



**TÜRKİYE’DE YETİŞKİN EĞİTİMİ POLİTİKALARI
VE KAVRAMSAL BİR MODEL ÖNERİSİ**

Doktora Tezi

Engin DİLBAZ

Eskişehir 2021

**TÜRKİYE’DE YETİŞKİN EĞİTİMİ POLİTİKALARI
VE KAVRAMSAL BİR MODEL ÖNERİSİ**

Engin DİLBAZ

DOKTORA TEZİ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Danışmanı: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Ocak 2021

JÜRI VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

TÜRKİYE’DE YETİŞKİN EĞİTİMİ POLİTİKALARI VE KAVRAMSAL BİR MODEL ÖNERİSİ

Engin DİLBAZ

Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı

Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ocak 2021

Danışman: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

Bu araştırmada Türkiye’deki yetişkin eğitimi politikalarını incelemek ve kavramsal bir model önerisi ortaya koymak amaçlanmıştır. Çalışma; keşfedici sıralı desende bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırmanın nitel boyutunda yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılarak, Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminde rol alan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve kursiyerlerden yetişkin eğitiminin sorunları ve gelecek temelli bir yetişkin eğitimi sisteminin özellikleri konusunda veri toplanmıştır. Toplanan bu verilerin analizinde, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz ve içerik analizi kullanılmıştır. Nitel araştırma sonucunda Türkiye’de yetişkin eğitimi sistemine ilişkin; politika ve strateji, örgütsel yapı ve uygulama boyutlarında bazı sorunların varlığına ve gelecek temelli bir yetişkin eğitimi sisteminin temel özelliklerine ilişkin bazı bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunun birinci aşamasında araştırmacı tarafından “Eğiticiler için Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği (YEAE)” ve “Kursiyerler için Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği (YEAK)” geliştirilmiştir. Araştırmanın nicel boyutunun ikinci aşamasında; toplam 814 katılımcıya ölçek uygulanmıştır. Nicel verilerinin analizinde T-test, MANOVA, Korelasyon ve Regresyon analizlerinden yararlanılmıştır. Araştırmada kursiyerlerin katıldıkları kurs sayısı ile kursiyerlerin yetişkin eğitimi uygulamalarının niteliğine ilişkin algıları arasında negatif ilişkinin var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son aşamasında gelecek temelli bir yetişkin eğitimi sisteminin; politika ve stratejiye, örgütsel yapıya ve uygulamalara ilişkin temel özelliklerini içeren “Yetişkin Eğitimi Katılım Modeli (YEK)” olarak adlandırılan kavramsal bir model önerisi ortaya konmuştur.

Anahtar Sözcükler: Kavramsal model, Karma yöntem, Ölçek, Politika, Yetişkin eğitimi.

ABSTRACT

POLICIES OF ADULT EDUCATION IN TURKEY AND A CONCEPTUAL MODEL PROPOSAL

Engin DİLBAZ

Department of Educational Sciences

Programme of Educational Administration Supervision Planning and Economy
Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, January 2021

Supervisor: Prof. Dr. Coşkun BAYRAK

This study examines Turkey's adult education policies and aims to put forward the proposal of a conceptual model. The study is a mixed-method research in the form of exploratory sequential design. In qualitative phase of the research, by using the technique of semi-structured interview, data in the context of the problems of adult education and the features of a future-basis adult education system were gathered from administrators, teachers, master trainers and trainees, who take part in adult education system in Turkey. Data gathered were analysed using descriptive analysis and content analysis which are the techniques of qualitative data analyses. As a result of qualitative research related to Turkey's adult education system, there are some findings regarding the existence of some problems in policy and strategy, organisational structure and implementation dimensions, and the basic features of a future-based adult education system. In the first phase of the quantitative dimension of the research, the "Adult Education Analysis Scale for Trainers (YEAE)" and "Adult Education Analysis Scale for Trainees (YEAKE)" were developed by the researcher. In the second phase of the quantitative dimension of the research; The scale was applied to 814 participants. T-test, MANOVA, Correlation and Regression analyses were used to analyse the quantitative data. The study concluded that there is a negative relationship between the number of courses attended by the trainees and their perceptions of the quality of adult education practices. In the last stage of the research, a future-based adult education system; A conceptual model proposal, called the "Adult Education Participation Model (YEK)", which includes the basic features of policy and strategy, organisational structure and practices, has been proposed.

Key Words: Conceptual model, Mixed method, Scale, Adult education, Policy.

ÖNSÖZ

Yetişkin eğitime katılım oranları uluslararası ölçekte incelendiğinde Türkiye'nin, OECD ülkeleri ortalamasının uzağında olduğu görülmektedir. Bununla birlikte yetişkin becerileri araştırmalarına konu edilen; sözel beceriler, sayısal beceriler ve problem çözme becerileri alanlarının tümünde, Türkiye'nin kat etmesi gereken uzun bir mesafe olduğunu belirtmek olanaklıdır.

Bu çalışmada; politika ve strateji, örgütsel yapı ve uygulama boyutlarında Türkiye'de yetişkin eğitimi politikaları incelenmektedir. Yetişkin eğitimi sisteminin incelenmesine konu edilen üç boyutta, yetişkin eğitimi sisteminin var olan sorunları ve gelecek temelli bir yetişkin eğitimi sisteminin temel özellikleri bağlamında katılımcılardan elde edilen verilere dayanılarak; ideal politik ve stratejik karar çerçevesine, ideal örgütsel yapıya ve ideal uygulamalara ilişkin özellikleri taşıyan kavramsal bir model önerisi ortaya konmaktadır.

Bu çalışmanın her aşamasında özveriyle ve titizlikle süreci yönlendiren, gereksinim duyduğum her an görüş ve önerileriyle yanımda olan değerli hocam, danışmanım Prof. Dr. Coşkun BAYRAK'a; doktora sürecim boyunca desteklerini esirgemeyen tez izleme komitesi üyesi değerli hocam Prof. Dr. Adnan BOYACI'ya; sabırlı ve özverili yaklaşımıyla tez süreci boyunca desteğini hep hissettiren değerli hocam Dr. Öğretim Üyesi Emine Aysin ŞENEL'e içten teşekkürlerimi sunuyorum.

Doktora sürecim boyunca emeklerini esirgemeyen değerli hocalarım Prof. Dr. Esmahan AĞAOĞLU'na; Doç. Dr. Turan Akman ERKILIÇ'a, Dr. Öğretim Üyesi Çetin TERZİ'ye; Dr. Öğretim Üyesi Eren KESİM'e; Dr. Öğretim Üyesi Esra KAYA'ya; Dr. Öğretim Üyesi Müyesser CEYLAN'a; Dr. Öğretim Üyesi Yücel ŞİMŞEK'e; ayrıca dostum Dr. Davut ATIŞ'a teşekkür ederim.

Beni yetiştirip bugünlere ulaşmamı sağlayan, ebedi istirahatgahlarındaki rahmetli babama ve rahmetli anneme ve son olarak da sabrı ve desteği için, birlikte yol aldığımız sevgili eşim Emine DİLBAZ'a gönülden teşekkürü borç bilirim.

Engin DİLBAZ

Eskişehir, 2021

Merihim'e...

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlakî ve hukukî sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

(İmza)

Engin DİLBAZ

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI.....	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ.....	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vi
İÇİNDEKİLER.....	vii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ.....	xv
KISALTMALAR DİZİNİ.....	xvi
1. GİRİŞ.....	1
1.1. Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	5
1.4. Sınırlılıklar.....	6
1.5. Tanımlar.....	6
2. ALANYAZIN.....	7
2.1. Yetişkin Kavramı.....	7
2.1.1. Yetişkin eğitiminin tanımı, kapsamı ve boyutları.....	8
2.1.2. Yetişkin eğitimi ve andragoji kavramı.....	10
2.1.3. Dünyada ve Türkiye’de Yetişkin eğitiminin tarihi gelişimi.....	11
2.2. Yetişkin Eğitiminin Altyapı Göstergeleri.....	15
2.3. Politika, Strateji, Örgütsel Yapı ve Uygulama.....	25
2.3.1. Politika ve kamu politikaları.....	25
2.3.1.1. Politika analizi ve politika analiz modelleri.....	27
2.3.1.2. Bir kamu politikası olarak eğitim politikaları.....	29
2.3.2. Strateji ve Planlama.....	30
2.3.3. Örgütsel Yapı.....	34

2.4. Türkiye’de ve Dünyada Yetişkin Eğitimi Politika ve Stratejilerine	
Genel Bakış.....	38
2.4.1. Türkiye’de temel politika metinlerinde yetişkin eğitimi.....	39
2.4.1.1. Yasa ve yönetmeliklerde yetişkin eğitimi.....	40
2.4.1.2. Kalkınma planlarında yetişkin eğitimi.....	44
2.4.2. Dünyada yetişkin eğitimi politikaları.....	52
2.5. Yapılan Araştırmalar.....	54
2.5.1. Türkiye’de yetişkin eğitimi araştırmaları.....	55
2.5.2. Dünyada yetişkin eğitimi araştırmaları.....	60
3. YÖNTEM.....	62
3.1. Araştırmanın Modeli.....	62
3.1.1. Nitel boyut.....	63
3.2.2. Nicel boyut.....	63
3.2. Çalışma Grubu ve Evren-Örneklem.....	64
3.2.1. Nitel boyut.....	64
3.2.2. Nicel boyut.....	65
3.3. Veri Toplama Araçları.....	66
3.3.1. Nitel boyut.....	66
3.3.2. Nicel boyut.....	76
3.3.2.1. YEAK açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri.....	78
3.3.2.1.1. YEAK açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	78
3.3.2.1.2. YEAK doğrulayıcı faktör analizi sonuçları....	80
3.3.2.2. YEAE açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri.....	82
3.3.2.2.1. YEAE açımlayıcı faktör analizi sonuçları.....	83
3.3.2.2.2. YEAE doğrulayıcı faktör analizi sonuçları.....	85
3.4. Verilerin Toplanması ve Analizi.....	87
3.4.1. Nitel boyut.....	87
3.4.2. Nicel boyut.....	89
4. BULGULAR VE YORUM.....	90
4.1. Nitel Boyut.....	90

4.1.1. Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin sorunlarına ilişkin bulgular.....	90
4.1.1.1. Yetişkin eğitimi sisteminin politika ve stratejilerden kaynaklanan sorunlarına ilişkin bulgular.....	90
4.1.1.1.1. Mülteci sorununa ilişkin bulgular.....	91
4.1.1.1.2. Beşerî sermaye istihdam ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bulgular.....	93
4.1.1.1.3. Katılımı teşvik edici ve özendirici politika ve stratejilere ilişkin bulgular.....	94
4.1.1.1.4. Eğitici niteliklerine ve istihdam stratejilerine ilişkin bulgular.....	96
4.1.1.1.5. Küresel değişme ve gelişmelere uyuma ilişkin bulgular.....	97
4.1.1.1.6. Akreditasyon ve denklige ilişkin bulgular.....	98
4.1.1.1.7. Bölgesel ve kültürel farklılaşmalara ve önceliklere ilişkin bulgular.....	99
4.1.1.1.8. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin tedbirlere ilişkin bulgular.....	100
4.1.1.1.9. Bağımlılıkla mücadeleye ilişkin bulgular.....	100
4.1.1.2. Yetişkin eğitimi sisteminin örgüt yapısından kaynaklanan sorunlarına ilişkin bulgular.....	101
4.1.1.2.1. Merkezîyetçi örgütsel yapıya ilişkin bulgular	102
4.1.1.2.2. Yetki devrine ilişkin bulgular.....	103
4.1.1.2.3. Yetişkin eğitimi kurumlarının ekonomik yapısına ilişkin bulgular.....	104
4.1.1.2.4. Kurumlar ve birimler arası eşgüdümlemeye ilişkin bulgular.....	106
4.1.1.2.5. Erişim ve katılıma ilişkin bulgular.....	107
4.1.1.3. Yetişkin eğitimi sisteminin uygulamalardan kaynaklanan sorunlarına ilişkin bulgular.....	107
4.1.1.3.1. Eğitici niteliklerine ilişkin bulgular.....	109

4.1.1.3.2. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular.....	111
4.1.1.3.3. Kursiyer devamsızlığına ve kurs terkine ilişkin bulgular.....	112
4.1.1.3.4. Donanım ve fiziki olanaklara ilişkin bulgular.....	112
4.1.1.3.5. Kurs başvuru sürecinde bilgilendirmeye ilişkin bulgular.....	113
4.1.1.3.6. Kursiyerler arası iletişime ilişkin bulgular....	114
4.1.1.3.7. Kurs katılım ücretlerine ilişkin bulgular.....	114
4.1.1.3.8. Öğretim programları ve modül içeriklerine ilişkin bulgular.....	115
4.1.1.3.9. E-yaygın sistemine ilişkin bulgular.....	115
4.1.2. Gelecek temelli bir YE sisteminin özelliklerine ilişkin bulgular..	117
4.1.2.1. Yetişkin eğitimi sisteminin politik ve stratejik özelliklerine ilişkin bulgular.....	117
4.1.2.1.1. Yirmi birinci yüzyıl beceri alanlarını merkeze alan politika ve stratejilere ilişkin bulgular.....	119
4.1.2.1.2. Uzaktan eğitimin yetişkin eğitimi sistemine entegrasyonuna ilişkin bulgular.....	119
4.1.2.1.3. Dezavantajlı kesimlerin hayata ve iş alanlarına kazandırılmasına ilişkin bulgular..	120
4.1.2.1.4. Mesleki eğitim, istihdam ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bulgular.....	121
4.1.2.1.5. Yetişkin eğitimi alanında uzmanlaşmış personel istihdamına ilişkin bulgular.....	122
4.1.2.1.6. Küresel gelişme ve değişimlere uyuma ilişkin bulgular.....	124
4.1.2.1.7. Akreditasyona ilişkin bulgular.....	124

4.1.2.1.8. Uluslararasılaşma vizyonuna ilişkin bulgular.....	125
4.1.2.1.9. Ekolojik hayat ve çevreye ilişkin bulgular.....	126
4.1.2.1.10. Gezici eğitim olanaklarına ilişkin bulgular...	126
4.1.2.2. Yetişkin eğitimi sisteminin örgütsel yapısına ilişkin bulgular.....	127
4.1.2.2.1. Örgütsel özerkliğe ve yetki devrine ilişkin bulgular.....	128
4.1.2.2.2. Esnekliğe ilişkin bulgular.....	129
4.1.2.2.3. Yaygınlığa ilişkin bulgular.....	130
4.1.2.2.4. Üniversiter yapıya ilişkin bulgular.....	131
4.1.2.2.5. Denetim yapısına ilişkin bulgular.....	131
4.1.2.3. Yetişkin eğitimi sisteminin uygulamalarına ilişkin bulgular.....	132
4.1.2.3.1. Yirmi birinci yüzyıl yeterlik ve beceri alanlarıyla uyumlu içeriklere ilişkin bulgular.	134
4.1.2.3.2. Uzaktan eğitimin yetişkin eğitime entegrasyonuna ve e-öğrenme ilişkin bulgular.....	136
4.1.2.3.3. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular.....	137
4.1.2.3.4. Nitelikli eğiticilerin yetiştirilmesine ilişkin bulgular.....	138
4.1.2.3.5. Fiziki ve teknik alt yapıya ilişkin bulgular.....	139
4.1.2.3.6. Kurumsal iletişime ilişkin bulgular.....	140
4.1.2.3.7. Kariyer olanaklarına ilişkin bulgular.....	141
4.1.2.3.8. Akreditasyon ve denkliğe ilişkin bulgular.....	142
4.1.2.3.9. Uluslararasılaşmaya ilişkin bulgular.....	143

4.1.2.3.10. Gezici eğitim uygulamalarına ilişkin bulgular.....	144
4.1.2.3.11. Ücretsiz kurslara ilişkin bulgular.....	145
4.2. Nicel Boyut.....	145
4.2.1. Kişisel bilgilere ilişkin bulgular.....	146
4.2.2. Değişkenlere ilişkin betimsel bulgular.....	148
4.2.2.1. Kursiyerlerin; yetişkin eğitiminin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	149
4.2.2.1.1. Yaş.....	149
4.2.2.1.2. Cinsiyet.....	150
4.2.2.1.3. Eğitim durumu.....	151
4.2.2.1.4. İş-eğitim ilişkisi.....	153
4.2.2.1.5. Katıldıkları kurs sayısı.....	154
4.2.2.2. Eğiticilerin; yetişkin eğitiminin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular.....	165
4.2.2.2.1. Yaş.....	155
4.2.2.2.2. Cinsiyet.....	156
4.2.2.2.3. Alınan rol.....	157
4.2.2.2.4. Deneyim.....	158
4.2.2.2.5. Kurum türü.....	159
5. YETİŞKİN EĞİTİMİ KATILIM (YEK) MODELİ.....	161
5.1. Model Gereksinimi.....	161
5.2. Modelin Amaçları.....	163
5.3. Modelin Geliştirilmesi.....	164
5.3.1. Modelin varsayımları.....	165
5.3.2. Modelin metodolojisi.....	165

	<u>Sayfa</u>
5.3.3. Kavrsamsal modelin yapısı.....	166
5.3.3.1. Politik ve stratejik özellikler.....	170
5.3.3.2. Örgütsel yapıya ilişkin özellikler.....	174
5.3.3.3. Uygulamalara ilişkin özellikler.....	184
5.3.4. Değerlendirme.....	188
6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	189
6.1. Sonuç ve Tartışma.....	189
6.2. Öneriler.....	197
6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler.....	197
6.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler.....	199
KAYNAKÇA.....	201
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Tablo 3.1. Demografik bulgular.....	65
Tablo 3.2. Yöneticiler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları.....	70
Tablo 3.3 Öğretmenler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları.....	71
Tablo 3.4. Usta öğretmenler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları.....	73
Tablo 3.5. Kursiyerler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları.....	75
Tablo 3.6. YEAK madde ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri, güvenirlik katsayıları ve açıkladıkları varyansa ilişkin bulgular.....	80
Tablo 3.7. YEAK maddeleri ortalama, standart sapma ve faktör yükleri (n=598).....	81
Tablo 3.8. YEAK güvenirlik analizleri.....	82
Tablo 3.9. YEAE Madde ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri, güvenirlik katsayıları ve açıkladıkları varyansa ilişkin bulgular.....	84
Tablo 3.10. YEAE maddeleri ortalama, standart sapma ve faktör yükleri (n=208).....	85
Tablo 3.11. YEAE güvenirlik analizleri.....	86
Tablo 4.1. Politika ve stratejilerine ilişkin görüşler.....	91
Tablo 4.2. Örgüt yapısına ilişkin görüşler.....	101
Tablo 4.3. Uygulamalarına ilişkin görüşler.....	108
Tablo 4.4. Politik ve stratejik özelliklerine ilişkin görüşler.....	118
Tablo 4.5. Örgütsel Yapısına ilişkin görüşler.....	127
Tablo 4.6. Uygulamalarının özelliklerine ilişkin görüşler.....	133

	<u>Sayfa</u>
Tablo 4.7. YEAK örneklem tablosu.....	146
Tablo 4.8. YEAE örneklem tablosu.....	147
Tablo 4.9. YEAK ve YEAE'ye ilişkin betimsel istatistikler.....	149
Tablo 4.10. Kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre değişimi varyans analizi sonuçları	150
Tablo 4.11. Kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları.....	150
Tablo 4.12. Eğitim durumuna göre kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları.....	151
Tablo 4.13. Eğitim durumlarının politik ve stratejik özelliklerinin eğitim durumuna göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları.....	152
Tablo 4.14. Yapmakta oldukları işin, katıldıkları YE programı ile ilişkili olup olmama durumuna göre kursiyerlerin yetişkin eğitiminin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları.....	153
Tablo 4.15. Katıldıkları kurs sayısına göre kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları.....	154
Tablo 4.16. Eğitim uygulamalarında kurs sayısına göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları.....	154
Tablo 4.17. Eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre varyans analizi sonuçları.....	156
Tablo 4.18. Eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları.....	156

Tablo 4.19.	YE sürecinde aldığı rol ya da rollere göre eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları	157
Tablo 4.20.	Deneyime göre eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları.....	158
Tablo 4.21.	En son görev aldığı kurum veya kuruluş türüne göre eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları.....	159

ŞEKİLLER DİZİNİ

	<u>Sayfa</u>
Şekil 2.1. Avrupa’da eğitim düzeyi ortaöğretim seviyesinin altında olan 25-64 yaş arası yetişkin nüfusu.....	16
Şekil 2.2. Yetişkinlerin eğitim öğretime katılımı.....	17
Şekil 2.3. Yetişkinlerde sözel becerilerde yeterlilik.....	18
Şekil 2.4. Yetişkinlerde sayısal becerilerde yeterlilik.....	19
Şekil 2.5. Yetişkinlerin teknoloji zengin ortamlarda problem çözme becerileri.....	20
Şekil 2.6. Yetişkinlerde sözel becerilerde yeterlilik.....	22
Şekil 2.7. Yetişkinlerde sayısal becerilerde yeterlilik.....	23
Şekil 2.8. Yetişkinlerin teknoloji zengin ortamlarda problem çözme becerileri.....	24
Şekil 2.9. Kamu politikası döngüsü.....	27
Şekil 2.10. Eğitim politikası döngüsü.....	29
Şekil 2.11. Planlama aşamaları.....	31
Şekil 2.12. Örgütsel yapının boyutları.....	35
Şekil 3.1. YEAK Çizgi grafiği.....	79
Şekil 3.2. YEAK Doğrulayıcı faktör analizi grafiksel gösterimi.....	82
Şekil 3.3. YEAE Çizgi grafiği.....	84
Şekil 3.4. YEAE Doğrulayıcı faktör analizi grafiksel gösterimi.....	86
Şekil 4.1. Politika ve stratejilere ilişkin sorunlar.....	90
Şekil 4.2. Örgüt yapısına ilişkin sorunlar.....	101
Şekil 4.3. Uygulamalara ilişkin sorunlar.....	108
Şekil 4.4. Politik ve stratejik özellikler.....	117
Şekil 4.5. Örgütsel yapıya ilişkin özellikler.....	127

	<u>Sayfa</u>
Şekil 4.6. Uygulamalara ilişkin özellikler.....	133
Şekil 5.1. YE sistem bileşenleri.....	164
Şekil 5.2. Kavramsal modellerin türleri.....	166
Şekil 5.3. Sistemin temel bileşenleri	167
Şekil 5.4. Yetişkin eğitimi katılım (YEK) modeli.....	169
Şekil 5.5. Politik ve stratejik özellikler.....	172
Şekil 5.6. Örgütsel yapıya ilişkin özellikler.....	175
Şekil 5.7. YE teşkilat yapısı.....	176
Şekil 5.8. YEE fonksiyonel yapısı.....	178
Şekil 5.9. Tasarım alanı örgüt yapısı örneği.....	179
Şekil 5.10. Üretim alanı örgüt yapısı örneği.....	180
Şekil 5.11. Sunum / pazarlama alanı örgüt yapısı örneği.....	181
Şekil 5.12. Büyükşehir statüsünde olmayan illerde kişisel gelişim alanı örgüt modeli.....	183
Şekil 5.13. Uygulamalara ilişkin özellikler.....	184
Şekil 5.14. Potansiyel kariyer alanları ve olanakları.....	187

KISALTMALAR DİZİNİ

AB	: Avrupa Birliği
BYKP	: Beş Yıllık Kalkınma Planı
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KOBİ	: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeler
HBÖ	: Hayat boyu öğrenme
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HEM	: Halk Eğitimi Merkezleri
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MEM	: Millî Eğitim Müdürlüğü
OECD	: Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü
PIACC	: Yetişkin Becerileri Anketi
UNESCO	: Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü
UNHCR	: Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği
YE	: Yetişkin eğitimi
YEAE	: Eğitimciler İçin Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği
YEAk	: Kursiyerler İçin Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği
YEE	: Yetişkin Eğitimi Enstitüleri
YEK	: Yetişkin Eğitimi Katılım Modeli

1. GİRİŞ

Bu başlık altında problem durumu, araştırmanın amacı ve araştırma soruları, araştırmanın önemi ve araştırmanın sınırlılıklarına ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

1.1. Problem Durumu

Alanyazında *yetişkin* kavramına ilişkin farklı tanımlara rastlanmaktadır. Nitekim yetişkin kavramı UNESCO (1985) tarafından “bedenî, psikolojik, sosyal bakımdan ve düşünce bakımından olgunluğa erişmiş kişi”; Knowles (1996) tarafından “biyolojik olarak üreme dönemi ile başlayan süreç, yasal olarak oy kullanabilme yaşına erişme, sosyal olarak toplumsal rolleri karşılayabilecek olgunluğa erişme, psikolojik olarak da kendi yaşantısından sorumlu olabilecek duruma gelme” olarak tanımlanmaktadır.

1920’li yıllardan itibaren yetişkinlerin farklı öğrenme özellikleri bulunduğu ilişkin çalışmalar ortaya konmaya başlanmıştır. Yetişkin öğrenme özelliklerinin keşfine yönelik yapılan bu çalışmalar ise Yunanca “andr (yetişkin)” ve “agogos (rehberlik)” sözcüklerinden türetilen “andragoji” kavramı etrafında yoğunlaşmıştır (Savicevic, 1999). Bu bağlamda andragoji kavramının, yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermenin ya da yardımın bilim ve sanatı anlamına geldiği ifade edilebilir (Çırak ve Demir, 2014).

Yetişkin eğitiminin tarihini insanlık tarihi ile koşutlamak olanaklı olmakla birlikte, yetişkin eğitimi (YE) alanının bir disiplin ve bir eylem alanı olarak ele alınmasında bazı kritik eşiklerden söz edilebilir. Özellikle yirminci yüzyıl başından itibaren yaşanan gelişmeler bu eşiklere işaret etmektedir. YE alanı 1919 yılında yayınlanan Yetişkin Eğitimi Raporu, 1926’da ABD’de Yetişkin Eğitimcileri Derneği’nin kurulması ve 1930’lardan sonra üniversitelerde YE bölümlerinin açılması gibi faaliyetlerle önemli bir ivme kazanmıştır (Okçabol, 2006). İkinci Dünya Savaşı sonrasında UNESCO’nun; 1940’da Danimarka’da birincisi, 1960’da Kanada’da ikincisi, 1972’de Japonya, 1985’te Fransa ve 1997’de Almanya’da düzenlediği YE konferansları YE’nin kurumsallaşması ve yaygınlaştırılması adına kritik birer dönüm noktası olmuştur (Uysal ve Yıldız, 2006).

