vb. eğitim faaliyetleri ile hizmet içi eğitimlere katkı sunmaktadırlar.

Dernek, Vakıf, Birlik ve Özel Şirket Olarak Etkinlik Gösteren Kuruluşlar: Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bulunmak için kurulan özel ve kamu şirketlerine hizmet vermektedirler (Aktay, 1994: 75).

Yabancı Eğitim Kuruluşları ve Temsilcilikleri: Yurtdışında araç gereç ve teknoloji ihracatı yapan bazı özel kurumlar Türkiye’de kurduğu temsilcilikler aracılığıyla özel sektöre ve kamuya hizmet içi eğitimi alanında yardımlarda bulunmaktadır (Aktay, 1994: 83).

2.9. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitimde Karşılaşılan Problemler

Kurum ve kuruluşlardaki eğitim birimlerinin önemli bir kısmı kendi gereksinim ve olanaklarına göre farklı türlerde hizmet içi eğitim programları hazırlamakta ve uygulamaktadır. Ancak bazı gözlemler, görüşmeler ve incelemelerle elde edilen bulgular, hizmet içi eğitim faaliyetlerinde çeşitli problemler sebebiyle amaca istenilen düzeyde ulaşamadığını göstermektedir. Kurumların hizmet içi eğitimle ilgili karşı karşıya oldukları problemler şu şekilde sıralanabilir (Taymaz ve diğerler, 1997):

- Kurumlarda eğitim altyapısının yetersiz olması. Eğitim birimlerinin alt düzey birim olmaları sebebiyle etkinliklerinin sınırlı olması,

- İşgücünün temel eğitiminin eksikliği sebebiyle çalışanların küçük problemleri çözme becerilerindeki yetersizlikler,
- Finansman güçlükleri, çalışma barışının bozulması ve sosyal yükler sebebiyle hizmet içi eğitime ayrılan kaynakların yetersizliği,
- Sendikalarının diğer hak ve sorumluluklar kadar mesleki eğitime doğrudan katkıda bulunan projelere destek sağlamaması,
- Ücret sisteminin, nitelikli olmayı ve verimliliği teşvik etmemesi,
- Kurumlara hizmet içi eğitim verebilecek birimlerin hem sayı hem de nitelik olarak beklenenin gerisinde olması,
- Kurumların hizmet içi eğitim çalışmalarının desteklenmemesi,
- Hizmet içi eğitim etkinliklerinde kullanılan bina, araç ve gereçlerin yetersiz olması,
- Hizmet içi eğitim alanında araştırma yapma ve koordinasyon sağlama ile ilgili sorunlarla karşılaşılması,
- Kurumlarda hizmet içi eğitim planlaması, öğretim programı hazırlanması ve uygulanmasında sıkıntılarla karşılaşılması,
- Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılan personelin kazandıkları yeterliliklerin ölçülmesi, sertifikalandırılması konusundaki yetersizlikler.

2.10. Türkiye’de Hizmet İçi Eğitim Üzerine Yapılan Araştırmalar

Ersoy (1996) tarafından gerçekleştirilen “Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Kursunu Geliştirme Amaçlar ve Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri” isimli çalışma ODTÜ’de 50 matematik öğretmenine düzenlenen hizmet içi eğitim sonucunda hizmet içi eğitim ile ilgili elde edilen veriler ışığında yapılmıştır. Hizmet içi eğitime katılacak öğretmenler Anadolu Liselerinde çalışan matematik öğretmenlerinden seçilmiş ve Hizmet İçi Eğitim Dairesi tarafından programlara gönderilmiştir. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenlerin yarısından fazlası bu eğitimlerin zorunlu olması gerektiğini vurgulamışlardır. Büyük çoğunluğu ise eğitim bittikten sonra başarının değerlendirilebilmesi için sınav yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Eğitimlere ihtiyaç duyanlar ve katılmaya gönüllü olanlar katılmalıdır. Hizmet içi eğitime olan gereksinim yine öğretmenlere sorularak ya da araştırma yapılarak tespit edilmeli ve raporlanarak gerekli kurumlarla paylaşılmalıdır. Eğitimler tecrübeli öğretmenler ve akademik personeller tarafından verilmelidir. Daha etkili eğitimlerin düzenlenebilmesi için bir taraftan bilimsel çalışmaların yapılması

gerekirken diğerk taraftan ilgili kuruluşlar arasındaki işbirliğinin bir an önce sağlanması gerekmektedir.

Gülırmak (1996) 100 ilköğretim okulu müdürü üzerinde, göreve yeni atanan ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim yönetimi kursunu bitirip göreve başladıklarında okul yönetimi alanında kazandırılan bilgilerden yararlanma derecesi ile eğitim yönetimi alanıyla kazandırılan becerileri uygulama derecelerini tespit etmek adına bir çalışma yapmıştır. Çalışma neticesinde, göreve yeni atanan ilköğretim okulu müdürlerinin eğitim yönetimi kursunda kazandıkları bilgilerden yararlanma dereceleri ile eğitim yönetimine ilişkin becerileri uygulama dereceleri “çok” düzeyinde çıkmıştır. Hizmet içi eğitim programlarının amaca ve uygulamaya yönelik olmadığı, konuların eksiklikleri giderici olmadığı, kursa katılan yönetici konumundaki kursiyerlerin yönetim konusunda yetersiz oldukları, kurs veren öğreticilerin hizmet içi eğitim kursuna alınmaları gerektiği belirtilmiştir. Yine bu çalışmada ödeneklerin yetersiz olduğu, kursa katılma sayısının yönetici atamalarında tercih nedeni olmaktan çıkarılıp zorunlu hale getirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Aydoğan (2002) tarafından Kayseri ilinde görev yapan 596 yönetici ve öğretmen üzerinde “MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri” adlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışma sonucunda hizmet içi eğitimin personelin ihtiyaçlarına uygun olarak yapılması, hizmet içi eğitimlerin işlevsel boyutunun olması yani personele bilgi edinmenin dışında terfi, ücret gibi konularda katkı sağlaması gibi hizmet içi eğitime ilişkin sonuçlara ulaşılmıştır.

Budak ve Demirel (2003) tarafından yapılan araştırma “Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı” başlığı ile 35 maddelik bir anket kullanılarak 4 ilden random olarak seçilen 213 öğretmene uygulanarak yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre ister hizmet içi eğitim etkinliklerine katılsın ister katılmasın öğretmenlerin geneli hizmet içi eğitime gereksinim duymaktadır. Ayrıca sınıf yönetimi ile ilgili eğitimlere daha fazla ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Hizmet öncesi yapılmış olan çalışmalarla hizmet içi eğitimlerde yapılacak olan çalışmaların birbirlerine uygun olmadığı belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımların genellikle 11-20 yıllık meslek yaşantısı zamanında arttığı görülmektedir. Bunun için mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaları teşvik edilmelidir. Göreceli olarak gelişmiş sayılabilen kentlerde görev yapan öğretmenlerin kendilerini yenileme imkânlarının daha

basit ve kolay olduğu, aynı zamanda öğretmenlerin de bu konuda oldukça talepkâr olduğu söylenebilmektedir.

Madden (2003) tarafında yapılan “Okul yöneticileri ve öğretmenlerin katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi” adlı bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada, okul yöneticileri ve öğretmenler hizmet içi eğitim programları öncesinde programların amaçlarının kendilerine genellikle bildirilmediğı ve hangi konularda eğitime ihtiyaçları olduğu konusunda fikirlerinin alınmadığını belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra verilen eğitim etkinliklerinin, konuların amaçları ile tutarlı olduğu ve programların amaçlarının genellikle okul yöneticileri ve öğretmenlerin eğitim ihtiyaçlarına yönelik olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Uşun ve Cömert (2003) tarafından yapılan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi” başlıklı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılmaya yönelik görüşler tespit edilmeye çalışılmıştır. Tarama modeli ile yapılan çalışma Çanakkale ilinde görevde bulunan 105 öğretmen üzerinde yapılmıştır. Araştırmada 6-10 ve 11-15 yıl kıdem durumu bulunan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma oranlarının katılmama oranlarının yarısı olduğu tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitim etkinliklerine 16-20 yıl kıdem durumu olan öğretmenlerin diğer öğretmenlere göre önceki dönemlerde daha fazla katılım gösterdikleri tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda hizmet içi eğitim etkinliklerinin ihtiyacı, planlaması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçleriyle ilgili kurumlar arası işbirliğinin yapılması gerektiğı öneriler arasında sayılmıştır.

Azar ve Karaali (2004) tarafından yapılan “Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları” başlıklı çalışma Zonguldak ili Ereğli ilçesinde görevde bulunan 35 fizik öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre fizik öğretmenleri eğitim teknolojileri, yönetim ve planlama, öğrenci merkezli uygulamalar, bireysel yeterliklerin geliştirilmesi konularında hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının olduğunu vurgulamışlardır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin belirlenirken mutlaka ihtiyaçların göz önünde bulundurulması gerektiğı belirtilmiştir. Eğitim ortamlarının zengin bir yapıyla donatılarak yeterli düzeyde materyal kullanılması gerektiğı belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yerel olarak düzenlenmesi gerektiğı vurgulanarak uygulamalı çalışmaların yapılmasının önem arz ettiğı vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitim

etkinliklerinin ihtiyaçların belirlenmesi aşaması da dâhil olmak üzere düzenlenmesi ve hazırlanması yerel idarelere bırakılması gerektiği öneri olarak belirlenmiştir.

Uçar (2005) Van ili merkezindeki ilköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin MEB hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşlerini tespit etmek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekliliği, hizmet içi eğitim uygulamalarına katılma istekliliği, hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği ve hizmet içi eğitim uygulamalarında karşılaşılan sorunlar boyutlarına göre ele alınmıştır. Buna göre, hizmet içi eğitim uygulamalarının gerekli olduğu ortak görüşü çıkarken özellikle yöneticilerin ve bayan öğretmen ve yöneticilerin sorulan sorulara katılımı daha fazla olmuştur. Hizmet içi eğitim uygulamalarına katılım istekliliği boyutunda yöneticiler, “oldukça”, öğretmenler ise “biraz” boyutunda katılım göstermişlerdir. Hizmet içi eğitim uygulamalarının etkililiği konusunda ise “çok az” düzeyinde katılım gösterdikleri göz önünde bulundurulunca etkililik konusunda yeterli olmadığı görülmüştür. Sorunlar boyutunda ise ortak görüş olarak, yönetici ve öğretmenlere yönelik sağlıklı ve düzenli bir hizmet içi eğitim politikası olmadığı ancak kısmen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen öğreticilerin alanında uzman kişiler arasından seçildiği görülmüştür.

Sezer (2006) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan “Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)” isimli çalışma İstanbul il merkezinde görevde bulunan 41 psikolojik danışman ve rehber öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan psikolojik danışman ve rehber öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerindeki sürenin yetersiz olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenlere göre hizmet içi eğitim etkinliklerinin kapsamı oldukça yetersizdir. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerde kullanılan yöntem teknikleri ne yeterli ne de yetersiz bulmuşlardır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerini veren eğitimcilerin yeterli olup olmaması konusunda da kararsızdırlar. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerine katıldıkları mekânları da yetersiz bulmuşlardır. Psikolojik danışman ve rehber öğretmenler hizmet içi eğitim yoluyla edinilen bilgi, beceri ve tutumların uygulamaya katkısının olmadığı görüşünde yoğunlaşmışlardır.

Uçar ve İpek (2006) tarafından yapılan “İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada ilkokullarda görev yapan öğretmen ve idarecilerin mevcut hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırma Van il merkezindeki öğretmen ve idarecileri kapsamaktadır. Araştırma 52 ilkokulunda görevde bulunan 125 idareci ile bu okullar arasından rasgele seçilen 15 ilkokulundan 407 öğretmen ile toplamda 512 kişi üzerinde yapılmıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen anket uygulanmıştır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin uygulanmasında karşılaşılan problemleri tespit etmek, hizmet içi eğitimin gerekliliği, etkililiği ve hizmet içi eğitimi alma isteği konularında idareci ve öğretmen görüşlerinin arasındaki farkın anlamlılığını bulmak temel olarak amaçlanmıştır. Çalışmanın evrenini 2004-2005 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda görevde bulunan öğretmen ve idareciler oluşturmaktadır. Hizmet içi eğitimin gerekliliği konusunda idareci ile öğretmen görüşleri arasında idarecilerin lehine olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma isteği konusunda yine idarecilerin lehine olarak öğretmen görüşleriyle arasında anlamlı bir fark bulunmuştur. İdarecilerin öğretmenlere nazaran hizmet içi eğitim etkinliklerinin etkililiğine göre bu konuda daha fazla etkin olması gerektiği görüşüne sahiptirler. Hizmet içi eğitim etkinliklerinde karşılaşılan sorunlarla ilgili öğretmen ve idareci görüşleri arasında herhangi bir fark bulunmamıştır.

Osma (2007), “Kurumlarda Hizmet İçi Eğitim” adlı yüksek lisans tezinde ilgili literatür taraması yaparak hizmet içi eğitimin kurumları (işletmeleri) nasıl etkilediğini araştırmış ve anket çalışması yaparak hizmet içi eğitime katılan personele ve kuruma ne gibi yararlar sağladığını araştırmıştır. Araştırma Kırklareli’nde bulunan bir kamu kuruluşunda 80 adet denek üzerine uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; çalışanın yaş ve gelir dağılımı ile hizmet içi eğitimin bireye ve kuruma sağladığı katkılara ait değerlendiren sorular arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki bulunamazken deneklerin öğrenim durumu ile hizmet içi eğitimin iletişim teknolojilerini kullanabilme yeteneği kazandırıp kişisel geliştirmeye katkıda bulunur yargıları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Yine anket sonuçları değerlendirildiğinde hizmet içi eğitimin personelin yaptığı işteki gelişmeleri öğrettiği yargısına da varılmıştır.

Gültekin ve Çubukçu (2008) tarafından yapılan “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri” başlıklı çalışma tarama modeli ile Eskişehir il merkezinde görevli bulunan 530 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili hem kurumsal hem de şahsi görüşlerinin; cinsiyete, hizmet yılına, branşlarına, idari görevli olmasına ve daha önce hizmet içi eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak herhangi bir farklılaşma bulunamamıştır. Öğretmenlerin hizmet içi eğitimin neden gerekli olduğuyla ilgili bazı başlıklar ön plana çıkmıştır. Bunlar; öğretmenlerin bir üst kademeye hazırlanma isteği, hizmet önceki eğitimin yetersiz oluşu, bireyler arasındaki diyalog ihtiyaçları gibi nedenlerden dolayı hizmet içi eğitimin gerekli olduğuyla ilgili sonuçlar elde edilmiştir.

Ekinci ve Yıldırım (2009) tarafından yapılan “İl Eğitim Denetmenleri ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Beklentileri” araştırma Şırnak il merkezinde 2009-2010 eğitim-öğretim yılında görevde bulunan 8 il denetmeni ve 14 okul yöneticisi üzerinde uygulanmıştır. Nitel bir araştırma olarak hazırlanan çalışmada altı açık uçlu soru sorulmuş ve görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. İl eğitim denetmenleri hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili denetim, inceleme-soruşturma ve mali denetim konularında gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. İlköğretim okullarında idareci olanların ise yönetim ve iletişim becerileri konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. İl eğitim denetmenleri ve okul idarecileri mahalli veya merkezi olarak düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin en çok Temmuz-Ağustos aylarında olması gerektiğini belirtmişlerdir. İl eğitim denetmenleri ve ilköğretim okulu yöneticileri hizmet içi etkinliklerin yapıldığı eğitim-öğretim ortamlarının donanımlı, kalabalık olmayan, alanına hâkim öğreticilerin olduğu, tartışma süreçlerinin işlendiği, disiplinli uygulamaların kullanıldığı ortamlara ihtiyaç duymuşlardır. Özellikle mahalli olarak hazırlanan hizmet içi eğitim etkinliklerinin daha zengin öğrenme ortamlarında verilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcılar hizmet içi eğitimi veren kadroların alanında uzman, deneyimli, sadece MEB okullarına bağlı öğretmenlerin değil aynı zamanda akademik personellerin de eğitimleri vermesi gerektiğini vurgulamışlardır.

Kol (2009), “Kamu Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim” adlı yüksek lisans tezinde Türk Kamu Yönetiminde hizmet içi eğitim faaliyetlerinin nasıl uygulandığını ve uygulamada karşılaşılan sorunların neler olduğu tanıtarak bu sorunlara çözüm önerileri getirmiştir. Araştırmada getirilen önerilere göre; öncelikle hizmet içi eğitim için ayrılan eğitim

bütçesinin gerekli seviyelere getirilmesi dile getirilerek yatırımlar önündeki bürokratik engellerin kaldırılması gerektiği vurgulanmıştır. Öne çıkan bir başka öneri ise kamu kurumlarında uygulanan hizmet içi eğitimi ulusal düzeyde koordine eden bir üst yapının kurulmasıdır. Bunların yanında hizmet içi eğitimin özendirilmesi gereğinden dem vurularak personele elle tutulur faydalar sağlanması gereği görüşü savunulmuştur.

Ülker (2009) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Konya/Karapınar İlçesi Örneği)” isimli çalışma 2007-2008 eğitim öğretim yılında Konya ili Karapınar ilçesinde görevde bulunan sınıf öğretmenlerini evren olarak kabul etmiştir. Toplamda 14 okuldan 75 sınıf öğretmenine ulaşılarak anket formu ile veriler toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerini çağın gerektirdiği eğitim-öğretim yenileşmelerinden haberdar olmak için gerekli bulmuşlardır. Genel olarak hizmet içi eğitim etkinliklerine gönüllülük esasına göre katıldıklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleki ve bireysel gelişimlerinde oldukça önemli bir yere sahip olduklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapıldığı ortamların fiziksel olarak yetersiz olduklarını belirtmişlerdir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapıldığı zamanların uygun olmadığını bildirmişlerdir. En uygun zamanın tatil dönemleri olması gerektiğini vurgulamışlardır. Hizmet içi eğitim etkinliklerini veren eğitici kadroların kendi alanlarında uzman olması gerektiği konusunda görüş birliğine varmışlardır.

Balyiyan (2010) “Kamu Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim” başlıklı yüksek lisans tezinde Emniyet Teşkilatı ve Zabıta Teşkilatı bünyesinde yapılan hizmet içi eğitimler ve kurumların eğitim birimleri değerlendirilmeye alınmıştır. Araştırma Muğla ilinde görev yapan emniyet ve zabıta mensuplarının görüşlerine dayalı olarak yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre Emniyet Müdürlüğünde düzenlenen hizmet içi eğitim faaliyetlerinde eğitici eksikliği göze çarpmakta, var olan personelin de eğitici nitelikleri konusundaki eksikliklerinden dolayı hizmet içi eğitimde amaçlanan başarının gelmesini etkilemekte olduğu sonucu ortaya çıkarılmıştır. Buna çözüm olarak kısa vadede eğitici niteliğine sahip personelin tayinlerinin eğitim birimlerine yapılması, uzun vadede ise eğitici ve uzmanlar yetiştirilerek bir kadro tahsisi yapılması önerilmiştir.

Baz (2010) tarafından; MEB hizmet içi eğitimlerinin ilköğretim okullarına katkısının ilköğretim öğretmen ve yöneticileri tarafından çeşitli değişkenlerine göre değerlendirmek amacıyla bir çalışma yapılmıştır. Çalışma neticesinde; öğretmen ve

yöneticilerin bütün değişkenlerine göre (cinsiyet, yaş, görev, görev yapılan eğitim kademesi, okul türü, mesleki kıdem ve katılmış oldukları hizmet içi eğitim sayısı) göre anlamlı farklılıklar elde edilmiştir. Öğretmenlerin ve yöneticilerin bağımlı değişkenlere (ifadelere) verdikleri en olumlu cevaplar (en fazla katıldıkları ifadeler) incelendiğinde; “Hizmet içi eğitim programlarının çeşitli branşlara yönelik açılmadığı düşüncesindeyim”, “Ödenek yetersizlikleri vb. nedeniyle hizmet içi eğitim programlarının yeterli sayı ve nitelikte gerçekleştirilmediğini düşünüyorum” ve “Hizmet içi eğitim programlarının ihtiyaç analizleri iyi yapılmadan programlandığını düşünüyorum” ifadelerinin ön plana çıktığı görülmüştür. Öğretmenlerin ve yöneticilerin bağımlı değişkenlere verdikleri en olumsuz (en az katıldıkları ifadeler) yanıtların ise; “Hizmet içi eğitimlerin, öğretmenlerin mesleki yaşantılarında karşılaştıkları sorunları çözme becerisini geliştirmede düşünüyorum”, “Hizmet içi Eğitim Dairesi ile İl ve İlçe Milli Eğitim Müdürlükleri arasında koordinasyon sağlanmadığını düşünüyorum” ve “Hizmet içi eğitim programlarını yürüten ve değerlendiren eğitim personelinin gerekli yeterliklere sahip olmadığını düşünüyorum” şeklinde olduğu tespit edilmiştir.