Türkiye’de YE alanının; medrese, Ahilik teşkilatı, loncalar, terbiye ocakları gibi köklü bir mirasa sahip olduğu söylenebilir. Bununla birlikte Türkiye’de YE alanındaki en büyük ve kitlesel dönüşümler Cumhuriyet dönemine rastlar. Cumhuriyetin kurulmasının hemen ardından, ilk maarif nazırı İsmail Safa Bey’in valiliklere gönderdiği genelgenin ardından Halk Terbiyesi Şubesi kurulması, halk derslikleri açılması ve halk konferansları düzenlenmesi, yeni Türk alfabesinin kabulüyle birlikte yurt çapında başlatılan okuma-

yazma seferberliği, köy öğretmenleri tarafından köy halkının eğitilmesi fikrine dayanan köy enstitüleri pratiği gibi uygulamalar Türkiye’de YE alanının gelişiminde kritik birer öneme sahiptir (Kurt, 2014).

Türkiye’de özellikle 2010’lu yıllardan itibaren, genç nüfus yoğunluğu ve işsizlik baskısının yanı sıra mülteci krizi ile yeniden gündeme gelen okumaz-yazmazlık gibi sorunların üstesinden gelinmesinde geçici çözümlerden öte YE’de yeni politika ve uygulamalara şiddetle ihtiyaç duyulmaktadır. Nitekim Türkiye’de YE faaliyetlerine katılım oranlarına bakıldığında; 2019 yılı verilerine göre %5 olan Türkiye’nin yüz yüze gerçekleştirilen YE faaliyetlerine katılım oranının; gerek OECD ülkeleri ortalamasının gerek AB ülkeleri ortalamasının gerekse de %15 olarak belirlenen AB 2020 YE katılım oranı hedefinin çok uzağında olduğu görölmektedir (OECD, 2019; Eurostat, 2019). UNHCR (2020) verilerine göre Türkiye’de kayıtlı mülteci sayısı 4 milyona ulaşmış olup, Türkiye’deki mülteci sayısı dünyadaki 61 ülke nüfusundan daha fazladır. Bunun ise anılan 4 milyon mülteci açısından başta dil eğitimi ve okuma-yazma olmak üzere yeniden tanımlanan öğrenme ihtiyaçları anlamına geldiği söylenebilir (UNHCR, 2020). Mevcut haliyle dahi kat edilmesi gereken uzun bir yol olduğu göz önünde bulundurularak, bu tabloya mülteci sorunu da eklendiğinde acil önlemler alınması gerektiği açıktır.

OECD (2019) tarafından yapılmış olan araştırmada 25-64 yaş gruplarındaki bireylerin YE faaliyetlerinden yararlanma durumuna göre ülkeler sıralandığında İsviçre, Hollanda, İsveç ve Yeni Zelanda’nın tüm mezuniyet düzeylerinde yetişkin katılımında OECD ülkeleri içerisinde önde gitmektedir. Bununla birlikte; Rusya Federasyonu, Polonya ve Yunanistan ile birlikte Türkiye OECD ülkeleri içerisinde son sıraları paylaşmaktadır (OECD, 2019). 25-64 yaş gruplarındaki bireylerin YE faaliyetlerinden yararlanma durumuna göre Türkiye, OECD ülkeleri ortalamasının çok uzağında bulunmaktadır. Bu veriler ışığında, Türkiye’de YE’nin toplumda daha etkili bir biçimde kabul görmesini sağlayacak çalışmaların yanı sıra, YE ihtiyaçlarını belirleme, gözlenebilir-ölçülebilir hedefler oluşturma, program ve planlama çalışmaları, katılma engelleri, YE strateji ve teknikleri, eğitim ortamları, değerlendirme-izleme ve yeni YE politikalarının işe koşulması boyutlarında gözden geçirmeler ve değerlendirmeler yapılması gerekmektedir.

Yirmi birinci yüzyılı ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik ve diğerk çok alanda yaşanan hızlı değışim ve dönüşümlerle tanımlamak olanaklıdır. Bu değışim ve dönüşümlere koşut olarak; birey ve toplumların ihtiyaçları değışmekte ve çeşitlenmekte,

lkeler ise eēitim sistemlerinde deēiēen ihtiyaçlar izleēinde reformlar ve revizyonlar gerekleētirmektedirler. Hızlı ekonomik ve sosyal deēiēim ülkelerin eēitime iliēkin politikalarını etkilemekte, hatta ortaya çıkan politikalara yön vermektedir (Koēar, 2013, s.264). Nitekim yirminci yüzyılın ilk yarısı ile ivme kazanan sanayileēme bireylerin ērenme ediminden beklentilerini ve eēitimsel ihtiyaçlarını, endüstri toplumun biliēsel ve davranıēsal beklentilerine göre yeniden kurgulamıētır (Merriam, Cafarella, Baumgartner, 2007). Yirmi birinci yüzyılda hemen her alanda yaēanan hızlı deēiēime iliēkin kodlar toplumun bireyden beklentileri doērultusunda bireyin de eēitim ve ērenmeden beklentilerini yeniden tanımlanmıē durumdadır. Bu baēlamda gelecek temelli eēitimin ve okulun; yirmi birinci yüzyılın deēiēime iliēkin kodlarıyla uyumlu olarak yeniden kurgulanması, eēitim politikalarının ve stratejilerin bu eēilimler dikkate alınarak; fakat ülkelerin özgül eēitim ihtiyaçlarının da öncelikli olarak göz önünde bulundurularak tasarlanması bir zorunluluk haline gelmiētir.

Her basamaēında, eēitimin temel amacının, ēreneni hayata hazırlayacak temel becerileri kazandırmak olduēu ifade edilebilir. Kreselleēme izleēinde yirmi birinci yüzyılın gerektirdiēi yeni birey tipi giderek eēitlenen becerilerle ve yeterli alanlarıyla karēı karēıyadır. Bu baēlamda, yetiēkin bireyleri yeni ērenme, beceri ve yeterli alanlarına hazırlamak; bunun yanı sıra var olan beceri ve yeterliliklerini geliētirmek de YE alanında beklenen bir görevdir.

YE'ye iliēkin bir referans noktası olarak yetiēkin yeterliliklerini sözel beceriler, sayısal beceriler ve problem çözme becerileri olmak üzere  yeterlilik boyutunda incelemek olanaklıdır (OECD, 2016). Türkiye'deki yetiēkin bireylerin sözel, sayısal ve problem çözme yeterlilik oranları, OECD yesi ülke oranları ile karēılaētırıldıēında beceri ve yeterliliklerin geliētirilmesi baēlamında Türkiye açısından kat edilmesi gereken uzun bir yolun varlıēından söz edilebilir. Nitekim OECD Beceri Araētırması'na göre Türkiye her  beceri/yeterlilik alanı açısından, araētırmaya katılan 34 ülke içerisinde son sıralarda yer almaktadır (OECD, 2016).

Katılım oranları ve yeterlilik düzeylerinin yanında Türkiye'de YE'ye bireysel açıdan bakıldıēında; ataerkil aile ve toplum yapısı, ekonomik yetersizlikler, toplumsal cinsiyete dayalı imajlar, evlilik kurumunun kadına yklediēi ödevler ve toplumsal rollerin cinsiyetler arası adaletsiz blēm, engelli bireylerin hayat boyu ērenme süreçlerine uyumunun bazı kurumsal veya rasyonel olmayan nedenlerle saēlanamaması gibi faktörler pek çok bireyin gerek eēitim ve iē hayatının gerek toplumsal yaēamın uzaēına itilmesine

neden olmaktadır. Bunun ise uzun vadede, sözü edilen bireyler bağlamında özgüven yitimi, tatmin edilememiş özsaygı, amaçsızlık, beklentisizlik; sınırlı mekânda çocuk bakımı, yemek, bulaşık, çamaşır, temizlik gibi belirli rutin işlerin yerine getirilmesiyle sınırlanmış bir yaşam tarzı ve ancak eşin veya çocukların başarısı ile koşutlanmış dolaylı bir başarı duygusu veya bazı durumlarda salt temel fizyolojik gereksinimlerin karşılanmasına indirgenmiş bir oyalanma süreci anlamına geldiği ifade edilebilir (Altınova, 2009). Bu temel psikolojik gereksinimlerin karşılanamamasının sonucu ise bir uçta en hafifinden bireysel yetersizlik duygusundan, diğer uçta ağır toplumsal maliyetlere dek uzanan bir ölçekte farklılaşabilmektedir. Bu bağlamda toplumun özel ilgi bekleyen kesimlerini hayat boyu öğrenme süreçlerine dâhil etmek de kritik bir önem taşımaktadır.

Türkiye’de YE sisteminin; politikalardan, örgüt yapısında gereksinim duyulan yapısal değişiklik ve düzenlemelere kadar uzanan çok boyutlu bir yönetsel kavrayışla yeniden yapılanması gerekmektedir. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde; araştırmaların çoğunlukla eğitici niteliklerine odaklandığı (Kahriman, 2010; Ağcihan, 2015; Karabacak, 2018; Çevik, 2019) görülmektedir. Bununla birlikte alanyazında YE süreçlerine katılım oranlarının artırılmasına, yetişkin becerilerinin geliştirilmesine ve Türkiye’de YE sisteminde var olan sorunların çözümüne yönelik model önerisini konu alan bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda Türkiye’de YE alanında; var olan sorunlara geçici çözümler sunan bir yaklaşımdan öte, değişimin kodlarıyla uyumlu, kaynakların etkin ve verimli kullanıldığı, esnek ve sürdürülebilir bir model önerisine gereksinim bulunmaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı ve Araştırma Soruları

Bu çalışmanın temel amacı Türkiye’de yetişkin eğitimi politikalarına ilişkin politik ve stratejik özellikleri, örgüt yapısını ve uygulamaları; kursiyerlerin, usta öğreticilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre değerlendirerek kavramsal bir model önerisi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Kursiyerlerin, usta öğreticilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine göre Türkiye’de yetişkin;
 - a) eğitimi sisteminin temel politikalarını, stratejilerini ve yasal mevzuata ilişkin sorunlarını;
 - b) eğitimi sisteminin örgütsel yapısına ilişkin sorunlarını;
 - c) eğitimi uygulamalarına ilişkin sorunlarını

nasıl değerlendirmektedirler?

2. Kursiyer, usta öğretici, öğretmen ve yöneticilerin; Türkiye’de yetişkin eğitiminin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşleri;

- a) yaşa
- b) cinsiyete
- c) deneyime
- d) eğitim durumuna
- e) mesleğe
- f) yetişkin eğitimi sürecinde alınan role
- g) görev alınan veya kurs alınan kurumun / kuruluşun türüne

göre farklılık göstermekte midir?

3. Kursiyerlerin, usta öğreticilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak önerilen “Gelecek temelli bir modelin”;

- a) politik ve stratejik
- b) örgütsel yapıya ilişkin
- c) uygulamalara ilişkin

özellikleri nasıl olmalıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye’de YE sisteminin politik ve stratejik özelliklerini, örgüt yapısını ve uygulamaları değerlendirerek bir model önerisi ortaya koymanın amaçlandığı bu çalışma; Türkiye’de YE alanında kavramsal bir model önerisinin ortaya konduğu ilk çalışma olması bağlamında önem taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmanın, Türkiye’de YE’nin toplumda daha etkili bir biçimde kabul görmesini sağlayacak çalışmalara referans olmasının yanı sıra, YE ihtiyaçlarını belirleme, gözlenebilir-ölçülebilir hedefler oluşturma, program ve planlama çalışmaları, katılma engelleri, YE strateji ve teknikleri, eğitim ortamları, değerlendirme-izleme ve yeni YE politikalarının işe koşulması boyutlarında örneklik oluşturmaları beklenmektedir.

Çalışma; Türkiye’de YE alanında işlev gören kamu kurumları ile politika yapıcılara ve karar alıcılara YE alanında politikalar oluşturmak ve stratejiler geliştirmek için gereksinim duyulan karar çerçevelerine ilişkin verileri ortaya koymaktadır. Bu bağlamda

araştırma, kuram ve uygulamaya yönelik vizyon geliştirme olanakları sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Çalışma alanyazına; YE'nin analizine yönelik iki yeni ölçme aracı kazandırması açısından önemlidir. Çalışmanın, alanyazına kazandıracığı ölçme araçlarıyla yeni araştırmaların yapılmasına, YE özelliklerinin ve ilkelerinin belirlenmesine, yeni model, ilke, yöntem ve tekniklerin geliştirilmesine, yeni analiz ve değerlendirmelere ulaşılmasına katkı sunacağı düşünülmektedir.

1.4. Sınırlılıklar

Bu çalışma, 2017-2020 eğitim-öğretim dönemleri, Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde bulunan halk eğitimi merkezleri ile bu halk eğitimi merkezlerinin bağlı bulundukları ilçe milli eğitim ve il milli eğitim müdürlükleri ile sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

YE Kurumları: Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde YE alanında faaliyet gösteren kamu kurumları.

Yönetici: Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde YE sisteminde rol alan kurum, aracı üst kurum ve bakanlık yöneticileri.

Öğretmen: Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde YE kurumlarında, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre eğitim-öğretim hizmetleri sınıfında görev yapan öğretmenler.

Usta Öğretici: Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde YE kurumlarında ek ders ücreti karşılığı görev yapmakta olan ve devlet memuru statüsünde bulunmayan eğitim personeli.

Kursiyer: Eskişehir ili Tepebaşı ve Odunpazarı merkez ilçelerinde YE kurumlarında, başarılı olup olmadığına veya tamamlayıp tamamlamadığına bakılmaksızın en az bir kursa katılmış kişi.

2. ALANYAZIN

Çalışmanın alanyazın kısmında ilk olarak, yetişkin kavramı açıklanmıştır. Bu kavram temelinde andragoji açıklanırken dünyada ve Türkiye’de YE’nin tarihsel gelişiminden bahsedilmiştir. Sonraki kısımda ise YE’nin altyapı göstergeleri ve YE sisteminin boyutları olan; politika ve strateji, örgütsel yapı ile uygulamalar ele alınmıştır. YE bağlamında eğitim politika döngüsü, strateji ve planlama ile örgütsel yapı başlıkları açıklanmıştır. Alanyazın başlığının son kısmında ise Türkiye’de ve dünyadaki YE politikaları ele alınmıştır. Bu bağlamda temel mevzuat metinleri olan yasa ve yönetmelikler ile kalkınma planları incelenmiş, YE’yle ilgili araştırmalar ve sonuçları ortaya konmuştur.

2.1. Yetişkin Kavramı

Yetişkin kavramına ilişkin tanımlar incelendiğinde; hukuki, biyolojik, psikolojik vb. bağlamlarda farklı tanımlara rastlanmaktadır. Lowe (1985) yetişkin sayılmanın; kişilerin psikolojik olarak olgunlaştığı yaş konusunda bireysel farklılıkların bulunması bağlamında başka kriterleri olması gerekliliğinden söz eder. Bülbül’e (1991) göre yetişkin “zorunlu eğitimini nihayete erdirmiş olan kişiler” iken, bir diğer tanıma göre ise; “zihinsel, bedensel gelişimini tamamlamış ve psikolojik olgunluğa erişmiş, ekonomik bağımsızlığını kazanmış ve toplumda bir sorumluluk almış kişi” şeklinde ifade edilmektedir (Celep, 2003, s.40).

Toplumsal açıdan bakıldığı zaman yetişkin ifadesi, bir mesleğe veya işe sahip eş, anne, baba vb. rolleri yerine getirebilecek durumda olan kişi için kullanılmaktadır. Psikolojideki yetişkin kavramının tanımına bakıldığında ise, kendisinin hayatını yönetebilme sorumluluğunu üzerinde taşıyan ve kendi kararlarını almak için kendisini hazır hisseden kişi şeklinde tanımlandığı görülmektedir (Uysal, 2005).

Alanyazındaki bazı kaynaklar on beş yaşını tamamlamış olan kişilerin yetişkin statüsünde sayılabileceğini ileri sürmektedir. Bununla birlikte Jarvis (2005) yetişkini; “kendini tanıyan ve başkalarının kendisini yetişkin olarak algıladığı kişi” şeklinde tanımlamakta ve “yaş, ruhsal olgunluk ve toplumdaki işlevler” gibi üç temel özelliğin yetişkinliği belirlediğini vurgulamaktadır.

Tanımlar incelendiğinde yetişkinlerin toplumsal, duyuşsal ve bilişsel bağlamlarda çocuklardan farklılaştığı görülmekte, buna bağlı olarak da eğitsel ihtiyaçlarının ve öğrenme biçimlerinin de farklılaştığı söylenebilmektedir. Alanyazında kavramsal olarak

YE'yi tanımı, kapsamı, boyutları ve YE özgül alanına ilişkin ilke ve çerçeveyi betimleyen andragoji kavramı aracılığıyla ele almak olanaklıdır.

2.1.1. Yetişkin eğitiminin tanımı, kapsamı ve boyutları

Eğitim olgusu okul kavramıyla sınırlanamamakla birlikte, yaşam boyu devamlılık gösteren öğrenme gereksiniminin giderilmesi adına toplumdaki yetişkin bireylere erişilmeye çalışılmakta ve bu bireylere bilgiyi aktarmanın yöntemleri aranmaktadır. Bilgi toplumları içerisinde eğitim sistemi, okul kavramıyla sınırlı olmayıp, sonlu ve biten bir eğitim şeklinde betimlenmeyen, ileri seviyeden eğitim almış bireylerin dahi eğitimlerine devam edebildikleri bir sistemi ifade etmektedir (Drucker, 1996, s.36).

Genel olarak bakıldığında YE'nin köklü bir geçmişe sahip olduğu söylenebilir. Antik çağlardan beri insanlar çevrelerini tanımak, deneyimlerini ve sahip oldukları bilgiyi çevrelerine aktarmak, devamlı şekilde öğrenme ve öğretme yaşamını sürdürmekle ilgilenmişlerdir. (Geray, 2002).

Türkiye'de '*halk eğitimi*' ile diğer ülkelerdeki '*sürekli eğitim*' veya '*hayat boyu (yaşam boyu) eğitim*' ifadelerinin, '*yetişkin eğitimi*' ifadesiyle aynı anlamları karşıladığı görülmektedir. Bunun yanı sıra YE kavramı '*yaygın eğitim*' ve '*algın eğitim*' isimleriyle de 'örgün eğitim' ifadesinden farklı olan bir eğitim anlayışını ifade etmektedir (Kurt, 2014, s.64).

Alanyazında YE kavramına ilişkin farklı tanımlar bulunmakla birlikte; mevzuat metinleri, kalkınma planları, alan uzmanları, eğitimciler gibi YE'ye farklı açılardan yaklaşan taraflarca kavram farklı yorumlanabilmektedir. Bu farklılaşmanın en baştan *yetişkin* kavramının tanımlanışı ile ilişkili olduğu gözlenmektedir. Bu bağlamda YE kavramının tanımının da yetişkin tanımına bağlı olarak farklılaştığı söylenebilir. Alaylıoğlu ve Oğuzkan (1976) YE'yi "yetişkin yurttaşların çalışma gücünü arttırmak, yaşayış seviyelerini yükseltmek, milli ve insani değerlerini geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarına verilen ad" şeklinde tanımlamaktadır. Geniş kapsamlı bir tanımlama olarak Titmus vd. (1997):

Yetişkin eğitimi, içeriği düzeyi ve yöntemi ne olursa olsun ve ister okulda, kolejde, üniversitede veya çıraklıkta uygulanan ilköğretimin uzantısı bir eğitim olarak düşünülün veya o eğitimin yerini tuttuğu varsayılın, yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini arttırmalarına, teknik veya mesleki yeterliliklerini iyileştirmelerine veya bu yetenek, bilgi ve yeterliliklerine yeni bir yön vermelerine, tutum ve davranışlarını hem kişisel bakımdan, hem de dengeli ve bağımsız bir toplumsal, ekonomik

ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder (Titmus vd., 1997, s. 46).

YE kavramı ile ilişkili olan yaygın eğitim, halk eğitimi ve hayat boyu (yaşam boyu) öğrenme gibi kavramların da tanımlanması önemli görülmektedir. OECD'ye göre yaygın eğitim; “zorunlu öğrenim dışına çıkmış ve asıl uğraşısı okula gitmek olmayan bireylerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında oluşacak öğrenme gereksinimlerini ve ilgilerini doyurmak için düzenlenen etkinlikler ya da programlardan oluşan bir süreç” şeklinde tanımlanmaktadır (Akt. Okçabol, 2006, s.20). Bunun yanında Ada (2002)'ya göre halk eğitimi “hiyerarşik olmayan kasıtlı, planlı, sistemli, programlı ve genellikle kurumlaşmayan örgün eğitimin dışında bir eğitim türü” dür. Halk eğitim ifadesi YE'ye yönelik gerekli programların, yolların, araç ve gereçler ile yöntemlerin geliştirilmesi yönünde çalışmalar yapan bir eğitim dalının karşılığıdır (Başaran, 1996, s.76). Bu bağlamda YE de eğitimcinin ve yetişkinin belli hedeflerini yerine getirebilmek adına içeriklerin ve öğretim hedeflerinin eğitim öncesinde belirlenmiş olduğu planlı ve kasıtlı eğitim faaliyetlerini ifade etmektedir (Uysal, 2005).

Yeteneklerin ve bilginin hızlı bir şekilde eskiyerek güncelliğini yitirdiği dünyada hangi seviyede olursa olsun YE faaliyetlerinden herkesin faydalanarak kendini geliştirmesine gereksinim bulunmaktadır. Bu nedenle zaman içerisinde YE hem kişilerin hem de toplumların gelecekleri açısından dikkate değer eğitsel faaliyet alanlarından biri haline gelmiştir (Miser, 2002, s.56). YE'deki ana amaç ülkelerin ve toplumların sorunlarının çözülebilmesi için yetişkinlerin eğitilmesidir (Park, 2002, s.286). Bununla birlikte bireyler; yaşamları süresince elde etmiş oldukları değerleri, becerileri, bilgileri ve anlayışları geliştirmektedirler. Bütün bunları gerçek hayatlarında kullanmalarına olanak veren sürecin ise hayat boyu (yaşam boyu) öğrenme olduğu ifade edilebilir (Candy, 2003). Hayat boyu öğrenme, örgün eğitime bir alternatif olmanın ötesinde zorunlu eğitim döneminde eksik kalan veya yetersiz görünen bilgilerin yetişkinler tarafından sonraki zamanlarda istendik şekilde elde edilmeye çalışılması süreci şeklinde de ifade edilebilir (Oktay, 2001).

Tanımlarda ortaklaşan noktalar göz önünde bulundurulduğunda, YE kavramının öncelikle yetişkin bireylere yönelik bir eğitim öğretim faaliyeti olduğunu ve ayrıca birey ve toplumun ihtiyaçları çerçevesinde şekillendiğini söylemek olanaklıdır.

YE geniş kapsamlı bir disiplindir. YE'nin geniş kapsamlı bir disiplin olması ise YE'nin disiplinler arası bir disiplin olmasını ve diğer disiplinlerle yakın bir ilişki içerisinde bulunmasını zorunlu kılar (Duman, 2000). Bu bağlamda bir disiplin olarak YE; felsefe, psikoloji, sosyoloji, antropoloji, ekonomi, siyaset, tarih, hukuk, sağlık, tarım, doğa, bilgisayar, dilbilim gibi disiplinlerle yakın ve sıkı bir ilişki içerisinde bulunur (Duman, 2000).

2.1.2. Yetişkin eğitimi ve andragoji kavramı

Genel olarak; gelişimsel süreçlerini tamamlamış ve belirli yaşamsal deneyimlere sahip yetişkinlerin özel bir alanda gelişimlerinin sağlanması adına eğitilmesi süreci, yetişkin öğrenmelerinin bazı özgül niteliklerinden dolayı diğer öğrenmelerden farklılık gösterir. Bu farklılaşma bağlamında yetişkin öğrenme ilkelerini açıklayan kavramlar ortaya çıkmıştır.

Yetişkin öğrenme özelliklerini açıklayan andragoji kavramını 1883 yılında ilk kez kullanan, Alman bir öğretmen olan Alexander Kapp olmuş; Lindeman ise kavramı yetişkin öğrenmelerini tariflemek için kullanmıştır (Yalçın, vd., 2005). Ancak andragojinin en tanınmış yorumlayıcısı olarak Malcolm Shepherd Knowles, bunu hem bir kelime hem de felsefi kökleri olan bir metodoloji olarak değerlendirmiştir.

Knowles, Houlton ve Swanson (2005) yetişkinlerin öğrenme özelliklerini şu kategorilerde sınıflandırmıştır:

- a) Yetişkin öğrenenler bilme ihtiyacı duyarlar.
- b) Yetişkin öğrenenler öz yönelimlidirler.
- c) Yetişkinlerin kendi yaşam deneyimleri temel eğitim kaynağıdır.
- d) Yetişkinlerin öğrenmeye hazır olmaları, algıladıkları gereksinimleri ile açıklanabilir.
- e) Yetişkin eğitimi güncel görev ve problemler temelinde yönlendirilmelidir.
- f) Yetişkinlerin öğrenmeye dair güdülenmeleri gerçek gereksinimlerine bağlıdır.

Yetişkinlerin yukarıda sıralanan öğrenme özelliklerine bağlı olarak, bir YE süreci Knowles, Houlton ve Swanson'a (2005) göre aşağıda verilen şu yedi ilke izleğinde tasarlanmalıdır:

- a) Çevre koşulları karşılıklı saygı, iş birliği, karşılıklı güven, destek, açıklık, gerçeklik, zevk alma ve insanca duygular temelinde oluşturulmalıdır.

- b) Öğrenenler karşılıklı planlama sürecine katılmalıdır.
- c) Katılımcılar öğrenme ihtiyaçlarını saptama sürecine katılmalıdır.
- d) Öğrenenler öğrenme ihtiyaçlarını giderecek öğrenme hedeflerini formüle etme sürecine katılmalıdır.
- e) Öğrenenler öğrenme yaşantılarını tasarımıyla sürecine katılmalıdır.
- f) Öğrenenlerin, planlanan öğrenme yaşantılarını uygun materyal ve tekniklerle uygulamalarına yardımcı olunmalıdır.
- g) Öğrenenler kendi öğrenmelerini değerlendirme sürecine katılmalı ve öğrenme ihtiyaçlarını yeniden belirleyebilmelidir.

2.1.3. Dünyada ve Türkiye’de yetişkin eğitiminin tarihi gelişimi

İnformal eğitim pratikleri açısından bakıldığında YE tarihini insanlık tarihi ile koştulamak olanaklıdır. Nitekim Paleolitik Çağ’da avcı ve toplayıcı topluluklar olarak yaşamını sürdüren insanın avlanma, savunma, korunma, beslenme, alet yapımı gibi ihtiyaçlarına dayalı birikimlerinin, edinilen yeni bilgi ve deneyimlerle yeni kuşaklara aktarımı söz konusudur. Böylelikle deneye dayalı bilgi birikiminin yeni kuşaklara aktarılmasıyla öğretme-öğrenme süreci de başlamıştır (Bilir, 2009, s.25).