Karaca (2010) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri (Mudurnu Örneği)” başlıklı araştırma 2008-2009 eğitim öğretim yılında Bolu ili Mudurnu ilçesinde görevde bulunan sınıf öğretmenlerinden anket formu ile elde edilen veriler kullanılarak hazırlanmıştır. Hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili görüşlerin cinsiyet ve hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak herhangi bir şekilde farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Ancak hizmet içi eğitim etkinliklerinin çağın bir gerekliliği olduğunu ve öğretmenlerin eğitim sistemine uyumlarında oldukça önemli bir yere sahip olduğunu belirten maddelerinde hizmet içi eğitim etkinliklerine katılma sayısı değişkenine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir. Buna göre hizmet içi eğitim etkinliklerine 1-3 kez katılan öğretmenler 4-7 kez katılan öğretmenlere göre daha olumlu düzeyde görüş belirtmişlerdir.

Ordu (2010), “İnsan Kaynakları Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim Teknikleri ve Stratejileri / Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı “ başlıklı yüksek lisans tezinde, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı’nda uygulanan bir hizmet içi eğitimde, etkili olan bireysel ve çevresel faktörler göz önüne alınarak, eğitimin etkinliğini sağlayan olgular ve eğitimin etkinliğinin artırılması amacıyla hangi eğitim tekniğinin tercih edildiği araştırılmıştır. Betimsel tarama modeli kullanılarak düzenlenen araştırma, 2009

yılında Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nda düzenlenen hizmet içi eğitime katılıp başarılı olmuş 54 katılımcıya anket uygulanarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma bağlamında ulaşılan sonuçlara göre; katılımcıların büyük bir kısmı almış oldukları eğitimin kariyerlerine olumlu katkıda bulunduklarını, katılımcıların yaklaşık beşte birinin yöneticisinin kendisine eğitim alma konusunda destek olmadığını algıladıklarını, eğitime katılan personelin dörtte bir kadar oranının kendilerine en çok fayda sağladığını düşündükleri Strateji Geliştirme Başkanlığı'ndan olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre katılımcıların büyük bir kısmının (yaklaşık %20) eğitimde öğrendiklerini anında uygulamalı olarak yapınca eğitimi daha iyi anladıklarını, eğitimde daha fazla soru-cevap şeklinde aktif olarak katıldıklarında ve öğrenmenin anlık değil bir süreç olarak benimsenmesi durumunda eğitimden daha fazla verim alındığını savunmuşlardır. Bir diğer çarpıcı sonuç kariyer beklentisi düşük olan katılımcılardan çoğunun evini işinden önde tutması ve ailede meydana gelen olumsuz değişimlerde ilk olarak sorumluluk alması gibi nedenlerden dolayı kadın katılımcıların olmasıdır.

Parmaksız (2010), “ Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmet içi Eğitim Programları ve Uygulamaları” adlı doktora tezinde Almanya, Danimarka, Finlandiya, Fransa, İngiltere, İspanya, İtalya, Portekiz ve Türkiye’de öğretmenlere yönelik uygulanmakta olan hizmet içi eğitim programlarını karşılaştırmıştır. Bu araştırma, bir karşılaştırmalı eğitim araştırması olup yatay yaklaşım, tanımlayıcı yaklaşım ve değerlendirici yaklaşım kullanılmıştır. Araştırmanın verilerinin toplanmasında nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz yaklaşımına göre alt problemler göz önünde bulundurularak düzenlenmiştir, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimle ilgili olarak, Türkiye ve seçilen ülkelerden elde edilen verilerden benzerlikler ve farklılıklar karşılaştırılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre (Parmaksız, 2010):

- “Ülkelerin yarısından fazlasının hizmet içi eğitim programlarında; öğretim yöntemleri, yönetim ve okul geliştirme, özel gereksinimler, çok kültürlü öğretim, çatışma çözme ve davranış yönetimi konularının çoğu ya da neredeyse hepsi sunulmaktadır.
- Ülkelerin hepsinde hizmet içi eğitimde işlenen ana konulardandır ve her geçen gün daha çok kaynak ve zaman öğretmenlerin bu alandaki yeteneklerini geliştirmek için harcanmaktadır.

- Ülkeler değişse de hizmet içi eğitim programlarının süreci değişmemektedir, genellikle seminerler şeklinde yapılmaktadır.
- Ülkelerin hemen hepsi bireyi merkeze alan öğretim süreçlerini tasarlamaya başlarken bazı ülkelerde süreç odaklı eğitimler göze çarpmaktadır.
- Hizmet içi eğitimlerde meslektaş deneyimleri önemli görülmekte ve iletişimi artırıcı aktif yöntemler tercih edilmektedir.
- Türkiye, Finlandiya ve İngiltere’de zorunlu hizmet içi eğitimlerin çoğu belirli günlerde; örneğin eğitim-öğretim döneminin başında ve/veya sonunda yapılmakta ve eğitimlerde geçen zaman iş gününden sayılmaktadır. Almanya’da hizmet içi eğitim zorunlu olup çalışma saatleri içinde ve öğretmenlerin yerine vekil görevlendirilerek gerçekleştirilmektedir. Hizmet içi eğitim, Danimarka, Fransa ve İtalya’da seçmelidir ve eğitim alanların yerine vekil atanarak çalışma saatleri içinde yapılmaktadır. İspanya ve Portekiz’de ise çalışma saatlerinin dışında gerçekleştirildiği saptanmıştır.
- Türkiye, araştırmaya konu olan ülkeler arasında, ilköğretim kademesinde hizmet içi eğitime en fazla zaman (yıllık 100 saat) ayrılan ülke konumundadır.
- Hizmet içi eğitimlere katılım, araştırmaya konu olan ülkelere Almanya, Finlandiya ve İngiltere ve Türkiye’de zorunludur.”

Sarıgöz (2011) tarafından “İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi” ismiyle hazırlanan çalışma 235 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili olan görüşlerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı, fakat hizmet sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir. 1-10 yıl çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili tutum düzeyinin 11-20 yıl çalışan öğretmenlere göre, 21-30 yıl çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili tutum düzeyinin 11-20 yıl çalışan öğretmenlere göre, 31 ve üzeri yıl çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili tutum düzeyinin 11-20 yıl ve 21-30 yıl çalışan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Genel olarak ankete verilen cevabın “Kararsızım” olduğu tespit edilmiştir. En yüksek puana sahip olan maddenin ise öğretmenlerin meslektaşlarıyla tanışmaktan mutlu olduklarını belirleyen maddedir. Diğer en yüksek puanlanan maddelerin ise hizmet içi eğitimin çağın eğitim-öğretim etkinliği için gerekli olduğunu ve hizmet içi eğitim etkinliklerinin yenilikleri takip etmeye yaradığını belirten maddelerdir. Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim etkinliklerini yetersiz buldukları,

hizmet içi eğitim etkinliklerinin belirlenirken ihtiyaç endeksli veya eksiklik odaklı olarak planlanmadığı görüşünü vurguladıkları belirlenmiştir. Aynı zamanda yapılan etkinliklerin uygulamalı bir şekilde verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım göstermeleri için gerek kurum ve kuruluşlar gerekse eğitimi veren görevli tarafından teşvik edici ödüllerin verilmesi gerektiği öneri olarak sıralanmıştır.

Şen (2011) tarafından hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Üzerine Bir Araştırma (Uşak İli Örneği)” başlıklı yüksek lisans tezi 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Uşak ilinde görevde bulunan 85 öğretmenden anket formu ile veri toplanarak hazırlanmıştır. İlişkisel tarama modeli ile betimsel bir çalışma olarak hazırlanan araştırmada hizmet içi eğitim etkinliklerine olan ihtiyaç düzeylerinin; öğretmenlerin görev yaptığı okulun türüne, görev yaptıkları okulun bulunduğu yere, eğitim düzeylerine, çalışma statülerine, katıldıkları hizmet içi eğitim etkinliklerinin sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde farklılaşmadıkları tespit edilmiştir. Okul öncesi öğretmenleri genel olarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin mesleki ve kişisel gelişime faydalı olduğu konusunda görüş birliği içerisinde olduklarını göstermişlerdir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin genel anlamda yetersiz olduğunu belirterek sayılarının artış göstermesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Süngü (2012) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan “Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği)” isimli çalışma hizmet içi eğitim etkinlikleriyle ilgili ihtiyaç belirleme anket formu 150 öğretmene uygulanarak 5’li likert tipi sorularla veriler toplanmıştır. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğretmenler hizmet içi eğitim etkinliklerinin MEB tarafından hazırlanıp sunulmasını istemektedirler. Kurumsal ve akademik anlamda ise üniversitelerle işbirliği yapılarak hizmet içi eğitim etkinliklerinin hazırlanmasını istemişlerdir. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin belirlenirken öğretmenlerin ihtiyaçlarının ve beklentilerinin önemsenmesi gerektiğini, teknolojik materyallerin yoğun bir şekilde kullanılmasının olumlu sonuçlar sağlayacağını, 5 yılda bir hizmet içi eğitim etkinliklerine katılımın zorunlu olması gerektiğini, tarihi turistik yerlerin etkinlikler kapsamında gezilip görülmesi gerektiğini, teorik işlemlerden çok uygulamalı pratiklerin yapılması gerektiğini, maddi teşviklerle katılımın artırılmasının çok önemli olduğunu ve hizmet içi etkinliklerin bitiminde sınav yapılarak mevcut durumun değerlendirilmesinin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Arslandaş ve Özkan (2013) tarafından yapılan “Eğitim Müfettişlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları” isimli araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılında Mersin il merkezinde görevli olan 24 eğitim müfettişiyle yarı-yapılandırılmış görüşme ile hazırlanmıştır. Eğitim müfettişleri genellikle hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının bakanlık tarafından tespit edildiğini belirterek mesleki gelişim ihtiyaçlarını bireysel girişimlerle karşıladıklarını vurgulamışlardır. Nitel bir araştırma türü olan betimsel analiz ile araştırmanın çerçevesi hazırlanmıştır. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenler hizmet içi eğitim ihtiyaçları belirlenirken hiçbir standart ölçütün olmadığı görüşünü savunmuşlardır. Herhangi bir ihtiyaç analizi yapılmadan hizmet içi eğitim etkinliklerinin belirlendiğini, mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanmasında yetersiz kaldığını vurgulamışlardır. Hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi için üniversitelerle işbirliği yapılması, etkinliklerde örnek uygulamalara yer verilmesi, eğitimcilerin alanında uzman olması, hizmet içi eğitim etkinliklerinin kendi görüşleri alınarak yapılması, internet ortamının daha fazla kullanılması, eğitimlere katılımın özendirilerek gönüllülük esaslı olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Şahin (2013) tarafından yüksek lisans tezi olarak hazırlanan “Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi ve Bir Model Önerisi” isimli çalışma Afyon, Uşak, İzmir ve Aydın il merkezlerinde 2011-2012 eğitim-öğretim yılında görevde bulunan 500 sınıf öğretmeni üzerinde yapılmıştır. Araştırmada hizmet içi eğitim etkinliklerinin MEB ve üniversiteler işbirliği ile organize edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Hizmet içi eğitim etkinliklerini veren eğitimcilerin öncelikli olarak üniversitelerdeki alan uzmanları arasında seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır. Hizmet içi eğitim etkinliklerinin sonunda performans değerlendirmesi yapılması gerektiği belirtilmiştir. Etkinliklere katılımın maddi ödüllerle teşvik edilmesi gerektiği belirlenmiştir. Sınıf öğretmenleri hizmet içi eğitimlerin seminerler döneminde verilmesini istemişlerdir.

Karlı (2013), “Türkiye Eğitim Sisteminde Bir Alternatif Hizmet İçi Eğitim Modeli Olarak ÖRAV- Öğretmenin Sınırı Yok Projesi” adlı yüksek lisans tezinde Türkiye’de öğretmenlik mesleğinde uygulanan hizmet içi eğitimin var olan problemleri ve geleceğini araştırmıştır. Araştırmada ölçme-değerlendirme çalışmaları ön test-son test deseni ile etki analizini ölçmeye yönelik olduğundan deneysel bir araştırmadır. Araştırmanın örneklemini 2009-2010 öğretim yılında ilköğretim okullarında görev

yapan, çevrimiçi olarak uygulanan ön test ve son teste katılan 402 öğretmen oluşturmuştur.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; örneklem grubundaki öğretmenlerin yaklaşık yarısının zorunlu tutulmadıkları mesleki ve kişisel gelişime ilişkin çalışmalara ilgi göstermediği, öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik mesleğini yapmaktan memnun olduğu ve katıldıkları eğitim sonrası uygulanan son teste göre öğretmenlik mesleğinde tatmin boyutunun arttığı ve son olarak eğitim sonrasında mesleki olarak kendine güven oranlarının, iletişim becerilerinin, mesleki saygı düzeylerinin, olumlu sınıf ortamı oluşturmaya yönelik sınıf yönetimi ortalama puanlarının arttığı tespit edilmiştir.

Taşan (2013), “Kamu Kurumlarında Hizmet İçi Eğitimlerin Yeterlilik Düzeyi ile Hizmet Kalitesine Etkisi Üzerine Araştırma BEDAŞ Örneği” adlı çalışmasında kamu kurumlarındaki hizmet içi eğitimlerin yeterlilik düzeyini ve düzenlenen eğitimlerin hizmet kalitesine etkisini, örnek kurum olarak BEDAŞ (Boğaziçi Elektrik Dağıtım Anonim şirketi) üzerinden araştırmıştır. Araştırmada amaçlanan temel konu; hizmet içi eğitimde yetersizlik varsa ve buna bağlı olarak hizmet kalitesinde bir düşüş meydana geliyorsa örnek kurum olarak seçilen BEDAŞ üzerinden diğer kamu kuruluşlarına öneride bulunmaktır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; katılımcıların büyük kısmının kurumda verilen hizmet içi eğitimlerin süresinin yetersiz olduğunu, eğitim öncesinde personele eğitimin amaç ve hedefi hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığı ortaya konmuştur. Kurumda yönetici pozisyonuna getirilen personeller için eğitimlerin düzenlenmediği sonucu ortaya çıkan araştırmada ayrıca eğitim sonunda ölçme ve değerlendirme konusunda da eksiklikler olduğu ortaya çıkmıştır.

Araştırma sonuçlarından elde edilen bilgilerden sonra getirilen önerilerden bazıları ise şunlardır:

- Kamu kurumları kesinlikle eğitim politikası hazırlamaları gerekmektedir.
- Yönetici olarak görev yapan personelin yöneticilik, liderlik, çatışma yönetimi, stres yönetimi gibi konularda eğitim alması elzemdir.
- Hizmet içi eğitim faaliyetlerinde görevlendirilen öğretmenlerin ve ders veren yöneticilerin formasyon, diksiyon eğitiminden geçirilmesi gerekmektedir.
- Mutlaka, her eğitim sonunda anket uygulaması ile eğitim değerlendirmesi yapılması eğitimin verimi için olmazsa olmazlardandır.

Kıranlı ve Yıldırım'ın (2014) "Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması" başlıklı çalışmada hem öğretmenlerin hem de idarecilerin hizmet içi eğitim etkinliklerine katılım amaçlarının birbirine benzer oldukları tespit edilmiştir. Her iki grup da özel olarak başvurup katılmaktansa mecburi olarak katılmak durumunda olduklarını belirtmişlerdir. Milli Eğitim bünyesindeki hizmet içi eğitim etkinliklerini veren görevlilerin öğretmen olması sunumla ilgili veya yeterlilikle ilgili problemlerin yaşanmasına sebebiyet vermektedir. Karşılaşılan sorunlar; kurs planlanması, katılım şekilleri, kursun uygulanması, ulaşım kolaylığı, akademik personel kaynaklı olarak tespit edilmiştir. Ancak idareciler kurs programının güncel olmaması ve kursiyer sayısının fazla olması gibi problemlerle karşılaşmamışlardır.

Ülkemizde hizmet içi eğitimler ile ilgili yapılan araştırmalar değerlendirildiğinde, araştırma verilerinin çoğunun nicel veri yöntemleri ile elde edildiği ve bu yöntem türünden de anket ve ölçek kullanımının tercih edildiği göze çarpmaktadır. Yapılan araştırmaların çoğunun sadece öğretmenlere, bir kısmının ise hem öğretmen ve hem de yöneticilere yönelik olduğu görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırmalarda çoğunlukla nitelikli eğitimci/formatör gerekliliği, ihtiyaç analizine göre eğitimlerin gerçekleştirilmesi, eğitimlerde diğer kurum ve kuruluşlar ile işbirliği yapılmasına dair sonuçların elde edildiği ortaya çıkmıştır. Aynı zamanda araştırmalarda, gönüllü katılım, ödenek yetersizliği, eğitim içeriğine dair yapılan açıklama, materyal kullanımı ve eğitimlerin cazip hale getirilmesi gibi bulguların da elde edildiği görülmektedir.

2.11. Türkiye’de Eğitim Politikaları

Kalkınma planları, stratejik planlar ve vizyon belgeleri ülkemizde eğitime dair politikaların analizi açısından önem taşımaktadır. Söz konusu belgelerde eğitime dair içerikler şu şekilde sıralanabilir:

7. Kalkınma Planı: 1996-2000 yıllarını kapsayan 7. Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim reformuna dair yapılan açıklamalarda, okullaşma oranının artırılması, teknoloji kullanımının fazlaştırılması, insan kaynağının etkili bir şekilde eğitilerek verimliliğin artırılması, mesleki eğitimin teşvik edilmesi ve bu alanda gelişim için hizmet içi eğitimlerin kalitesinin artırılması, öğretmenlik mesleğinin cazip hale getirilmesi ve eğitimde bilgisayar destekli eğitimin rolünü giderek artırıcı çalışmaların yapılması gerektiği vurgulanmıştır. Bu desteğin eğitimin her kademesi için sunulacağı, ilaveten

gerekli çeşitli yazılım çalışmaları ve programlar ile de kurumsal düzenlemelerin olması gerektiği de eklenmiştir (DPT, 1995: 23-30).

8. Kalkınma Planı: 2001-2005 yıllarını kapsayan 8. Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim reformuna dair yapılan açıklamalarda, fiziki altyapı ve insan kaynaklarının yetersizliği ve eğitimde teknoloji açısından istenilen düzeye ulaşamadığı gibi sorunlara değinilmiştir. Nitelikli öğretmen yetiştirilmesi adına hizmet içi eğitimlerin özlük haklarına yansıtılacağı ve bunun için gerekli hukuki düzenlemelerin yapılmasının amaçlandığı da söz konusu planda belirtilmiştir (DPT, 2000: 80-85).

9. Kalkınma Planı: 2007-2013 yıllarını kapsayan 9. Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim reformuna dair yapılan açıklamalarda, eğitimde nitelik sorununa vurgu yapılmış, öğretmen niteliklerinin artırılması ihtiyacının hala gündemde olduğu belirtilmiştir (DPT, 2006: 40). Aynı planda, kamu sektöründe insan kaynakları gelişimi noktasına yönelik etkin bir planlamanın bulunmadığı, bunun için gerekli olan hizmet içi eğitimlerin de istenilen miktar ve nitelikte olmadığı dolayısıyla bu durumun kamu personelinin gelişimine olumsuz etki ettiği belirtilmiştir (DPT, 2006: 51).

10. Kalkınma Planı: 2014-2018 yıllarını kapsayan 10. Beş Yıllık Kalkınma Planında eğitim reformuna dair yapılan açıklamalarda, küresel kriz dönemine rağmen eğitim harcamalarının arttığına, eğitimde erişimin iyileştirildiğine vurgu yapılmıştır. Öğretmen niteliklerinin artırılması için üniversitelerle işbirliğinin yapılacağı ve performans dayalı bir kariyer gelişim sisteminin meydana getirileceği ve öğretmenlerin teknolojik yeterliliklerinin artırılacağı açıklanmıştır (DPT, 2013: 30-33). Aynı planda projeler, lisansüstü eğitim teşvikleri, Ar-Ge yatırımları ve çeşitli işbirliği ve anlaşmalar ile de insan kaynaklarının niteliğini artırıcı çalışmaların yapılmasının planlandığı eklenmiştir (DPT, 2013: 188-189). İlaveten kamu personeline yönelik olarak hizmet içi eğitime katılım oranının ve niteliğinin de artırılması gerekliliğinin halen sürdüğü dolayısıyla politika olarak kamu personeline yönelik hizmet içi eğitime erişimin uzaktan eğitim sistemi ve çeşitli kuruluşlar vasıtasıyla artırılacağı belirtilmiştir (DPT, 2013: 52-53).

Bahsi geçen tüm kalkınma planları incelendiğinde, kamu çalışanlarına yönelik yapılan ve yapılmakta olan hizmet içi eğitimlerin istenilen düzeyde olmadığı dolayısıyla nicelik ve niteliğine yönelik çalışmaların yapılması gerekliliğinin vurgulandığı görülmektedir. Eğitim alanında dikkat çeken bir başka husus da, teknolojiye eğitim uygulamalarında biçilen aktif roldür. Teknoloji kullanımının artırılması ve teknolojinin

eğitimin tüm aşamalarına entegre edilmesinin önemine sıkça değinilmiştir. Kamu personelinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları ve teknoloji kullanımına değinilmesine rağmen kamu yöneticilerine yönelik gerçekleştirilen ya da gerçekleştirilecek olan eğitimlere ayrıca değinilmemiş, hizmet içi eğitim kamu personelinin genelini kapsayacak şekilde ele alınmıştır.

MEB 2010-2014 Stratejik Planı: Milli Eğitim Bakanlığının 2010-2014 yıllarını kapsayan Stratejik Planında, öğretmen yetiştirme konusunun MEB ile YÖK'ün ortak sorumluluğunda olmasına rağmen hala istenilen seviyede ortak çalışmanın gerçekleştirilemediği söylenmektedir. Kalkınma planlarında da sıkça belirtildiği gibi bu planda da eğitimde teknolojinin aktif kullanımına gayret gösterildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, hizmet içi eğitimlerin formatörler aracılığı ile geniş kesimlere ulaştırılmaya çalışıldığı da eklenmiştir (MEB, 2009: 33-36). Planda ayrıca, MEB bünyesindeki personelin sayısal açıdan fazla olması sebebiyle isteyen her çalışanın hizmet içi eğitimlerden yararlanamıyor olması olumsuz yön olarak belirtilmiştir (MEB, 2009: 59). Politika konusu ele alındığında ise, teknolojinin eğitimdeki payının giderek fazlaştırılması ile uzaktan öğrenme, e-öğrenme imkânlarının her yıl daha da geliştirilmesi ve bu imkânlardan faydalanan bireylerin sayısının artırılması, birimlerden gelen taleplere göre ihtiyaç analizinin yapılarak hizmet içi eğitimlerden daha fazla personelin yararlandırılması ve hizmet içi eğitimlerin niteliğinin artırılması gibi hedefler ortaya konulmuştur (MEB, 2009: 141-173).

MEB 2015-2019 Stratejik Planı: Milli Eğitim Bakanlığının 2015-2019 yıllarını kapsayan Stratejik Planında, eğitim ve öğretimde kalitenin artırılması konusunda öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlere, kurumsal kapasitenin geliştirilmesi konusunda ise uzaktan öğrenme ve yine hizmet içi eğitime vurgu yapılmıştır (MEB, 2015: 24). Bu alanda politika olarak ise personelin talep ve ihtiyacına göre hizmet içi eğitimlerin planlanması, hizmet içi eğitimlere başvuru sisteminin hakkaniyetli olması adına başvuru sisteminin geliştirilmesi, eğitimlerde alanında uzman kişilerin eğitmen olarak görevlendirilmesi, değerlendirme sisteminin geliştirilmesi, eğitimlerde çeşitli kurum ve kuruluşlar ile ortak çalışmaların yapılması hedefleri ortaya konulmuştur. Bunun dışında, yöneticilere özgü bir kariyer planlama sisteminin getirilmesi ve yönetici yeterlilik alanlarının belirlenmesi amacından bahsedilmiş ancak yöneticilere özgü bir hizmet içi eğitim sistemine dair net ifadeler kullanılmamıştır (MEB, 2015: 54-55).

Belirtilen stratejik planlar ele alındığında, personel vasıflarının geliştirilmesi ve çağımıza uygun olarak teknolojinin aktif kullanımının teşvik edilmesi konuları üzerinde önemle durulduğu söylenebilir. Ancak hizmet içi eğitimlerin personelin geneline göre hitap etmekte olduğu ve okul yöneticilerine göre ayrı bir sınıflandırmanın yapılmadığı anlaşılmaktadır.

MEB 2023 Vizyon Belgesi: Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan 2023 Vizyon Belgesi'nde insan kaynaklarının geliştirilmesi ve yönetimi alanındaki birinci hedef öğretmen ve yönetici niteliklerinin artırılmasına dair çalışmaların hayata geçirilmesidir. Bu belgede şuana kadar olan kalkınma planları ve stratejik planlar göz önünde bulundurulduğunda genel olarak personele yönelik hizmet içi eğitimlerden ziyade hizmet içi eğitimlerin öğretmen ve okul yöneticilerine olacak şekilde ayrıldığı göze çarpmaktadır. Vizyon belgesinde ayrıca öğretmen ve okul yöneticilerinin niteliklerini artırmaya yönelik lisansüstü eğitimlerin teşvik edileceği, üniversite ve STK'lar ile işbirliği yapılacağı ve kariyer basamaklarının oluşturulacağı gibi amaçlar da belirtilmektedir (MEB,2018).

BÖLÜM III: KAMU EĞİTİM KURUMLARINDA HİZMET İÇİ EĞİTİM POLİTİKASI BELİRLEME SÜRECİ

Çağımızda bilim ve teknolojiadaki hızlı gelişmeler bireyi ve toplumu etkilemekte, sosyal kurumların yapı ve işlevlerinde değişim yapmaya zorlamaktadır. Bilgisayar teknolojisi, iletişim araçları, yeni buluşlar, fen ve teknik alanlarındaki gelişimlerden kaynaklı olarak bireyler meslek yaşantıları veya sonrasında var olan bilgilerini devamlı olarak güncellemek ve yeniden öğrenmek durumunda kalmaktadırlar. Sürekli değişen ve yenilenen çağa uyum sağlamanın en etkin ve en temel aracı “eğitim” dir. Ülkeler, bireyler ve kurumların yaşanan hızlı gelişmeleri zamanında ve yakından takip etmeleri ve bunlar hakkında bilgi sahibi olmaları için düzenli ve sistemli eğitim faaliyetlerine önem verilmelidir. Eğitimin hizmet içi olabilmesi için ise ilk olarak mesleğe yönelik olması ve adaylıktan itibaren verilmesi gerekmektedir (Bilgin, 2004).

Hizmette gelişme ve değişikliklere uyma zorunluluğu ve teknolojik gelişmeler, iş hayatında sürekli değişikliklere sebep olmakta ve bu değişimlere ayak uydurabilmek için devamlı ve sistemli bir hizmet içi eğitime gereksinim duyulmaktadır. Gerçekten de günümüzde teknik ve bilimde görülen hızlı gelişmeler, kamu sektöründe uygulanmakta olan birçok bilgi, teknik ve yöntemleri geçersiz kılmaktadır. Yeni işlem ve teknikler, yeni bilgi ve becerileri gerektirir. Bu ise kamu görevlilerinin bir yandan eski bilgilerinin yenilenmesini, öte yandan yeni bilgi ve tekniklerle donatılmasını zorunlu kılar. Tersine bir tutum, yönetimi işlevsiz duruma getirir (Tutum, 1979).

Teknolojinin çok hızlı bir biçimde geliştiği günümüzde, Türk kamu sektörünün de bu çağın gereklerine adapte olması gerekmektedir. Aksi halde, çağın gerisinde kalma tehlikesiyle baş başa kalma durumu yaşanabilir (Ünal ve Kiraz, 2016: 449). Yaşanan değişim ve dönüşümlerin kamu sektörünün çeşitli alanlarında da kendini göstermesi ve toplumda sosyal, siyasal ve ekonomik anlamda farklılıklar yaşanması sebebiyle, yöneticilere ve yönetim kavramının kendisine olan bakış açısı da değişmeye başlamıştır. İçinde bulunduğumuz toplumun bireyleri, yöneticileri ve yönetici tutumlarına karşı artık eleştirel yaklaşmakta ve bir kurumda sorun yaşanması ya da başarı sağlanması konusundaki sorumlulukların yöneticilere ait olduğu görüşünü benimsemeye başlamışlardır (Bulut, Baran, 2005: 64). Bu sebepten ötürü, çağın gerekleri kamu sektörü ile birlikte, yönetim alanını da derinden etkilemiş olup, kamu sektöründeki

yöneticilerin bu değişim ve dönüşümlere kendilerini ve kurumlarını adapte edebilmeleri için çağın gereklerine göre hizmet içi eğitim almaları gerekmektedir.

Hizmet içi eğitim, yeni bilgilerin ortaya çıkmasını ve kişinin değişen koşullar ile baş edebilmesini sağlayarak bir örgütün devamlılığını ve yeni koşullara adapte olabilmelerini kolaylaştırmaktadır. Bunun yanı sıra, örgütlerin sahip olduğu insan potansiyelinin maksimum düzeyde kullanılması ile kurumlarda verimliliğin ve etkinliğin de artmasına sebep olmakta, çalışanların iş yaşantıları boyunca edindikleri deneyimlerin yanında içinde bulunduğumuz çağ ile birlikte süratle gelişen bilimsel ve teknolojik gelişmelere ayak uydurabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerileri de kazanmalarını sağlamaktadır (Çetin ve Yalçın, 2002: 51). Dolayısıyla, hizmet içi eğitimler vasıtasıyla yönetici niteliklerini geliştirilmesi ve geliştirilmek istenen niteliklerin belirlenmesi ve kazandırılması konusunda da çağımızın gereklerine uygun hizmet içi eğitim politikalarının güncellenmesi önem arz eden bir unsurdur.

3.1. Araştırmanın Amacı

Yapılan araştırmada kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim stratejisine yönelik görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır ve bu amaç çerçevesinde eğitim kurumu yöneticileri ile görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde, eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerde ne tür eksikler gördüklerinin tespit edilmesi ve bu eksiklerin giderilmesi adına geleceğe yönelik ne tür politikalar ve stratejiler önerdiklerini belirlemek amaçlanmıştır. Diğer bir ifade ile belirtilirse, araştırmanın amacı kamu sektöründeki eğitim yöneticilerinin önerdiği politikaları bilgi toplumunun gerekleri ile harmanlayarak Milli Eğitim Bakanlığı için yeni politikalar önermektir.

3.2. Araştırmanın Önemi

Hizmet içi eğitimin etkililiği, bir başka ifade ile amacına ulaşma düzeyi; süreçteki aksama ve sapmaların, yetersizliklerin sürekli saptanması ve saptamalara dayalı olarak programların geliştirilmesi ve geleceğe yönelik bir stratejinin geliştirilmesi ile mümkündür. Bu maksatla hazırlanan araştırma vasıtası ile elde edilen verilerin, Millî Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitim programlarının etkililiğinin artırılmasına, geleceğe yönelik etkili bir vizyon belirlemek adına hazırlanacak olan stratejilere katkıda bulunulması umulmaktadır. Yapılan araştırmanın, hizmet içi eğitim ile ilgili yapılacak olan çalışmalara kaynaklık etmesi ve ışık tutması açısından ortaya katma değer

çıkartacağı beklenmektedir. Aynı zamanda, yapılan araştırmanın hem bilgi toplumu hem de yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim gibi unsurları birlikte değerlendirip saha çalışması ile ilgili argümanları desteklemesi ve genellikle tercih edilen nicel veri toplama yöntemlerinden ziyade ileriye dönük daha detaylı, kapsamlı ve derinlemesine bir veri elde etmek amacıyla tercih edilen nitel veri toplama yöntemleri ile elde edilmiş kod ve temalardan meydana getirilen bulguların bu alandaki literatüre de zengin katması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

3.3. Araştırmanın Problemleri

Araştırmada “Kamu eğitim kurumu yöneticileri bilgi toplumuna geçiş sürecinde hizmet içi eğitim stratejisine yönelik ne gibi/nasıl bir politika/strateji önermektedirler? problemine yanıt aranmıştır. Araştırma kapsamındaki sorular şu şekilde sıralanabilir:

- 1) Kamu eğitim kurumları yöneticilerinin görüşleri temelinde hizmet içi eğitim politikaları geliştirilebilir mi?
 - a) Bilgi toplumu sürecinde yöneticilerin yetiştirilmesine ilişkin gelişmeler nelerdir?
 - b) Bilgi toplumu sürecinde kamu eğitim kurumları yöneticilerinin mevcut hizmet içi eğitim süreçlerine yaklaşımları nelerdir?
 - c) Bilgi toplumu sürecindeKamu eğitim kurumları yöneticilerinin hizmet içi eğitim için önerdikleri politikalar nelerdir?

3.4. Araştırmanın Kapsamı ve Sınırlılıkları

Araştırmanın kapsamını Kocaeli ilinde kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticiler oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırmanın sınırlılıklarını ifade etmek gerekirse araştırma:

- Kocaeli ili
- Kamu eğitim kurumları
- Eğitim kurumu yöneticileri
- Daha önce hizmet içi eğitime katılmış eğitim kurumu yöneticileri ile sınırlıdır.

Araştırmada hizmet içi eğitim almamış kamu eğitim kurumu yöneticilerinin kapsam dışında bırakılmış olmasının nedeni; Milli Eğitim Bakanlığı’nın düzenlendiği herhangi

bir hizmet içi eğitim faaliyetinde bulunmayan yöneticilerin verecekleri cevapların araştırmanın bilimsel açıdan doğru sonuca ulaşmasına katkı getirmeyeceği düşüncesidir.

Aynı zamanda araştırma nitel veri toplama yöntemlerinden görüşme yöntemi ile sınırlandırılmış olup bu görüşme yönteminde de veriler yarı yapılandırılmış sorular ile elde edilmiştir.

3.5. Araştırmanın Yöntemi

Kocaeli ilinde bulunan kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim stratejisine yönelik görüşlerinin belirlemek amacıyla yapılan çalışmada, genel tarama modelinde nitel bir araştırma tercih edilmiştir. Genel tarama modeli, geçmişte veya halen mevcut olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2016). Nitel araştırma ise, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Kocaeli İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde yapılan yöneticilere yönelik hizmet içi eğitim uygulamaları ile ilgili faaliyetlerin araştırmanın temelini oluşturmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmada kamu eğitim yöneticilerine dair genel bilgiler ile kamu eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim uygulamalarına dair görüşleri ve önerilerini içeren soruların bulunduğu iki adet form kullanılmıştır. Kullanılan formda, 6 adet yarı yapılandırılmış soru bulunmakta olup bu sorular da ilgili literatür taraması ve analizi yapıldıktan ve alanında uzman 3 öğretim görevlisinin forma ve sorulara dair görüşleri alındıktan sonra oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular 5 gönüllü katılımcı tarafından anlaşılabilirlik testinden geçirilerek forma son hali verilmiştir. Veriler görüşme yöntemi ile toplandıktan sonra, eğitim yöneticilerinin verdikleri cevaplar hem araştırmacı hem de bağımsız bir araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemiyle ilgili kod ve temalar belirlenerek raporlaştırılmıştır.

Bu araştırmanın temelinde aşağıdaki varsayımlar yer almaktadır.

- Eğitim yöneticilerinin mevcut hizmet içi eğitim uygulamalarında memnun olmadıkları noktaların bulunduğu,
- Eğitim yöneticileri araştırmacı tarafından ve uzman görüşü alınarak hazırlanan görüşme sorularının hepsini gönüllülük esasına göre ve samimi bir şekilde cevaplandırırları,

- Yapılan araştırmada kamu eğitim kurumu yöneticilerinin bilgi toplumu sürecinde hizmet içi eğitimlere yönelik politika önerilerinin olduğu varsayılmıştır.

3.6. Araştırmanın Çalışma Grubu

2018 yılında TÜİK tarafından gerçekleştirilen Adrese Dayalı Nüfus Sayımı verilerine göre Kocaeli'nin nüfusu 1 milyon 906 bin 391 kişi olarak belirtilmiştir. Sürekli göç aldığından dolayı nüfus artış hızı %12,2 olan Kocaeli'de okul sayısında da her yıl artış yaşanmaktadır. Güncel verilere göre Kocaeli'de yaklaşık 63 Anaokulu, 262 İlkokul, 252 Ortaokul ve 148 Lise bulunmaktadır. Ancak daha önce de belirtildiği üzere hızlı göçten dolayı okul sayısında her yıl artış yaşanmaktadır. Tüm bu veriler ışığında, araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme kapsamında Kocaeli İl'inde bulunan 12 ilçeden her birinden 2 Okul Müdürü seçkisiz (rastgele) olarak belirlenmiştir. Yöneticilere yönelik olan eğitimler genel itibariyle bir bütün olarak ele alındığından maksimum çeşitliliği elde etmek amacıyla her bir okul türünden ve her bir ilçeden eşit sayıda okul müdürü araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma sonuçlarına zenginlik katmak için araştırmaya dâhil edilen okul müdürlerinin hizmet içi eğitim almış olmaları, en az bir mahalli ve merkezi hizmet içi eğitime katılmış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca çalışma grubundaki eğitim yöneticilerinin Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Liselerden eşit sayıda (6 yönetici) olması sağlanmıştır. Özetle belirtilecek olunursa, araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim-öğretim yılında Kocaeli ilinde bulunan 24 okul müdürü oluşturmaktadır.

Araştırmanın çalışma grubunda yer alan Okul Müdürleri ile ilgili bilgiler aşağıda yer alan tabloda verilmiştir.

Tablo 3
Okul Müdürlerine İlişkin Bilgiler

Cinsiyet	N	%
Erkek	17	70,83
Kadın	7	29,16
Yaş	N	%
30 yaş ve altı	4	16,66
31-40 yaş aralığı	4	16,66
41-50 yaş aralığı	10	41,66
51 yaş üstü	6	25
Öğrenim Durumu	N	%
Lisans	17	70,83
Lisansüstü	7	29,16
Hizmet Süresi	N	%
10 yıl ve altı	4	16,66
11-20 yıl arası	9	37,50
21 yıl ve üstü	11	45,83
Yöneticilikte Geçen Süre	N	%
1-5	9	37,50
6-10	6	25
11-15	4	16,66
15 üstü	5	20,83
Toplam	24	100

Tablo 3'te yer alan Okul Müdürlerine ilişkin veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Müdürlerinin %70,83'ünün erkek, %29,16'sının ise kadın olduğu anlaşılmaktadır. Erkek Okul Müdürlerinin sayısının kadınlara göre fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te yer alan Okul Müdürlerine ilişkin veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Müdürlerinin %16,66'sının 30 yaş ve altı, %16,66'sının 31-40 yaş aralığında, %41,66'sının 41-50 yaş aralığında ve %25'inin ise 51 yaş üstü aralığında olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan Okul Müdürlerinin büyük çoğunluğunun 41-50 yaş aralığında olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te yer alan Okul Müdürlerine ilişkin veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Müdürlerinin %70,83'ünün lisans, %29,16'sının lisansüstü düzeyde öğrenim gördüğü anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan Okul Müdürlerinin büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görülmektedir.

Tablo 3'te yer alan Okul Müdürlerine ilişkin veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Müdürlerinin %16,66'sının 10 yıl ve altı, %37,50'sinin 11-20, %45,83'ünün ise 21

ve üstü yıl hizmet süresine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan Okul Müdürlerinin büyük çoğunluğunun mesleki açıdan tecrübeli olduğu görülmektedir.

Tablo 3’te yer alan Okul Müdürlerine ilişkin veriler incelendiğinde, araştırmaya katılan Okul Müdürlerinin %37,50’sinin 1-5, %25’inin 6-10, %16,66’sının 11-15 yıl, %20,83’ünün 15 yıl üstü yöneticilik yaptığı anlaşılmaktadır. Elde edilen bulgulardan Okul Müdürlerinin yöneticilik açısından deneyimli oldukları söylenebilir.

3.7. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, araştırmacı tarafından Kamu Eğitim Kurumu Yöneticilerinin hizmet içi eğitim çalışmalarına yönelik görüşlerini belirlemek üzere 2 form hazırlanmıştır. Birinci form eğitim yöneticilerinin kişisel bilgilerini belirlemeye yönelik olarak hazırlanırken, ikinci form eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşlerinin belirlemek üzere hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme formudur.

Yarı-yapılandırılmış görüşme formunda 6 soru bulunmaktadır. Görüşme formu oluşturulur ve forma son şekli verilirken literatür taranmış ve ilgili araştırmalarda kullanılan veri araçları gözden geçirilmiş, alanda uzman 3 öğretim üyesinin forma ilişkin görüşleri alınmış ve 5 katılımcı ile soruların anlaşılabilirliğini belirleyebilmek üzere deneme uygulaması/anlaşılabilirlik testi gerçekleştirilmiş ve forma son şekli verilmiştir.

3.8. Araştırma Verilerinin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler araştırmacı tarafından içerik analizi yöntemi ile raporlaştırılmıştır. İçerik analizi yapılırken her bir soruya ilişkin eğitim yöneticilerinin görüşleri kodlara, kodlardan da temalar oluşturulmuştur.