Neolitik Çağ’da yerleşik hayata geçilip yabanıl tahıl devşiriciliğinden üretici konumuna geçilerek, tarımın ve yanı sıra hayvancılığın bir uğraş alanı olarak ortaya çıkması sonucunda takasa dayalı ekonomi, daha karmaşık hesapların yapılması ve bu hesap becerisinin nispeten daha sistematik öğretimi sonucunu doğurmuştur. Yazının Sümerler tarafından bulunmasının ardından Mısır ve Sümer uygarlıkları kendi okul sistemlerini geliştirerek, saray ve tapınak okulları biçiminde örgütlenen bu kurumlarda seçkin erkeklerin pratik becerilere sahip olmasını amaçlamışlardır (Şenel, 2011).

Antik Yunan’da ve sonrasında Yunan kültürünün etkisi altına giren Roma’da insanın kişisel gelişimi oldukça önemsenen bir konu olmuştur. Nitekim Protagoras, Gorgias, Sokrates, Platon, Aristoteles, Çiçero, Seneca gibi düşünürler erdemli olma, iyi insan olma, iyi vatandaş olma gibi konular üzerinde durmakla birlikte; özellikle Protagoras, Gorgias, Sokrates, Platon ve Aristoteles bizzat ders veren yetişkin eğitimciler arasında sıralanabilir (Atayman, 2008). Bu bağlamda, insanın kişisel gelişiminin önemsenmesi, Yunan ve Roma kültüründen eğitim alanına ve bağlı olarak YE’ye olan önemli katkılardandır.

Eğitim etkinliklerinin kilise tekeline girmesiyle genel olarak eğitim ve özelde de YE alanında kritik bir eşikten söz edilebilir. Nitekim gerçek anlamda YE'nin doğmasında genel olarak dinsel amaçlı etkinlikler bir başlangıç olmuş; örneğin on yedinci yüzyılda İngiltere'de İncil öğretimi amacıyla Pazar Okulları ortaya çıkmaya başlamıştır (Duman, 2000, s, 131).

YE alanının gelişimindeki kritik eşiklerden biri Endüstri Devrimi ile birlikte özellikle sendikalar aracılığıyla işçilerin eğitime başlanmasıdır. Endüstri Devrimi sonrasında İngiltere'de işçilerin eğitilmesi amacıyla 1823 yılında Mekanik Enstitüsü, 1854 yılında ise İşçi Kolejlere açılmış ve bu kurumlarda işçilerin eğitimlerine yönelik planlı ve programlı YE faaliyetleri yürütülmeye başlanmıştır (Flexner, 2014, s.9; Duman, 2000). Özetle; on dokuzuncu yüzyıl sonu ve yirminci yüzyılın ilk yarısında YE pratiklerinin hâkim vurgusu olarak kitlelere yönelik okuma-yazma kursları, politik bilinçlendirme ve çalışan kitlelerin iş verimlerini artırmaya yönelik bazı etkinlikleri sıralamak olanaklıdır.

YE alanı; 1919 yılında yayınlanan Yetişkin Eğitimi Raporu, 1926'da ABD'de Yetişkin Eğitimcileri Derneği'nin kurulması ve 1930'lardan sonra üniversitelerde YE bölümlerinin açılması gibi faaliyetlerle önemli bir ivme kazanmıştır (Okçabol, 2006). İkinci Dünya Savaşı sırasında ve sonrasında UNESCO'nun; 1940'da Danimarka'da birincisi, 1960'da Kanada'da ikincisi, 1972'de Japonya'da, 1985'te Fransa'da ve 1997'de Almanya'da düzenlediği YE konferansları YE'nin kurumsallaşması ve yaygınlaştırılması adına kritik birer dönüm noktası olmuştur.

YE alanının tarihsel gelişimine Orta Asya ve Anadolu Türk tarihi açısından bakıldığında YE etkinlikleri arasında sıralanabilecek bazı etkinliklere rastlanmaktadır. İslamiyet öncesinde Hun, Göktürk ile Uygur Türk devletlerinde hem ölüleri hem de tanrıları adına dini törenler düzenlenmiş, bu törenlerde şifahî kültür aktarımı geleneği ile bir bakıma YE faaliyetleri gerçekleştirilmiştir. Türk beyleri tarafından düzenlenen şöenler, av eğlenceleri gibi etkinlikler de birer YE faaliyeti olarak kabul edilmektedir. Dede Korkut Masalları ve Orhun Yazıtları ise YE'nin, tarihi kaynaklarda yer alan canlı kanıt ve belgelerini oluşturmaktadır (Yıldırım, 2009).

İslâmiyet sonrasında hem Selçuklu hem de Osmanlı İmparatorluğu dönemlerinde medreseler ve Fatih Sultan Mehmet tarafından kurulmuş olan Enderun Mektebi; kabul edilen en eski örgün eğitim kurumları olmanın yanı sıra, YE alanında da önemli bir rol üstlenmiştir (Celep, 2006). Eğitim fonksiyonunu yerine getiren medreseler aynı zamanda

bünyelerindeki kitaplıklar, bakım evleri, hastaneler, imarethaneler aracılığıyla da halka hizmet etmiş olan kurumlar arasında yer almaktadır (Özcan, 2000, s.6). Anadolu Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde öncelikle birer meslek örgütü olan Ahî teşkilatları da YE alanında işlev görmüş önemli kurumlardır. Ahî teşkilatları öncelikli olarak birer meslek örgütü olmasının yanında, toplumsal, siyasal ve iktisadî yönleriyle de ön plana çıkmış ve bu alanların yanında ahlâk eğitiminin de üzerinde önemle durmuşlardır (Altıntaş ve Doğan, 2003). Nitekim Ahîlik, ahlâkî erdemlerin özellikle üretim ve ticaret hayatından başlamak sureti ile gündelik hayatın bütün sahalarında yaşanmasını hedef alan bir eğitim kurumudur (Bayraktar, 2005, s. 94).

YE alanında Anadolu’da görülen bir başka eşiğin, Terbiye Ocakları’nın açılması olduğu söylenebilir. İstanbul’un fethi sonrasında hem Anadolu’dan hem de Rumeli’den İstanbul’a gelip iş bulmak isteyen kişilerin eğitimleri ve onların mesleğe hazırlanmaları amacıyla Terbiye Ocakları açılmıştır (Yayla, 2009). Özetle; Enderun, Ahî teşkilatları, Terbiye Ocakları, tekkeler ve zaviyeler gibi kurumlar aracılığıyla Selçuklularda ve Osmanlılarda geniş çaplı yaygın eğitim faaliyetleri gözlenmektedir (Aytaş, 1991).

Osmanlı’da YE’nin resmi bir nitelik kazanması Tanzimat dönemine rastlamaktadır. Tanzimat Fermanı ilan edildikten sonra, 1861 yılında çıkarılmış olan “Cemiyet-i İlmiye-i Osmaniye Nizamnamesi” ile YE çalışmaları resmi hale getirilmiştir. Bu gelişmenin ardından 1865 yılında İstanbul’da açılmış olan “Çıraklık Mektebi” Türkiye’deki ilk resmi YE kurumu olarak kabul edilmektedir (Çeçen, 1977). 1913 yılında çıkarılmış olan bir yasa ile de yaygın eğitim düzenlemesi yapılmıştır (Çeçen, 1977, s.20).

Cumhuriyet dönemi ile birlikte Türkiye’de YE çalışmaları büyük bir ivme kazanmıştır. Cumhuriyetin ilk yıllarında Türkiye’de okuma-yazma seferberliği başta olmak üzere tarım, sağlık, ev ekonomisi ve benzer pek çok alanda önemli gelişmeler yaşanmıştır (Kurt, 2014). Nitekim Mustafa Kemal Atatürk, Mart 1922’de Türkiye Büyük Millet Meclisi bünyesinde vermiş olduğu bir söylevde, devletin eğitim anlayışı içerisinde köylülere okuma-yazma öğretilmesi, tarih, coğrafya din gibi temel bilgilerin verilmesi olduğunu ifade ederek halk eğitiminin önemini vurgulamıştır. Cumhuriyet Dönemi’ndeki halk eğitimi çalışmaları ilk olarak Cumhuriyet hükümetinin ilk Millî Eğitim Bakanı İsmail Safa Bey’in 25 Kasım 1923 tarihli genelgesi vasıtasıyla valiliklerden halk eğitimi çalışmalarına başlamalarının istenmesiyle başlamıştır (Kurt, 2014, s,41). Bu genelge sonrasında halk eğitimi çalışmalarına hız verilmiş, 22/03/1926 tarihli ve 789 sayılı Maarif Teşkilatına Dair Kanun’da halk eğitime ilişkin olarak ilköğretim veren kurumların, hiç

öğrenim görmemiş olan bireylere ilköğrenim vermeye zorunlu olduğundan söz edilmiştir (TBMM, 1926). Yine 1926 yılında Maarif bünyesinde Halk Terbiyesi Şubesi kurulmuş, 1927 yılında halk derslikleri açılmasına ve halk konferansları düzenlenmesine ilişkin yönetmelik çıkarılmış ve bu yönetmeliğe dayanılarak açılan dersliklerde okuma-yazma eğitimi verilmiştir (Akyüz, 1994).

Türkiye’de YE alanındaki dönüm noktalarından birisi, 1928 yılında Lâtin alfabesinin yeni Türk alfabesi olarak kabul edilmesinden sonra 1 Ocak 1929’da ilan edilen okuma-yazma seferberliğidir. Yeni Türk harflerinin kabulünden sonra açılan millet mekteplerinde, halk odalarında, halk evlerinde ve diğer pek çok mecrada toplumun tüm paydaşlarının katıldığı, bir YE faaliyeti olan okuma-yazma seferberliği sonucunda 1935 yılına kadar olan altı yılda 2.500.000 yurttaş okuma-yazma öğrenmiştir (Kurt, 2014, s.42). Bu dönemde YE faaliyetleri, yetişkinlerin okuma-yazma öğrenmesi ve temel bilgileri kazanması yönünde ilerlemiştir (Güneş, 1996, s.15).

1930 sonrasında, Cumhuriyet devrimlerinin topluma benimsetilmesi ve korunması gereksinimi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, 1931 yılında dikkate değer kültürel ve siyasal hizmetleri yerine getirmiş olan Türk Ocakları kaldırılmış olup, 1932 yılında Halkevleri kurulmuştur (Akyüz, 1994, s.351). Halkevleri yayım, köycülük, dil ve yazı, spor, tiyatro, güzel sanatlar konularında faaliyet göstermişlerdir (Kurt,2014).

Türkiye’de YE’de önemli görülen bir başka gelişme 1936 yılında “Köy Eğitmen Kursları” ile 1942 yılında da “Köy Enstitüleri”nin kurulmasıdır. Bu enstitülerde yalnızca eğitmen ve öğretmen yetiştirilmemiş olup aynı zamanda halkın eğitilmesi ve yetiştirilmesi görevleri de yerine getirilmiştir. Köyleri, köylerden çıkmış olan önderler öncülüğünde kalkındırmayı planlayan Köy Enstitüleri, halk eğitim faaliyetleri açısından da oldukça etkili kurumlar arasında yer almaktadır. Köylerde ortaklaşa tarım taşıtları ve araçları edinilmesi ile çeşitli kooperatifler kurarak işletmelere önderlik etmek suretiyle pek çok faaliyeti bir arada yerine getirmiştir. Öğretmenler yalnızca okul içindeki çalışmalarla sınırlı kalmamış, aynı zamanda çevrelerine ve yetişkinlere de yönelerek onların eğitimleriyle de ilgilenmişlerdir (Celep, 2003, s.226).

1950 yılında Demokrat Parti iktidara geldiğinde hem Köy Enstitüleri hem de Halk Evleri kapatılmıştır. 1951 ve 1952 yıllarında halk eğitime yeni bir yön tayin etmek amacıyla Maarif Vekâlet’ine bağlı “Halk Eğitimi Bürosu” kurulmuş ve 1953 yılından itibaren ilçelerde ve illerde, bugünkü halk eğitimi merkezlerinin de temelini oluşturan “halk okuma odaları” ile 1956 yılında ilk “halk eğitimi merkezleri” açılmaya başlanmıştır

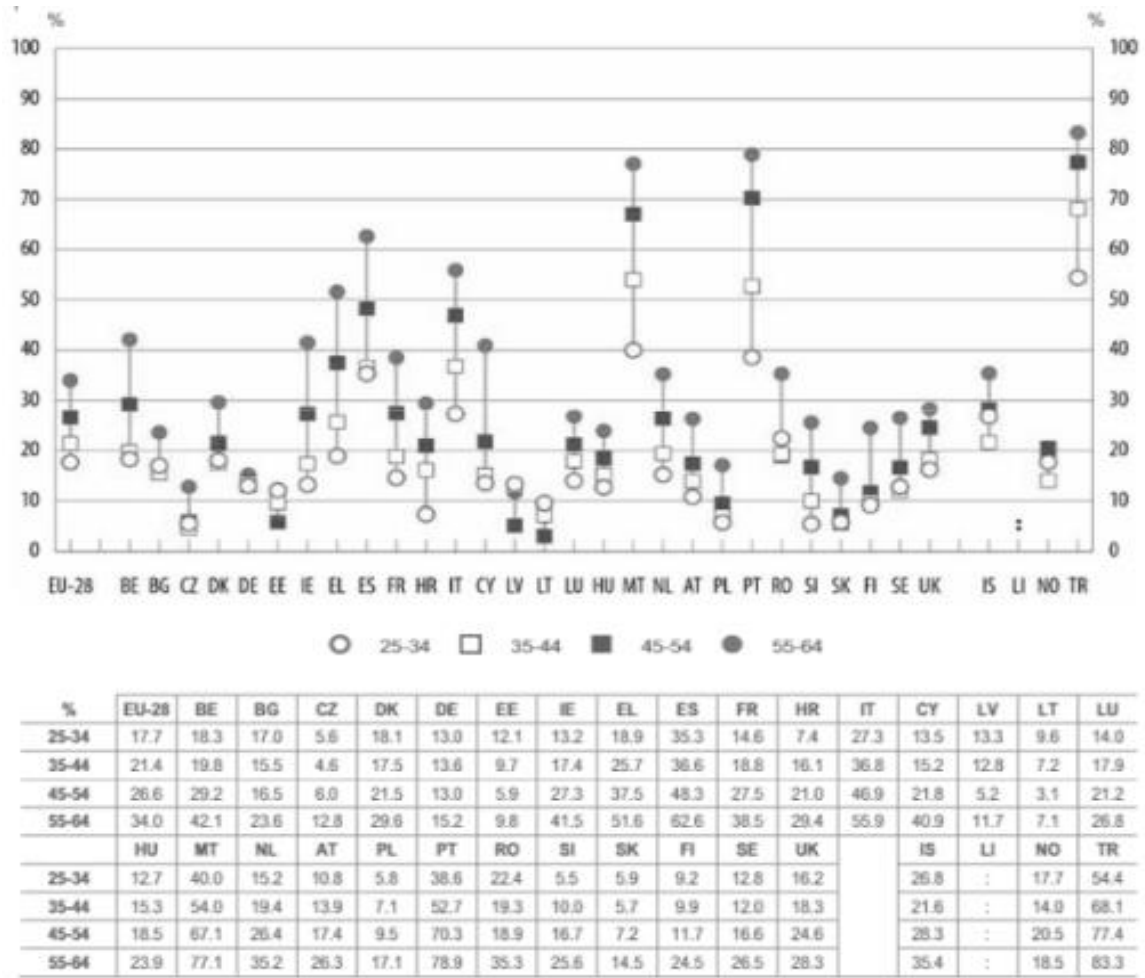
(Okçabol, 2006). 1960 yılında halk eğitimi hizmetlerinin etki alanının genişletilmesi, yurt çapında teşkilatlanmasının sağlanması amacıyla kurulan Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü, 1983 yılında Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adını ve son olarak da 14/09/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (652 sayılı KHK) ile “Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü” adını almıştır (MEB, 2011).

YE alanında gözlenen bu gelişmeler dünyada ve Türkiye’de giderek değişen ve çeşitlenen yetişkin yeterlilikleri ve beceri alanları konusunda ülkelerin YE sistemlerinde gerçekleştirdikleri reform ve revizyonların bir bakıma başlatıcısı ve sürdürücüsü olmuştur. Bu bağlamda ülkeler yetişkin nüfusun YE faaliyetlerine katılma oranlarını arttırma, yetişkin becerilerinin geliştirilmesi izleğinde YE sistemlerini ve YE politikalarını sürekli olarak güncellemektedirler.

2.2. Yetişkin Eğitiminin Altyapı Göstergeleri

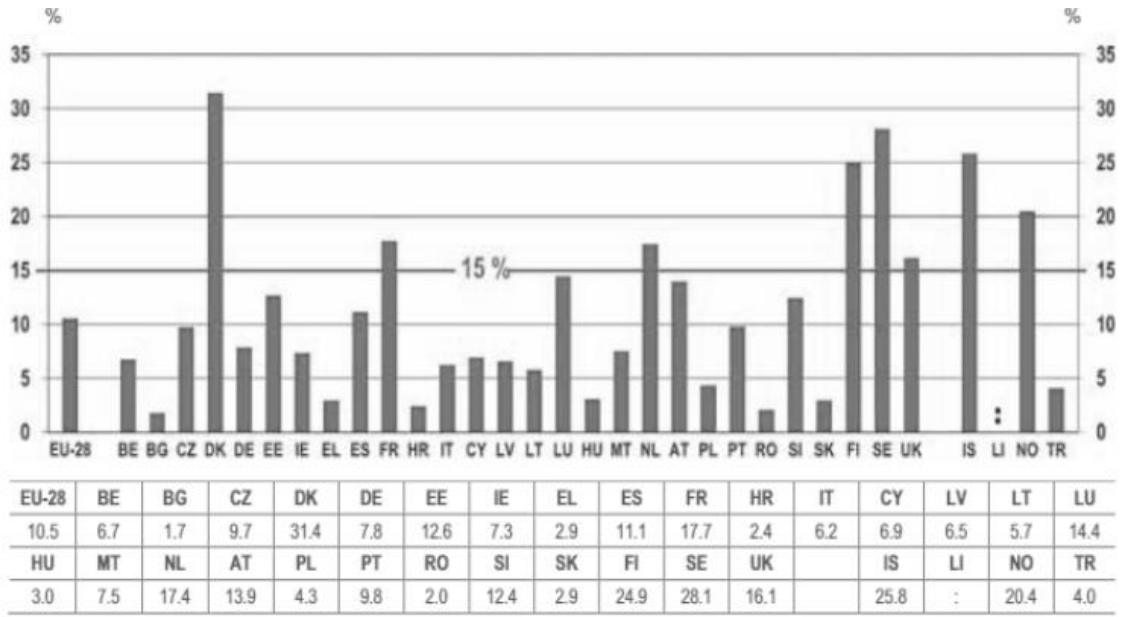
YE’nin altyapı göstergeleri arasında hayat boyu öğrenme uygulamalarına ilişkin nicel ve nitel göstergeler, okullaşma oranları, buna bağlı olarak YE’ye katılma ve yetişkin yeterlilikleri gibi bazı göstergelerden söz etmek olanaklıdır.

Okullaşma ve tamamlama oranlarına ilişkin gösterge bağlamında bakıldığında, Avrupa Birliği iş gücü araştırması verilerine göre Avrupa genel nüfusundaki 25-64 yaş arası bireylerin yaklaşık %70’inin ortaöğretim veya yüksek öğrenim mezunu olduğu görülmektedir (Eacea-Eurydice, 2015). 25-64 yaş arası Avrupa nüfusunun %30’unun ortaöğretim altında bir eğitim seviyesine sahip olduğu söylenebilir. Söz konusu %30’luk ortaöğretim altı/düşük eğitim seviyesine sahip nüfusun ülkelere göre dağılımı incelendiğinde göstergenin bir ucunda Çek Cumhuriyeti ve Letonya en az; diğer ucunda ise Türkiye ve Malta en fazla olmak üzere ortaöğretim altı/düşük eğitim seviyesine sahip ülkeler arasında yer almaktadır (Bkz. Şekil 2.1).



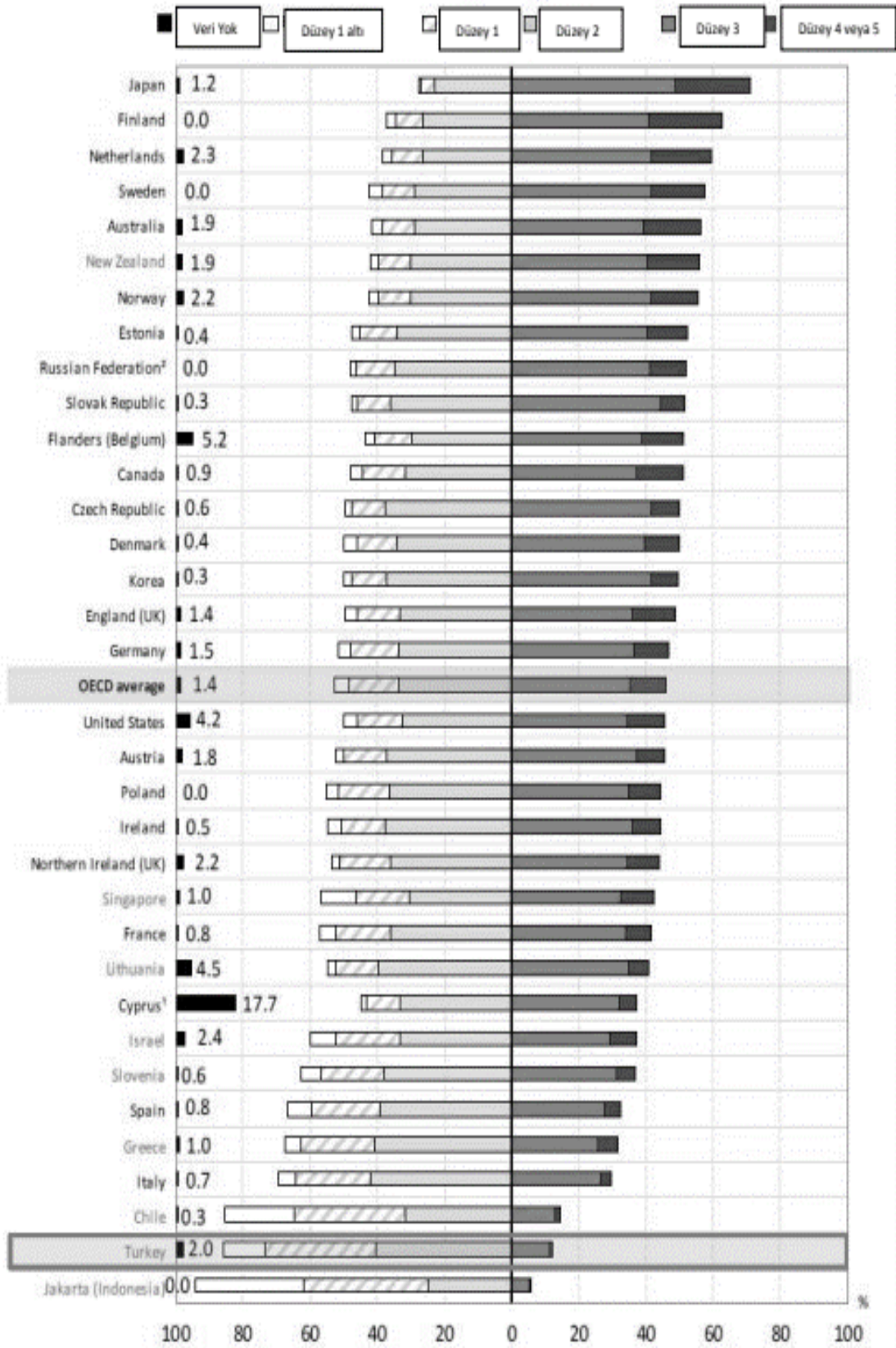
Şekil 2.1. Avrupa'da eğitim düzeyi ortaöğretim seviyesinin altında olan 25-64 yaş arası yetişkin nüfusu (Eacea-Eurydice, 2015)

Avrupa'da eğitim düzeyi ortaöğretim seviyesinin altında olan 25-64 yaş arasındaki %30 oranındaki yetişkin nüfusunun örgün ve yaygın olmak üzere eğitim-öğretim/YE faaliyetlerine katılım düzeylerine bakıldığında ise Avrupa genelinde söz konusu katılım oranı %10 olarak gerçekleşmiştir. Bu oran ülkelere göre dağılım bağlamında incelendiğinde en yüksek katılım oranları Danimarka, İsveç ve Slovenya'da; en düşük ise Türkiye, Romanya ve Bulgaristan'dadır (Bkz. Şekil 2.2). Bu veriler, Avrupa Konseyi tarafından 2020 yılı katılım oranlarına ilişkin stratejik hedef olarak belirlenen %15 katılım oranı hedefi ile karşılaştırıldığında; Türkiye, Romanya ve Bulgaristan'ın bu hedeflerin uzağında kaldığı söylenebilir (Avrupa Konseyi, 2009).