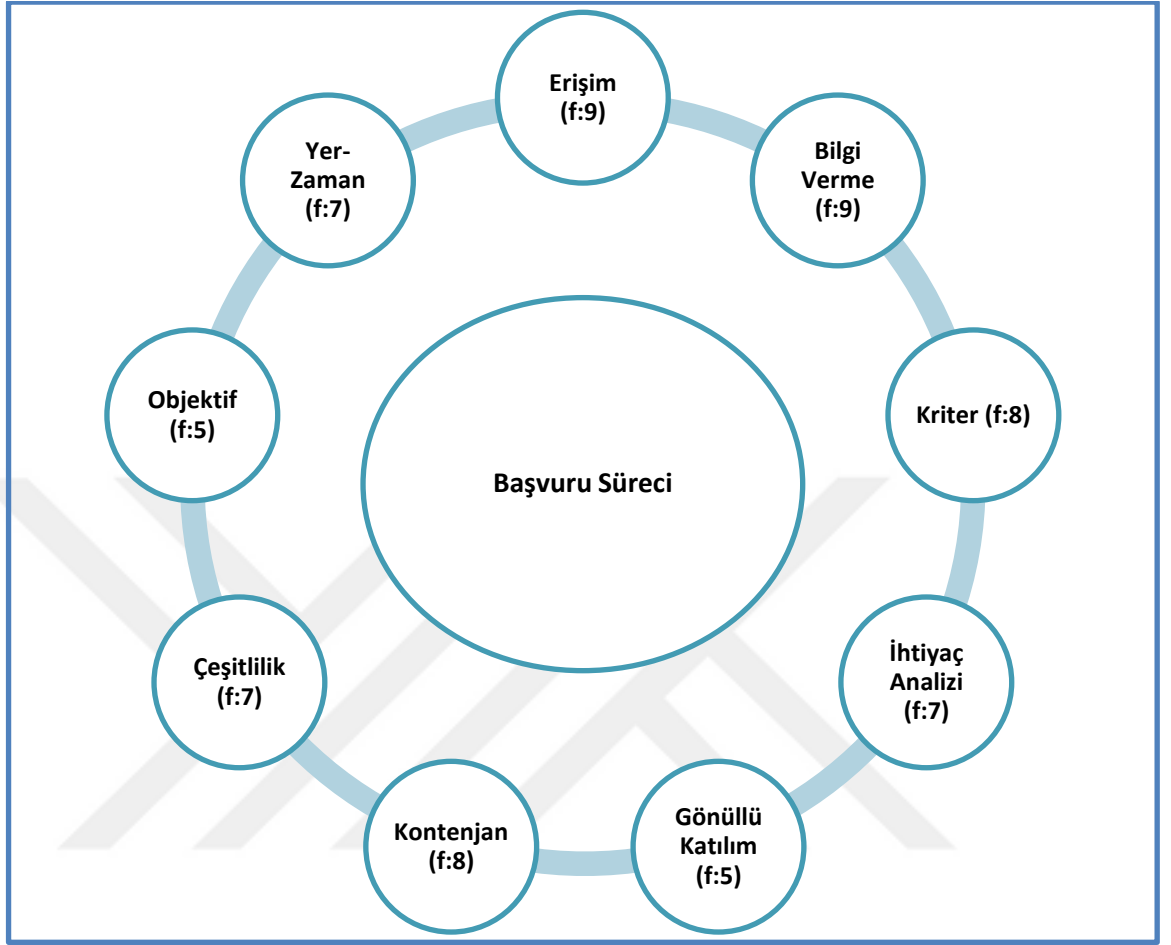
3.9. Araştırma Bulguları

Bu başlık altında, araştırma kapsamında kamu eğitim kurumu yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir.

3.9.1. Başvuru Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlere başvuru süreci göz önüne alındığında, başvuru sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” Birinci görüşme sorusu kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde bulgular şekil 3’te açıklanmıştır:

Şekil 3. Başvuru Sürecine İlişkin Kodlar



Yukarıda yer alan şekilde araştırmaya katılan eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin kodlanmış şekli yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme sorusu doğrultusunda “Başvuru Süreci” teması altında 9 başlıkta kodlanmıştır. Bunlar, “erişim (f:9), bilgi verme (f:9), kriter (f:8), ihtiyaç analizi (f:7), gönüllü katılım (f:5), kontenjan (f:8), çeşitlilik (f:7), objektif (f:5), yer-zaman (f:7)” başlıklarıdır.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimin başvuru sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

M1: “...Başvurulara yönelik erişimi yeterli buluyorum. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemlerinden hizmet içi eğitimlere kolaylıkla başvuruda bulunabiliyoruz. Ancak hizmet içi eğitimle ilgili verilen bilgileri yetersiz görüyorum. Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemlerinden hizmet içi eğitimlere ilişkin içerik ile ilgili detaylı bilgiler

verilmeli. Ayrıca belirtmem gereken diğerk bir konu da, başvuru sonuçlarının çoğunlukla olumsuz sonuçlanmasıdır. İstedığım birçok hizmet içi eğitime katılamadım. Hangi kriterlere göre alım yapıldığı veya hangi kriterlere göre başvurunun olumsuz değerlendirildiği net değil. Kriterlerin netleştirilmesi gerek. Başvurulması gereken hizmet içi eğitimlerin sayısında artış yapılarak, hizmet içi eğitimlere katılım sayısı arttırılabilir. Yöneticilerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının karşılanmasına dönük strateji olarak ise, bireysel ihtiyaç analizi yapılmasını öneriyorum. Mesela, eğitim almak isteyen biri sistemdeki soruları cevaplandırır ve sistem hangi programa gitmesi gerektiğini ona önerir. Önerir diyorum çünkü kursun seçimi/zamanı/tarihi kişi tarafından belirlenmeli. Katılım gönüllü olmalı...”

M3. “...Mevcut başvuru sürecini erişimi yetersiz görüyorum. Sistemde her türlü program görünüyor. Okul türü göz önünde bulundurularak hizmet içi eğitimler düzenlenmeli. Kriterler net ve açık olmalı. Ayrıca başvurularda objektif davranıldığına inanmıyorum. Hep belli kişiler eğitimlere gidebiliyor. Acaba bu nasıl oluyor? Aklımızda soru işaretleri oluşuyor. Birçok hizmet içi eğitime başvurduğum merkezi olarak sadece 1 programa gidebildim. Ben de merak ediyorum neye göre seçim oluyor. Kriterler daha objektif olmalı. Aynı kişiler aynı eğitimi defalarca almamalı. Ayrıca başvuru sürecinde yer ve zaman ile bilgiler daha uygun olursa başvuruların artacağını düşünüyorum...”

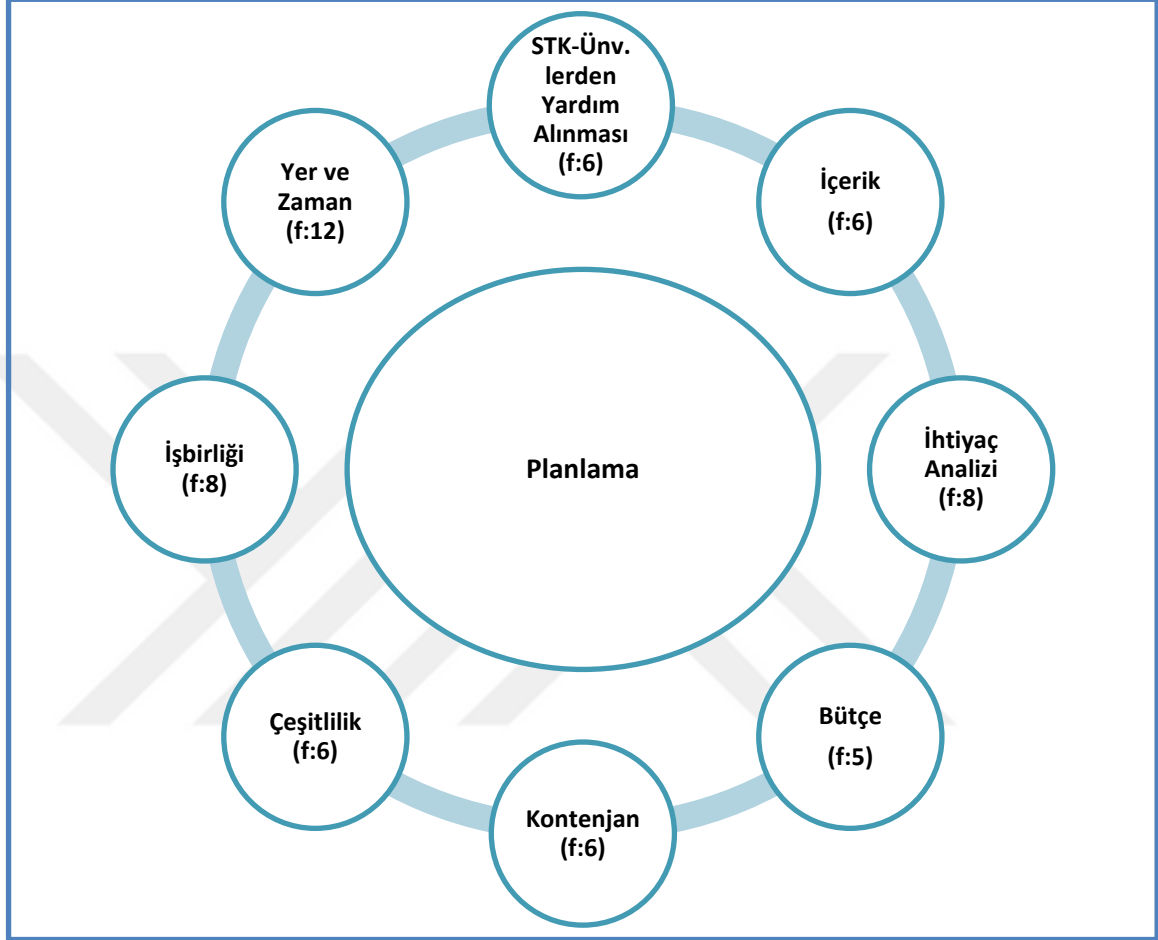
M10: “...Hizmet içi eğitim bilgilere başvuru sürecinde erişim konusunda sıkıntı yaşamıyorum. Fakat başvurumu en fazla kontenjan sınırlaması etkilemekte. Verilen kontenjanlar çok az. 120 kişilik eğitime 7000 kişi başvurabiliyor. Orda neye göre bir seçim oldu? Ölçütün ne olduğu belli değil. Ayrıca da başvuru sonuçları çok geç açıklanıyor. Bütün bunları aşmak için hizmet içi eğitimlerde program ve kontenjan artışı yapılabilir. Örneğin, 5 program varsa bu çeşitlendirilerek 20 ye çıkarılabilir. Kontenjan da otomatikman 4 kat artar. Bu tür uygulamalar planlanırsa başvuru sürecinde ilgi daha fazla olur. Bir de yapılacak olan eğitimler belli hizmet içi merkezlerde değil de ülkenin her yerinde yapılacak şekilde düzenlenirse daha yararlı olacağı kanısındayım...”

3.9.2. Planlama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin planlama süreci göz önüne alındığında, planlama sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji

öneriyorsunuz?” ikinci görüşme sorusu kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde bulgular şekil 4’te açıklanmıştır:

Şekil 4. Planlamaya İlişkin Kodlar



Yukarıda yer alan şekilde araştırmaya katılan eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin kodlanmış şekli yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme sorusu doğrultusunda “Planlama” teması altında 8 başlıkta kodlanmıştır. Bunlar, “STK ve üniversitelerden yardım alınması (f:6), içerik (f:6), ihtiyaç analizi (f:8), bütçe (f:5), kontenjan (f:6), çeşitlilik (f:6), işbirliği (f:8), yer-zaman (f:12)” başlıklarıdır.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimin planlama sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

M1: “...Hizmet içi eğitimlerin çeşitliliği her geçen gün artıyor ama bence hala istenilen derecede değil. Planlama için ihtiyaç analizi istenilen düzeyde yapıldığını

düşünmüyorum. Bence planlamanın başvuruyla entegre bir şekilde yapılması gerekiyor. Eğitim almak isteyen biri başvurudaki bireysel bir yönlendirmeye sistemden geçerse planlama da otomatikman oluşur. Bunun dışında, planlamanın sadece MEB tarafından değil çeşitli STK, üniversite ve özel kuruluşlardan yardım alınarak yapılması gerektiğini düşünüyorum...”

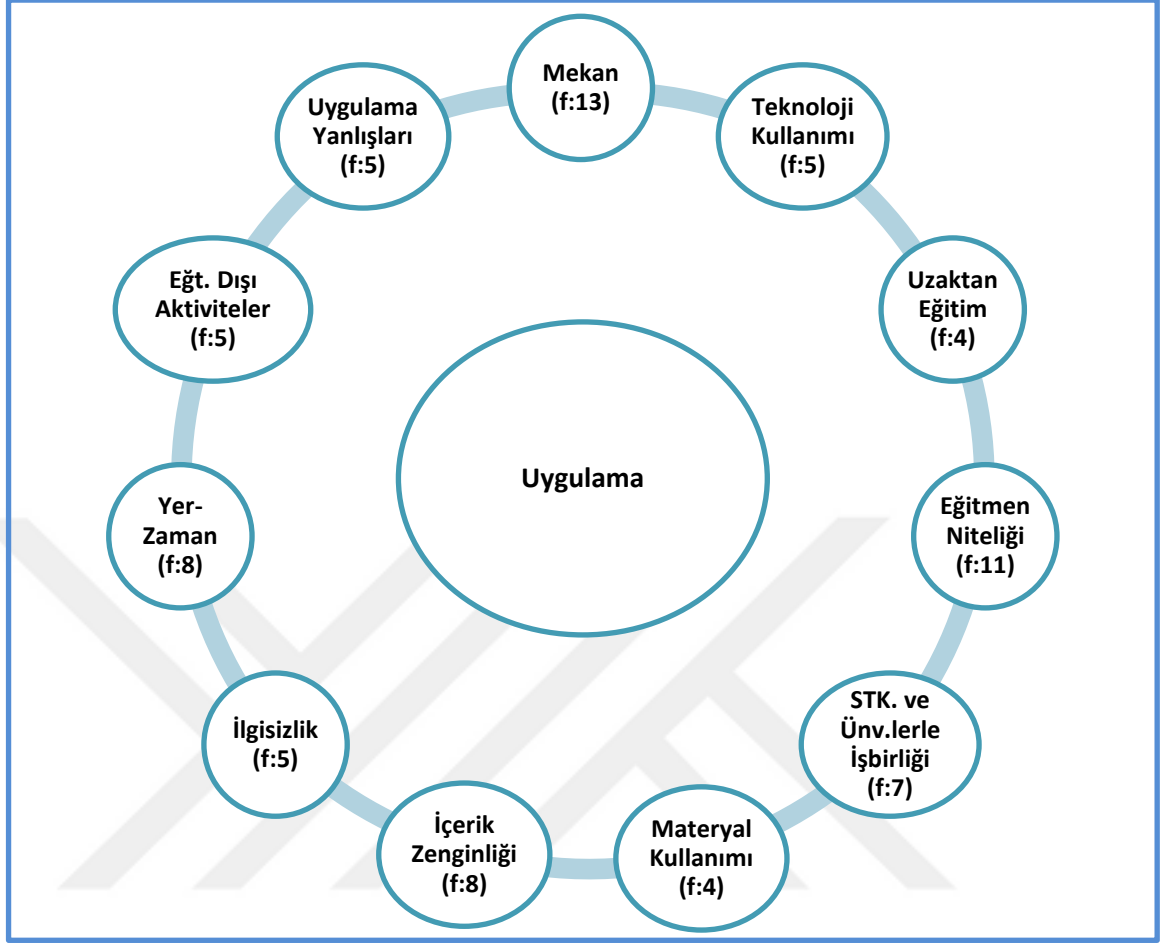
M3. “...Planlanan eğitim, eğitim öğretim dönemi içinde yapılmamalı. Okulu idare edecek yöneticilerin dönem içerisinde okulda olmaması büyük sıkıntılara neden olabilir. Bunun için zaman planlaması hizmet içi eğitimde çok önemlidir. Ayrıca hizmet içi eğitimlerin yapılacağı yerlerin rahat, huzurlu ve çalışılan yere yakın olması planlanmalı. Planlama yapılırken STK’lar, üniversiteler, özel sektör ile iş birliği yapılmalı. Eğitimler yapılmak için yapılmamalı. Planlama yapılırken kontenjan sayısı da arttırılmalı. Böylelikle daha fazla eğitim yöneticisi hizmet içi eğitimden yararlanmış olur...”

M10: “...Bakanlığın düzenlediği hizmet içi eğitimlerde alım sayısı düşük. Sayının arttırılması gerekli. Ayrıca kontenjanın yanında eğitim çeşitli konusunda da seçenekler azdır. Seçeneklerin arttırılması lazım. Her yıl aynı hizmet içi eğitimler düzenlenmekte. Bu doğru bir uygulama değil. Hizmet içi eğitimlerin planlama sürecinde eğitim sayılarında artış yapılmalı. Bir diğer husus içerik açısından eğitimlerin zengin olmaması. Bir sunum ekranının önünde bir eğitmen, arka arkaya dizilmiş katılımcılar, rutin bir ders anlatış vs. İçerik kesinlikle zenginleştirilmeli. Hizmet içi eğitime katılan yöneticilere ve eğitmenlere eğitim süresince verilen yolluk ve yevmiyelerin attırılması gereklidir. Bu planlamanın önceden doğru ve beklentiler kapsamında yapılması eğitimin bütün süreçlerini pozitif etkileyecektir...”

3.9.3. Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin uygulama süreci göz önüne alındığında, uygulama sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” üçüncü görüşme sorusu kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde bulgular şekil 5’te açıklanmıştır:

Şekil 5. Uygulamaya İlişkin Kodlar



Yukarıda yer alan şekilde araştırmaya katılan eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin kodlanmış şekli yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme sorusu doğrultusunda “Uygulama” teması altında 11 başlıkta kodlanmıştır. Bunlar, “mekân (f:13), teknoloji kullanımı (f:5), uzaktan eğitim (f:4), eğitim niteliği (f:11), STK ve üniversitelerle işbirliği (f:7), materyal kullanımı (f:4), içerik zenginliği (f:8), ilgisizlik (f:5), yer-zaman (f:8), eğitim dışı aktiviteler (f:5), uygulama yanlıları (f:5)” başlıklarıdır. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimin uygulama sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

M1: “...Uygulamada son dönemlerde daha iyi bir fiziki ortamda ve küçük gruplara da yapılıyor. Seminer sisteminden çıkılması ve teknolojinin etkin bir şekilde kullanılmasını anlamlı buluyorum. Uygulamada “mekân” kavramı değişiklik göstermeli. Bence bazı eğitimler yerinde eğitim olarak farklı kurum ve mekânlarda olabilir. Bu sayede hem gözlem hem yaparak yaşayarak öğrenme imkânı sağlanabilir. Ayrıca, her eğitimde

mekânın olması da gerekmez. Uzaktan eğitim imkânlarını kullanarak öğrenmenin çeşitli ve kaliteli olmasını sağlanabilir. Uzaktan eğitimle ayrıca da mekân, zaman ve bütçeden tasarruf sağlanmış olur...”