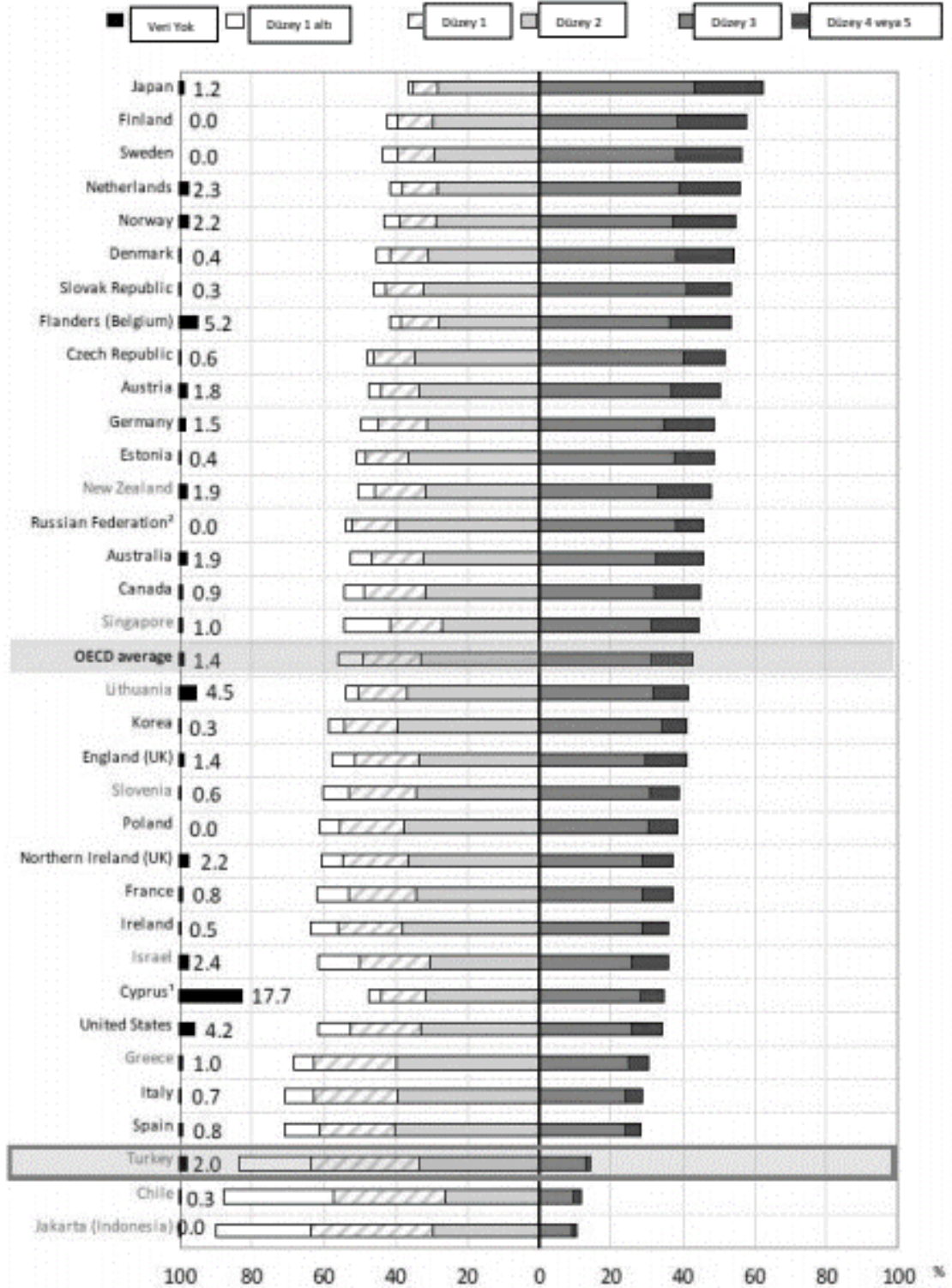
Şekil 2.2. Yetişkinlerin eğitim öğretime katılımı (Eacea-Eurydice, 2015)

YE'ye ilişkin bir referans noktası olarak yetişkin yeterliliklerini sözel beceriler, sayısal beceriler ve problem çözme becerileri olmak üzere üç yeterlilik boyutunda incelemek olanaklıdır. Yetişkin yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi amacıyla OECD tarafından 36 ülkenin katılımıyla, üç yeterlilik alanında yapılan beceri araştırmasının (PIACC) sözel beceriler boyutunda Japonya, Finlandiya ve Hollanda'nın en yüksek yeterlilik oranına sahip olduğu gözlenirken; Türkiye ve Jakarta (Endonezya)'nın sözel beceriler bağlamında en düşük yeterlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir (OECD, 2016) (Bkz. Şekil 2.3):



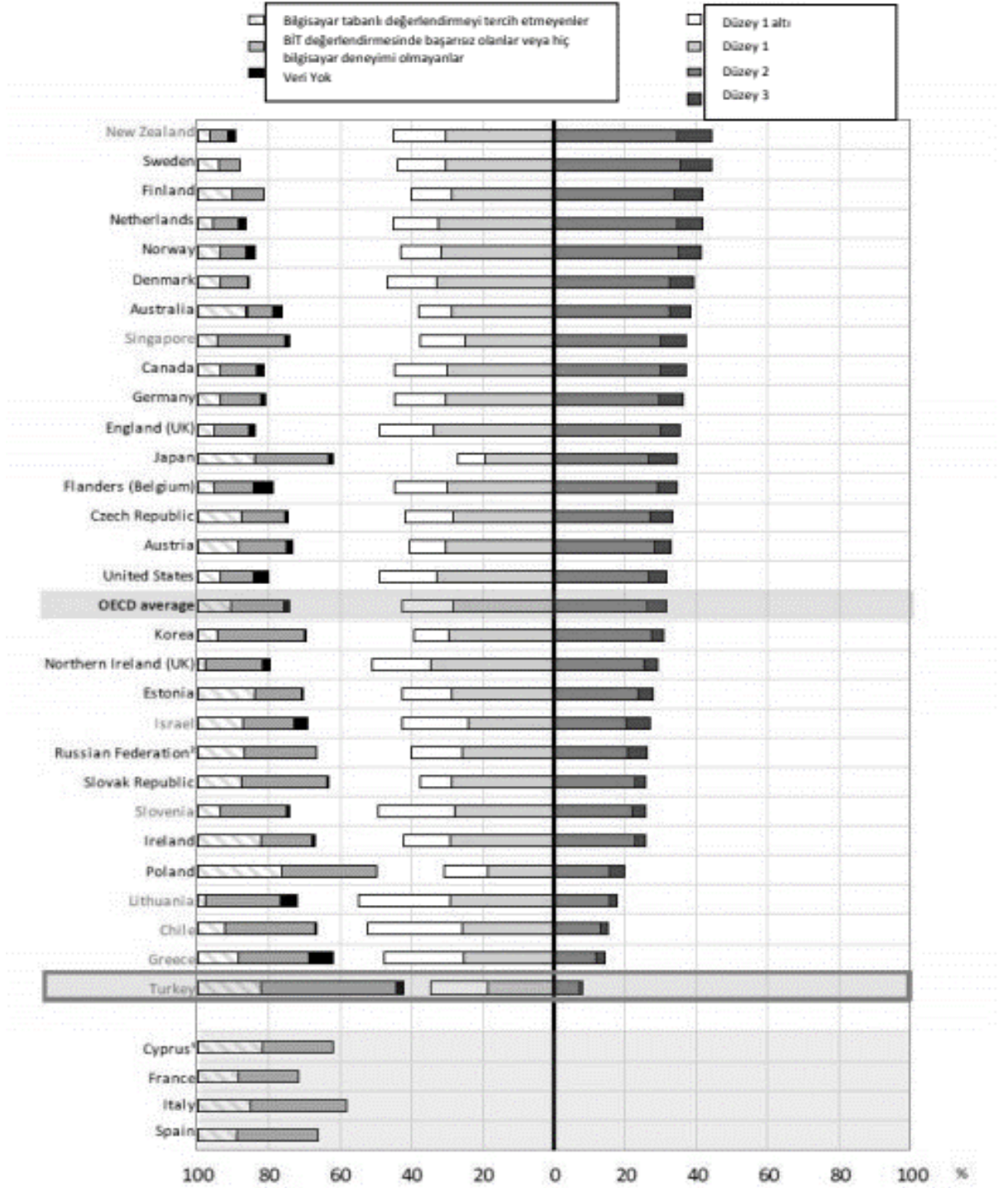
Şekil 2.3. Yetişkinlerde sözel becerilerde yeterlilik (OECD, 2016)

Araştırmanın sayısal beceriler boyutunda Japonya, Finlandiya ve İsveç'in en yüksek yeterlilik oranına sahip olduğu gözlenirken yine Türkiye, Jakarta (Endonezya) ve ayrıca Şili'nin en düşük yeterlik düzeyine sahip olduğu görülmektedir (OECD, 2016) (Bkz. Şekil 2.4).



Şekil 2.4. Yetişkinlerde sayısal becerilerde yeterlilik (OECD, 2016)

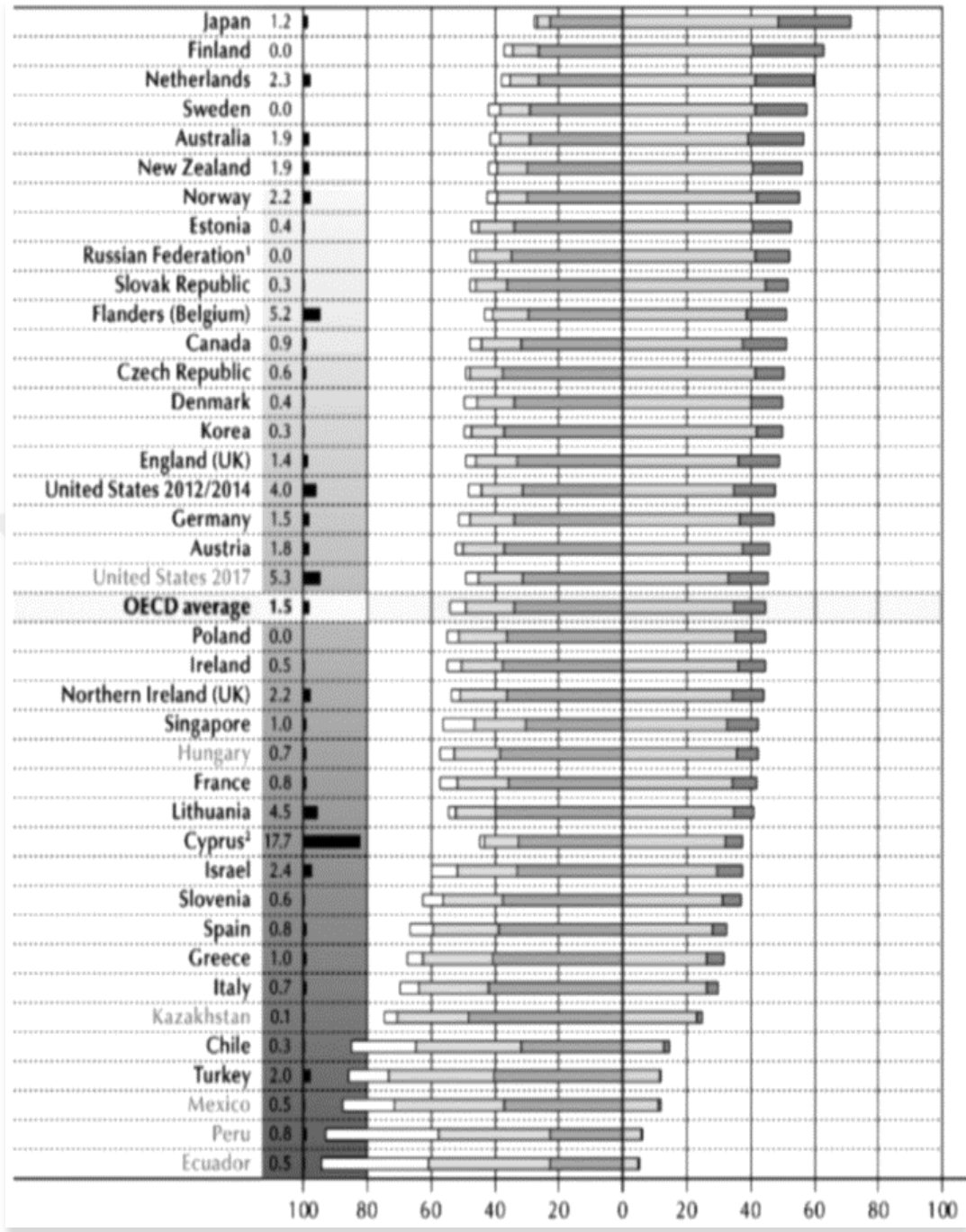
Araştırmanın yetişkinlerin teknoloji zengin ortamlarda problem çözme becerileri boyutunda Yeni Zelanda, İsveç ve Finlandiya'nın en yüksek yeterlilik oranına sahip olduğu gözlenirken Şili, Yunanistan ve yine Türkiye'nin en düşük yeterlik düzeyine sahip ülkeler olduğu görülmektedir (OECD, 2016) (Bkz. Şekil 2.5).



Şekil 2.5. Yetişkinlerin teknoloji zengin ortamlarda problem çözme becerileri (OECD, 2016)

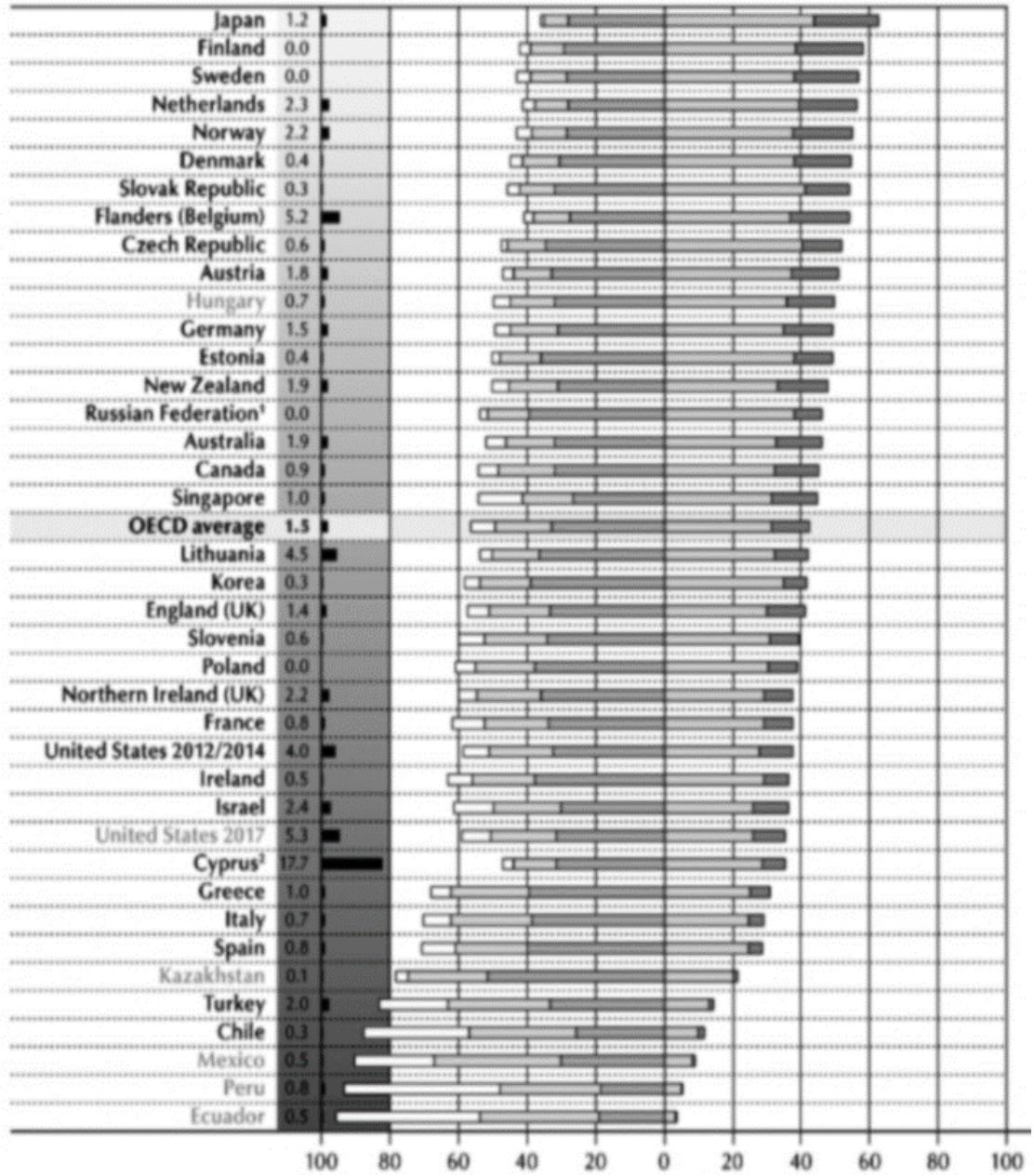
Üç yeterlik alanına ilişkin verilere bir başka açıdan bakıldığında özellikle İsveç, Finlandiya ve Hollanda'nın gerek sözel gerek sayısal gerek problem çözme alanlarında en üst sıralarda ortaklaştığı, Japonya'nın da özellikle sözel ve sayısal alanlarda en başarılı ülke olduğu söylenebilir. Öte yandan özellikle Türkiye ve Şili'nin her üç alanda da kaydetmesi gereken uzun bir yol olduğu görülmektedir.

Referans verilen OECD (2016) YE beceri araştırması 2019 yılında yeniden gerçekleştirilmiştir. Bu veriler “Yetişkinlerde Sözel Becerilerde Yeterlilik” bağlamında incelendiğinde ilk sırada Japonya'nın, son sırada ise Ekvador'un yer aldığı gözlenmektedir. Türkiye sondan dördüncü olarak, yetişkin okuryazarlığı bakımından 2019 araştırmasında da OECD ortalamasının uzağında kalmıştır (OECD, 2019). Veriler 2016 yılı sonuçlarıyla karşılaştırıldığında ise, Japonya'nın ilk sıradaki konumunun değişmediği göze çarpmakta olup, son sıraların değiştiği de gözlemlenmektedir. Türkiye'nin konumu ise çok küçük bir iyileşme göstermiştir (Bkz. Şekil 2.6).



Şekil 2.6. Yetişkinlerde sözel becerilerde yeterlilik (OECD, 2019)

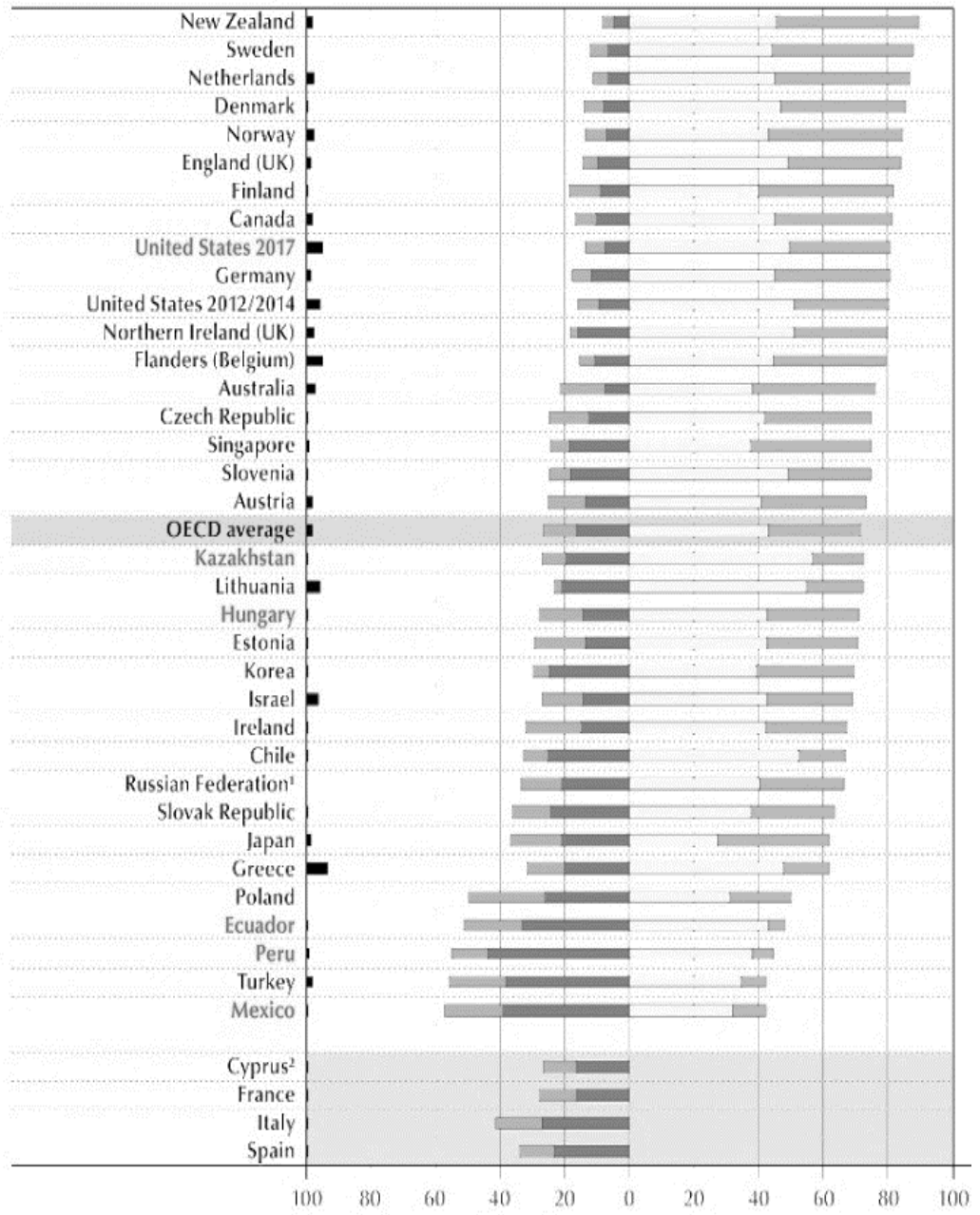
Sayısal yeterliliğe ilişkin veriler incelendiğinde grafiğin en üst sırasında Japonya yer almakta olup yine son sırada Ekvador bulunmaktadır. Türkiye'nin durumu ise bir sıra daha iyileşmiş olmakla birlikte yine son sıralarda yer aldığı görülmektedir. Japonya 2016 araştırması sonuçlarında olduğu gibi yine sayısal yeterlilik konusunda en başarılı ülke konumundadır. 2016 araştırmasının verileriyle kıyaslandığında Türkiye'nin, az da olsa olumlu yönde bir değişimi söz konusudur (Bkz. Şekil 2.7).



Şekil 2.7. Yetişkinlerde sayısal becerilerde yeterlilik (OECD, 2019)

Yetişkinlerin teknoloji zengin ortamlarda problem çözme becerilerine ilişkin 2019 yılı verileri incelendiğinde grafiğin en üst sırasında Yeni Zelanda'nın yer aldığı görülmektedir. Grafiğin son sırasında ise İspanya bulunmaktadır. Türkiye ise son sıralara yakın bir konumda sondan altıncı sırada yer almaktadır (OECD, 2019).

Veriler geçmiş verilerle kıyaslandığında ilk sırada bulunan Yeni Zelanda'nın ve son sıradaki İspanya'nın konumlarının değişmediği görülmektedir. Türkiye ise yalnızca bir sıra iyileşme göstermiştir. Bu bağlamda geçen yıllar verileri üzerinde çok büyük bir değişime neden olmamıştır denebilir (Bkz. Şekil 2.8).



Şekil 2.8. Yetişkinlerin teknoloji zengin ortamlarda problem çözme becerileri (OECD, 2019)

Sonuç olarak, 2016 yılından sonra 2019 yılında aynı araştırmayı tekrarlayan OECD'nin paylaşmış olduğu Yetişkin Becerileri Araştırması sonuçlarının büyük bir değişiklik göstermediğini söylemek olanaklıdır. Bununla birlikte araştırmalardan elde edilen verilerin; ülkelerin YE politikalarının, stratejilerinin, örgütsel yapılarının ve uygulamalarının etkililiğini ve verimliliğini yordamak açısından büyük önem taşıdığı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu boyutların içeriklerini anlayabilmek adına bir sonraki bölümde sırasıyla bu başlıklar ele alınmaktadır.

2.3. Politika, Strateji, Örgütsel Yapı ve Uygulama

Bu kısımda YE politika ve stratejileri, örgütsel yapı ve uygulamaları ele alınmakta, sonrasında da uygulamalar ile araştırmalara yer verilmektedir.

2.3.1. Politika ve kamu politikaları

Politika kavramının içeriğine ve algısına ilişkin alanyazında rastlanan çok sayıda tartışmanın, kavramın etimolojik kökenine dek uzandığı gözlenmektedir. Bu tartışmalarda, kavramın eş anlamlısı olarak kullanılan ‘siyaset’ sözcüğü ile karıştırılmasının ise nihayetinde dilbilimsel bir sorunun ötesine geçtiği ifade edilebilir.

Bu çalışma bağlamında politika ‘biliminin’ kavramsal sınırları içinde kalan tanımlara bakıldığında genel olarak politika; “politik davranışlar, faaliyetler, sistemler, süreçler üzerine gerçekleşen dinamikleri, teorik olgular, tahminler ve analizler yöntemiyle inceleyen bilim dalı” (Pradeep, 2011, s.5); “bir toplumun ya da kurumun, amaçlarına ulaşması için alacağı kararlara hukuksal bir temel oluşturacak yargılarını kapsayan temel bir plan” (Öncül, 2000, s.407) olarak tanımlanabilir. Bu tanımlardan hareketle kamu politikalarının da toplumu ve kurumlarını, belirlenen amaçlara ulaştırmak için verilerden yararlanmak ve onları yorumlamak suretiyle oluşturulan planlar bütünü şeklinde ifade etmek olanaklıdır.

Kamu politikaları, hükümetlerin farklı alanlarda yürütmekte oldukları faaliyetler olup toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda ortaya çıkmaktadır. Politika yapım süreci, gündem oluşturma, politika formülasyonu, politika tasarımı, politika uygulama ve politika değerlendirme gibi aşamalardan oluşmaktadır (Demir, 2011, s.1). Kamu politikalarının etkinliği tüm bu aşamalardan geçen politikanın doğru şekilde üretilmesine bağlıdır (Demir, 2011). Levander’a (2009, s.66) göre kamu politikası “toplulukları etkileyen kararların hazırlanması ve uygulanması”; Dye’a (2002) göre, “hükümetlerin yapmayı veya yapmamayı seçtikleri şeyler”dir. Ergun (2004, s.302), kamu politikaları çalışmalarını “siyasi otoritelerin aldığı bağlayıcı kararlar, benzer ya da yinelenen durumlarda alınması gereken önlemlerin takdir hakkı alanını daraltan genel ilke ya da kurallar” olarak tanımlamaktadır.

Kamu politikası kavramı ilk defa 1960 yılında ABD’de kavramlaştırılmaya başlanmış olup, topluma yönelik gereksinimlerin daha dinamik ve etkili şekilde karşılanmasını sağlayan kamu hizmetinin sağlanması amacıyla yönetimler tarafından desteklenmiştir. ABD’de yapılmış olan ilk tanımlardan hareketle kamu politikalarının

ülkede değişiklik gösteren süreçlerden etkilenmesinin sonucunda gerçekleştirilmiş olan devlet eylemleri olarak ifade edildiği görölmektedir (Belyaeva, 2012, s.126). Bir başka tanımda ise, kamu politikaları “devlet otoritesinin egemen olduğu herhangi bir alanda yetki sahibi kamu görevlisi ya da kamu kurumu tarafından gerçekleştirilen eylemler” şeklinde ifade edilmektedir (Akdoğan, 2011, s.75). Bu bağlamda, bakanlar kurulu kararlarıyla yürürlüğe konulan ve ülkedeki bütün vatandaşları etkileyen her türlü eylem kamu politikası kapsamında değerlendirilmektedir. Dye (2002, s.2) kamu politikalarını; “kamu yönetimlerinin ya da hükümetlerinin yapmayı ya da yapmamayı seçtikleri şeyler” şeklinde tanımlamaktadır. Dye’e (2002) göre kamu politikası yalnızca kamu yönetimin yerine getirmekle yükümlü olduğu faaliyetlerle sınırlı olmayıp, idare tarafından yapılamayan ya da yapılmak istenmeyen eylemleri de kapsar. Nitekim kamu politikalarının, toplumdaki herhangi bir problem durumunda çözüm şeklinde sunulan bir eylem ya da eylemsiz kalma durumu olarak değerlendirilmesi de olasıdır (Dye, 2002, s.3).

Kamu politikaları sisteminin boyutları arasında politika istemlerini, politika kararlarını, politika bildirimlerini, politika çıktılarını ve getirilerini sıralamak olanaklıdır (Ergun, 2004). Bu bileşenlerden politika istemleri, kamu görevlilerinden, özel ya da resmi başka aktörlerce, siyasal dizge içinde eylemde bulunulması ya da bulunulmaması yönündeki istemler; politika kararları, kamu görevlilerince, kamu politikaları oluşturacak biçimde, onaylama ya da buyurma biçiminde verilen kararlar; politika çıktıları, politika kararları ya da bildirimleri doğrultusundaki uygulamalar; politika getirileri, bir eylemden ya da eylemsizlikten kaynaklanan beklenen ve beklenmeyen sonuçlar şeklinde özetlenebilir (Ergun, 2004). Politika oluşturan ve uygulayan aktörler üç boyutta incelenebilir (Ergun, 2004):

- a) Birincil politika oluşturucular; yasama, yürütme ve yargı organlarıdır. Bunlar yetkilerini anayasadan alırlar.
- b) İkincil politika oluşturucular, kamu kurum ve kuruluşlarıdır. Bunlar ise yetkilerini birinci gruptan alır ve onlar tarafından denetlenirler.
- c) Üçüncü bir tür olarak, resmi olmayan politika oluşturucular denilebilecek bir grup içerisinde de siyasal partiler, çıkar grupları ve vatandaşlar bulunur.

Kamu politikalarının üretimi döngüsel bir sürece sahiptir. Bununla birlikte genellikle problemle başlayıp değerlendirme ile biten dokuz aşamalı bir süreçten söz edilebilir (Bkz. Şekil 2.9):



Şekil 2.9. Kamu politikası döngüsü (Akgül ve Kaptı, 2010, s.80.)

Kamu politikası döngüsü problem ile başlayıp gündeme geliş, problemin tanımlanması, ölçütleri belirleme, seçenekleri belirleme, karar alma, uygulama, izleme ve değerlendirme aşamalarını içeren bir süreçtir (Akgül ve Kaptı, 2010, s.80.)

2.3.1.1. Politika analizi ve politika analiz modelleri

Politika analizi, politika yapım sürecini daha iyi anlamak ve politika yapıcılar üzerinde etkili ekonomik ve sosyal problemler hakkında güvenilir bilgi vermek amacıyla gerçekleştirilir. Politika analizi, politikada kimin ne aldığı ile ilgilenir. Daha da önemlisi, aldığı şeyi neden aldığı ve bunun nasıl bir fark yarattığı ile ilgilenir. Sadece hükümetlerin hangi politikaları izlediği ile değil, neden bu politikaları izledikleri ve bu politikaların sonuçlarının ne olduğu ile ilgili bir çalışmadır (Dye, 2002). Dunn (1981) politika analizini “siyasa problemlerini çözmek için siyasi ortamlarda kullanılabilecek siyasalarla ilgili

bilgilerin üretilmesi ve dönüştürülmesi için pek çok sorgu metodu ve argüman kullanan bir uygulamalı sosyal bilim disiplini” olarak tanımlar.

Politika analizinde kullanılan modeller; kurumsal yaklaşım, grup yaklaşımı, seçkinler yaklaşımı, rasyonel yaklaşım, ilaveci yaklaşım, sistem yaklaşımı ve süreç yaklaşımı şeklinde sıralanabilir (Çevik, 1998):

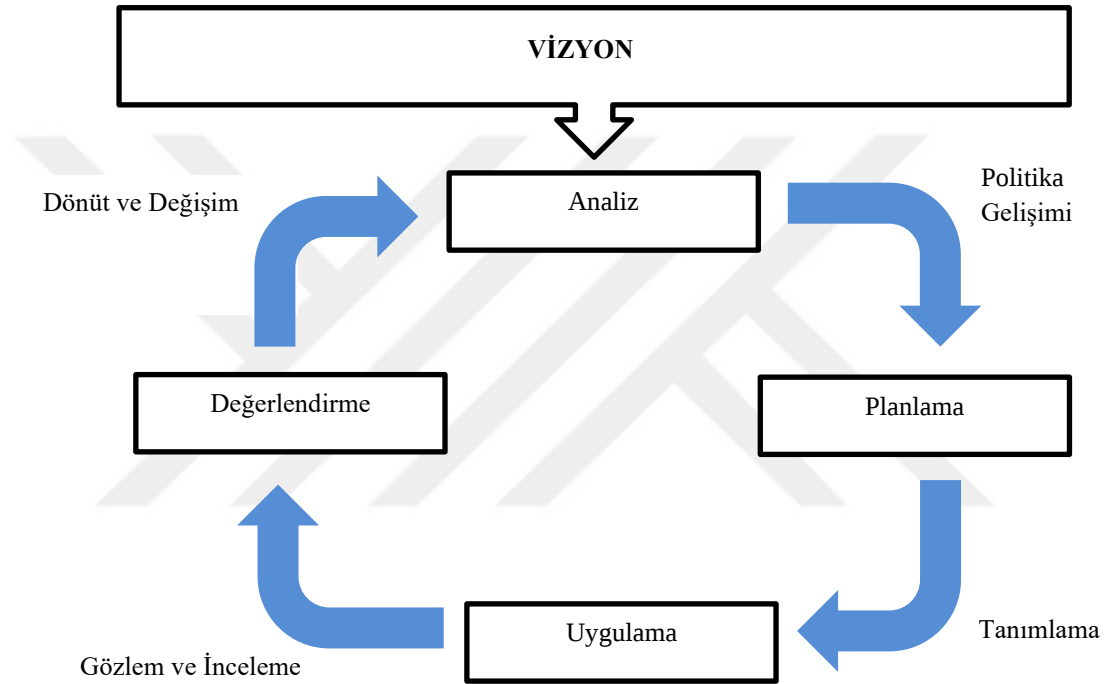
- a) Kurumsal yaklaşım: Kurumsal düzenleme, yapı ve işlemlerin ve onlar arasındaki ilişkilerin biçimsel ve yasal yönlerini tanımakla ilgilenir.
- b) Grup yaklaşımı: Kamu politikasını grup mücadelelerinin bir sonucu olarak gören yaklaşımdır. Bu bağlamda kamu politikası gruplar arası bir denge modeli olarak düşünülebilir.
- c) Seçkinler teorisi: Politik sistem içerisinde seçkinlerin varlığını vurgular. Bu seçkinlerin değerleri, tercihleri, düşünceleri kamu politikalarını şekillendirir.
- d) Rasyonel yaklaşım: Kamu politikalarına ilişkin olarak karar vermeyi açıklayan bir modeldir. Bu modelde kamu politikası maksimum sonuca ulaşmayı hedefler.
- e) İlaveci yaklaşım: Rasyonalizme bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda kamu politikası geçmiş hükümetlerin faaliyetlerini ilave düzenlemelerle devam ettirme olarak görülür.
- f) Sistem modeli: Siyasal sistem bir bütün olarak düşünülür. Bu bağlamda kamu politikası siyasal sistemin çevresinden yükselen beklenti ve istemlere verdiği karşılık olarak düşünülebilir.
- g) Süreç modeli: Kamu politikaları aşamalarında çeşitli faaliyetler söz konusu olmakla birlikte bu faaliyetler sorun tespiti, amaçların formüle edilmesi, politikaların meşruiyetini gerçekleştirme, uygulama ve değerlendirme aşamalarından oluşur.

Kamu politikalarının analizi; kamu politikalarının özgül bir alana uyarlanması olan eğitim politikalarının tasarımı ve geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi ile yakından ilişkilidir.

2.3.1.2. Bir kamu politikası olarak eğitim politikaları

Eğitim, sosyal formların değişimlere uyum sağlayarak kendilerini geliştirebilmelerine olanak sağlayan önemli bir araçtır. Bir bakıma eğitim, toplumların geleceğe ilişkin bir hazırlığı olarak da nitelendirilebilir. Bu bağlamda politika yapıcı ve

karar alıcı mekanizmalar sürekli değişimin sunduğu yeni bakış açıları ve yöntemler izleğinde eğitim politikaları tasarlamak ve mevcut politikalarını sürekli olarak geleceğe hazırlamak durumundadırlar. Eğitimde politikaların amacının, eğitimin sonuçlarını geliştirmek olduğu ifade edilebilir (Koşar, 2013). Bu sonuçları elde etmek için de eğitim politikalarının tasarımı ve geliştirilmesi için vizyonla başlayıp, analiz, planlama, uygulama ve değerlendirme döngüsü içerisinde sürekli devam eden bir politika döngüsünün basamakları izlenir (UNESCO, 2013, s.8):



Şekil 2.10. *Eğitim politikası döngüsü (UNESCO, 2013, s.8'den uyarlama)*

Eğitim politikaları ana politikalardan başlanarak uygulanan politikalara kadar olan pek çok faaliyeti kapsar. Bununla birlikte, eğitim politikası, eğitimle ilişkili olan işlerin zamanında gerçekleştirilebilmesi amacıyla alınmış olan kararları da içerir (Bursalıoğlu, 2012).

Eğitim politikası oluşum sürecinde var olan aktörler arasında, iletişimin devamlı olması çok önemlidir. İletişim sürecinde, eğitim politikası kapsamında karar alınma sürecinden uygulama aşamasına dek olan bütün aktörler bulunmalıdır. Bunun tersi bir durum söz konusu olduğunda ise, eğitim politikalarını uygulayanların ikna edilemediği durumlarda sistemsel bakımdan pek çok problemin ortaya çıkması olası görünmektedir

(Uluğ, 1998). Eğitim politikası hazırlık döneminde, paydaşların katılımıyla amaç çözümlemelerinin yapılması ve temel stratejilerin belirlenmesi kritik bir öneme sahiptir.

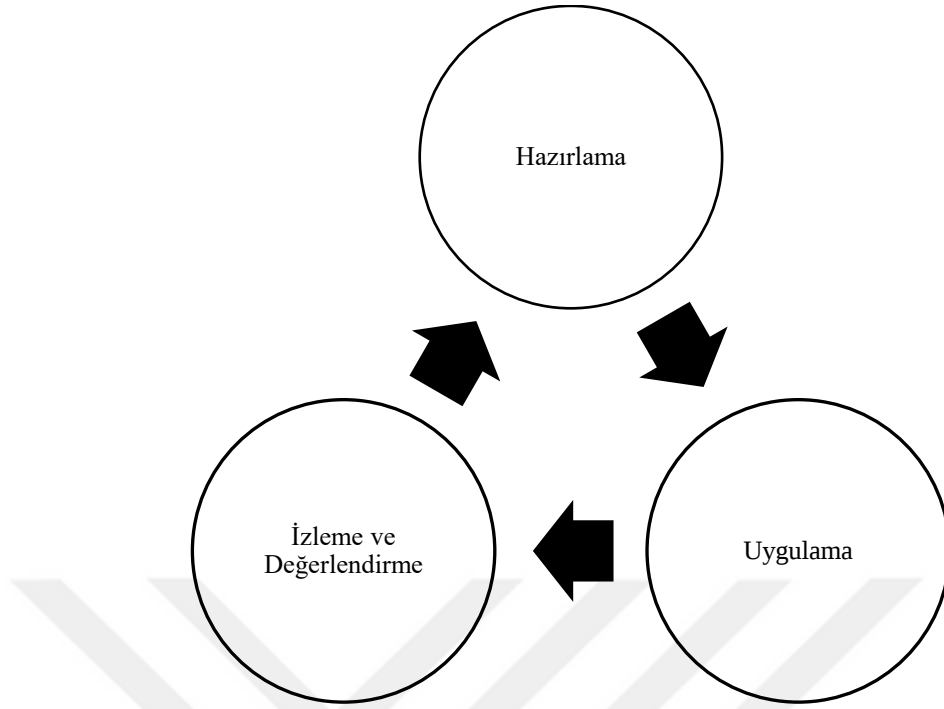
2.3.2. Strateji ve Planlama

Strateji kavramı, özellikle 2000’li yıllardan itibaren giderek yaygınlaşan bir kavram haline gelmiştir. Kavrama ilişkin bağlama göre farklılaşan çeşitli tanımlar yapılmış olmakla birlikte genel olarak strateji “belirlenen hedeflere ulaşmak için temel amaçlar, hedefler, önemli politikalar ve planlar bütünü (Jain, 1993, s.4)”;

“bir organizasyonun asıl amaçlarını, politika ve faaliyetlerini mantık çerçevesi içinde bütünleştiren ve o organizasyonun tek vücut halinde amaçlarına yürümesini sağlayan bir model veya plan (Akyüz, 2001, s.11)” biçimlerinde tanımlanabilir.

Yönetim açısından strateji, seçilen hedeflere ulaşmak için yönetimin eylem planını belirtir. Örgütün ne şekilde işletileceği ve çalıştırılacağı; girişim, yarış ve işlev alanına nasıl yaklaşılabileceği; örgüt gelecekte olması istenen seviyeye ulaştırmak için ne tür faaliyetlerde bulunulacağını gösterir. Strateji bir anlamda “ayrıntılı bir yol haritası ve örgütün etkinliklerini yönetirken takip ettiği doğrultu” şeklinde de ifade edilebilir (Aksu, 2004, s. 4). Hızla değişen dünyada bu değişimlere karşı kamu örgütlerinin ayak uydurabilmesi için uzun dönemli vizyona sahip olmaları ve bu uzun dönemli vizyon ile gerekli stratejilerin belirlenerek uygulamaya konmasıyla mümkündür (Güçlü, 2003b, s. 62). Bu bağlamda strateji kavramı planlama ile yakından ilişkilidir.

Stratejik planlama, eğitim yönetiminin temel fonksiyonlarından biridir. Genel olarak stratejik planlama; “örgütün amaç ve hedeflerine ulaşmasını olanaklı kılan süreçleri sistematize etmek için girişilen etkinlikler bütünü” şeklinde tanımlanabilir (Tapinos, Dyson ve Meadows, 2005, s.271). Stratejik planlama; örgütsel amaçlara ulaşmak için gerekli olan en iyi politika ve yöntemlerin seçimi, ne yapılacağını önceden kararlaştırılması ya da neyin, ne zaman, nerede ve kim tarafından yapılacağını önceden kararlaştırılması süreçlerini içerir (Dalay, 2001). Planlama eylemi; hazırlama, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçlerinden oluşur (Şimşek, 2011). Amaçların, eldeki kaynak ve olanakların nasıl kullanılacağını belirlemenin işlemi hazırlama sürecinde yapılmaktadır. Planlama bir belge üzerinden hayata geçirilmektedir, buna da uygulama süreci denir. Üçüncü aşamada planın uygulanması izlenir ve izleme esnasında meydana gelebilecek aksaklıklar ve sapmalar belirlenerek bunların niteliğine göre anlık ve uzun vadeli çözümler üretilir (Şimşek, 2011, s. 76).



Şekil 2.11. Planlama aşamaları (Şimşek, 2011, s.76)

İlk olarak özel işletmelerde ortaya çıkmış olan stratejik yönetim anlayışı, kamu yönetiminden kamu işletmeciliğine dek uzanan süreç içerisinde devletteki idari yapıya uygulanan, geleneklere bağlı olan yönetim anlayışından stratejik ve planlı bir anlayışa geçen, kamu kurumları içinde alışılmadık ve yeni bir düzenlemeyi ifade etmektedir. Stratejik planlama kavramı ise, stratejik yönetimlerin bir fonksiyonu olarak ortaya çıkmaktadır. Örgütlerin uzun bir vadede erişmek istedikleri durumla bugün içinde bulundukları yer arasında uzanan yolu ortaya koymaktadır. Bir disiplin olarak stratejik planlama örgütlerde tüm fonksiyonları düzenleme görevini yerine getirmektedir (Erkut, 2010).

Stratejik yönetimin ilk ve en önemli aşamasında stratejik planlama yer almaktadır. Bu aşamada stratejik şekilde belirlenmiş olan “amaçlar, aşamalar, hedefler ile ulaşılması istenen sonuçlarla” denetimi yapılmak üzere “iş süreç akışlarının planlamaları” yapılmaktadır. Diğer yandan sistemin uygulanması, iyileştirilmesi ile denetlenmesi de stratejik yönetim işlevleri arasında bulunmaktadır (Gül ve Kırılmaz, 2013, s.44).

Stratejik planlama içerisinde çevrenin teknolojik gelişmelerin, temel politikaların, hedeflerin ve amaçların araştırılması ile bunlara ulaşılabilme adına gereken stratejilerin tayin edilmesi, üst yönetim için vazgeçilmemesi gereken dikkate değer gerekli yönetim faaliyetleri arasında yer almaktadır. Dinamik bir süreç olması stratejik planlamanın en

dikkate değer özelliği olarak bilinmektedir. Yönetim biliminde ortaya konan yeni yaklaşımlar stratejik planlamanın örgütleri açık bir sistem şeklinde kabul etmesiyle ön plana çıkmaktadır. “Açık sistem kavramı” ise çevresiyle devamlı olarak etkileşim halinde olan örgütlenme biçimini ifade eder (Koçel, 2003).

Stratejik planlama süreci birbirine bağlı olan bazı aşamalardan oluşur. Ancak stratejik planlama sürecine ilişkin bazı aşamaları olmasının yanında, stratejik planlama doğrusal bir işleyiş süreci içermeyebilir (Stonehouse ve Pemberton, 2002). Stratejik planlama sürecine ilişkin aşamalar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

Planlamanın planlanması: Stratejik planlamanın ilk aşaması olan bu aşamada, örgütte bulunan tüm iç ve dış paydaşlar stratejik planlamaya katılıma ikna edilmektedir. Planlama sürecinin genel olarak motive edici bir şekilde devam edebilmesi, katılım oranının en üst seviyede gerçekleşmesi adına planlamanın en ayrıntılı biçimde adım adım planlanmasını gerektirir (Küp, 2011, s.23).

Durum analizi: Bu süreçte durum analizi yapılmasındaki amaç, örgüt tarafından ortaya konan görevlerin ve amaçların belirlenebilmesi için hem güçlü hem de güçsüz tarafların analiz edilebilmesi, toplanan verilerin bütün bir şekilde değerlendirilmek suretiyle kararlara ulaşılmasının gerekli olmasıdır. Bu amaçla, durum analizi aşamasında SWOT analizi tekniği kullanılır. SWOT analizi, örgütün faaliyette bulunduğu çevreyi anlamak ve yönetmek üzere topladığı bilgileri kullanarak sistematik olarak kendisini değerlendirmesi; örgütün güçlü yanları ve fırsatları ile zayıf yanları ve tehditlerinin belirlenerek iç ve dış durum değerlendirilmesi yapılması şeklinde tanımlanabilir (Çelik, 2011, s.16; Aktan, 2008, s.7).

Örgütün gelecek dönemde faydalanması olası olan “ekonomik, sosyal, politik ve teknolojik” fırsatlar bulunmaktadır. Örgütlerin faaliyetlerini sürdürdüğü dış çevre çeşitli değişimlerin ve dönüşümlerin yaşandığı dinamik bir alanı ortaya koymaktadır. Dış çevrede örgütlerin faydalanabileceği fırsatlar bulunmakla birlikte aynı zamanda örgütün gelişimini olumsuz etkileyip verimini azaltacak tehditler de yer almaktadır. Bu tehditlerin belirlenerek önlem alınması, olası tehditlerin önlenmesi açısından oldukça önemlidir. Diğer yandan, örgüt tarafından sahip olunan güçlü yönlerin bulunduğu kısım üstünlükler olarak isimlendirilmektedir. Bu başlık altındaki özellikler örgütlerin başarılı şekilde gerçekleştirmiş oldukları eylem ve işlerden oluşmaktadır. Gelecek dönemdeki fırsatlardan faydalanılabilmesi için üstünlüklerin bilinmesi gerekmektedir. Buna karşılık zayıflıklar kısmı ise örgütün zayıf yönlerini ifade etmekle birlikte, bunların bilinmesi

kurum içi analiz kısmı için oldukça önemli görülmektedir. Örgütlerin zayıf yönlerinin bilinmesi, iki aşamada fayda sağlamaktadır. İlk aşama “Stratejik planlamayla güçsüz yönlerin iyileştirilmesi” ve ikinci aşama da “stratejilerin zayıf yönler göz önünde alınarak oluşturulması” şeklindedir (Ülgen ve Mirze, 2004, 78).

Misyon ve vizyon: Örgütün var oluş sebebine misyon denmektedir. Bu kısım strateji oluşturma sürecinin başlangıç noktası olarak kabul edilmektedir (Ülgen ve Mirze, 2004). Vizyon da misyon gibi örgütlerin kültürlerini ve değerlerini yansıtan kural ve değerleri ortaya koymaktadır. Örgütün gelecekteki resmini vizyon ifade etmektedir. Vizyon örgütte bulunan kişilerin ortak bir amaca odaklı bir şekilde hareket etmesi açısından oldukça önemli bir kavram olarak görülmektedir (Akyüz, 2001).

Amaçlar ve Hedefler: Kurumların uzun vadede gerçekleşmesini istedikleri sonuçlar amaçlar arasında yer almaktadır. Örgütlere yönelik amaçlar çalışanlar tarafından benimsenmiş olan ve başarı ile sonuçlandırabilmek adına uyum içerisinde çalışabildikleri gelecek dönemde istenilen durumları işaret etmektedir (Eren, 2010).

Performans göstergeleri: Stratejik planda yer alan hedeflere ve amaçlara ulaşılma düzeylerindeki “miktar, kalite, maliyet ve zaman” bakımından yapılan ölçümler performans göstergeleri olarak adlandırılmaktadır (Ayrancı, 2013, s.31).

Stratejinin belirlenmesi: Bu aşama planlama kısmının hazırlık ve analiz aşamasından sonra gelmektedir. “SWOT Analizi” gibi durum analizlerinin yapılmasının ardından, kurumun hem çevre hem de kurumsal analizlerini tamamlamış olması gerekmektedir. Bu aşamada örgüt, çevreden gelebilecek tehlikelere ve fırsatlara karşı sahip olduğu özellikleriyle zayıf ve güçlü taraflarını göz önüne almak suretiyle strateji belirleme aşamasına ulaşmıştır (Ülgen ve Mirze, 2004).

Stratejik planlamanın uygulanması: Strateji belgeleri rehberliğinin yaşama geçirilmesi uygulama aşamasını ifade etmekle birlikte planlama kısmının en dikkate değer aşamasını oluşturmaktadır (Akyüz, 2001).

Stratejik planın kontrolü ve değerlendirilmesi: Stratejik planın kontrolü ve değerlendirilmesi, raporlama sisteminin temeli olarak kabul edilmektedir. Stratejik planlama döneminin sonunda elde edilen sonuçlar performans göstergeleriyle karşılaştırılmak suretiyle kurumun başarısı ve başarısızlığıyla gelişme sağlanmış olan alanlar analiz edilebilmektedir (Çetin, 2007, s.51).

İki binli yıllardan itibaren Türkiye’de “kamu yönetimi reformu” başlığı altında pek çok reform çalışması planlanarak, kamu kurumlarının köklü bir şekilde yeniden

yapılandırılması amaçlanmıştır. Bu reformlardaki temel özellik ise bütçe denkliğinin sağlanmasına yönelik kurum anlayışının kamu idarelerinde de verimli ve etkin olarak uygulanmasının sağlanmasıdır. Kamu kurumlarının stratejik yönetim anlayışı ve planlamaya yönelmesi, prosedür odaklı olan geleneksel yönetim anlayışlarından hedeflerin ve amaçların önceden belirlendiği, performans ölçme, kaynakların verimli ve etkin bir şekilde kullanımına geçilmesidir. Halk odaklı hizmet anlayışı temel alınarak kurumlarda verimliliğin artırılması ile halkın isteklerine ve beklentilerine uygun hizmetlerin sunulması hedeflenmiştir (Gül ve Kırılmaz, 2013, s. 23).

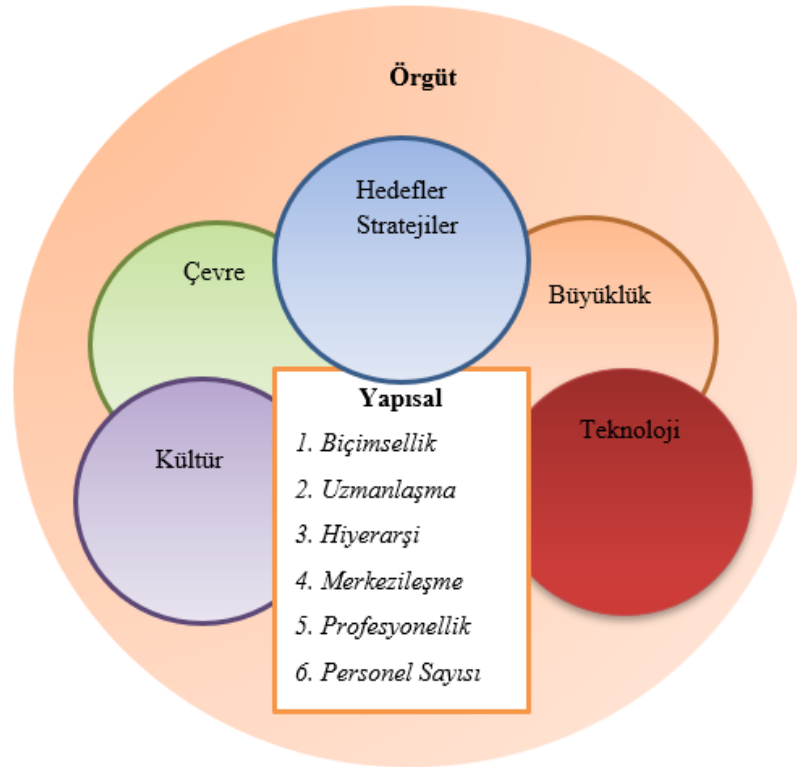
Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu (TBMM, 2003) hükümleri uyarınca “stratejik planlama ve bütçe performansının ölçümü” ile ilgili 2010 yılında bir genelge yayınlamıştır. Bu genelge kapsamında, stratejik planlamanın Millî Eğitim Bakanlığı’na bağlı bütün okul, kurum ve kuruluşlarda yapılması zorunlu hale getirilmiştir (MEB, 2010). Söz konusu genelgeyle iller bazında stratejik planların düzenlenmesinden Ar-ge departmanları ve ilçe millî eğitim müdürlükleri; kurumlar ve okullar seviyesinde stratejik planların hazırlanması işinden sorumlu olmakla birlikte bu süreç içerisinde “eğitim, danışmanlık ve rehberlik” hizmetlerinin sağlanması görevlerinden yükümlü hale gelmişlerdir (MEB, 2010). Bununla birlikte, okul veya kurum müdürlerinin başkanlığında; okul veya kurum müdür yardımcısı, bir öğretmen, okul aile birliği başkanı ile bir yönetim kurulu üyesi olmak kaydıyla beş kişiden oluşan bir üst kurul oluşturulmaktadır (MEB, 2013).