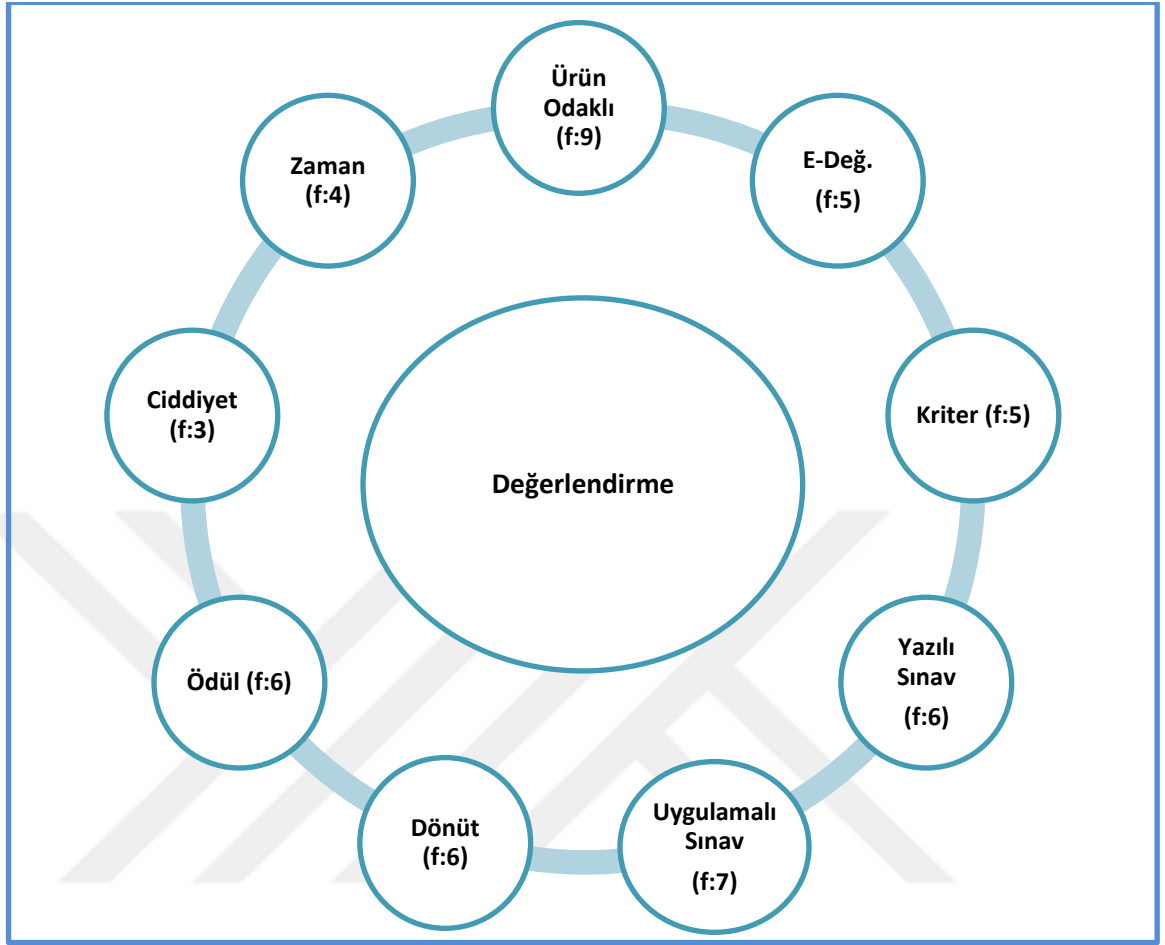
M3. “...Hizmet içi merkezlerinin bulunduğu mekân uygulama sürecini etkilemektedir. Mekânın temizliği, ferahlığı ve diğer etkenler hizmet içi eğitimin uygulamasını etkilemektedir. Hizmet içi eğitimlerin bir kısmının zorunlu olması uygulamada katılımcıları ilgisiz olmasına neden olmakta. Bu durumda eğitimin kalitesini ve verimini düşürmektedir. Ayrıca katılımcıların ilgisiz davranmasına eğitim dışı aktivitelerin yapılmamasını da söyleyebilirim. Bazı yöneticiler hizmet içi eğitim merkezlerine gittiklerinde, merkezin bulunduğu ili gezmek istiyorlar. Fakat eğitimlerin yoğunluğu bunu engellemekte. Sürekli eğitim verilmesi ilgiyi azaltmakta. Katılımcıların eğitim dışı sosyal ihtiyaçları karşılanmalı. Ayrıca uygulamalarda verimi arttırmak için STK’lar ve üniversitelerle işbirliği yapılabilir...”

M10: “...Hizmet içi eğitimlerde uygulamada en sık karşılaştığım sorunlardan biri eğitimi veren formatörün alana tam hâkimiyetinin olmamasıdır. Sorduğumuz sorulara tatmin edici cevaplar ya veremiyor ya da hiç cevap veremiyorlar. Bu konuda formatörlerin alanda uzman kişilerden seçilmesini öneriyorum. Bir haftalık, 10 günlük kursla bir alanda uzman ve eğitmen olunamaz. Eğer mevcut uygulama devam ederse hizmet içi eğitimlere ilgi her zamanki gibi azalır. Azalan ilgi uygulamada yanlıslara neden olabilir... Yapılan hizmet içi eğitimlerde materyal kullanımı önemlidir. Tahtaya çıkıp sadece slayt okumayla eğitimler yapılmamalı. Teknolojinin imkânlarından yararlanılmalı. Bol materyal kullanılmalı ki eğitimler zevkli geçsin. Aksi takdirde belge almak için gelinmiş bir eğitime dönüşür...”

3.9.4. Değerlendirme Sürecine İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin değerlendirme süreci göz önüne alındığında, değerlendirme sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” dördüncü görüşme sorusu kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde bulgular şekil 6’da açıklanmıştır:

Şekil 6. Değerlendirmeye İlişkin Kodlar



Yukarıda yer alan şekilde araştırmaya katılan eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin kodlanmış şekli yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme sorusu doğrultusunda “Değerlendirme” teması altında 9 başlıkta kodlanmıştır. Bunlar, “ürün odaklı (f:9), e-değerlendirme (f:5), kriter (f:5), yazılı sınav (f:6), uygulamalı sınav (f:7), dönüt (f:6), ödül (f:6), ciddiyet (f:3), zaman (f:4)” başlıklarıdır. Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimin değerlendirme sürecine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

M1: “...Değerlendirme eğitimin içeriğine göre çeşitlenmeli. İçeriği fazla ve ağır olan eğitimlerde günlük değerlendirme yapılabilir. İçeriği çok yoğun değilse eğitim sonunda da olabilir. Her eğitimin yazılı olarak değerlendirmesi olmamalı. Eğer uygulamaya dönük bir eğitimse, değerlendirme uygulamalı ya da ürün odaklı yapılabilir. Bazı değerlendirmeler için bilgisayarda uygun programlar oluşturulmalı ve o programa giriş yaparak değerlendirme yapılmalı. Yani e-değerlendirme yapılmalı...”

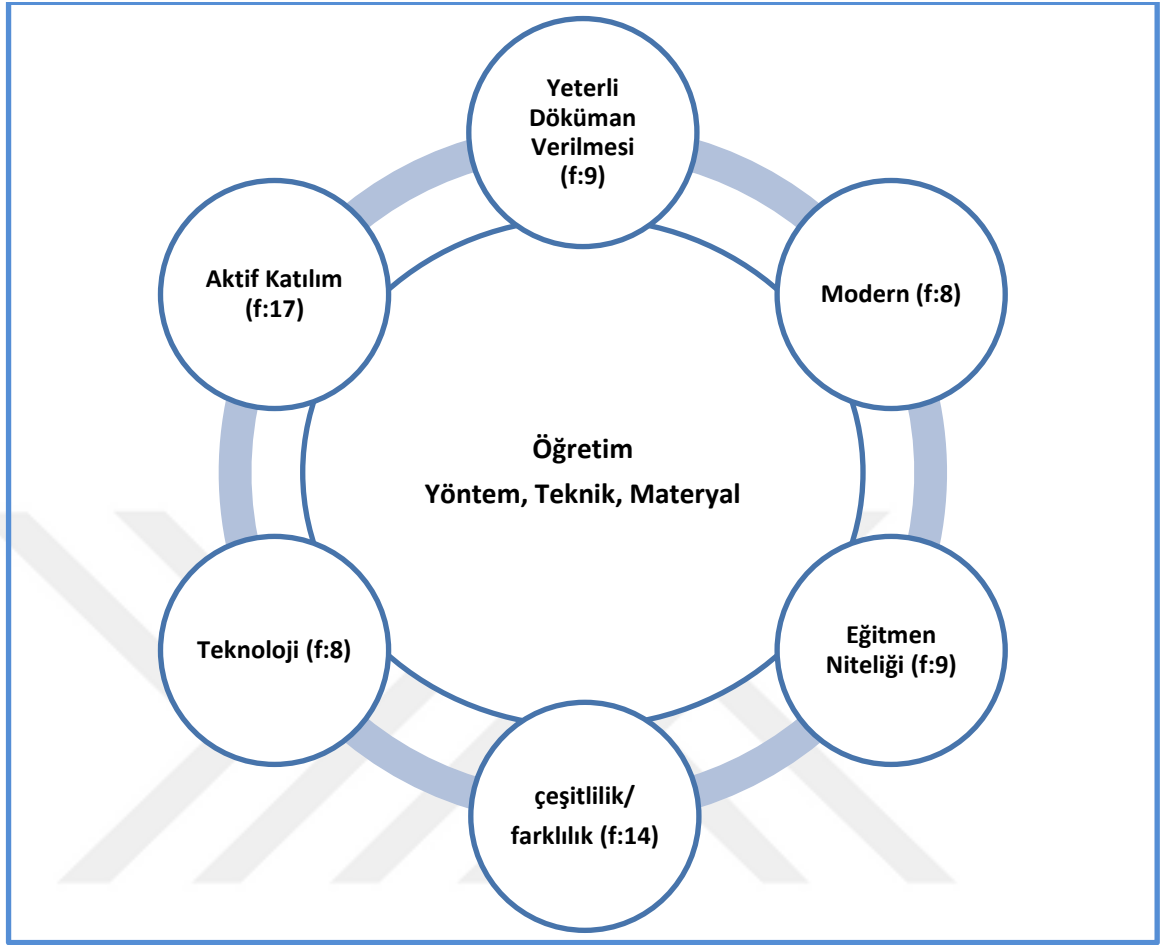
M3. “...Mevcut değerlendirme sisteminde yazılı sınav yapılmakta. Bu uygulamaya karşı değilim. Yazılı sınav da yapılabilir. Ama bunun yanında ürün odaklı ve elektronik değerlendirmeler de yapılabilir. Mevcut uygulamada yapılan sınavlar ciddiyetten uzak yapılmakta. Ürün odaklı ve elektronik değerlendirmenin, değerlendirme sürecine ciddiyeti ve zaman açısından da yararı olacaktır...”

M10: “...Ankette eğitmen ve ortam değerlendiriliyor. Ama kim ne kadar gerçekçi giriyor? Özellikle mahalli olanlarda insanlar kişiyi tanıdıklarından dolayı kimse düşük not vermiyor, ciddiyetten yosun değerlendirme yapılıyor. Katılım sonunda sınav oluyor ama kimse kalmıyor. Sırf yapılmış olmak için yapılıyor. Sınav yerine ürün odaklı değerlendirme yapılması daha iyi olacaktır. Ayrıca eğitimlerden sonra belli zaman aralıklarıyla elektronik değerlendirme yapılabilir. Bilgilerin taze kalması, eğitimlerden uzaklaşmaması adına yararlı olacaktır...”

3.9.5. Öğretim, Yöntem ve Tekniklere İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerdeki öğretim yöntem ve teknik ve materyalleri göz önüne alındığında, öğretim yöntem ve teknik ve materyallerine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” beşinci görüşme sorusu kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde şu bulgular şekil 7’de açıklanmıştır:

Şekil 7. Öğretim Yöntem, Teknik, Materyallere İlişkin Kodlar



Yukarıda yer alan şekilde araştırmaya katılan eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin kodlanmış şekli yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme sorusu doğrultusunda “Öğretim Yöntem, Teknik, Materyal” teması altında 6 başlıkta kodlanmıştır. Bunlar, “yeterli doküman verilmesi (f:9), modern (f:8), eğitmen niteliği (f:9), çeşitlilik/farklılık (f:14), teknoloji (f:8), aktif katılım (f:17)” başlıklarıdır.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitimde kullanılan öğretim yöntem, teknik ve materyale ilişkin görüşleri şu şekildedir:

M1: “...Son dönemlerde, hem öğretim yöntem ve tekniği açısından hem de materyal açısından gelişmeler gözlemliyorum ancak bu yeterli değil. Hizmet içi eğitimler boyunca katılımcılara yeterli doküman verilmeli. Hizmet içi eğitimlerin türüne göre ayrı yöntem ve teknik uygulanmalıdır. Her eğitimde slayttan okuma yapılmakta. Bu uygulama bırakılmalı, modern eğitim yöntem teknikleri kullanılmalıdır. Tabi bunun için

de buna uygun eğitimci eğitimi düzenlenmeli. Eğitimcilerin niteliği hizmet içi eğitimin kalitesi için önemlidir. Eğer hizmet içi eğitim için ayrı bir merkez açılırsa bakanlık belli alanlarda kendi uzman eğitimcilerini yetiştirebilir. Bunun dışında, eğitimde verilen materyaller zenginleştirilebilir. Eğitim öncesi eğitime hazırlık kitapçıkları, sunumları katılımcılara gönderilebilir. Eğitim esnasında da bol bol yazılı, görsel, işitsel ve teknolojik materyaller verilmeli. Eğitim sonrası, eğitimin daha uzun vadeli olması için eğitimle ilgili çeşitli doküman ya da kitap eğitim alan kişilere verilebilir. Böylece, eğitim bitse bile elde kalıcı materyal kalmış olur ve eğitim daha kalıcı hale gelir...”

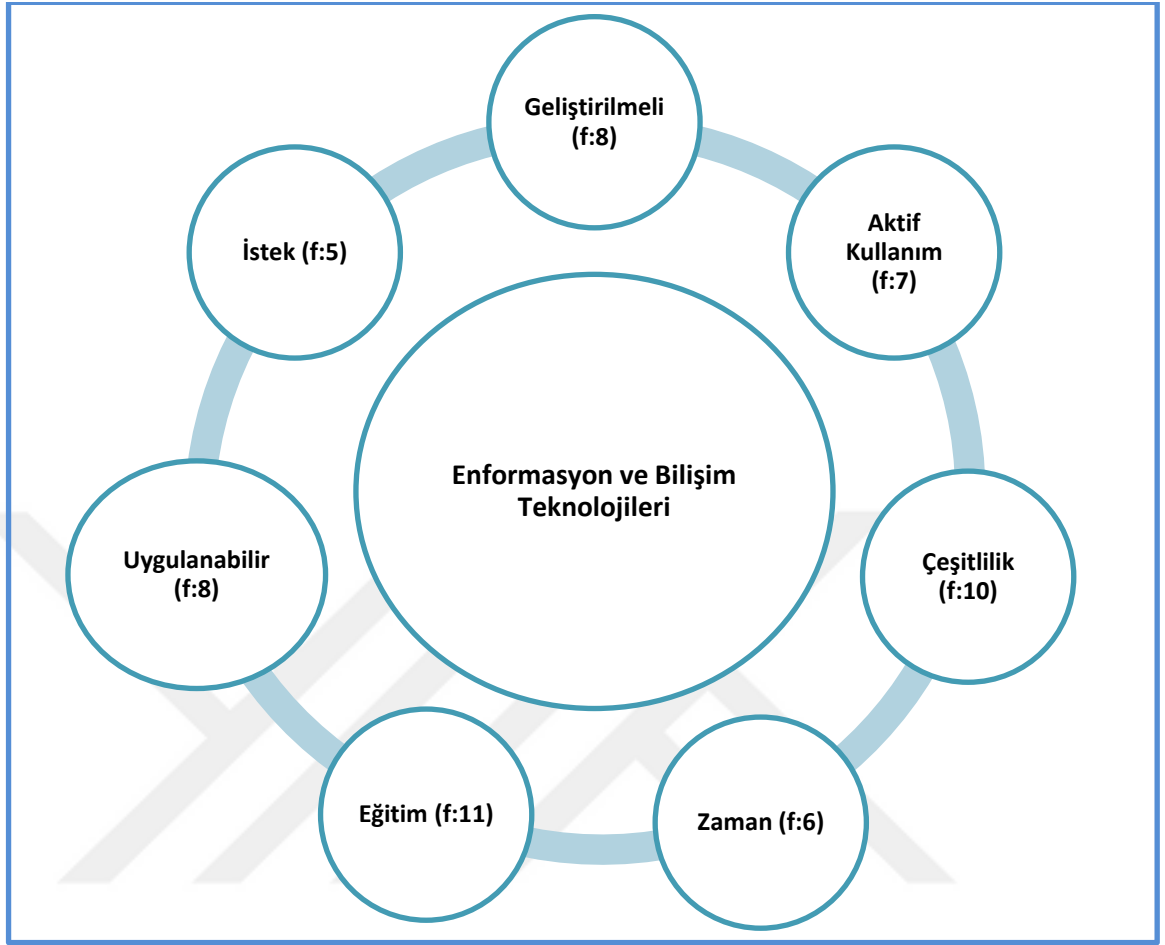
M3. “...Hizmet içi eğitimlerde genel olarak düz anlatım yöntemi kullanılmakta. Bunun yerine modern öğretim yöntem ve tekniklerin kullanılması lazım. Slayt okumadan vazgeçilmeli. Öğretim materyallerinde çeşitlilik olmalı. En sonki kapsayıcı eğitimde bolca materyal vardı. Eğitimden önce eğitimin içeriğine dair materyal mutlaka verilmeli. Direkt orda karşılaşmamalıyım. Öncesinden biz de hazırlık yapalım. Dijital materyaller de olmalı. Teknoloji kullanılmalı. Teknolojik materyallerin taşınması, kullanılması ve ulaşılabilirliği daha kolay olduğu için tercih edilmeli. Konuyu destekleyici yeterli kitap, film, müzik yani kısaca yeterli doküman verilmeli. Bunları yapabilmek için eğitimci niteliği ön plana çıkmakta. Bir iki haftalık eğitim alarak gelip bize eğitim veren eğitimcilerin yerine alanda uzman kişilerin gelmesi gerekli...”

M10: “...En son kapsayıcı eğitime katıldım. Oradaki yöntem ve teknikler çok hoşuma gitti. Biri kalkıp anlattığı zaman insan başka şeylerle uğraşıyor. Bütünlüğü bölmeyecek şekilde esneklik olmalı. Kişi merkezde olunca, kişi ne kadar iyiye o kadar iyi olur ama belli bir zaman sonra sıkıcı olur. Katılımcı aktif olmalı. Eğitimin içeriğine göre materyal kullanımında çeşitliliğe gidilmeli. Farklı konularda farklı materyaller ve farklı öğretim yöntem-teknikleri kullanılmalı. Bunu yaparken eğitmenin niteliği ön plana çıkmakta. Eğer eğitimci yeterli donanıma sahip değilse katılımcılara farklılaştırılmış bir öğretim ortamı sunamaz...”

3.9.6. Enformasyon ve Bilişim Teknolojilerinin Kullanımına İlişkin Bulgular

Araştırmanın “Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerde uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” altıncı görüşme sorusu kapsamında eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde bulgular şekil 8’de açıklanmıştır:

Şekil 8. Enformasyon ve Bilişim Teknolojilerine İlişkin Kodlar



Yukarıda yer alan şekilde araştırmaya katılan eğitim yöneticileri ile yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen verilerin kodlanmış şekli yer almaktadır. Görüşmelerden elde edilen bulgular görüşme sorusu doğrultusunda “Enformasyon ve Bilişim Teknolojileri” teması altında 7 başlıkta kodlanmıştır. Bunlar, “geliştirilmeli (f:8), aktif kullanım (f:7), çeşitlilik (f:10), zaman (f:6), eğitim (f:11), uygulanabilir (f:8), istek (f:5)” başlıklarıdır.

Araştırmaya katılan eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim ile ilgili olarak enformasyon ve bilişim teknolojilerine ilişkin görüşleri şu şekildedir:

M1: “...MEB sadece eğitimlerde değil normal işlemlerde bile enformasyon ve bilgi teknolojilerini farklı alanlarda kullanıyor. Ancak tabi hizmet içi eğitimlerde kullanılmasını çok olumlu buluyorum. Hizmet içi eğitimlerin tüm süreçlerinde enformasyon ve bilişim teknolojileri yer almalı. Fakat gelişmiş teknolojiler olmalı. Çağın gereklerine göre güncellenmiş olması gereklidir. Bunun için MEB yeni

uygulamalar yeni programlar yaparak katılımcıların eğitim süresince isteksizliklerini giderebilir...”

M3: “...Enformasyon ve bilişim teknolojileri bilgiye ve materyallere hızlı ulaşmada bize zaman kazandırır. Daha kısa sürede daha fazla bilgiye ulaşmayı sağlar. Ama uygulamada kişi teknolojiye hâkim değilse hizmet içi eğitime katılımı sıkabilir ve ilgiyi azaltabilir ve verimsiz de olabilir. Teknolojiye hâkim olunmalı. Teknolojiye hâkim bir kitle varsa oldukça verimli olur. Zamandan tasarruf edilmiş olur. Daha çok uygulamaya dönük olur. Pratikleşir. Katılımcıların aktif katılımını sağlar. Ayrıca mevcut uygulamalarda eksiklikler mevcut. Bunların geliştirilmesi gerekli. Özellikle teknolojinin saniyelik değiştiği çağımızda enformasyon ve bilişim teknolojilerini hizmet içi eğitimdeki katkısı ve etkisi sürekli geliştirilmeli...”

M10: “...Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin hizmet içi eğitimlerde uygulanabilirliği katılımcıların ve öğretmenlerin istek duyması ile olmaktadır. İlgi ve istek duyulmayan bir eğitimin başarılı olması beklenemez. Zaman açısından da enformasyon ve bilişim teknolojilerinin kullanımı eğitim süresine, öğrenme süresine pozitif manada katkı sağlayabilir. Ayrıca bu teknolojilerin kullanımı katılımcıları aktif hale getirir ve öğrenmede çeşitliliği sağlar...”

3.10. Araştırma Bulgularının Değerlendirilmesi

Bu başlık altında araştırma bulgularının genel değerlendirmesi yer almaktadır.

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlere başvuru süreci göz önüne alındığında, başvuru sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” Birinci görüşme sorusu kapsamında elde edilene bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada hizmet içi eğitime başvuru sürecinde kullanılan MEBBİS programının gerekliliği belirtilmiştir. Okul Müdürleri hizmet içi eğitimlere başvuru sürecinde sıkıntı yaşamadıklarını fakat yaptıkları başvuru sonrası uygulamalarda sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu sıkıntılar arasında kontenjan sayısının ve program çeşitliliğinin azlığı gösterilmiştir. Okul müdürleri bu sıkıntının giderilmesi için Bakanlık tarafından program sayısında artış yapılması ve kontenjan sınırlamasının kaldırılmasını önermişlerdir.