2.3.3. Örgütsel yapı

Örgüt kavramına ilişkin alanyazında farklı tanımlara rastlanmaktadır. Nitekim davranışçı yönetim kuramları açısından örgüt, insanların ortaklaşa hedeflere ulaşmak için oluşturdukları etkileşim sürecinin bir dokusu olarak tanımlanırken; sistem kuramlarına göre, anlaşma yoluyla geliştirdikleri amaçları yüklenen iş görenlerin ve kümelerin bir ortaklığı şeklinde tanımlanmaktadır (Başaran, 2000, s.74). Barnard (1994)’a göre örgüt, iki veya daha fazla bireyin bilinçli olarak koordine edilmiş etkinliklerinin veya güçlerinin bir sistemi; Güçlü’ye (2003a, s. 147) göre ise, “belirli amaçlar doğrultusunda kişilerin çabalarının koordine edildiği bir yönetim işlevi; kişiliğini belirleyen ve kendine özgü bir kültürü olan; işleri, mevkileri, çalışanları ve aralarındaki yetki ve iletişim ilişkilerini gösteren bir yapı” dır.

İnsanların, bireysel sınırlarını aşan amaçları gerçekleştirebilmeleri için örgütlenme gereksinimleri bulunur. Örgüt, insanın iş birliği gereksiniminden doğar (Aydın, 2010, s.13). Örgütler bu açıdan bireylerin amaçlarını gerçekleştirme aracıdır. Ancak; insanların, örgütsel amaçlarını gerçekleştirebilmeleri için yönetimin aracılığı bir gerek şart olarak bulunur. Nitekim yönetim; örgütsel amaçlara erişebilmek için örgütün madde ve insan kaynaklarına yön verir, bunları kullanır ve koordine eder (Gürsel, 2012, s.18). Bu bağlamda örgüt statik bir yapıdan öte dinamik bir nitelik sergiler (Bursalıoğlu, 2012).

Örgütlerin en önemli özelliklerinden biri, üyelerin birbirleriyle ilişkilerini düzenleyen kuralların açıkça belirlenmiş olmasıdır. Kuralların açıkça belirlenmiş olması, örgütteki belirsizlikleri ortadan kaldırarak üyeler arasında dengeli bir uyumun doğmasına yardımcı olur (Özkalp ve Kirel, 2004). Bu kuralların neler olduğu, iş bölümüne ilişkin esasların neliği, örgütün karar ve yönetim mekanizmalarına ilişkin hususlar ise örgütün yapısı ile ilişkilidir. Örgütün yapısı, aynı zamanda örgütteki insanların davranışlarının temel belirleyicisi durumundadır (Owens, 2004). Daft'a (2008) göre örgütsel yapı, örgütün içsel dinamiklerini/karakterini ifade eden yapısal boyut; bu yapısal boyutu biçimlendiren ve örgütün içinde yaşadığı çevre, kültür, teknoloji gibi kavramları da barındıran bağlamsal boyut olmak üzere iki boyuttan oluşur (Bkz. Şekil 2.12):



Şekil 2.12. Örgütsel yapının boyutları (Daft, 2008, s.15)

Biçimsellik, uzmanlaşma, hiyerarşi, merkezileşme, profesyonellik ve personel sayısı gibi unsurlar örgütsel yapının, yapısal boyutunu oluştururlar. Bu unsurların öncelikle örgütün içsel özelliklerine ilişkin olduğu ifade edilebilir. Örgütün hedefleri ve stratejileri, içinde yaşadığı çevre, kültür, büyüklük ve teknoloji gibi unsurlar ise örgüt yapısını belirleyen bağlamsal boyutlar olarak nitelendirilebilir (Daft, 2008).

Örgüt yapısına ilişkin yapısal özellikler bağlamında Türkiye’deki YE sistemine bakıldığında; öncelikle merkeziyetçi bir örgütsel yapının varlığından söz edilebilir. Merkeziyetçi yapılarda önemli kararlar üst yöneticiler tarafından alınırken, bu durum, yerel farklılıkların ve bölgesel ihtiyaçların göz ardı edilmesi riskini de beraberinde getirir (Bozkuş, 2016). Genelde Türk Eğitim Sistemi, özelde YE sistemi dikey hiyerarşik bir niteliğe sahiptir. Personel istihdamı açısından bakıldığında; Türkiye’de YE sisteminde görev alan eğitimcilerin ağırlıklı olarak usta öğretici statüsünde olduğu görülmektedir. Usta öğreticisi statüsündeki eğitimcilerin ise; öğrenim durumu, mesleki formasyon gibi giriş koşullarına sahip olması, eğitici olarak istihdam edilmeleri için bir gerek şart durumunda bulunmaması ise profesyonellik boyutunda kat edilmesi gereken bir yola işaret etmektedir. Merkezileşme ve dikey hiyerarşik yapıya bağlı olarak sistemin oldukça biçimsel bir niteliğe sahip olduğu söylenebilir.

Türkiye’de YE faaliyetlerinin düzenlenmesinde ve denetlenmesinde temel yetki ve sorumluluk Millî Eğitim Bakanlığı’nda olup, bakanlık aynı zamanda diğer kurum ve kuruluşlarla yapılan iş birliklerinin de koordinasyonunu sağlar.

Türkiye’de YE sistemi hiyerarşisinin en üstünde bakanlık makamı bulunur. Temel hizmet birimi olarak ihdas edilen Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) bakan yardımcılığına bağlı olarak, genel müdürün yönetiminde işlev görür. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün görev ve yetkileri şu biçimde ifade edilebilir:

Madde 12-

- a) Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.
- b) Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek.
- c) Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya mesleki ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek.
- d) Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kurulu’na sunmak.

- e) Yaygın özel öğretim kurumlarıyla ilgili hizmetleri yürütmek.
- f) 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'na göre aday çırak, çırak, kalfa ve ustaların genel ve mesleki eğitimlerini sağlamak.
- g) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak (TCCB, 2011).

YE sisteminin taşra örgütlenmesine bakıldığında; illerde il milli eğitim müdürü sorumluluğunda bir il milli eğitim müdür yardımcısı ve buna bağlı şube müdürü; ilçelerde ise il müdürlüğüne bağlı ilçe milli eğitim müdürü sorumluluğunda bir hayat boyu öğrenme şube müdürü bulunur. Türkiye’de yaygın resmi YE kurumları olan halk eğitimi merkezleri ilçe bazlı örgütlenmiş olup; ilçenin demografik büyüklüğü fark etmeksizin her ilçede ve büyükşehir statüsünde olmayan şehir merkezlerinde birer tane halk eğitimi merkezi bulunur. Bu merkezlerin yöneticilerinin ve öğretmenlerinin görevlendirilmesi / atanması ise ayırıcı bir yeter şart aranmaksızın genel hükümlere göre yapılır (MEB, 2018).

Bakanlık örgütlenmesine ek olarak, mesleki YE özelinde; mesleki YE sistemine ve sürdürülebilir kalkınmaya katkı sunan bazı kurum, kurul ve komisyonlar da bulunmaktadır. Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu ile; eğitimin istihdamla uyumunu güvence altına alarak nitelikli insan kaynağının oluşmasına katkı sunmak adına, Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı bünyesinde Mesleki Yeterlilik Kurumu kurulmuştur (TBMM, 2006). Mesleki Yeterlilik Kurumu’nda; Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) başta olmak üzere bakanlıklar, Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK), Türkiye Esnaf ve Sanatkarları Konfederasyonu (TESK), Türkiye İş Kurumu (İŞKUR), Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği (TOBB), Küçük ve Orta Ölçekli Sanayi Geliştirme Destekleme İdaresi Başkanlığı (KOSGEB), Türk Standartları Enstitüsü (TSE), işçi ve işveren sendikaları konfederasyonları, Bankalar Birliği gibi kurumlar ile çeşitli diğer kurum ve kuruluşlar temsil edilmektedir (TBMM, 2006). Mesleki Yeterlilik Kurumu mesleki ve teknik eğitime ilişkin; YE dâhil olmak üzere planlama, geliştirme ve değerlendirme görevlerini yerine getirir. Mesleki eğitime yönelik gereksinimlerin belirlenmesi, öğretim programlarıyla ilişkili olan düzenlemelerin yapılması, mesleki eğitim sürelerinin belirlenmesi, sınav komisyonu ile sınavlarla ilgili düzenlemeler için önerilerin hazırlanması ve Millî Eğitim Bakanlığına sunulması bu kurumdan beklenen sorumluluklar arasında sayılabilir.

İllerde, 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu kapsamında faaliyet gösteren ve vali başkanlığında toplanan “mesleki eğitim kurulları” bulunmaktadır. Kurullar; içerik,

öğretim programlarının yapılandırılması ve uygulanması, öğretim yöntemlerinin ve önceliklerin düzenlenmesi, nitelik standartları, ölçme aracı geliştirme çalışmalarına yönelik önceliklerin belirlenmesinde tavsiye niteliğinde kararlar alırlar (TBMM, 1986).

Genel olarak örgütlerin beklenen amaçlara ulaşması sürecinden etkili sonuç almaları oldukça önemlidir. YE faaliyetlerinin etkili ve verimli olması, bu hizmetlerin örgütsel yapı içerisindeki yönetimleri ile yönetsel etkililik ile yakın ilişki içerisinde. Amaçların istendik düzeyde gerçekleştirilmesi olarak görülen etkililiğin sağlanabilmesi için etkili politika ve stratejilerin varlığı ile örgütlerin etkili bir biçimde yönetilmesi kritik bir önem taşır (İra ve Şahin, 2010).

2.4. Dünyada ve Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Politika Ve Stratejilerine Genel Bakış

Eğitim politikalarını genel toplumsal değişim ve dönüşümlerden soyutlamak olanaksızdır. Makro düzeyde özellikle yirminci yüzyılın son çeyreğinde sosyo-ekonomik ve politik alanlarda önemli paradigmatik dönüşümler yaşanmıştır. Ekonomik serbestlik, liberal etkiler ve küreselleşme izleğindeki bu paradigmatik dönüşümler eğitim politikaları bağlamında genelde eğitim, özelde YE alanında da çok yönlü ve yüksek ivmeli bir değişim/dönüşüm sürecinin tetikleyicisi olmuştur. Balcı (1995), değişimi “bilginin patlaması, hızla ürün eskimesi, iş gücü yapısı, kişisel ve toplumsal sorunlara ilgi ve uluslararası oluş” biçiminde tanımlamaktadır. Nitekim küreselleşme döneminde eğitimin önemi ve işlevi konusundaki söylemlerdeki hâkim vurgunun tonu da “innovasyon, bilgi toplumu, yaşam boyu öğrenme, öğrenen toplumlar, e-öğrenme” gibi kavramlarla ters yüz edilmeye başlanmıştır (Sayılan, 2009). Küreselleşmenin kendisi de yeni eğitim gereksinimlerine yol açmaktadır. Ulaşım, iletişim ve bilişim teknolojilerinin sağladığı kolaylıklar temelinde farklı uluslardan insanlar arasında etkileşim artmakta, fiziksel ve kültürel coğrafyalar arasındaki hareketlilik ivme kazanmaktadır (Miser, 2002). Bu değişim ve dönüşümlere bağlı olarak bilgi-iletişim teknolojilerindeki ve dijital medyadaki gelişmeler doğrultusunda bilginin üretimi, yayılması ve kaynağı konusundaki gelişmeler, sözgelimi e-öğrenme modellerinin ve uzaktan öğrenme platformlarının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması gibi uygulamalar YE politikaları açısından giderek daha baskın bir ilgi alanı nesnesi haline gelmektedir.

Küresel ölçekte yaşanan değişim ve dönüşümler, genel olarak eğitim kavramı ile birlikte özelde hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin yükselen değerleri de

biçimlendirmektedir. Nitekim; UNESCO (2012) tarafından eğitime ve hayat boyu öğrenme kavramına ilişkin yükselen değerler ve küresel yönelimler;

- a) Artan bilgi birikimi ve bilginin değişen doğası,
- b) “Öğretme” kavramının, yerini “öğrenmeye” bırakması,
- c) Sınıf merkezli eğitim paradigmasından, hayat boyu öğrenme modeline geçiş,
- d) Öğrenme, çalışma ve yaşama aracılığıyla sınırların erimesi,
- e) Yeterliliğe ve becerilere ilişkin giderek artan gereklilikler,
- f) Okul yaşamının yerini iş yaşamına terk etmesi,
- g) Değişimi yakalamak

biçiminde tanımlanmaktadır.

Türkiye’de YE politikalarının 2010’lu yıllara dek temel referans noktasının, Avrupa Birliği üyelik süreci izleğinde şekillendiğini ifade etmek olanaklıdır. Nitekim Türkiye’de YE’ye yön veren temel mevzuatın, hayat boyu öğrenme strateji belgelerinin ve hayat boyu öğrenme bağlamındaki ulusal hedeflerin; Avrupa Birliği üyelik süreci eksenli yeni yapılanma ve dönüşümlerden belirgin izler taşıdığı söylenebilir. Öte yandan okullaşma oranlarını yetersizliği, yaygın yetişkin okumaz yazmazlığı, sınıflar-cinsiyetler-bölgeler arası derin eşitsizlikler gibi Türkiye’nin kendine özgü eğitim ihtiyaçları bulunmasına rağmen salt Avrupa Birliği’ne üyeliği hedef alan düzenlemeler, Türkiye’nin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesinde çözüm olmaktan uzak kalmaktadır (Bağcı, 2011). YE alanında liberal paradigma ağırlık kazanarak, ‘kişisel gelişim’ artık en iyi ihtimalle verimlilik stratejileri çerçevesinde, bireylerin daha hızlı ve etkin niteliklendirilmesi anlayışına dönüşmekte, bu süreçlerin dışında kalanlar ise unutulmaktadır (Sayılan, 2005).

Türkiye’de YE politikalarına örgütsel bağlamda bakıldığında, makro düzeydeki neo-liberalizasyon sürecine bağlı olarak örgütsel yapılanmadaki yetkinin yerele devri, esneklik, yetkinin dağıtılması gibi modellerin aksine; merkezi yönetim anlayışının egemen olduğu görülmektedir.

2.4.1. Türkiye’de temel politika metinlerinde yetişkin eğitimi

Demokratik yapılarda eğitimin nasıl yönetileceği, nasıl bir modelin uygulanacağı, eğitime ilişkin hedeflerde ve programlarda hangi ilkelerin kıstas alınacağı ve eğitime ilişkin gerek politika oluşturma gerek örgütlenme gerek pratikler açısından temel referans noktaları formal olarak anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, gibi temel politika metinleri

aracılığıyla açıklanır. Bu bakımdan devlet/yönetim-eğitim ilişkileri bağlamında nasıl bir eğitim amaçlandığı, eğitim alanında ne yapılmak istendiği eğitimin yönetimi ve politika pratiği açısından önemlidir. Bu bağlamda mevzuat metninin eğitim politikaları açısından birer kılavuz çizgisi olduğu ifade edilebilir.

2.4.1.1. Yasa ve yönetmeliklerde yetişkin eğitimi

Türk milli eğitim sisteminin düzenlenmesi ve Türk milli eğitim sistemi içerisinde devletin temel amaç ve görevlerini tanımlayan en temel ve bağlayıcı metin 14/06/1973 tarihli ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunudur. Nitekim kanunun kapsamı ilk maddede şu şekilde tariflenmektedir:

Madde 1- Bu Kanun, Türk milli eğitiminin düzenlenmesinde esas olan amaç ve ilkeler, eğitim sisteminin genel yapısı, öğretmenlik mesleği, okul bina ve tesisleri, eğitim araç ve gereçleri ve Devletin eğitim ve öğretim alanındaki görev ve sorumluluğu ile ilgili temel hükümleri bir sistem bütünlüğü içinde kapsar (Milli Eğitim Temel Kanunu, 1973, m.1).

Türk milli eğitiminin temel ilkeleri yine Milli Eğitim Temel Kanunu'nda belirtilmektedir (TBMM, 1973). Türk milli eğitiminin temel ilkeleri arasında YE ya da hayat boyu öğrenme özelinde *süreklilik* ilkesi başlığı altında şu hükümlere yer verilmektedir:

Madde 9 – Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır. Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu).

Kanunda ifade edildiği üzere hayat boyu devam etmesi esas olan genel ve mesleki eğitimin kapsamı, amacı ve görevleri şu şekilde belirtilmektedir:

Madde 40 – Yaygın eğitimin özel amacı, milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, örgün eğitim sistemine hiç girmemiş yahut herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan çıkmış vatandaşlara, örgün eğitimin yanında veya dışında,

- a) Okuma- yazma öğretmek, eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
- b) Çağımızın bilimsel, teknolojik, iktisadi, sosyal ve kültürel gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim imkânları hazırlamak,
- c) Milli kültür değerlerimizi koruyucu, geliştirici, tanıtıcı, benimsetici nitelikte eğitim yapmak,
- d) Toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma ve örgütlenme anlayış

- ve alışkanlıkları kazandırmak,
- e) İktisadi gücün arttırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek,
 - f) Boş zamanları iyi bir şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak,
 - g) Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak,
 - h) Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır (TBMM, 1973, m.9).

Türkiye’de YE veren yaygın eğitim sisteminin kuruluşu ve koordinasyonu da aynı kanunun 41. ve 42. maddesi ile hüküm altına alınmıştır. Türkiye’de yaygın eğitim sisteminin kuruluşu bağlamında:

Madde 41 – Yaygın eğitim, örgün eğitim ile birbirini tamamlayacak, gereğinde aynı vasıfları kazandırabilecek ve birbirinin her türlü imkânlarından yararlanacak biçimde bir bütünlük içinde düzenlenir. Yaygın eğitim, genel ve mesleki- teknik olmak üzere iki temel bölümden meydana gelir. Bu bölümler birbirini destekleyici biçimde hazırlanır (TBMM, 1973, m.41).

Bu maddede yer verilen hükmün icrasındaki koordinasyon ise şu biçimde açıklanmaktadır:

Madde 42 – Genel, mesleki ve teknik yaygın eğitim alanında görev alan resmi, özel ve gönüllü kuruluşların çalışmaları arasındaki koordinasyon Millî Eğitim Bakanlığınca sağlanır. Genel yaygın eğitim programlarının düzenleniş şekli yönetmelikle tespit edilir. Mesleki ve teknik yaygın eğitim faaliyetlerini yürüten bakanlıklar ile özerk eğitim kurumları ve resmi ve özel işletmeler arasında Millî Eğitim Bakanlığınca sağlanacak koordinasyon ve iş birliğinin esasları kanunla düzenlenir (TBMM, 1973, m.42).

Maddedeki hüküm uyarınca yaygın eğitim alanında görev alan kurum ve kuruluşlar arasındaki koordinasyonun Millî Eğitim Bakanlığı tarafından sağlanacağı; bu koordinasyon ve iş birliğine ilişkin usul ve esasların kanunla düzenleneceği hüküm altına alınmaktadır. Bu koordinasyonun usul ve esasları ise 25/08/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (652 sayılı KHK) ile düzenlenmiştir. Yaygın eğitim kurumları özelinde kararnamede Millî Eğitim Bakanlığının görevi *‘yaygın eğitim kurumlarının denklik derecelerini belirlemek, program ve düzenlemelerini hazırlamak’* şeklinde tanımlanmaktadır (TCCB, 2011). Bu görevin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yerine getirilmesi amacıyla 652

sayılı KHK ile bakanlık bünyesinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) kurulmuştur. HBÖGM'nin görevleri şu biçimde ifade edilmektedir:

Madde 12 – Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünün görevleri şunlardır:

- a) Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla politikalar oluşturmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek.
- b) Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek.
- c) Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya meslekî ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek.
- d) Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak.
- e) Bakan tarafından verilen benzeri görevleri yapmak (TCCB, 2011, m.12).

HBÖ uygulamalarına, kurumlarına, taktik, ilke ve yöntemlerine ilişkin usul ve esasların düzenlenmesi amacıyla; Milli Eğitim Temel Kanunu, 652 sayılı KHK ve HBÖ'ye ilişkin diğer mevzuat dayanağında 21/05/2010 tarihli ve 27587 sayılı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği uygulamaya konmuştur. Bu yönetmeliğin amacı ve kapsamı birinci maddede şu şekilde ortaya konmaktadır:

Madde 1- Bu Yönetmeliğin amacı ve kapsamı, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı yaygın eğitim kurumlarının kuruluş, görev, yönetim, eğitim, öğretim ve işleyişi hakkındaki yöntem ve ilkeler ile halk eğitimi merkezlerinin iş birliğinde diğer resmî ve özel kurum ve kuruluşlar, belediyeler, meslek kuruluşları, dernekler, vakıflar ve gönüllü kuruluşlarca özel öğretim kurumları mevzuatı dışında açılacak kurslarda yönetim, eğitim, öğretim, üretim, rehberlik, gözetim ve denetime ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (MEB, 2010, m.1).

Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği Türkiye'de HBÖ/YE amaçlarına, politikalarına, stratejilerine ve uygulamalarına ilişkin kapsamlı bir çerçeve çizen temel mevzuat hükmündedir. Nitekim yönetmelikte Türkiye'deki HBÖ/YE uygulamalarının referans alacağı temel politikalara ilişkin amaçlar şu biçimde ifade edilmektedir:

Madde 4 – (1) Yaygın eğitim faaliyetleri, Anayasa, Türk millî eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri ile Atatürk ilke ve inkılapları doğrultusunda evrensel hukuka, demokrasi ve insan haklarına uygun ve bir bütünlük içinde yerine getirilmesi için planlı kalkınma hedefleri kapsamında toplumun özellikleri ve ihtiyaçlarına göre;

- a) Bireylerin milli bütünleşme ve bireysel gelişimini güçlendirici, yurttaşlık hak ve ödevlerini bilinçli olarak yapmalarını sağlayıcı, demokrasi kültürünü, düşünce, kişilik ve yeteneklerini geliştirici biçimde eğitim çalışmaları yapmak,
- b) Bilmeyenlere okuma-yazma öğretmek, bilenlere eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
- c) Türkçenin doğru, güzel, etkili ve kurallarına uygun olarak öğretilmesi, kullanılması ve yaygınlaştırılması yönünde yurt içi ve ikili anlaşmalar çerçevesinde yurt dışı için öğretim programları hazırlamak ve uygulanmasını sağlamak,
- d) Millî kültür değerlerinin korunmasına, dünya kültürüne açık olarak geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına yardımcı olmak,
- e) Yöresel özellik ve ihtiyaçlara göre eğitim, öğretim, üretim, istihdam ve pazarlamaya yönelik çalışmalar ile nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde meslekî ve teknik içerikli eğitim çalışmaları yaptırmak,
- f) Göç edenlerin yeni ortamlarına uyum sağlamalarına yönelik eğitim çalışmaları yaptırmak,
- g) Sağlık kuruluşları ve alan uzmanları ile iş birliği yapılarak halk sağlığının korunması, aile planlaması, sağlıklı beslenme ve barınma, iyi bir üretici ve bilinçli bir tüketici olma niteliğini kazandırıcı çalışmalar yaptırmak,
- h) Hayat boyu öğrenme anlayışıyla bireylerin; bilimsel, girişimci, teknolojik, iktisadi, sosyal, kültürel gelişmelerini ve serbest zamanlarını en iyi şekilde değerlendirme ve kullanma alışkanlıkları kazandırmak, yeteneklerini geliştirme imkânını sağlamak,
- i) Özel eğitim gerektiren bireylere, gelişim özelliklerine göre, bireysel yeterlilikleri doğrultusunda okuma-yazma öğretmek, bilgi ve beceri kazanmalarını sağlamak,
- j) Aile eğitimi programları ile Türk aile yapısını güçlendirerek toplumsal yapının korunmasını sağlamak ve bu amaçla sürekli eğitim imkânları hazırlamak,
- k) Toplumda sevgi, hoşgörü, diyalog, iş birliği, farklılıklara saygı, yardımlaşma ve birikimleri paylaşma kültürünün gelişmesini sağlamak,
- l) Yaşlı bireylerin sosyal ve ekonomik hayata etkin olarak katılımları için eğitim çalışmaları yapmak (MEB, 2010, m.4).

Yönetmelikte yaygın eğitimin ilkeleri ise; herkese açıklık, ihtiyaca uygunluk, süreklilik, geçerlilik, plânlılık, yenilik ve gelişmeye açıklık, gönüllülük, her yerde eğitim, hayat boyu öğrenme, bilimsellik ve bütünlük, iş birliği ve eş güdüm şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2010, m.5).

Yasa ve yönetmeliklerdeki YE'nin genel durumunun incelenmesinin ardından, Türkiye'deki kalkınma planları içerisinde YE'nin durumuna bakmak, genel çerçeveyin belirlenmesi açısından önemli görünmektedir.

2.4.1.2. Kalkınma planlarında yetişkin eğitimi

Temel mevzuat metinleri olan kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge ve genelgelerin yanında kalkınma planlarında da Türkiye’de YE’ye yönelik kamu politikalarının, politika hedefleri ve stratejilerinin dinamiğine ilişkin bir bakış yakalamak olanaklıdır.

Türkiye’de 1990-1994 yılları arasında uygulanmış olan VI. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda (BYKP); bilgi toplumuna geçiş, uluslararası eğilimler, sürdürülebilir kalkınma gibi konuların bir kavrayış düzeyinde ele alınması dikkate değerdir. VI. BYKP’de genel olarak eğitimin etkililiğinin ve verimliliğin artırılması birincil ilgi alanı nesnesi konumundadır denebilir. Bağlı olarak, yaygın eğitim kavramı yalnızca eğitim başlığının altında değil, ‘insan gücü, tüketicinin korunması, konut ve kırsal alana götürülen hizmetler’ kısımlarında da yer bulmaktadır. VI. BYKP’de yaygın eğitimle ilgili eğitim hedeflerine ilişkin olarak:

Yaygın eğitim, uluslararası ekonomik ilişkilerin gelişmesi, bilim ve teknolojiye yenilikler, haberleşme imkânlarının artması, "bilgi toplumu" çağına girme eğilimleri, mesleklerin yapısındaki hızlı değişimler, işgücü piyasasının ani isteklerinin ortaya çıkması gibi sebeplerle plan döneminde daha fazla önem kazanacaktır. Bu çerçevede yaygın eğitime ayrılan kaynaklar artırılarak, çıraklık eğitimi ve yaygın eğitimin kamu ve özel kesim iş birliği içinde sürdürülmesi sağlanacak ve bu konuda gönüllü kuruluşlardan da yararlanılacaktır (DPT, 1989, s.293).

denilmektedir.