Araştırmada hizmet içi eğitime ilişkin başvuru kriterlerinin, hizmet içi eğitimin içeriği, kontenjan sayısı hakkında yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı belirlenmiştir. Ayrıca bilgilendirmenin istenilen şekilde yapılmadığından dolayı eğitimlere katılanların objektif kriterlere uygun seçilmediği algısı oluşmaktadır. Araştırmada bu olumsuz algının ortadan kaldırılması adına hizmet içi eğitim planlayıcılarının kontenjan sayısını, program içeriğini, katılım şartlarını açık bir şekilde ifade etmeleri ve süreci şeffaf bir şekilde yönetmeleri yönünde görüşler ileri sürülmüştür.

Araştırmada hizmet içi eğitimin yapıldığı yerin ve zamanının başvuru sürecini etkilediği saptanmıştır. Bazı hizmet içi eğitimlerin eğitim-öğretim süresi içerisinde yapılması okul yöneticileri tarafından olumsuz karşılanmıştır. Daha çok eğitim-öğretimin devam etmediği zamanların seçilmesini istemişlerdir. Ayrıca yapılan hizmet içi eğitimlerin uzak yerlerden ziyade görev yapılan yere yakın merkezlerde yapılmasını istemişlerdir. Bu kapsamda hizmet içi eğitim merkezlerinin sayısının artırılması önerilmiştir.

Araştırmada hizmet içi eğitimin programları düzenlenirken personelin ihtiyaçları göz önünde bulundurulması gerekliliği tespit edilmiştir. İyi bir ihtiyaç analizi yapılmadan düzenlenen programlara başvurunun da istenilen düzeyde olmayacağı belirtilmiştir.

Araştırmada hizmet içi eğitimlere katılımın gönüllü olması vurgulanmıştır. Resen yapılan hizmet içi eğitimlerin yöneticilere yarar getirmeyeceği ifade edilmiştir. Bakanlık tarafından zorunlu görülen hizmet içi eğitimlerin teşvik edici uygulamalarla cazip hale getirilmesinin sağlanması gerektiği okul müdürleri tarafından belirtilmiştir.

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin planlama süreci göz önüne alındığında, planlama sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” ikinci görüşme sorusu kapsamında elde edilene bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada hizmet içi eğitimlere ilişkin bütçe sorunları dile getirilmiştir. Katılımcıların hizmet içi eğitim sürecinde aldıkları yolluk ve yevmiyelerde sıkıntı yaşadıkları belirlenmiştir. Yolluk ve yevmiyeleri ya geç aldıkları ya da eğitim süresince yaptıkları masrafları karşılamadığı saptanmıştır. Araştırmada eğitim yöneticilerinin görüşlerine göre planlama yapılırken hizmet içi eğitim süresince alacakları ücretlerin miktarı ve zamanının da önceden kendilerine bildirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada hizmet içi eğitimde planlamada başarıyı sağlamak için, ihtiyaç analizi yapılması; yer ve zaman planlamasının önemi; kontenjan sayısı; içerikteki çeşitlilik ve

uygulanabilirlik planlama sürecini etkilediği belirlenmiştir. Planlama sürecinde sayılan uygulamaların iyi organize edilmesi gerek başvuru süresini gerekse de eğitimin niteliğini artırabileceği belirlenmiştir.

Araştırmada hizmet içi eğitimin planlama safhasında tüm paydaşlarla iş birliği halinde olunması gerektiği saptanmıştır. Eğitim kurumu yöneticileri planlama safhasında kendileri ile iş birliği halinde olması ile birçok sorunun giderilebileceğini vurgulamışlardır. Örneğin zaman, yer ve içerik konularında kendileri ile işbirliği yapılmasının programlarının hedeflenen amaçlara ulaşmasını kolaylaştıracağını ifade etmişlerdir.

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin uygulama süreci göz önüne alındığında, uygulama sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” üçüncü görüşme sorusu kapsamında elde edilene bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada katılımcıların büyük çoğunluğu tarafından öğretmenlerin niteliği ile ilgili sıkıntıları olduğu belirlenmiştir. Öğitmen seçiminde STK’lardan, üniversitelerden ve özel kuruluşlardan yardım alınabileceği tespit edilmiştir. Hizmet içi eğitimlerde, hizmetin içinden gelen eğiticilerden yararlanılmalıdır. Eğiticilerin gerekli bilgi, beceri ve tutumu kazanmış olmalarının yanı sıra, eğitim yapılacak konuda teknik ve formasyon yeterliliğine, olumlu ilişkiler kurmada sosyal yeterliliğe, personele kaynak olmada liderlik yeterliliğine ve öğretmeye arzulu olması gerektiği saptanmıştır.

Araştırmada eğitim verilen yerin ve zaman uygulamanın verimliliği açısından öneminden bahsedilmiştir. Özellikle eğitim verilen mekânın ferahlığı, temizliği, teknolojik alt yapısı katılımcıların ihtiyaçları karşılıyor olabilmelidir.

Araştırmada hizmet içi eğitimlerin okul yöneticilerinin rahat katılabileceği zamanlarda yapılmasına değinilmiştir. Belirlenen zamanın yöneticilerin görüşleri doğrultusunda netleştirilmelidir. Örneğin, karne, kayıt veya sınav dönemlerinde hizmet içi eğitimler düzenlenmemelidir.

Araştırmada katılımcıların hizmet içi eğitim verilen yerleri gezip görmek maksatlı katıldıkları anlaşılmaktadır. Eğitimlere ilgisiz oldukları belirlenmiştir. Bu sorunun giderilmesi için eğitim dışı sosyal aktivitelerin düzenlenmesi önerilmiştir. Katılımcıların sosyal ihtiyaçlarının karşılanması eğitime olan ilgiyi artıracığı düşünülmektedir.

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin değerlendirme süreci göz önüne alındığında, değerlendirme sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” dördüncü görüşme sorusu kapsamında elde edilene bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada hizmet içi eğitimlere katılacak olan personele değerlendirme ile birlikte başarılı olanlara katılım belgesinin yanı sıra başarı belgesi, hizmet puanı, kademe ilerlemesi, yönetici atamalarına ek puan gibi ödüllerin verilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Araştırma bulgularından yola çıkarak hizmet içi eğitim sonrasında eğitim yöneticilerinin kariyerinde önemli bir değişikliğin olmaması, motivasyonunu olumsuz yönde etkilemektedir. Ödüllendirme hem motivasyonu artırır hem de bir sonraki eğitime dah istekli bir şekilde katılımı sağlamaktadır.

Eğitim kurumları yaptıkları hizmet içi eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşıp ulaşmadığını belirlemek için bir değerlendirme yapmak durumundadır. Değerlendirmenin amacı, düzenlenen eğitim etkinliklerinin başarısı ile ilgili olarak varılacak yargıların objektif olmasını sağlamaktır. Bu yargılar ileride yapılacak olan hizmet içi eğitimlerde eksiklik ve hatalarından giderilmesi adına yapılmaktadır.

Araştırmada katılımcı eğitim yöneticileri uygulamalı ve ürün odaklı değerlendirme yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca e-değerlendirmenin de yapılabileceğini belirtmişlerdir. Araştırmada bazı katılımcılar mevcut değerlendirme sisteminde ciddiyetten yoksun uygulamaların yapıldığını ifade etmişlerdir. Bu sorunun giderilmesi adına kriterleri belli olan bir değerlendirme sistemi önermişlerdir.

Araştırmanın “Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerdeki öğretim yöntem ve teknik ve materyalleri göz önüne alındığında, öğretim yöntem ve teknik ve materyallerine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?” beşinci görüşme sorusu kapsamında elde edilene bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada katılımcı eğitim yöneticileri öğretim süresince katılımcıların aktif olması gerektiği belirlenmiştir. Bu görüşe katılımın çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Katılımcıların aktif olması için farklılaştırılmış bir öğretim yönteminin kullanılması gerektiği önerilmiştir.

Araştırmada modern öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılması gerektiği, teknolojinin öğretim sürecinde işe koyulması gerektiği saptanmıştır. Ayrıca araştırma bulgularına göre öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusundaki yeterlilikleri

öğretim sürecini etkilediği belirlenmiştir. Öğitmenlerin öğretim süresince yeterli sayıda ve çeşitte dökümandan katılımcıları faydalandırması gerektiği de araştırma bulguları ışığında saptanmıştır.

Araştırmanın “Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerde uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?” altıncı görüşme sorusu kapsamında elde edilene bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada katılımcı eğitim yöneticileri enformasyon ve bilişim teknolojilerinin hizmet içi eğitimlerde kullanımında çeşitliliğe, uygulanabilirliğe ve gelişmiş olmasına vurgu yapmışlardır. Çağın gereklerini karşılamayan enformasyon ve bilişim teknolojilerinin hizmet içi eğitimlerde yararsız olacağı ifade edilmiştir.

Araştırmada enformasyon ve bilişim teknolojilerinin zaman açısından tasarruf sağladığı belirlenmiştir. Bunun için katılımcıların aktif olması ve enformasyon ve bilişim teknolojileri konusunda yetkin olmaları gerektiği belirtilmiştir. Yetkin olmayan katılımcılara ek eğitimlerin verilmesi gerektiği önerilmiştir. Ayrıca araştırmada isteksiz katılımcıların olduğu, bunların eğitimleri olumsuz etkilediği bildirilmiştir. Katılımın gönüllü olması sağlanmalı. İsteksiz ve eğitim sürecini engelleyen katılımcıların hemen program dışına çıkarılması gerektiği araştırmada tavsiye edilmiştir.

SONUÇ

Araştırmaya katılan eğitim kurumu yöneticilerinin bilgi toplumuna geçiş sürecinde hizmet içi eğitim stratejisine yönelik mevcut duruma yönelik değerlendirmeleri ve ileriye dönük önerileri kapsamlı olarak incelendiğinde özellikle ihtiyaç analizi, şeffaflık, eğitim programlarında çeşitlilik, kontenjan artırımı, bilişim teknolojilerinin kullanımı konularında görüşleri homojenlik göstermektedir.

Bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesinde, planlanmasında, uygulamasında ve değerlendirilmesinde STK'lardan, özel kuruluşlardan ve üniversitelerle işbirliği yapılmasının gerekliliği, araştırma sonuçlarına dayalı olarak söylenebilir.

Eğitim yöneticilerinin hizmet içi eğitiminde enformasyon ve bilişim teknolojilerinin rolüne ilişkin araştırma sonuçları değerlendirildiğinde Milli Eğitim Bakanlığının bu alanda yürüttüğü faaliyetlerde yeterli olduğu söylenemez. Bakanlık özellikle hizmet içi eğitim faaliyetlerinde bilişim teknolojilerinden özellikle de uzaktan eğitim etkinliklerinden faydalanması gerekmektedir. Gerek zaman gerekse de bütçe konusunda tasarruflu bir sistem olan uzaktan eğitimi tüm yönleriyle hizmet içi eğitimin sürecine dâhil etmesini eğitim yöneticileri gereklilik olarak görmektedirler.

Araştırmanın en önemli sonuçlarından biri hizmet içi eğitim veren öğretmenlerin (formatörlerin) nitelik sorunudur. Bakanlığın mevcut uygulamasına dayalı olarak herhangi bir alanda öğretmen olan kişi en fazla iki haftalık bir eğitimden geçirilerek alanın uzmanı gibi eğitimler vermektedir. Bu durum hizmet içi eğitimlerin verimliliğine ve katılımcıların algılarına olumsuz manada etki etmektedir. Bakanlığın bu uygulamasının ileriye dönük olarak bilgi toplumuna geçiş sürecinde düzenlenmesi adına gerek mahalli gerekse de merkezi hizmet içi eğitim faaliyetlerinin alanda uzman kişiler tarafından yapılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bu kapsamda üniversitelerden, hizmet içi eğitimin türüne göre sivil toplum kuruluşlarından veya özel kuruluşlardan hizmet alımı şeklinde yeni stratejiler geliştirilebilir. Böyle bir stratejinin gerçekleşebilmesi için de bakanlığın etkili, sürdürülebilir ve gerçekleşebilir bir vizyon belirlemesi bilgi toplumuna geçiş sürecinde eğitim yöneticilerinin niteliklerinin artırılmasına önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlardan biri hizmet içi eğitim kontenjanlarının, çeşitliliğinin sınırlı olması ve başvurularının çoğunun olumsuz sonuçlandığı yönündedir. Araştırmaya katılan eğitim yöneticileri bu konularda ortak görüş bildirmişlerdir. Hizmet içi eğitimlerde kontenjan sorununun giderilmesi adına hizmet içi merkezlerinin sayısının ve kapasitelerinin artırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Bakanlık ileriye dönük bir strateji geliştirmesi için hizmet içi eğitim merkezlerini bütün illere yayması ve kapasiteyi artırması eğitim yöneticilerinin araştırmada tespit edilen ihtiyaçları giderebilir.

Araştırmada hizmet içi eğitime ilişkin başvuru kriterlerinin, hizmet içi eğitimin içeriği, kontenjan sayısı hakkında yeterli bilgilendirmenin yapılmadığı ve alım kriterlerinin şeffaf olmadığına yönelik sonuçlar elde edilmiştir. Bilgi toplumunda kurumların şeffaflığı ve hesapverebilir olması kurumdaki çalışanların bakış açısına etki etmektedir. MEB. in hizmet içi alımlarda şeffaf olmaması ve belli ölçütlere göre alım yapmaması veya kime niçin seçtiğini açıklamaması eğitim çalışanları gözünde kurumun yapısı hakkında olumsuz bir algı yaratabilmektedir. Nitekim bu durum araştırma sonuçlarımızla desteklenmiştir. Bazı katılımcılar “Niçin başvurayım ki? Hep aynı kişileri alıyorlar? Niye seçilmediğimi bilmiyorum?” gibi ifadelerle bakanlığın uygulamasını eleştirmişlerdir.

Araştırmada hizmet içi eğitimlerde ders anlatımlarının tek düze olmasından kaynaklı sorunların olduğu belirlenmiştir. Eğitimcilerin sunumları okuması, etkinlik yapmamasından dolayı katılımcılar tarafından şikâyet edilen konular arasında gösterilmiştir. İleriye dönük olarak geliştirilecek stratejilerde eğitim yöneticileri, eğitimlerde aktif olması gerekliliğini önermişlerdir. Bu bağlamda değerlendirildiğinde hizmet içi eğitimlerde katılımcıların pasif, eğitimcinin aktif olduğu ortamların yararlı olmadığı sonucunu ortaya çıkarmaktadır. Eğitimcilerin niteliği, fiziki ortam, süre bu kapsamda verimliliğe etki eden diğer unsurlardır. Eğitim yöneticileri bu durum karşısında öğrenme sürecine aktif katılımı ilgili bazı beklentilere girmelerine neden olmuştur. Eğitimcilerin, öğrenme görev ve sorumluluğunu katılımcılara veren bir öğrenme sürecinde daha aktif bir katılıma inanmaktadırlar. Düz anlatımla yapılan etkinliklere dönük olarak eğitim yöneticilerinin “Kursa gidip ne yapalım. Tahtaya bir eğitimci çıkıp sunumu okuyacak. Ben evde de okurum.” Gibi tepkileri olmaktadır. Bu durum hizmet içi eğitimlere katılımı da engellemektedir. İlgi ve dikkat çekici farklı

öğrenme etkinliklerinin hizmet içi eğitimlere katılımı ve öğrenme çıktılarını artıracaklarını düşünülmektedir.

Araştırmanın dikkate değer, bakanlığın hizmet içi eğitime yönelik strateji geliştirmesine katkı getirmesi beklenen sonuçlarından biri de, hizmet içi eğitimlere katılan eğitim yöneticilerine katılım belgesinin yanı sıra başarı belgesi, hizmet puanı, kademe ilerlemesi, yönetici atamalarına ek puan gibi ödüllerin verilmesi gerektiğidir. Eğitim yöneticileri açısından sayılan yararların olması hem katılımı hem de motivasyonu artırması muhtemeldir.

Araştırma sonuçları hizmet içi eğitim alanında gerçekleştirilen diğer araştırmalar ile karşılaştırıldığında gönüllü katılım (Ersoy,1996; Gülırmak, 1996), nitelikli eğitim formatör (Ersoy,1996; Gülırmak, 1996, Ekinci ve Yıldırım, 2009, Arslantaş ve Özkan, 2013), diğer kurum ve kuruluşlarla işbirliği (Ersoy, 1996; Uşun ve Cömer, 2003; Süngü, 2012, Şahin, 2013), ödenek etersizliği (Gülırmak, 1996; Aydoğan, 2002), ihtiyaç analizi (Ersoy, 1996; Aydoğan, 2002; Madden, 2003; Azar ve Karaali, 2004; Süngü, 2012, Arslantaş ve Özkan, 2013), içeriğin geliştirilmesi (Madden, 2003), materyal kullanımı (Azar ve Karaali, 2004), eğitimin cazip hale getirilmesi (Şahin, 2013) konularının yapılan araştırma ile benzerlik taşıdığı görülmektedir.

Sonuç olarak değerlendirildiğinde eğitim yöneticileri, bilgi toplumuna geçiş sürecinde hizmet içi eğitim sürecine yönelik mevcut uygulamalarda eksiklikler görmüşlerdir. Araştırma sonucundan elde edilen verilere göre genel anlamda eğitim yöneticilerinin ortak stratejiler önerdiği görülmektedir. Özellikle bu stratejiler; hizmet içi eğitim programlarının planlanmadan önce iyi bir ihtiyaç analizi sürecinden geçmesi, hizmet içi alımlarda kontenjan artırımı sağlanması, eğitim programlarında çeşitliliğe gidilmesi, değerlendirme ve alım ölçütlerinin şeffaflaştırılması, eğitimci niteliklerinin artırılması, STK ve üniversitelerle işbirliği yapılması ve eğitimlerde enformasyon ve bilişim teknolojilerinden azami derecede yararlanılması konularında yoğunlaşmıştır. İfade edilen stratejilerin daha fazla eğitim yöneticisinin hizmet içi eğitimden nitelikli olarak yararlanması adına Bakanlık politikalarına katkı getirmesi düşünülmektedir.

“Bilgi toplumu” çoğunluk tarafından kabul görse de, isim olarak üzerinde net bir şekilde uzlaşma kurulamamış bir kavramdır. Bunun dışında, içinde bulunduğumuz zaman diliminde hala büyük değişim ve gelişimler meydana gelmekte olduğundan dolayı, öneri olarak sunulabilen noktaların dışında net söylemlerde bulunmak da yanlış olabilir.

Dolayısıyla bu tez, kendinden önceki dönemlerle ortak noktaları bulunmakla birlikte farklılıkların da çok olduğu ve halen değişmekte olan olgular üzerinde durmakta olduğundan, bilgi toplumuna yönelik ortaya atılan çıkarımlar ve hizmet içi eğitim stratejisine yönelik sunulan öneriler, yeni değişimlerin de etkisi ile birlikte çoğaltılabilir ya da azaltılabilir nitelik taşımaktadır.

Yapılan çalışmanın sonuçları doğrultusunda eğitim kurumu yöneticilerinin hizmet içi eğitimlerine yönelik nasıl bir strateji geliştirilmesine yönelik araştırmacı tarafından şu öneriler geliştirilmiştir.

- Eğitim kurumu yöneticilerinin hizmet içi eğitimleri hem bir hak, hem de bir ihtiyaç olduğu bilinmeli; yöneticilere hizmet içi eğitimin amacı, özellikleri, yararları, yeri ve zamanı net bir şekilde açıklanmalıdır.
- Eğitim programları düzenlenirken personelin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. İyi bir ihtiyaç analizi yapılmalıdır. Yapılan ihtiyaç analizine göre de başvuru ve planlama süreci organize edilmelidir.
- Hizmet içi eğitimlere katılım gönüllü olmalıdır. Resen atamalardan vazgeçilmeli. Eğer Bakanlık tarafından zorunlu görülen bir eğitim varsa bu eğitimin ödüllerle desteklenerek cazip hale getirilmesi sağlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitim programlarından isteyen tüm yöneticilerin uygun yer ve zamanda kontenjan sınırına takılmadan katılmasını sağlayan bir sistem geliştirilmelidir.
- Hizmet içi eğitimlerde çeşitlilik sağlanmalı. Çeşitli alanlarda uzman kişilerin eğitimlere katılmaları sağlanmalıdır. Sivil Toplum Kuruluşlarında, Üniversitelerden ve özel kuruluşlardan yardım alınmalıdır.
- Hizmet içi eğitim alım kriterlerinin şeffaf olması sağlanmalıdır. Alım kriterleri açık ve net olmalıdır.
- Hizmet içi eğitim merkezlerinin sayısı artırılmalıdır. Belli yerlerde yapılan merkezi hizmet içi eğitimlerin tüm illerde yapılması sağlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitime katılan personelin yolluk ve yevmiyeleri günün koşullarına göre tatmin edici düzeyde olmalıdır. Ayrıca mevcut uygulamada olduğu gibi gecikmeli değil eğitime katılmadan verilmelidir. Bu durumu art niyetli kullananlar için de cezai yaptırımlar getirilmelidir.
- Hizmet içi eğitim veren eğitmenlerin alanında uzman kişiler olması gereklidir.