VI. BYKP’de YE’ye ilişkin içeriğin; bilgi toplumuna geçiş, uluslararası eğilimler, sürdürülebilir kalkınma temelinde YE’nin istihdam politikaları, işgücü yetiştirme ve beşerî sermaye gibi konularda temalaştığı görülmektedir. Yeterliliğe ve becerilere ilişkin giderek artan gereklilikler, değişimi yakalamak, öğrenme, çalışma ve yaşama aracılığıyla sınırların eritilmesi, sürdürülebilir kalkınma gibi hedeflerin; YE’ye ilişkin yirmi birinci yüzyılda yükselen değerler ve eğilimler olarak tanımlandığı (UNESCO, 2012) dikkate alındığında VI. BYKP’nin, YE hedefleri bağlamında ilerici bir bakışa kaynaklık ettiği söylenebilir. Konuya yönelik “eğitim hedefleri” başlığı altında aşağıdaki maddeler yer almaktadır:

- a) Eğitim sistemi, meslek kazandırıcı yaygın eğitim, ara insan gücü ve yüksek nitelikli insan gücü yetiştiren eğitim olmak üzere üç boyutlu bir yapıda ele alınarak kalkınmanın temel araçlarından birisi olarak etkinleştirilecektir.
- b) Yaygın eğitimde öncelik istihdama yönelik beceri eğitiminde olacaktır. İş ve İşçi Bulma Kurumu ile iş birliği yapılarak beceri ve meslek kazandırıcı eğitimin kapsamı ve

imkânları genişletilecek, bu konuda kamu ve özel istihdam kuruluşlarının hizmet vermeleri teşvik edilecektir (DPT, 1989, s. 294-296).

VI. BYKP'nin “insan gücü” başlığı altında ise aşağıdaki hedefler yer almaktadır:

- a) Ülkenin doğal ve ekonomik kaynaklarını geliştirerek insanın hizmetine sunmak esas olmakla birlikte, ekonomik ve sosyal gelişmenin ancak insan gücünün iyi yetiştirilmesi ve eğitilmesi ile sağlanabileceği göz önünde bulundurularak, hem ilkokuldan üniversiteye kadar örgün eğitim kurumları, hem hizmet içi ve beceri kazandırma, çıraklık ve işbaşı eğitimi gibi yaygın eğitim metotlarıyla beşerî kaynaklarımızın yetişkinlik düzeyinin hızla yükseltilmesi ana hedeftir.
- b) İş analizlerine dayalı meslek standartları hazırlanarak mesleklerle uygun vasıflar, işgücü piyasasının ihtiyaçlarına göre belirlenecektir. Meslek kazandırıcı örgün ve yaygın eğitim programları, gerekli bilgi ve becerileri verebilecek şekilde modüler bir yapıda düzenlenecektir (DPT, 1989, s.301).

Tüketicinin korunması kısmında, tüketicinin bilgilendirilmesi adına yaygın eğitime düşen görevlerden şu şekilde söz edilmektedir:

Ev ekonomisi konusunda yaygın eğitim programlarıyla tüketicilerin bilgi sahibi olması sağlanacak, bu alanda kitle haberleşme araçlarından yararlanılacaktır. Tüketiciyi yanıltıcı reklamları önleyici tedbirler alınacaktır (DPT, 1989, s.308).

Konut başlığında ise; “Konut inşaatlarının çeşitli aşamalarında kaliteli üretim yapabilmek amacıyla vasıflı eleman yetiştirilmesi için yaygın eğitim imkânları geliştirilecektir” denmektedir (DPT, 1989, s.317).

Kırsal alana götürülen hizmetler kısmı ise aşağıdaki şekilde yaygın eğitimle ilişkilendirilmiştir:

- a) Kırsal alanda yaşayan ailelerin eğitim ve kültür düzeylerinin yükseltilmesi için düzenlenen yaygın eğitim programı ve projeleri çeşitlendirilecek ve artırılacaktır.
- b) Tarım üreticilerinin hızla gelişen tarım teknolojisi ve bio-teknolojideki değişimleri uygulayabilmeleri için gerekli olan yaygın eğitim faaliyetleri, araştırma ve eğitim kurumlarının yapacağı entegre projelerle sağlanacak ve üreticinin bu konularda bilgilendirilmesi, yeni beceriler kazanmasında üniversiteler ile ilgili kamu kuruluşları etkin iş birliği halinde olacaklardır (DPT, 1989, s.321).

VI. BYKP'deki YE'ye ilişkin yansımalarla bakıldığında, eğitim faaliyetlerinin yalnızca eğitim başlığıyla sınırlandırılmadığı gözlenmektedir. Bununla birlikte yaygın eğitime yüklenmiş olan temel işlevin genel olarak, farklı alanda gereksinim duyulan insan

gücü ve vasıflı eleman yetiştirilmesi izleğinde mesleki becerilerin kazandırılması kavrayışı etrafında toplanmaktadır.

VI. BYKP'nin ardından, 1996 ile 2000 yılları arasında uygulanmış olan VII. BYKP'de; genelde eğitim, özelde YE bağlamında bir reform ihtiyacı vurgusu dikkat çekmektedir. VII. BYKP'de; bireylerin ilgi alanları ve yetenekleri doğrultusunda eğitilmesi ve farklı eğitim kademelerindeki uygulamaların gözden geçirilip, okul öncesi dönemden emeklilik sonrası döneme dek her kademedede eğitim hizmetlerinin, gereksinimlere yönelik olarak geliştirilmesi konuları öne çıkarılmıştır (DPT, 1995, s.22).

VII. BYKP'de YE; '*yaygın eğitim*' ifadesiyle "Eğitim reformu, nüfus, tüketicinin korunması ile çevrenin korunması" başlıkları altında ele alınmıştır. İlk olarak "eğitim reformu" kısmında yaygın eğitimle ilgili olarak, yaygın eğitimin ekonomik insan gücü gereksinimlerine uyumlu hale getirilmesine yönelik çalışmaların hedeflenen düzeyde olmadığı, yaygın eğitimin nicel ve nitel olarak yetersiz kaldığı; ayrıca, kısa süreli programlar aracılığıyla kazandırılacak mesleklere yönelik eğitim programlarının yaygın eğitim programı kapsamında ele alınmasının gerektiği gibi konuların önemle vurgulandığı gözlenmektedir (DPT, 1995).

VII. BYKP'ye göre, eğitim reformundaki temel hedef, politika ve ilkelerde ana ilkenin; "nicelik ve niteliğinin geliştirilmesi ile ekonomik büyüme ve sosyal gelişmenin dikkate değer unsurları arasında bulunan insan gücünün yetiştirilmesi (DPT, 1995, s.27)" olduğu ifade edilmektedir. Bu ifadeye dayanarak, VII. BYKP'ye göre eğitim reformunun temel dinamiğinin, beşerî sermayenin yetiştirilmesi olduğu söylenebilir. Nitekim bu vurgu;

Eğitim ve öğretimini tamamlayıp yaşamına devam eden ya da herhangi bir nedenden dolayı okuldan ayrılmak zorunda kalmış kişilere yaşamlarının her safhasında, kendi alanlarında becerilerini ve bilgilerini geliştirebilme imkanının sağlanması; yaygın ya da örgün eğitim alan ve aynı meslekteki bireylere eşdeğer bir "meslek sertifikası" verilmek suretiyle denkliklerinin sağlanması hedefler arasında yer almaktadır (DPT, 1995, s. 29).

ifadesinde de görülmektedir.

VII. BYKP ile; ilk defa bir BYKP'de "yaşam boyu eğitim" kavramından söz edilmektedir. Yaşam boyu eğitim kavramından ilk defa bahsedilmesi ise YE konusunun ele alınış biçimi açısından dikkate değer bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Her ne kadar eğitim başlığı altında yer verilmemiş olsa da "Çevrenin korunmasına dair alınması gereken önlemler" başlığında "çevrenin korunmasına yönelik bilgilendirme ve bilinçlendirme çalışmaları, hedef kitlenin ihtiyaçlarıyla ilişkilendirilecek; çevrenin

korunması yönünden taşıdığı stratejik öncelik göz önünde bulundurularak yaşam boyu eğitim ilkesi gözetilecektir” ifadesi yer almaktadır (DPT, 1995, s.193). Daha önceki BYKP’lerde bulunmayan “yaşam boyu eğitim” ifadesine ilk defa VII. BYKP’de yer verilmesi, YE’de sürece yapılan vurgu bağlamında önemli görülmektedir.

Genel olarak VII. BYKP’deki YE’yle ilgili veriler incelendiğinde, ilk olarak yaygın eğitimin ekonomideki insan gücü gereksinimlerine uyumlaştırılması hedefinin öne çıktığı gözlenmektedir. Bununla birlikte, yaygın eğitimin yaşamın her alanında öncü bir role sahip olması vurgusundan da söz edilebilir.

VIII. BYKP, 2001 ile 2005 yılları arasını kapsamakla birlikte; YE’ye ilişkin bazı değerlendirmelerde bulunulmakta ve sorun alanları işaret edilmektedir. VIII. BYKP’de genel olarak; fiziki alt yapı, donanım bakımından eksikliklerin devam ettiği ve bu durumun da YE’nin niteliğini düşürdüğü ortaya konmuş olmakla birlikte, bütün desteklere karşın meslek eğitiminde istenilen düzeyde bir ilerlemenin gerçekleştirilemediği ve eğitime ayrılmış olan bütçenin artırılması gerektiği de vurgulanmaktadır (DPT, 2000, s.14).

VIII. BYKP’de YE’yle ilgili önemli bir nokta, yaygın eğitim kavramı ile beraber yaşam boyu öğrenme kavramının da kullanılmaya başlanmış olmasıdır. Yaygın eğitim kurumları aracılığıyla yaşam boyu öğrenme anlayışının öne çıkarıldığı görülmeye başlamıştır. Aşağıda yer alan maddelerde ise, VIII. BYKP içerisinde YE’ye ilişkin gelişmeler yer almaktadır:

- a) Milli eğitim, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla bilgiye ulaşma yol ve yöntemlerini öğretme, etkin bir rehberlik hizmetini içeren, eğitimin tüm evrelerinde yatay ve dikey geçişlere imkân veren, piyasa meslek standartlarına uygun, üretime dönük eğitime ağırlık veren, yetki devrini esas alan, istisnasız tüm öğrenciler için fırsat eşitliğini gözetme bir sistem bütünlüğü içerisinde yeniden düzenlenecektir.
- b) Toplumda hayat boyu öğrenme anlayışının benimsenmesini esas alan her türlü yaygın eğitim imkânı geliştirilecek; özellikle üniversiteye giremeyen gençlere kısa yoldan beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılabilecek, mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu konudaki faaliyetleri özendirilecektir.
- c) Eğitim sisteminin geliştirilmesi, ekonominin nitelikli işgücü ihtiyacını karşılayacak ve uluslararası rekabet gücünü artıracak şekilde sürdürülecektir. Eğitim sistemi, herkes için hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla, etkin rehberlik hizmetini içeren, yatay ve dikey geçişe fırsat veren, yetki devrini esas alan, fırsat eşitliğini gözetme, üretime dönük eğitime ağırlık veren bir bütünlük içinde yeniden düzenlenecektir. Bu kapsamda, ilköğretimde başlatılmış olan yeniden düzenleme çalışmaları ortaöğretimi, yükseköğretimi ve yaygın eğitimi de kapsayacak şekilde hızlandırılarak sürdürülecektir (DPT, 2000, s.223).

VIII. BYKP, önceki BYKPlarla karşılaştırıldığında; yaygın eğitimden beklenen nitelikli iş gücü yetiştirilmesi ve kişilere mesleki bilgi/beceri edindirme misyonu, yaşam boyu öğrenme yaklaşımı ile ilgili olarak kişilerin sorumluluğuna aktarılmaktadır. Bununla birlikte “mahalli idarelerin, gönüllü kuruluşların ve özel sektörün bu alanda çalışmaya teşvik edilmelerinin hedeflenmesi” ise YE süreçlerinde sivil toplum kuruluşlarının ve özel sektörün süreçte etkin rol alması gerekliliğinin ilk ifadeleri olduğu biçiminde anlaşılabilir.

IX. BYKP, 2007 ile 2013 yılları arasındaki süreci kapsamaktadır. IX. BYKP’de, ilk olarak eğitimdeki işgücünün nitelikleriyle ilgili duyarlılıkların artırılması hedeflenmektedir. Bu bağlamda IX. BYKP içerisinde eğitimle ilgili olan söylemler, hedefler ve politikalar; çoğunlukla ekonomik göstergeler aracılığıyla ortaya konulmaktadır. Önceki BYKPlerde olduğu gibi IX. BYKP’de de YE kavramının, yaşam boyu öğrenmeyle karşılandığı gözlenmektedir. Fakat, YE’nin özellikle, hedef kitlesi olan bireylerin eğitim gereksinimlerinden çok piyasanın taleplerinin karşılanmasıyla öne çıkarılması da dikkat çekicidir. Bu bağlamda küresel ölçekte süregiden neo-liberalizasyon sürecine koşut olarak, Türkiye’de YE hedeflerinin de giderek baskın bir piyasalaşma anlayışına evrildiğini ifade etmek olanaklıdır. Nitekim bu piyasalaşma eğilimi, “Eğitimin, iş gücü talebine duyarlılığının artırılması” başlığı altında açıkça görülmektedir:

- a) Değişen ve gelişen ekonomi ile işgücü piyasasının gerekleri doğrultusunda, kişilerin istihdam becerilerini artırmaya yönelik yaşam boyu öğrenim stratejisi geliştirilecektir. Bu strateji, kişilerin beceri ve yeteneklerinin geliştirilebilmesi için, örgün ve yaygın eğitim imkânlarının artırılmasını, söz konusu eğitim türleri arasındaki yatay ve dikey ilişkinin güçlendirilmesini, çıraklık ve halk eğitiminin bunlara yönelik olarak yapılandırılmasını, özel sektör ve STK’ların bu alanda faaliyet göstermesini destekleyecek mekanizmaları kapsayacaktır.
- b) İşgücü piyasasına ilişkin bilgi sistemleri geliştirilmesi, eğitim ve işgücü piyasasının daha esnek bir yapıya kavuşturulması ve istihdamın ve işgücü verimliliğinin artırılması için, yaşam boyu eğitim stratejisi dikkate alınarak ekonominin talep ettiği alanlarda insan gücü yetiştirilecektir.
- c) Toplumda yaşam boyu eğitim anlayışının benimsenmesi amacıyla e-öğrenme dâhil, yaygın eğitim imkânları geliştirilecek, eğitim çağı dışına çıkmış kişilerin açık öğretim fırsatlarından yararlanmaları teşvik edilecek, beceri kazandırma ve meslek edindirme faaliyetleri artırılacaktır (DPT, 2006, s.84-86).

IX. BYKP'deki YE bağlamli ifadeler; piyasanin talep ve gereksinimlerini öne çikaran, sermayenin talepleri doğrultusundaki becerileri kazandırmaya odaklı, sivil toplum kuruluşları ile özel sektörün de süreçte etkin rol almasına yol veren liberal bir karaktere sahiptir denebilir. Bununla birlikte; YE hedeflerini daha çok ekonomik terminoloji ile açıklayan IX. BYKP'nin YE'ye daha çok, mesleki eğitim açısından baktığını da söylemek olanaklıdır.

X. BYKP, 2014 ile 2018 yılları arasındaki dönemi kapsamaktadır. X. BYKP genelinde eğitime ilişkin temel vurgu; hızlı gelişme, değişim ve dönüşümler izleğinde çağa ayak uydurabilen ve ona yön veren bireyler yetiştirmek için, iletişim ve bilgi teknolojilerinde ortaya çıkan gelişmelerin izlenmesi ve bu yönlü bilgi ve becerilerin kazanılmasına yöneliktir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.30).

X. BYKP'de YE kavramı, yaşam boyu öğrenme ile yaygın eğitim ifadeleri ile karşılanmaktadır. Çoğunlukla kültürel gelişmeler ve kültürel/sanatsal bağlamli eğitimlere ilişkin açıklamalarda tercih edilmiş olan yaygın eğitimi kavramı, işgücü yetiştirme konusuna gelince yerini hayat boyu öğrenme yaklaşımına bırakmaktadır. Örneğin; X. BYKP içerisinde kadına yönelik şiddetin ortadan kaldırılabilmesi için yaygın ve örgün eğitim vasıtasıyla toplumsal bilincin artırılması hedeflenmiştir. Buna karşılık, eğitim politikalarıyla ilgili politikalarda yaşam boyu öğrenme yaklaşımından faydalanılacağı ifade edilmektedir.

X. BYKP içerisinde ele alınmış olan yaşam boyu öğrenme politikaları ile belirlenmiş hedefler aşağıda yer almaktadır:

- a) Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşüm sürdürülecektir.
- b) Eğitim sistemi ile işgücü piyasası arasındaki uyum; hayat boyu öğrenme perspektifinden hareketle iş yaşamının gerektirdiği beceri ve yetkinliklerin kazandırılması, girişimcilik kültürünün benimsenmesi, mesleki ve teknik eğitimde okul-işletme ilişkisinin orta ve uzun vadeli sektör projeksiyonlarını dikkate alacak biçimde güçlendirilmesi yoluyla artırılacaktır.
- c) İşgücünün eğitim düzeyi yükseltilerek istihdam edilebilirliği artırılacak ve işgücü piyasasının talep ettiği becerilerin kazandırılması için yaşam boyu eğitim faaliyetlerine önem verilecektir.
- ç) Halk eğitim merkezleri ile yerel yönetimlerin meslek edindirme merkezlerinin, hayat boyu öğrenme merkezi olarak yeniden yapılandırılması ve bu merkezlerde sunulan temel beceri eğitim faaliyetlerinin nicelik ve nitelik olarak artırılması; bireylerin öğrenme fırsatları

çeşitlendirilerek hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin teşvik edilmesinin sağlanması ve temel becerileri kazandıran hayat boyu öğrenme programlarının geliştirilmesi gerekliliği belirtilmiştir (Kalkınma Bakanlığı, 2013, s.31-33; 47; 186-187).

X. BYKP’de YE’ye ilişkin ifadelere bakıldığında genel olarak YE’nin yaşam boyu öğrenme kavramıyla ele alınmış olduğu görülmektedir. X. BYKP’de yaşam boyu öğrenme yaklaşımı, “işgücü yetiştirilmesi, mesleki becerilerin artırılması, okul-işletme arası ilişkileri, girişimcilik kültürünün yaygınlaşması, istihdam edilebilirliğin sağlanması ile halk eğitim merkezlerinin beceri temelli meslek eğitimi veren kurumlara çevrilmesi” gibi ekonomik terimlerle ortaya konmuş olan bir yaklaşımı ifade etmektedir. Bununla birlikte bireylerin gereksinimlerinden çok piyasadaki talepler; eğitimden çok da ekonominin öne çıkarıldığı fark edilmektedir. Bu bağlamda X. BYKP’nin, IX. BYKP’deki liberal anlayışı sürdürdüğü söylenebilir.

2019-2023 arası dönemi kapsayan XI. BYKP’ye bakıldığında eğitime ilişkin amaçlar;

Tüm bireylerin kapsayıcı ve nitelikli bir eğitime ve hayat boyu öğrenme imkânlarına erişimi sağlanarak düşünme, algılama ve problem çözme yeteneği gelişmiş, özgüven ve sorumluluk duygusu ile girişimcilik ve yenilikçilik özelliklerine sahip, demokratik değerleri ve milli kültürü özümsemiş, paylaşma ve iletişime açık, sanat ve estetik duyguları güçlü, teknoloji kullanımına yatkın, üretken ve mutlu birey yetiştirmek temel amaçtır. (TCCB Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.135).

şeklinde açıklanmaktadır. XI. BYKP’nin, kapsayıcı eğitim vurgusunun ilk yapıldığı BYKP olması dikkat çekicidir. Nitekim bu vurgu, eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik bir girişimin varlığına işaret etmesi açısından önemli görülmektedir. Bununla birlikte XI. BYKP’de YE ile doğrudan veya dolaylı ilişkili bulunan maddeleri şu şekilde sıralanabilir:

- a) Fırsat eşitliği temelinde, tüm kademelerde eğitime erişim sağlanacaktır.
- b) Eğitimde kalite güvence sistemi oluşturulacaktır.
- c) Milli, manevi ve evrensel değerler esas alınarak küresel gelişmelere ve ihtiyaçlara uygun eğitim içerikleri ve öğretim programları hazırlanacaktır.
- d) Bireylerin kişilik ve kabiliyetlerinin sürekli olarak gelişimini hedefleyen hayat boyu öğrenme anlayışı toplumun tüm kesimlerine yaygınlaştırılacaktır.
- e) Hayat boyu öğrenme programlarının çeşitliliği ve niteliği artırılacak, kazanımların belgelendirilmesi sağlanacaktır.
- f) Mükerrerliği önlemeye, belge ve sertifikaların kurumlar arası paylaşımına yönelik ulusal hayat boyu öğrenme ve izleme sistemi kurulacaktır.
- g) Ölçme ve değerlendirme sistemi yeterlilik temelli etkinleştirilecektir.

- h) Mesleki eğitimdeki kurum ve kuruluşlar bünyesindeki atölyelerin daha etkin bir şekilde kullanılması suretiyle döner sermaye gelirleri artırılabacaktır.
- i) Bilgi ve becerilerin güncelliğinin sağlanması amacıyla mezunların sertifikalı eğitim ve sektör ile üniversiteler tarafından akredite edilen dersleri almaları teşvik edilecektir.
- j) Mesleki eğitim programları ile sınav ve belgelendirme faaliyetlerine esas teşkil eden ulusal meslek standartları ve yeterlilikleri güncellenecek ve sayıları artırılabacaktır.
- k) Mesleki eğitim kursları ve işbaşı eğitim programları, dijital dönüşüm çerçevesinde ortaya çıkacak ihtiyaca cevap verecek işgücünü yetiştirmek üzere dijital yetkinlikleri ve becerileri esnek bir şekilde kazandırabilecek yapıya kavuşturulacaktır.
- l) Yeni beceri ihtiyaçlarının belirlenmesine yönelik işveren örgütleri ve sektörde yer alan işyerleri ile nitel araştırma ve analizler yapılarak aktif işgücü programları nitelik yönüyle güçlendirilecektir.
- m) İşgücü piyasasında kadın istihdamını artıracak şekilde kadınların özellikle kodlama, yazılım gibi teknoloji üretimi alanlarında mesleki eğitim ve beceri gelişimi fırsatları güçlendirilecektir.
- n) Gençlerin iş arama becerilerini geliştirmek ve çalışma hayatına uyumunu sağlamak için bilinçlendirme faaliyetleri yürütülecektir.
- o) Kırsal alanda yaşayan gençler arasında yenilikçi ve katma değeri yüksek üretimin cazip hale getirilmesine yönelik eğitim ve destek programları uygulanacaktır.
- p) Engellilerin işgücüne katılımını ve istihdam edilebilirliğini artırmak için genel ve mesleki eğitim, mesleki rehabilitasyon, kendi işini kurma hibe desteği ve iş ve meslek danışmanlığı hizmetleri geliştirilecektir.
- q) Aktif işgücü programları yaygınlaştırılacak ve programların etkinliği artırılabacaktır.
- r) Gençlerin, kadınların ve sosyal yardım alanların işgücü piyasasına katılımını sağlamaya yönelik hedef grup, sektör, bölge odaklı aktif işgücü programlarının uygulanması ve kursiyerler ile katılımcıların programlar sonrasında istihdam edilmelerini kolaylaştırmaya yönelik beceriler kazanmaları sağlanacaktır.
- s) Uzun süreli işsizlerin istihdam edilebilirliklerini artırmak üzere aktif işgücü programları kapsamında yeni uygulamalar geliştirilecektir.
- t) Sosyal yardım yararlanıcılarının yardım almadan yaşayabilecekleri duruma gelmeleri için meslek edindirme çalışmaları yürütülecektir.
- u) Aktif işgücü programları içerisinde Toplum Yararına Programlar güncellenerek mesleki eğitim kurslarına ve girişimcilik eğitim programlarına ağırlık verilecektir.
- v) Piyasanın ihtiyaç duyduğu alanlarda eğitim programlarının temeli olan meslek standartları ve yeterliliklerin oluşturulması; işgücünün bilgi, beceri ve yetkinliklerinin belgelendirilerek, iş kazalarının azaltılması ve işgücüne ehliyet kazandırılması sağlanacaktır (TCCB Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.135-143).

Bu maddelere ek olarak planda, HBÖ'ye katılım oranlarının 2023 yılı itibariyle %8 oranına yükseltilmesi öngörülmektedir.

XI. BYKP'deki maddeler incelendiğinde YE alanının çok boyutlu ele alındığı gözlenmektedir. YE'de fırsat eşitliği, erişim ve katılım sorunlarının azaltılmasına yönelik tedbirler, toplumun dezavantajlı kesimlerinin YE'ye katılımı, akreditasyon ve denklik, mesleki eğitim-istihdam-sürdürülebilir kalkınma, piyasa talepleriyle uyumlu meslekî eğitim gereksinimlerinin karşılanması, ölçme-değerlendirme, eğitimde dijital dönüşüm ve yeni beceri alanlarına yönelik gereksinimlerin belirlenmesi, program çeşitliliğinin ve niteliğinin artırılması konuları planda YE'ye yönelik hedeflerin ağırlık noktasını oluşturmaktadır. XI. BYKP'nin daha önceki BYKPlardan farklı olarak; bir yanda fırsat eşitliği ve kapsayıcı eğitim ile diğer yanda mesleki eğitimde girişimcilik ve piyasalaşma izleğinde şekillenen hedefler olmak üzere çift yönlü bir ajandası olduğu ifade edilebilir.

Sonuç olarak BYKPlerde YE'nin özellikle XI. BYKP'ye kadar; özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının sisteme entegrasyonu ve sistemdeki rolünün giderek önem kazanması, bu çizgide esnekleşen örgüt yapısı, girişimcilik, piyasalaşma, sektörel talepler gibi liberalizasyon ekseninde evrildiği ve giderek liberal ekonomiden ödünç alınan kavramlar etrafında temalaştığı söylenebilir. Bununla birlikte XI. BYKP ile ilk kez gündeme gelen kapsayıcı eğitim, eğitimde fırsat eşitliği, dezavantajlı kesimlerin katılım ve istihdamlarının teşviki gibi konuların da YE'nin hâkim vurgusu haline gelmeye başladığı gözlenmektedir

2.4.2. Dünyada yetişkin eğitimi politikaları

YE sitemlerine; politik ve stratejik, yapısal, finansal ve denetsel açılardan makro ölçekte, bakıldığında, YE'ye ilişkin farklı uygulamalara rastlanmaktadır. Özgül ihtiyaçlar ve öncelikler izleğinde ülkelerin YE sistemlerinin de farklılaştığı gözlenmektedir.