- Hizmet içi eğitimler planlanırken uygulamada yalnızca eğitim öğretim faaliyetleri değil, aynı zamanda sosyal aktivitelerde planlanmalı. Böylelikle katılımcıların sosyal ihtiyaçları giderilmiş olur.
- Hizmet içi eğitimlere katılan personeli motive etmek için düzenlenecek olan eğitimin sağlaması öngörülen yararlar önceden açıklanmalı. Katılımcılara sağlanması öngörülen yararların eğitimsel olmasının yanında, ücret ve özlük haklar anlamında da yarar getirmesi sağlanmalıdır.
- Hizmet içi eğitimlerin türüne göre uygulamalı ve ürün odaklı yapılması gereklidir.
- Hizmet içi eğitim süresince katılımcıların aktif olduğu, modern ve farklılaştırılmış öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı bir öğretim süreci planlanmalıdır.
- Hali hazırda yapılmakta olan hizmet içi eğitimlere liderlik, eğitimde yeni yaklaşımlar, bilişim güvenliği vb. gibi günün koşullarına uygun olan konular dâhil edilmiş olmakla birlikte bu tür konuların çeşitliliği artırılmalıdır. Örneğin, bilgi yönetimi, veri analizi, finansal yönetim, kültürlerarası iletişim ve yetkinlik, sosyal girişimcilik vb. gibi eğitimler ile de daha zengin hale getirilmelidir. Verilen eğitimlerin yanı sıra, akademik anlamda bu konuların daha derinden kavranabilmesi için okuma etkinlikleri de eğitimlere dâhil edilmelidir.
- Ülkemizde, online hizmet içi eğitimlerin niteliği her geçen gün daha da artmaktadır. Fakat bu platformlar daha spesifik hale getirilmeli, örneğin sadece yöneticiler için ayrı bir sistem daha oluşturulmalı, ayrıca yeni milli yazılımlar ile Android sisteminden de program olarak yüklenebilen eğitimleri kapsayan programlar oluşturulmalıdır.
- Çağa uygun hizmet içi eğitim stratejisi belirlenirken, çeşitliliğe ve yüksek katılım oranına özen gösterilmelidir. Bunun için ise hem aktif olarak görev yapmakta olanların yanı sıra bu alanda yılların tecrübelerini edinmiş emekli yöneticiler, hem de akademisyenler, STK temsilcileri ile araştırma ve düşünce kuruluşlarında aktif görev yapmakta olan kişilerin oluşturacağı bir çalışma ortamı meydana getirilmelidir.

KAYNAKÇA

- Akay, A. ve Bilgin, K.U. (2007). *Yerel Yönetimlerde Hizmet İçi Eğitim*, Ankara: Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı (TEPAV).
- Akay, C. (2009). Genel ortaöğretim kurumlarında uygulanmakta olan fizik dersi programlarının, toplam kalite yönünden sahip olduğu özellikler. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3), 1-17.
- Aktan, C. (2005). *Bilgi çağı bilgi yönetimi ve bilgi sistemleri*. Konya: Çizgi Kitapevi.
- Aktan, C.C. ve Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 118-134.
- Aktay, G. (1994). *İşyerlerinde işçilere yönelik uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin iş kazalarını önlemedeki rolü*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Alakuş, M. (1991). Bilgi Toplumu, Ankara: Kültür Bakanlığı Kütüphaneler Genel Müdürlüğü.
- Altunok, M. (2011). Türkiye’de kamu yönetimi disiplininin temelleri üzerine. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 16(3), 231-252.
- Arslantaş, H. İ. ve Özkan, M. (2013). Eğitim Müfettişlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları . *NWSA-Education Sciences*, 179-192.
- Arslan, M. M. ve Eraslan, L (2003). Yeni Eğitim Paradigması ve Türk Eğitim Sisteminde Dönüşüm, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:160.
- Ataklı, A. (1992). Eğitim ve Mesleki Başarı, *Verimlilik Dergisi*, 1(1), 64

- Ateş, H. ve Çöpoğlu, R. (2015). Kamu Yönetimi ve Çalışma Hayatında Esneklik, *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 10(1), 97-113.
- Aydınlı, H.İ. (2004). Sosyo-Ekonomik Dönüşüm Süreci (Post-Frodizm) ve Sanayi Ötesi Yaklaşımlar, *Kamu-İş*, 7(4), 1-20.
- Aydoğan, İ. (2002). *MEB ilköğretim okulları yönetici ve öğretmenlerinin personel geliştirmeye ilişkin görüşleri (Kayseri ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aytaç, T. (2003). *Okul vizyonu nedir, nasıl geliştirilir. yönetimde çağdaş yaklaşımlar: uygulamalar ve sorunlar* (2. Baskı). C. Elma., K. Demir (Ed). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Azar, A. ve Karaali, Ş. (2004). Fizik Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, 162.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A., Memduhoğlu, H. B., İlğan, A, Erdem, M. ve Taşdan, M. (2007). *Bazı Avrupa Birliği Ülkeleri İlköğretim Okul Yöneticilerinin Seçilmesi ve Yetiştirilmesi*. II. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresi, Ankara.
- Balyiye, İ. (2010). Kamu Kurumlarında Hizmet İçi Eğitim, Yüksek Lisans Tezi Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Barbaza, J. (2001). Fransa'da Kamu Yöneticilerinin Başlangıç Eğitimi (Çev. Ömer Borkurt). *Amme İdaresi Dergisi*, 34(2), 79-88.

- Barutçugil, İ. (2002). *Eğitim Becerilerinin Geliştirilmesi, Eğiticinin Eğitimi*. İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Baykan, V. (1995). Enformasyon Toplumunda Eğitim. IV. Ulusal Sosyal Bilimler Kongresi, 1-3 Kasım, Ankara: Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Bayrakcı, M. (2009). In-Service Teacher Training in Japan and Turkey: *A Comparative Analysis of Institutions and Practices*. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 14-15.
- Bayramoğlu, Y.F. (1993). *Belediyede İnsan Kaynağı Yönetimi, Yerel Yönetimin Geliştirilmesi Programı El Kitapları Dizisi*. T.C. Başbakanlık Toplu Konut İdaresi Başkanlığı, IULA, EMME Uluslararası Yerel Yönetimler Birliği, İstanbul.
- Baz, M. (2010). *MEB hizmet içi eğitimlerinin ilköğretim okullarına katkısının ilköğretim öğretmen ve yöneticileri tarafından değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yedi Tepe Üniversitesi, İstanbul.
- Bilgin, K.U. (2004). *Kamu Performans Yönetimi Memur Hak ve Yükümlülüklerin Performansa Etkisi*. Ankara: TODAİE.
- BM. (2005). *Understanding Knowledge Societies*. New York: United Nations.
- Bozkurt, E. (2006). *Endüstriyel ve post endüstriyel dönüşüm*. Bursa: Ekin Kitabevi.
- Bozkurt, V. (2000). Enformasyon toplumu ve Türkiye. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bozkurt, V. (2014). *Endüstriyel & Post-Endüstriyel Dönüşüm- Ekonomi, Bilgi, Kültür*, Bursa: Ekin
- Budak, Y. D. ve Demirel, P. (2003). Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim İhtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Sayı:33 Kış, 62-81.

- Bulurman, B. (2006). Enformasyon toplumu ve eğitim. [Http: //Www.İsguc.Org /Banu1.Htm](http://Www.İsguc.Org/Banu1.Htm)).
- Bulut, Y. ve Baran, İ. (2005). Yönetici ve Yöneticilik Üzerine: Kahramanmaraş Kentinde Bir Araştırma, *Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 62-89.
- Bush, T. ve Jackson, D.A. (2002). Preparation for school leadership: International perspectives. *Educational Management, Administration & Leadership*, 30, 417-429.
- Can, A. (2016). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi (4.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Can, N. (2002). Değişim sürecinde eğitim yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 5(17), 155-156.
- Canbek, G. ve Sağiroğlu, Ş. (2006). Bilgi, bilgi güvenliği ve süreçleri üzerine bir araştırma. *Politeknik Dergisi*, 9(2), 165-174.
- Canman, D. (1978). Türkiye’de kalkınma gereklerine uygun olarak yüksek yöneticilerin yetiştirilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 11(3), 3-18.
- Canman, D. (1995). *Çağdaş personel yönetimi*. Ankara: TODAİE.
- Canman, D. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi*. Ankara: Yargı Yayınları.
- Çalık, D. ve Çınar, Ö.P. (2009). Geçmişten Günümüze Bilgi Yaklaşımları Bilgi Toplumu ve İnternet, XIV. Türkiye’de İnternet Konferansı, 12-13 Aralık, Bilgi Üniversitesi, İstanbul.
- Çalışkan, Ş., Karabacak, M. ve Meçik, O. (2013). Türkiye’de Eğitim-Ekonomik Büyüme İlişkisi (1923-2011). *Yönetim Bilimleri Dergisi*, 11(21), 29-48.

- Çelebi, E. ve Çukurçayır, A. (2009). Bilgi Toplumu ve E-Devletleşme Sürecinde Türkiye, *ZKÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(9), 59–82.
- Çelik, A. (1998). Bilgi Toplumu Üzerine Bazı Notlar, *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 53-59.
- Çelik, V. (1997). *Okul kültürü ve yönetimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Çelik, F., Usta, S. ve Çelik, V. (2012). Türkiye’de kamu yönetimi literatürünün gelişimi ve eserlerin (1980-2011) içerik analizi yöntemiyle incelenmesi (Haz. Hikmet Kavruk). *Kuram ve Yöntem Açısından Türkiye’de Kamu Yönetimi*, Ankara: TODAİE Yayınları.
- Çetin, K. ve Yalçın, M. (2002). *Milli Eğitim Bakanlığı Yönetici Eğitimi Programlarının Değerlendirilmesi*, 21. Yüzyıl Eğitim Yöneticilerinin Yetiştirilmesi Sempozyumu (16-17 Mayıs), Yayın No: 191, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Çevikbaş, R. (2002). *Hizmet içi eğitim ve Türk merkezi yönetimindeki uygulaması alan araştırması*. Ankara: Nobel Yayın.
- Çoban, H. (1997). *Bilgi toplumuna planlı geçiş*. İstanbul: İnkılâp Kitabevi.
- De Oliveira Andreotti, V. (2019). *The Knowledge Society Debate: Cognitive Adaptation Versus Epistemological Pluralism*. <https://bit.ly/2K2uSAi> 03.04.2019.
- Demir, Ö. (2003). *Küresel rekabette etkin devlet*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Demirtaş, H. (2008). Okul Örgütü ve Yönetimi. *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (Editör: Ruhi Sarpkaya), Anı Yayıncılık, Ankara.
- Dodd, C.H. (1966). Türk devlet memurlarının toplumsal ve eğitsel kaynakları (Çev. Oğuz Onaran). *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 21(1), 209-216.

Doğan, İ. (1995). *Sosyoloji*. Ankara: Sistem Yayıncılık.

Doğan, İ. (2000). *Sosyoloji kavramlar ve sorunlar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Doğan, S. ve Şahin, F. (2011). Yönetmel Güçlölük ve Etkililik: Kavramsal Bir Çalışma, *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 25(2), 61-85.

DPT. (1995). 7. Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996–2000). <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Yedinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-1996-2000%E2%80%8B.pdf> 28.04.2019

DPT. (2000). 8. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005). <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Sekizinci-Be%C5%9F-Y%C4%B1ll%C4%B1k-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2001-2005.pdf> 28.04.2019

DPT. (2006). 9. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007–2013). <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Dokuzuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2007-2013%E2%80%8B.pdf> 29.04.2019

DPT. (2006). Bilgi Toplumu Stratejisi (2006–2010). Ankara: Devlet Planlama Teşkilatı Müsteşarlığı Yayın No: DPT: 2699.

DPT. (2013). 10. Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014–2018). <http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2018/11/Onuncu-Kalk%C4%B1nma-Plan%C4%B1-2014-2018.pdf> 28.04.2019

Drucker, F.P. (1994). *Kapitalist ötesi toplum* (Çev. Belkıs Çorakçı). İstanbul: İnkılâp Kitabevi.

Duncan, D. (2002). *Leadership lessons from nottingham. frank farrel l award recipient*. Nottingham: Ferncourt Public School.

Dura, C. (1990). Bilgi Toplumu, Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınlar Dairesi Başkanlığı.

Ekinci, Ö. ve Yıldırım, A. (2009). İl Eğitim Denetmenleri ve İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerine Yönelik Beklentileri. *Ege Eğitim Dergisi*, 10(1), 70-91.

Elma, C. (2004). *Öğrenen örgütler*. Ankara: Sandal Yayınları.

Ergun, T. (1983). Yüksek yöneticilerin yetiştirilmeleri sorunu. *Amme İdaresi Dergisi*, 16(2), 23-36.

Ergun, T. (1988). *Kamu yöneticilerinin yetiştirilmesi*. Ankara: TODAİE Yayınları.

Erkan, H. (1997). *Bilgi toplumu ve ekonomik gelişme*. Ankara: Türkiye İş Bankası Yayınları.

Erkan, H. (1998). 21. Yüzyıla girerken bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi*, 21, 134-143.

Erkan, H. ve Erkan, C. (1998). *Kültür politikamızda yeni boyutlar*. Ankara: TC. Kültür Bakanlığı Yayınları.

Ersen, H. (1997). *Toplam kalite ve insan kaynakları yönetimi ilişkisi, verimli ve etkin olmanın yolu*. İstanbul: Sim Matbaacılık.

Ersoy, Y. (1996). Hizmet İçi Eğitim ve Yetiştirme Kursunu Geliştirme Amaçlar ve Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:16*, 151-160.

Eryılmaz, B. (2010). *Bürokrasi ve siyaset*. İstanbul: Alfa Yayınları.

Eryılmaz, B. (2016). *Kamu yönetimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.

EU Commission. (2007). *Taking European Knowledge Society Seriously*. Belgium: EU Communities.

- Fındıkçı, İ. (1996). *Bilgi toplumunda yöneticilerde kendini geliştirme*. İstanbul: Kültür Koleji Eğitim Vakfı Yayınları.
- Fındıkçı, İ. (2004). *Yaşadıkça eğitim*. İstanbul: Hayat Yayınları.
- Gazier, F. (1977). Kamu yönetimi enstitü ya da okullarının yapısı ve görevleri (Çev. Mesut Gülmez). *Amme İdaresi Dergisi*, 10(4), 3-9.
- Geray, H. (2004). *Toplumsal araştırmalarda nicel ve nitel yöntemlere giriş*. Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Girginer, N. (2002). Uzaktan eğitim ekonomisi. I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, 10-11 Mayıs, s.275.
- Güçlü, M. (2006). Küreselleşmenin tarihi seyri. *Türkiye Günlüğü Dergisi*, 86.
- Gül, H. (2000). Türkiye’de kamu yönetiminde hizmet içi eğitim. *Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(3).
- Gülırmak, H.G. (1996). *İlköğretim okulu müdürlerine yönelik hizmet içi eğitim uygulamasının değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gültekin, Y.D. ve Çubukçu, Y. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 187-201.
- Günay, Ö.F. (2004). *Üst düzey kamu yöneticilerinin yetiştirilmesi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Günay, Ö.F. (2007). Türkiye’de kamu yöneticisi yetiştirmenin gerekliliği ve anayasamızdaki yeri. *Amme İdaresi Dergisi*, 40(2), 57-78.

Güvenç, B., Oktan, P., Belek, T., Akarsu, F., Tözeren, S. ve Özden, A. (1998). *Japon eğitimi*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Ho, S.K. (1999). Total learning organisation. *The learning organization*, 6(3), 116-120.

Holmner, M. A. (2008). A Critical Analysis of Information and Knowledge Societies with Specific Reference to the Interaction Between Local and Global Knowledge Systems. <https://bit.ly/2I7RLje>. 25.03.2019.

Huber, S. G. (2003). Qualifizierung von Schulleiterinnen und Schulleitern im internationalen Vergleich. *Innsbruck: StudienVerlag,[im Druck]*.

ICT. (2017). <https://www.itu.int/net4/ITU-D/idi/2017/index.html> 26.04.2019

İçyer, A. (2010). Marka Kent Oluşturma Açısından Stratejik Kent Yönetimi, Karaman: Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.

İnalcık, H. (1992). Comments on ‘sultanism’: Max Weber’s typification of the ottoman polity. *Princeton Papers in Near Eastern Studies*, No:1, 49-72.

İnce, M. (2001). *Elektronik devlet: kamu hizmetlerinin sunulmasında yeni imkânlar*. Ankara: DPT Yayınları.

İpşirli, M. (1995). Enderun, *Diyanet İslam Ansiklopedisi*. İstanbul: İSAM.

Kalkandelen, A.H. (1985). Yöneticilerin yetiştirilmesi-geliştirilmesi. *Amme İdaresi Dergisi*, 18(2), 83-112.

Kalkandelen, H. (1979). *İşletmeler, KİT’ler, kamu kuruluşları için hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Ajans Türk Gazetecilik ve Matbaacılık.

- Kanat, Ö. (2004). *Türk-Alman Genel Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Karaca, A. (2010). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Programlarına İlişkin Görüşleri (Mudurnu Örneği)*. Bolu: T.C. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları Ve Öğretimi Bilim Dalı Yüksek Lisans Tezi.
- Karaçengel, Y. (2003). *Enformasyon toplumuna geçiş sürecinde toplumsal yapıda yaşanan paradigma dönüşümü* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dumlupınar Üniversitesi, Kütahya.
- Karaman, İ. (1998). Bilgi toplumu olmaya süratle yönelmeliyiz. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 239-250.
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Karlı, M.K. (2013). Türkiye Eğitim Sisteminde Bir Alternatif Hizmet İçi Eğitim Modeli Olarak ÖRAV- Öğretmenin Sınırı Yok Projesi, Yüksek Lisans Tezi Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Karpov, A.O. (2016). Generative Learning in Research Education for the Knowledge Society. *Iejme-Mathematics Education*, 6, 1621-1633.
- Karpov, A.O. (2018). Fundamentals of Education in Knowledge Society: Theoretical Forecast. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 10, 183-194.
- Keskin, N.E. (2006). Türkiye’de kamu yönetimi disiplininin köken sorunu. *Amme İdaresi Dergisi*, 39(2), 1-28.

- Keskin, N.E. (2008). Türkiye’de yönetim biliminin gelişimi: 1870-1910. *Amme İdaresi Dergisi*, 41(4), 1-22.
- Kıranlı, S. ve Yıldırım, Y. (2014). Okul Yöneticileri ile Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Etkinliklerine İlişkin Görüşlerinin Karşılaştırılması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 219-251.
- Kol, Y. (2009). Türk Kamu Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim, Yüksek Lisans Tezi Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Koschmann, T. (1996). Paradigm Shifts and Instructional Technology. <http://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:Nz-Bv1As5IEJ:www.ascilite.org.au/conferences/melbourne01/pdf/papers/koschmann.pdf+Paradigm+shifts+and+instructional+technology&hl=tr&gl=tr&sig=AHIEtbTZ0NpPpO870PIvp40aJohFUK3Bew> 11.03.2019.
- Kurt, M. (2004). Bilgi Yönetimi ve Teknoloji İlişkisi, <http://www.bilgiyonetimi.com>
- Kurtulmuş, N. (1996). *Sanayi Ötesi Dönüşüm*, İstanbul: İz Yayıncılık.
- Luppigini, R. (2010). *Technoethics and Evolving of Information Society: Ethical Issues in Technological Design, Research, Development, and Innovation*, New York: Information Science Reference.
- Madden, T. (2003). *Okul yöneticileri ve öğretmenler için düzenlenen hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Malhotra, Y. (1997). Knowledge management in inquiring organizations. Proceedings of 3rd Americas Conference on Information Systems. Indianapolis, ss. 239-295.
- MEB. (2006). *Ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.

MEB. (2009). Stratejik Plan (2010–2014).
https://sgb.meb.gov.tr/Str_yon_planlama_V2/MEBStratejikPlan.pdf 30.04.2019

MEB. (2015). Stratejik Plan (2015-2019).
http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_09/10052958_10.09.2015sp17.15imzasz.pdf 28.04.2019

MEB. (2018). 2023 Vizyon Belgesi. <https://2023vizyonu.meb.gov.tr> 10.03.2019

Merter, F. (2008). Bilgi Toplumunun Eğitim Anlayışı. Bilgi Toplumu ve Eğitim Dersi, Doktora Ders Notları, İnönü Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Milrad, M., Broberg, A. ve Pederson, T. (1999). Challenges for design: seeing learners as knowledge workers acting in physical–virtual environments. *Journal of Courseware Engineering*, 2, 22-33.

Nohutçu, A. (2006). Bilgi toplumunda yükseköğretim kurumlarının yeniden yapılandırılması ve yönetimi: başlıca eğilimler, gelişmeler ve Bologna süreci. Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi 3-5 Kasım, Kocaeli: Horasan Basım Yayım.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi Toplumu-Eğitim-Yeni Kimlikler-I Bilgi Toplumu ve Eğitime Yansımalar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1), 331-339.

Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu-eğitim-yeni kimlikler-2: bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 32(1), 341-350.

Onaran, O. (1967). *Yönetici sınıfın eğitimi, Belçika, Fransa, İngiltere ve Türkiye*. Ankara: TODAİE.

- Ordu, S. (2010). İnsan Kaynakları Yönetiminde Hizmet İçi Eğitim Teknikleri ve Stratejileri / Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı, Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Osma, H.H. (2007). Kurumlarda Hizmet İçi Eğitim, Yüksek Lisans Tezi İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Öktem, M.K. (1988). Yöneticilerin üst düzey görevlere hazırlanması. *Amme İdaresi Dergisi*, 21(3), 23-37.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özen, S. (1997). Bilgi toplumuna Geçiş Sürecinde İşgücü Eğitimi, Bursa, Uludağ Üniversitesi
- Özen, R., Aktunay, Ü., Cafoğlu, Z., Çeliköz, N. ve Erisen, Y. (1996). *Japon eğitim sistemi*. İstanbul: Avni Akyol Ümit Kültür ve Eğitim Vakfı.
- Özkan, H. (2009). Bilgi Toplumu Eğitim Programları, *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(10), 113-132.
- Özkaya, Ö. (1976). *Hizmet içi eğitimde temel ilkeler ve teknikler*. Ankara: Başbakanlık Devlet Personel Dairesi, Başbakanlık Devlet Matbaası.
- Özcan, K. ve Barca, M. (2008). *Sanayi'den Bilgiye Toplum Ekonomi ve İşletmeler*, İstanbul: Siyasal.
- Öztürk, M. ve Sancak, S. (2007). Hizmet içi eğitimin çalışma hayatına etkileri. *Yaşar Üniversitesi Dergisi*, 2(7), 761-794.

- Parmaksız, R.Ş. (2010). Türkiye’de ve Bazı Avrupa Birliği Ülkelerinde Öğretmenlere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Programları ve Uygulamaları, Doktora Tezi Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Peck, T.B. ve Ramsey, H.A. (1998). *Managing schools: the European experience*. New York: Nova Publications.
- Pehlivan, İ. (1997). *Türk Kamu Kesiminde Hizmetiçi Eğitim Sorunları Araştırması*. Verimlilik Dergisi, Ankara: Milli Prodüktivite Merkezi Yayını.
- Rieu, A. (2005). What is Knowledge Society?. *Theoretical and Applied Economics*. January. 45-50.
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö. ve Özer, P.S. (2002). Bilgi okuryazarlığı: üniversite eğitiminde yeni bir boyut. Kocaeli: I. Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi.
- Sarıgöz, O. (2011). İlköğretim Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Faaliyetleri İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications* (s. 1021-1030). Antalya: Sayısal Kitabevi.
- Sarıgöz, O. (2012). Bilgi Toplumunun Eleştirisi ve Türkiye’de Modern Eğitimin Gerçekleştiremedikleri. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 2(1), 72-84.
- Sezer, E. (2006). *Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Devlet Okullarında Çalışan Psikolojik Danışman ve Rehber Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi (İstanbul İli Örneği)*. İstanbul: Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı.
- Sezik, M. ve Ağır, O. (2016). Türkiye’nin Kamu Yönetimini Değiştiren Faktörler: Batılılaşma ve Küreselleşme, *The Journal of Academic Social Science Studies*, 49, 225-240.

Smith, S.C. & Piele, P.K. (1997). Introduction. *school leadership handbook for excellenge* (3rd Ed.) in (1-12). S. C. Smith And P. K. Piele (Eds). University of Oregon:ERIC.

Süngü, D. (2012). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Hakkındaki Görüşlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Adıyaman İli Örneği)*. Konya: T.C. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Okul Öncesi Eğitimi Bölümü Yüksek Lisans Tezi.

Sürgit, K. (1981). Çağdaş yönetim anlayışı ve yöneticilerin amaç ve politika belirleme işlevleri. *Amme İdaresi Dergisi*, 14(1), 3-27.

Şahin, Ü. (2013). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçlarının Belirlenmesi Ve Bir Model Önerisi*. Aydın: Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.

Şaylan, G. (1972). Türkiye’de ve yabancı ülkelerde yüksek memurlar sorunu. *Amme İdaresi Dergisi*, 5(1), 43-57.

Şeker, T.B. (2005). Bilgi Teknolojilerindeki Gelişmeler Çerçevesinde Bilgiye Erişimin Yeni Boyutları, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 377-391.

Şen, B. (2011). *Okul Öncesi Öğretmenlerinin Mesleki Doyumları Ve Hizmet İçi Eğitim İhtiyaçları Üzerine Bir Araştırma (Uşak İli Örneği)* . Konya: TC. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Çocuk Gelişimi ve Ev Yönetimi Eğitimi Çocuk Gelişimi Ve Eğitimi A.B.D. Yüksek Lisans Tezi.

Şentürk, Ü. (2008). Enformasyon toplumunda eğitimin yeri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(3), 487-506.

Şişman, M. (2010). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Pegem Akademi, Ankara.

- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Örgütsel semboller ve eğitimde sembolik liderlik. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 37, 96-117.
- Tanyeri, T. (2006). *Bilgisayar Destekli Öğretim ile İlgili Temel Kavramlar Öğeleri Kuramsal Temelleri ve Uygulama Yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Taşan, E. (2013). Kamu Kurumlarında Hizmet İçi Eğitimlerin Yeterlilik Düzeyi ile Hizmet Kalitesine Etkisi Üzerine Araştırma BEDAŞ Örneği, Yüksek Lisans Tezi Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taylor, J. & Miroiu, A. (2002). *Policy-making, strategic planning, and management of higher education. Papers on Higher Education*. Carfax Publishing, Taylor & Francis Ltd., Customer Services Department, 325 Chesnut Street, 8th Floor, Philadelphia, PA 19106.
- Taymaz, H. (1997). *Hizmetiçi Eğitim*. Ankara: Tapu Kadastro Vakfı Matbaası.
- Taymaz, H., Sunay, Y. ve Aytaç, T. (1997). Hizmet içi Eğitimde Koordinasyon Sağlanması Toplantısı, Milli Eğitim Dergisi, Sayı:133.
- Terepyshchyi, S. (2016). The Concept of “Knowledge Society” in the Context of Information Era. *Studia Warmińskie*. 77-84.
- Tholen, G. (2017). The Problem with a Knowledge-Based Society, <https://blog.oup.com/2017/11/problem-knowledge-based-society>, 25.03.2019.
- Türk Dil Kurumu, Büyük Türkçe Sözlük, <http://www.tdk.gov.tr>, 10.07.2018.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü dalga* (Çev., Ali Seden). İstanbul: Altın Kitaplar Basımevi.
- Tonta, Y. ve Küçük, M.E. (2005). Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde temel dinamikler. Genelkurmay Başkanlığı Bilgi Çağı ve Teknolojik Gelişmeler Işığında Toplum, Yönetim, Yönetici ve Lider Yaklaşımları Uluslararası Sempozyumu, İstanbul.

- Tortop, N. (2005). *Kamu personel yönetimi (İnsan kaynakları yönetimi)*. Ankara: Yargı Yayınevi.
- Tortop, N. (1994). *Personel Yönetimi*. 5. Basım, Ankara: Yargı Yayınları.
- Torun, İ. (2003). Endüstri toplumunun oluşmasında etkili olan iktisadi ve sına-i faktörler. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 4(1), 181-194.
- Tuncer, B. (2000). *Hizmetiçi Eğitimin Toplam Kalite Yönetimindeki Yeri ve Bir Uygulama*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Tunçer, A. S. (2016). İnsan Kaynakları Yaklaşımının Sosyal Sermaye Düzeyine Etkileri, *Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 27-43.
- TUİK. (2019). <http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=24865> 26.04.2019
- Tuomi, I. (2001). *From Periphery to Center: Emerging Research Topics on Knowledge Society*, Helsinki: Tekes.
- Tutum, C. (1979). *Personel Yönetimi*. Ankara: TODAİE Yayınları.
- Türkkorur, A. A. (2003). *Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, Japonya ve Almanya Eğitim Sistemlerinde Eğitim Yöneticisi Yetiştirme ve Atama Politikaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Uçar, R. ve İpek, C. (2006). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin MEB Hizmet İçi Eğitim Uygulamalarına İlişkin Görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 34-53.

- Uçar, R. ve Uçar, H. (2004). Japon eğitim sistemi üzerine bir inceleme: Çeşitli açılardan Türk Eğitim Sistemi ile karşılaştırma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Elektronik Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 10.
- Uşun, S. ve Cömert, D. (2003). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitim Gereksinimlerinin Belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 125-138.
- Uçar, R. (2005). *İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin milli eğitim bakanlığı hizmet içi eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri (Van ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Ülker, A. (2009). *Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet İçi Eğitime İlişkin Görüşleri (Konya/Karapınar İlçesi Örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Ünal, Y. (2009). Bilgi toplumunun tarihçesi. *Tarih Okulu Dergisi*, 5, 123-144.
- Ünal, F. ve Kiraz, İ. (2016). Türkiye'de E-Devlet Uygulamalarının Kamu Hizmetlerinin Sunumunda Etkinliği: Adalet Bakanlığı Uyp Bilişim Sistemi Örneği, *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Avrasya Özel Sayısı*, 437-450.
- Ünsar, S. (2003). İnsan kaynakları yönetiminde oryantasyon eğitimi. *Mercek Dergisi*, 8(29).
- UNESCO. (2013). *Towards Knowledge Societies for Peace and Sustainable Development*, Unesco Publications: Fontenoy. France.
- URAP. (2018). <http://www.urapcenter.org/2018/bycountry.php> 26.04.2019.
- Wenger, E. (1987). Artificial Intelligence and Tutoring Systems: Computational and Cognitive Approaches to the Communication of Knowledge. <http://portal.acm.org/citation.cfm?id=42185> 10.03.2019.

WEF. (2016). The Global Information Technology Report 2016, Innovating in the Digital Economy, editors: Silja Baller, Soumitra Dutta, and Bruno Lanvin.

Wessels, B. (2017). *Open Data and the Knowledge Society*, Amsterdam University Press: Amsterdam.

World Summit on the Information Society. (2003). Cenova. <http://209.85.229.132/search?q=cache:dDuMCPKE1S8J:www.iccwbo.org/businessatwsis/ws2003/mainpages/position/preparations/WSIS%2520Summary.pdf+World+Summit+on+the+Information+Society+10-12+December+2003&hl=tr&ct=clnk&cd=7&gl=tr> 10.03.2019

Yalçinkaya, T. ve Özsoy, E. (2003). Risk Toplumu: Bilgi Toplununun Evriminde Yeni Boyut, II. Uluslararası Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi, Kocaeli Üniversitesi İİBF, Kocaeli, 1-10.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Nitel araştırma yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yumuşak, İ.G. (2003). Kadın eğitiminin ekonomik analizi. econwpa.repec.org, 11.09.2018

Yurdanur, H. (2001). *Bilgi toplumu analizinde Popper'cı ve Khun'cu paradigmlar*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.

Yücel, T. (1989). TODAİE'de hizmet içi eğitim. *Amme İdaresi Dergisi*, 22(1), 123-128.

Yüksel, H. (2014). Bilgi Toplununun Temel Paradigmaları Çerçevesinde Yaşam Boyu Eğitim ve İstihdam Edilebilirlik, *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 51, 595.

Yerlikaya, H. (2016). *Kamu Politikalarının Oluşturulmasında Katılımcılık ve Bilgi ve İletişim Teknolojileri*, Kalkınma Bakanlığı Bilgi Toplumu Dairesi, Planlama Uzmanlığı Tezi, Ankara.

EKLER

Ek-1. Görüşme Formu

Sayın Katılımcı,

“Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Kamuda Eğitim Sektöründeki Yöneticilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Stratejisi” konulu bir akademik çalışma yürütmekteyim. Bu çalışmanın amacı, Kocaeli ilinde bulunan kamu eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin hizmet içi eğitim stratejisine yönelik algılarını belirlemektir. Bu bağlamda sizlerin fikir ve görüşlerine ihtiyaç duymaktayım. Görüşme formunda bulunan sorulara vereceğiniz cevaplar tarafımda saklı tutulacak ve tamamen bilimsel amaçlı olarak kullanılacaktır.

Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm kişisel bilgilerin elde edilmesi amacıyla hazırlanan sorulardan; ikinci bölüm de ise Hizmet İçi Eğitim ile ilgili görüş ve düşüncelerinizi belirleme amacıyla hazırlanan sorulardan meydana gelmektedir.

Aşağıdaki soruları içten, samimi ve doğru bir şekilde cevaplandırmanız, çalışmanın güvenilirliğini, kalitesini ve verimliliğini artıracaktır.

İlgi ve yardımlarınız için şimdiden teşekkür ederim.

Nurdan KARBUZ
Sakarya Üniversitesi
Yüksek Lisans Öğrencisi

Prof.Dr. Halil İbrahim AYDINLI
Sakarya Üniversitesi
Öğretim Üyesi

1.BÖLÜM

KİŞİSEL BİLGİLER

Cinsiyetiniz: () Erkek () Kadın

Yaşınız:.....

Eğitim Durumunuz: Lisans () Lisans üstü () Diğer ()

Hizmet Yılı:.....

Yöneticilikte Geçen Süreniz:.....

Daha Önce Hizmet İçi Eğitim Aldınız

Mı?:.....

Kaç Kez Hizmet İçi Eğitim Aldınız?.....Mahalli Merkezi

2.BÖLÜM

GÖRÜŞME SORULARI

Soru-1: Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlere başvuru süreci göz önüne alındığında, başvuru sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?

Soru-2: Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin planlama süreci göz önüne alındığında, planlama sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?

Soru-3: Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin uygulama süreci göz önüne alındığında, uygulama sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?

Soru-4: Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerin değerlendirme süreci göz önüne alındığında, değerlendirme sürecine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?

Soru-5: Eğitim yöneticileri için yapılan hizmet içi eğitimlerdeki öğretim yöntem ve teknik ve materyalleri göz önüne alındığında, öğretim yöntem ve teknik ve materyallerine yönelik ne gibi/nasıl bir strateji öneriyorsunuz?

Soru-6: Enformasyon ve bilişim teknolojilerinin yöneticilere yönelik hizmet içi eğitimlerde uygulanabilirliğini nasıl değerlendiriyorsunuz?

Ek-2. İzinler

	T.C. KOCAELİ VALİLİĞİ İl Millî Eğitim Müdürlüğü
Sayı : 99332089/605.01/24794337	24/12/2018
Konu: Araştırma İzni (Nurdan KARBUZ)	
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE (Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne)	
İlgi :17/12/2018 tarihli ve 16018 sayılı yazınız.	
Üniversiteniz Sosyal Bilimleri Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nurdan KARBUZ'un "Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Kamuda Eğitim Sektöründeki Yöneticilere Yönelik Hizmetçi Eğitim Stratejisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz okul ve kurumlarında uygulama talebinin uygun görüldüğüne ilişkin, 20/12/2018 tarih ve 24588024 sayılı Valilik Onayı ekte gönderilmiştir. Bilgilerinize rica ederim.	
Suat YILDIZ Vali a. Vali Yardımcısı	
Ek:Valilik Makam Oluru	
 EMEL SAĞLAM YAVUZ ŞEF	
Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad. No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr e-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr	
Bilgi için: E.SAĞLAM YAVUZ Tel: (0 262) 3005871 Faks: (0262) 32115 54	
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden a42e-357d-383f-9dd6-9e8b kodu ile teyit edilebilir.	



**T.C.
KOCAELİ VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü**

Sayı : 99332089/605.01/24588024
Konu: Araştırma İzni
(Nurdan KARBUZ)

20/12/2018

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğünün 17/12/2018 tarih ve 16018 sayılı yazısı.

Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü Siyaset Bilimi ve Kamu Yönetimi Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencisi Nurdan KARBUZ'un "Bilgi Toplumuna Geçiş Sürecinde Kamuda Eğitim Sektöründeki Yöneticilere Yönelik Hizmetiçi Eğitim Stratejisi" konulu araştırma çalışmasını İlimiz okul ve kurumlarında uygulama talebi, Üniversitenin ilgi yazıları ile bildirilmektedir.

Adı geçen söz konusu çalışmasına esas olmak üzere, ekte sunulan çalışmayı İlimiz okul ve kurumlarında uygulama talebi komisyonumuzca uygun görülmüş olup, İlçe Millî Eğitim Müdürlükleri ve okul müdürlüklerinin denetim ve gözetiminde gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmayı yapmaları Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Fehmi Rasim ÇELİK
Millî Eğitim Müdürü

OLUR
.../12/2018

Suat YILDIZ
Vali a.
Vali Yardımcısı

Güvenli Elektronik İmza
Aslı ile Aynıdır.
20.12.2018
EMEL SAĞLAM YAVUZ
ŞEF

Körfez Mah. Ankara Karayolu Cad.No:129 Valilik Binası B Blok Kat:3 KOCAELİ
Elektronik Ağ: www.kocaelimem.meb.gov.tr
E-posta: stratejigelistirme41@meb.gov.tr

Bilgi için: E. SAĞLAM YAVUZ
Tel: (0262) 3005871

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden d813-0e65-3b0e-aed3-f145 kodu ile teyit edilebilir.



T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Etik Kurulu

Sayı : 61923333/050.99/
Konu : 07/16 Nurdan KARBUZ

Sayın Nurdan KARBUZ

İlgi : Nurdan KARBUZ 22/11/2018 tarihli ve 0 sayılı yazı

Üniversitemiz Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu Başkanlığının 12.12.2018 tarihli ve 07 sayılı toplantısında alınan "16" nolu karar örneği ekte sunulmuştur.
Bilgilerinizi rica ederim.

Prof.Dr. Arif BİLGİN
Etik Kurulu Başkanı

16. Nurdan KARBUZ'un "Bilgi Topluma Geçiş Sürecinde Kamuda Eğitim Sektöründeki Yöneticilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Stratejisi" başlıklı çalışması görüşmeye açıldı.

Yapılan görüşmeler sonunda; Nurdan KARBUZ'un "Bilgi Topluma Geçiş Sürecinde Kamuda Eğitim Sektöründeki Yöneticilere Yönelik Hizmet İçi Eğitim Stratejisi" başlıklı çalışmasının Etik açıdan uygun olduğuna oy birliği ile karar verildi.

13/12/2018

E.ÇETİN

Evrak Doğrulamak için : <http://193.140.253.232/envision.Sorgula/BelgeDogrulama.aspx?V=8ENF4MMLE>

Etik Kurulu Esentepe Kampüsü 54187 Serdivan SAKARYA / KEP Adresi:
sakaryauniversitesi@hd01.kep.tr
Tel:0264 295 50 00 Faks:0264 295 50 31
E-Posta :ozelkalem@sakarya.edu.tr Elektronik Ağ :www.sakarya.edu.tr



ÖZGEÇMİŞ

Lise öğreniminin ardından, Kocaeli Üniversitesi Batı Dilleri ve Edebiyatları İngiliz Dili ve Edebiyatı bölümü ile sonrasında Uluslararası İlişkiler Bölümünden dereceyle mezun olmuştur. Meslek hayatı boyunca, ortaokul, İmam Hatip ortaokulu, lise, Anadolu lisesi, İmam Hatip Lisesi, Mesleki ve Teknik Eğitim lisesi ve Proje lisesi gibi farklı türdeki okullarda İngilizce öğretmeni, Kaymakamlık ve İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesinde AR-GE koordinatörü, sonrasında Özel Büro sorumlusu, okul müdürü ve kurucu müdürlük gibi çeşitli görevler üstlenmiştir. Edebiyatın yanı sıra, yönetim alanında akademik makale çalışmaları ile projeler alanında dergi yazıları bulunmaktadır. Bunun dışında, çok sayıda İngilizce soru bankası yazmış, çeşitli sempozyum ve zirve programlarının danışma kurulunda yer alıp bildiri değerlendircisi olarak görev almıştır. Çeşitli STK'larda proje koordinatörlüğü yapmış, Hayat Boyu Öğrenme (LLP), ERASMUS+, Kalkınma Ajansları, TÜBİTAK, Avrupa Komisyonu ve çeşitli fon kaynakları programlarına yönelik projeler yazmış ve yürütmüş, ayrıca proje değerlendircisi ve gözlemcisi olarak da görevler üstlenmiştir. Projeler dışında, çeşitli yarışma, etkinlik ile sanatsal ve kültürel sergiler düzenlemiş, uluslararası sanat sergisine çalışmaları ile katılım sağlamış, bunlara ilaveten Proje yazımı, Liderlik, Etik, Zekâ oyunları, WEB2 araçları, eTwinning gibi alanlarda eğitimler vermiş, meslek hayatı boyunca çok sayıda takdir ve başarı belgesi almış olup, yabancı dil olarak Almanca ve ileri derecede İngilizce bilmektedir.