Finlandiya'da yetişkinler için; halk liseleri, YE merkezleri, spor eğitim merkezleri, öğrenme merkezleri ile yaz üniversitelerinde temelde genel kültürle ilgili farklı programlar bulunmaktadır. Finlandiya'daki YE'nin temel amacı; yaşam boyu öğrenme ilkelerinin temelinde aktif vatandaşlık, toplumsal bütünlük ve eşitliğin desteklenmesi amacı ile çok yönlü gelişim ve kültürel eğitimin bir arada gerçekleştirilmesidir. Eğitim sürecine isteyen herkes dahil olabilmektedir. Bu eğitimler, bir diploma veya nitelik sağlamamakla beraber eğitimlerin içerikleri kanunlar ile yönetilmemektedir. Eğitimlerin hedeflerine ve içeriklerine eğitim sağlayıcılar tarafından karar verilmektedir. Bir karar verme süreci içerisinde; vakıflar, dernekler, yerel yetkililer ile sınırlı sorumlu şirketler ile ortak bir şekilde pek çok çalışma devam ettirilmektedir. “Sosyal çalışmalar, yurttaş

becerileri, genel eğitim çalışmaları, hobi ve ilgi temelli bilgi ile beceri edinimi eğitimleri” vb. alanlarda pek çok kurs planlaması yapılmaktadır (Finland Ministry of Education and Culture, 2019).

İsveç’te özellikler yetişkin bireyler için “Komvux” ismi verilmiş olan yerel YE, “Sarvux” isimli yetişkinlere özel eğitim ve göçmenlere de İsveççe dil eğitimi verilen kurslardan oluşan bir YE sistemi bulunmaktadır. İsveç’te yerel yetişkin eğitimleri aracılığıyla; toplum içerisinde artış gösteren eşitsizlikleri azaltmak, bireylerin okul hayatını desteklemek için fırsatlar oluşturmak ve iyi eğitilmiş iş gücüyle iş alanları sağlamak amaçlanmaktadır (Sweden Ministry of Education and Research, 2013). Yetişkinlere yönelik özel eğitim verilen merkezlerde, öğrenme güçlüğü çeken veya zihinsel engelli olan yetişkin bireylerin de eğitimleri planlanmaktadır. Bununla birlikte SFI adı verilen kurslarda da temel seviye İsveççe dilinin öğretilmesi amaçlanmaktadır. Ayrıca SFI kurslarında okuma yazma bilmeyen yetişkin göçmenlere okuma-yazma öğretilmesi hedeflenmektedir. Temel seviyede İsveççe bilmeyen göçmenler için SFI kurslarının düzenlenmesi görevini ise yerel yönetimler üstlenmektedir (Sweden Ministry of Education and Research, 2013).

Danimarka’da YE; mesleki eğitim ve genel YE programları aracılığıyla yürütülmektedir. Yetişkin mesleki eğitimi; iş piyasasında hem vasıflı hem de düşük vasıflı çalışanların kısa süreli mesleki eğitim programlarını içerir. Bu eğitimlerin amacı ise, iş piyasasındaki gereksinimler bağlamında çalışanların meslek becerilerinin geliştirilmesi, iş piyasasındaki hem kısa hem de uzun vadeli gereksinimler doğrultusunda yeniden yapılandırma ve adaptasyon sorunlarının çözülmesine katkıda bulunmak, iş piyasası için yetişkinlerin yetkinlerini geliştirmelerine olanak sağlamaktır (Denmark Ministry of Children and Education, 2018). Genel YE alanında ise gençlerin yanı sıra olgun yetişkinlerin de genel konulardaki bilgi ve becerilerini geliştirmelerini veya tamamlamalarını sağlayacak eğitimin sağlanması amaçlanmaktadır. YE faaliyetleri genellikle sivil toplum kuruluşlarının desteğiyle gerçekleştirilmektedir. YE faaliyetleri; akşam okullarını ve gönüllü aktivitelerini, üniversite kurslarını ve gündüz halk liselerini kapsar (Denmark Ministry of Children and Education, 2018).

Japonya’da YE faaliyetleri “Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı (MEXT)” tarafından koordine edilmektedir. Japonya’da resmî kurumların yanı sıra, özel kuruluşlar da YE faaliyetlerinin düzenlenmesinde önemli rol oynar. YE faaliyetlerinde yerel yönetimlerin öncü bir rolü bulunmaktadır. Nitekim; YE faaliyetleri

düzenleyen gençlik merkezleri, kütüphaneler, müzeler, beden eğitimi ve eğlence merkezleri gibi bazı kurumların yanı sıra, birer belediye teşekkülü olan ve “komin-kan” adıyla bilinen halk evleri ayrı bir öneme ve önceliğe sahiptir (Demirel, 2000).

Amerika Birleşik Devletleri’nde “Yetişkin Eğitimi ve Okuryazarlık Departmanı (DAEL)” tarafından, yetişkinlerin gereksinim duyduğu problem çözmeye dayalı temel becerileri elde edebilecekleri programlar yürütülmektedir. DAEL eyaletlerde hem okuryazarlık hem de YE faaliyetlerini yürüten yerel sağlayıcılar için fon sağlar. Okuma-yazma öğretimi etkinlikleri ile genel YE etkinlikleri; okuryazarlık, iş yeri YE ve okuryazarlığı, aile okuryazarlık aktiviteleri, İngiliz dili edinimi aktiviteleri, bütünleştirilmiş İngilizce okuryazarlığı, yurttaşlık bilgisi eğitimi, işgücü hazırlık aktiviteleri ve bütünleştirilmiş eğitim faaliyetlerini de içermektedir (U.S. Department of Education, 2019).

İngiltere’de YE’nin formal bir kimlikle ele alınışı 19. Yüzyıla dayanır (Charters ve Hilton, 1989). Nitekim; İngiltere’de sanayi devrimi ile birlikte ortaya çıkan sendikalar ve meslek örgütleri, YE’nin tarihsel gelişiminde kritik bir öneme sahiptir (Jarvis, 2005; Freeman, 2014).

İngiltere’de, sermaye piyasalarının taleplerine yanıt verebilecek nitelikte iş gücü yetiştirme ve ekonomi politikalarının bir aracı olarak ele alınan YE sisteminin temel amacı ve vurgusu; “sürdürülebilir kalkınma için istihdama yönelik becerilerin artırılması” şeklinde özetlenebilir (Vezne, 2017). Bu bağlamda İngiltere’de YE’nin, kavramsal olarak doğrudan ekonomiyle ilişkilendirildiğini ve sanayi tarafından desteklendiğini söylemek olanaklıdır (Kogan, 2000). YE sistemine yapısal olarak bakıldığında İngiltere’de YE faaliyetleri, “Eğitim Departmanı (The Department for Education)” tarafından koordine edilmekte ancak; YE’nin finansmanı “Eğitim ve Beceri Fonlama Ajansı (Education and Skills Funding Agency-SFA) tarafından, denetimi ise özerk bir kurum olan “Yeterlilik ve Değerlendirme Hizmetleri Birimi (The Office of Qualifications and Examinations Regulation-OFQUAL) tarafından sağlanmaktadır (U.K. Department for Education, 2017; OFQUAL, 2017).

2.5. İlgili Araştırmalar

Çalışmanın bu bölümünde Türkiye’de ve dünyada YE alanında yapılan çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Türkiye’de yetişkin eğitimi araştırmaları

Eğitim, kavramının 1960’lı yıllardan sonra “bilim” şeklinde değerlendirilmesi gerektiği fikrinin akademik alanda yerleşmesi ile birlikte YE alanında da yapılmış olan araştırmaların sayısı da giderek artmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi’nin kurulması ile birlikte, eğitim bilimleri alanındaki araştırmalar da hız kazanmaya başlamıştır.

Yıldız (2004) tarafından yapılmış olan meta-analiz araştırmasında, Türkiye’deki YE araştırmalarına toplu bir bakışın sunulması amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında, 1978 ile 2004 yılları arasında yapılmış olan YE araştırmaları incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda şu bulgulara yer verilmiştir;

- a) Türkiye’deki yetişkin eğitime yönelik araştırmaların sayıları oldukça az ve yetersizdir,
- b) Yapılmış olan araştırmalar büyük çoğunlukla, halk eğitimi merkezlerinin yetişkin eğitimi etkinlikleri bağlamında değerlendirilmesi düzeyinde kalmıştır,
- c) Yapılmış araştırmaların büyük çoğunluğunda “betimsel tarama modeli” kullanılmıştır,
- d) Türkiye’deki yetişkin eğitime yönelik çalışmalarda pozitivist/ampirik paradigmanın etkileri öne çıkmakta olup, söz konusu etki çalışmalarında çoğunlukla nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır.
- e) Yetişkin eğitimiyle ilgili araştırmalarda çoğunlukla verilerin betimsel istatistiksel teknik kullanılmak suretiyle analiz edildiği görülmektedir.
- f) Genel olarak Türkiye’de yapılmış olan yetişkin eğitimi çalışmaları, durum ve gereksinim saptama üzerine kurulu olan değerlendirme araştırmalarını öne çıkarmışlardır (Yıldız, 2014, ss.82-94).

Yayla (2009) tarafından yapılmış olan araştırmada YE sisteminin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 1300 kişiden oluşmaktadır. Verilerin toplanması için anket formu kullanılmış ve “SPSS 13.00 paket programı” kullanılarak analizi gerçekleştirilmiştir. Analizin sonucunda ise, Türkiye’de YE’nin tanımlanması ve kabul edilmesinin sağlanmasının ötesinde; YE’ye katılım engelleri, YE gereksinimlerinin belirlenmesi, gözle görülebilir hedeflerin oluşturulması, YE’de kullanılacak yöntem ve teknikler, YE ortamları, YE değerlendirme sistemleri, YE’de uzman insan kaynaklarının

oluşturulması ve kullanılması ile ilgili yapılmış olan yeniden değerlendirmeler ortaya çıkmıştır (Yayla, 2009).

Kahriman (2010) tarafından yapılan yetişkin eğitimcilerin meslekleri ve YE'nin profesyonelleşmesi ile ilgili düşüncelerini araştırmayı amaçlayan nitel çalışmada, İstanbul ilinde 16 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Verilerin içerik analizi yöntemi ile analiz edildiği araştırma sonucunda; çoğunlukla mesleğe başlamadan önce YE'ye ilişkin bir eğitim veya sertifika ve mesleğe devam ederken hizmet-içi eğitim almadığı; ancak yetişkin eğitimciler için bir sertifikanın veya hizmet-içi eğitim, seminer veya staj tarzında bir eğitime gereksinim duyulduğu ortaya konmuştur. Bununla birlikte katılımcıların; aldıkları eğitimlerin niteliğine, statülerine ve çalışma koşullarına ilişkin iyileştirmeler yapılması gerektiği sonucu ortaya çıkmıştır.

Miser, Ural ve Ünlühisarcıklı tarafından 2013 yılında gerçekleştirilmiş olan betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırma bir “durum analizi çalışması” olarak desenlenmiştir. Çalışmaya kaynaklık eden veriler, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yıllık olarak yayınlanan raporlarda yer alan 2000 ile 2008 yılları arasındaki verilerin derlenmesini temele almıştır (Miser vd., 2013). Araştırmada; Türkiye’de YE alan kişilerin çoğunun erkek olduğu, YE alan kişi sayısının genel nüfusa oranlandığında oldukça düşük olduğu bulguları paylaşılmıştır (Miser vd., 2013).

Doğan ve Varank (2014) tarafından yapılan “Türkiye Yetişkin Öğrenme Profiline Politika Analizi Kapsamında Değerlendirilmesi” başlıklı karma yöntem araştırmasında Türkiye evrenini temsil edecek şekilde 26 il belirlenerek, yaşları 25-64 arasında değişen toplam 3700 kişiye anket uygulanmış ve 260 kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda başta;

- a) Milli Eğitim Bakanlığı'nın düzenleyeceği veya destekleyeceği öğrenme programlarında, öncelikli olarak bir uzmanın özel olarak birebir bilgiyi aktarmasının, doğrudan uygulama yaptırılmasının ve akran öğrenme grupları oluşturulmasının beklendiği;
- b) Ortak görüş olarak hayat boyu öğrenme programlarında ücret talep edilmemesi gerektiği;
- c) Katılımcıların yetişkin eğitime katılım amaçları, yeni bir iş veya kariyer edinmek, boş zamanları değerlendirmek, hobi edinmek, girişimci olarak iş kurmak, yabancı dil öğrenmek, sertifika, diploma vb. edinmek ve mesleki bilgi-beceri kazanmak olduğu;

- d) Yetişkin eğitimine katılımı engelleyen faktörlerin aile ve çalışma hayatı sorumlulukları ve zaman ve ulaşımdan kaynaklanan zorluklar olduğu;
- e) Katılımcıların; ders aldıkları kişilerin ilgili alanda bilgi, beceri ve öğretme kabiliyetine sahip olmalarını, öğretmenlik formasyonuna sahip olmalarını ve kendilerine karşı ayrımcı bir tutum sergilememelerini yüksek oranda beklediği;
- f) Milli Eğitim Bakanlığı'nın HBÖ merkezlerinin bilinirlik oranının düşük seviyede bulunduğu (Doğan ve Varank, 2014, s. 47).

olmak üzere bazı bulgulara ulaşılmıştır.

Komşu (2014) tarafından yapılan; Mersin'in Akdeniz İlçesi Karaduvar mahallesinde yaşayan yetişkinlerin, kent sorunlarına ilişkin farkındalıklarının, kentsel sorunların çözümüne yönelik siyasal davranışlarının ve bu bağlamda YE'ye katılım davranışlarının belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada tesadüfi örnekleme yoluyla erişilen 355 katılımcıya anket uygulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların, YE kurslarına ilgi ve katılım düzeyleri düşük bulunmuştur. Araştırmada katılımcıların, YE'ye katılma amaçları ve kurs tercihleri ile yaşadıkları sorunlar karşılaştırıldığında, ihtiyaçları ve amaçlarıyla kısmen uyumlu eğitim tercihlerinin olduğu görülmüştür. YE'ye katılım amaçları olarak kariyerde ilerleme, bireysel öğrenme zevki, yasal zorunluluklar ve sosyalleşmek ön plana çıkmıştır. Çalışmanın sonuçları, YE kapsamındaki kurs etkinliklerine katılım sürecinde çeşitli engeller bağlamında değerlendirildiğinde; maddi güçlükler, aile işleriyle ilgilenme zorunluluğu, tanınmama/haberdar olmama ve yoğun çalışma temposu konularının ön plana çıktığı görülmektedir. Çalışmanın eğitim kazanımları boyutunda sonuç olarak en çok özgüven artışı, mesleki gelişim ve aile sorunlarının çözülmesi konuları öne çıkmaktadır.

Ağcihan (2015) tarafından, YE alanında eğitim veren eğitimcilerin yeterlilik düzeylerini belirlemek amacıyla yapılan nicel araştırmada Kadıköy halk eğitimi merkezindeki toplam 308 kursiyere anket uygulanmıştır. İlişkisel tarama modelindeki araştırmada kursiyerler eğitimcilerin yeterlilikleri, katıldıkları kurs programının içeriği ve kazanımları ile ilgili ifadelerle cevap vermişlerdir. Kursiyerlerin demografik yapısına göre ifadelerle vermiş oldukları cevapların anlamlı değişip değişmediği araştırılmıştır. Araştırma sonucunda; erkeklerin kadınlara göre kursu bitirdikten sonra ekonomik hayata daha fazla katıldıkları, kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlere göre "katıldığım kurs hayatıma anlam kazandırmıştır" ifadesini daha fazla belirttiği, ilköğretim ve orta öğretim

mezunu kursiyerlerin lisansüstü mezunu kursiyerlere göre daha fazla "katıldığım kurs sahip olduğum yetenekleri keşfetmemi sağlamıştır" ifadesini belirttiği, meslek edinmek için katılan kursiyerlerin "öğrendiğim bilgileri günlük hayatta kullanabiliyorum" ifadesini daha fazla belirttiği ortaya konmuştur (Ağcihan, 2015).

Doğan ve Kaytelek (2015) tarafından yapılan çalışmada “Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği” geliştirilmiştir. Çalışmada, YE kurumlarının yöneticilerinin yaşam boyu öğrenmeyle ilgili algılarını temel alan bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın örneklemini 18 şehirden toplam 372 kurum yöneticisi oluşturmaktadır. Ölçekteki yapı geçerliliğini anlayabilmek için “açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi”, güvenirlik için de “Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenirlik analizleri” gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yapılmış olan analizler sonucunda ölçeğin, 4 faktör ve 28 maddeden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu ortaya konmuştur (Doğan ve Kaytelek, 2015, s.214).

Lala, Yazar ve Çolak (2017) tarafından yapılan araştırmada, öğretmenlerin YE ile ilgili sahip oldukları algı ve anlayışın metaforik olarak tespit edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada “olgu bilim deseni” kullanılmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu YE alanında görev yapan öğretmenler oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları “içerik analizi” yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların “yetişkin eğitimi” ifadesine yönelik olarak 297 farklı metafor ürettiği ortaya konmuştur. Araştırmaya göre öğretmenler YE ile ilgili olarak en çok ve 35 kez olmak üzere ağaç metaforu kullanmışlardır (Lala vd., 2017). Ağaç metaforu kullanan katılımcılardan 20’si ağacı çevrenin faydalanmış olduğu bir imge olarak kullanmışlardır. Buna karşılık, bazı katılımcılar da ağaç metaforunu sabır isteyen, bakılması ve yetiştirilmesi zor bir uğraş manasında 13 defa kullanmıştır. Genel olarak metaforlar, 12 farklı kategori biçiminde ele alınmıştır (Lala vd., 2017).

Aslandağ (2018) tarafından yapılmış olan araştırma; eğitimcilerin farkındalık ilkelerinin anlaşılabilmesi adına tasarlanmış olan çalışmaların sonuçlarına dayanmaktadır. Araştırma için yarı yapılandırılmış görüşmeler sonrasında toplanmış olan veriler analiz edilerek, Türkiye’de YE’ye yönelik etkili uygulamalara katkı sağlayacak olan bazı önerilere yer verilmiştir (Aslandağ, 2018).

Babanlı (2018) tarafından yapılan nicel araştırmada YE’deki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin belirlenmesi; bu yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, yaş, medeni hal, öğrenim düzeyi, özel veya resmi yaygın eğitim kurumları tarafından

verilen kurslara katılıp katılmama durumu ve eğer katılmışsa katılım süresi değişkenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmacı tarafından 'Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlilik Ölçeği' geliştirilmiş ve 2017-2018 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Fatih ilçesindeki İSMEK kurslarında öğrenim gören 134'ü kadın, 112'si erkek olmak üzere toplam 246 kursiyere ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin medeni hal ve kurslara katılım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya konmuştur. Ancak, cinsiyete, yaşa, öğrenim durumu ve kurslara katılıp katılmama durumuna göre farklılık göstermektedir (Babanlı, 2018).

Karabacak (2018) tarafından yapılmış olan araştırmada; halk eğitimi merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin andragojiye ilişkin bilgi düzeylerinin ölçülebilmesi amacıyla, Likert tipi bir anket formu hazırlanmıştır. Bu anketle Türkiye'deki 11 ilde, halk eğitimi merkezlerinde çalışan 592 eğitmenden veri toplanmıştır. Araştırma sonucunda, YE alanında görev yapan eğiticilerin andragoji ilkeleri bağlamında yalnızca yüzeysel bilgilere sahip oldukları ve sahip oldukları bu yüzeysel bilgiyi de bu eğitim ortamında uygulamayı içselleştiremedikleri sonucuna ulaşmıştır (Karabacak, 2018).

Çevik (2019) tarafından yapılan araştırmada YE faaliyetlerini yürütmekte olan eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Karma yöntem araştırması olan çalışmanın nicel boyutunda; Niğde, Karaman ve Ankara illerinde görev yapan toplam 341 yetişkin eğitimcisine, araştırmacı tarafından geliştirilen "Eğiticilere Yönelik Andragojik Öğretim İlkeleri Ölçeği" uygulanmıştır. Eğiticilerin andragojik öğretim ilkelerinin cinsiyet, mesleki kıdem ve unvan değişkenleri ile ilişkisini ortaya koymak adına toplanan veriler, ANOVA testi ve t-testi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın nitel boyutunda ise katılımcılar ile andragojik öğretim ilkelerine ilişkin yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Araştırma sonucunda; eğiticilerin andragojik öğretim ilkeleri uygulama düzeylerinin yüksek olduğu, bu ilkeleri uygulama düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiği, mesleki kıdem ve unvan değişkenlerine göre ise herhangi bir anlamlı farklılığa rastlanmadığı ortaya konmuştur (Çevik, 2019).

Türkiye'de YE araştırmalarına genel olarak bakıldığında, çalışmaların çoğunlukla YE'nin genelde süreç boyutuna, özelde ise eğitici niteliklerine yönelik durum analizi çalışmaları olduğu ifade edilebilir.

2.5.2. Dünyada yetişkin eğitimi araştırmaları

Alanyazında; öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenme stilleri, eğitici nitelikleri, öğrenici tutumları gibi YE'nin farklı boyutlarında yapılmış olan çok sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

Kasworm, Polson ve Fishback (2002) tarafından yapılan araştırmada; yetişkin öğrenenlerin, uygulamalara ve eğitim sürecine ilişkin geri bildirimlerinin eğiticiler için önemi ortaya konmuştur. Bununla birlikte çalışmada; yetişkin öğrenenlerin öğrenmeyi, yaşamsal deneyimlerle nasıl bağdaştırdıklarının, öğretim sürecinin etkiliği açısından önemli bir bilgi kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kasworm, Polson ve Fishback, 2002).

Knowles, Holton ve Swanson (2005) tarafından yapılmış olan araştırmada, YE sürecinde görev alan eğitici ve yöneticilere yönelik “Kişisel Yetişkin Öğrenme Tarzı Envanteri” geliştirilmiştir. Envanterde genel olarak YE'nin “program geliştirme, öğrenme yöntemleri ve program yönetimi” konularıyla ilgili genel yönelimlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir (Knowles, Holton ve Swanson, 2005).

Ismail ve Azman (2010) tarafından yapılan araştırmada, Malezya'daki YE programlarında yer alan yetişkinlerin öğrenme stilleri üzerine bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Toplamda 959 yetişkin öğrenciye, araştırmacılar tarafından geliştirilmiş olan ölçek uygulanmıştır. Araştırma sonucunda; yetişkin bireylerin öğrenci ve öğretmen merkezli öğrenme stillerindeki öğrenme davranışları ortaya konmuştur (Ismail ve Azman, 2010, s. 140-144).

Reddy ile Devi (2012) tarafından yapılmış olan araştırma sonucunda, yetişkin eğiticilerinde ilk başta bulunması gerekli özelliklerin; sorumluluk duygusuna sahip, olmaları ve hoşgörülü olmaları olduğu ortaya konmuştur. Ayrıca yetişkin öğrenenler tarafından yetişkin eğiticilerinin; yumuşak kalpli, güçlü bir karaktere sahip, duyarlı, kararlı, sorumlu, yaratıcı ve iyi bir organizatör olmaları da beklenmektedir (Reddy ve Davi, 2012, s.232).

Liu vd. (2013) tarafından, İngilizce öğrenen yetişkinlerin öğrenimlerinin teşviki için mobil öğrenme üzerine yapılan araştırmada, yetişkinlerin mobil öğrenme tutumlarını anlamaya yönelik 21 maddeden oluşan bir ölçek geliştirmiştir (Liu vd. 2013).

Yoshida, Conti, Yamauchi ve Iwasaki (2014) tarafından yapılmış olan araştırma sonucunda, ideal yetişkin eğiticisinin; ilgili, kendi rolü ile topluma yönelik ilişkilerini dengeleyebilmiş, eşit davranan, olgun ve çok yönlü bir kişiliğe sahip olması gerekliliği

vurgulanmaktadır. Bununla birlikte yetişkin eğitimcilerinin sürekli gelişimlerinin teşvik edilmesi, hizmet öncesi ve hizmet süreci içerisinde eğitim almaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Yoshida vd., 2014).

Kapur (2015) tarafından yapılan araştırmada yetişkin eğitimcilerinin temel kaygısının yetişkin öğrenen olması gerektiği ayrıca; yetişkinlere yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin, öğrencilerin kendilerine olan güvenlerinin geliştirilerek sürdürmelerine katkı sunacak nitelikte olması gerektiği vurgulanmıştır.

Philips, Baltzer, Filoon ve Whitley (2017) tarafından yapılmış olan araştırmada; yetişkin eğitimcilerinin androgoji ilkelerine ve güncel öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterliliklerinin öğretimin etkililiği açısından önemi ortaya konmuştur. Bununla birlikte; yetişkin öğrenenlerin, eğiticiye ilişkin dönütlerinin dikkate alınmasının daha etkili öğrenme stillerinin belirlenmesine ve uygulanmasına katkı sunacağı ortaya konmuştur (Philips vd., 2017).

Alanyazındaki araştırmalara bakıldığında araştırmaların genel olarak eğitici nitelikleri ve öğrenme stilleri üzerine yapılmış olan nicel araştırmalar olduğu gözlenmektedir. Bununla birlikte yetişkin eğitiminde; 21. Yüzyıl becerileri, sürdürülebilir kalkınma, beşerî sermaye gibi boyutlarda alanyazında oldukça az sayıda araştırmaya rastlanmaktadır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna / evren ve örnekleme, veri toplama araçlarına ve verilerin toplanmasına ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmektedir.

3.1 Araştırmanın Modeli

Bu çalışma kapsamında var olan durumun analiz edilmesi ve bulgulara dayanılarak yeni bir model ortaya konabilmesi için nitel ve nicel verilerden birlikte yararlanılmıştır. Elde edilen verilerin yorumlanması bir bütünü oluşturacak şekilde desenlendiğinden dolayı çalışmada “karma araştırma” deseninden faydalanılmıştır. Karma araştırma deseni, tek bir araştırma veya araştırmalar dizisindeki aynı olan temel olgulara yönelik hem nitel hem de nicel verileri toplayıp onları analiz ederek yorumlamayı kapsar (Leech ve Onwuegbuzie, 2007). Creswell ve Plano Clark (2011)’a göre karma araştırma deseninin özellikleri aşağıda şu şekilde ifade edilebilir:

- a) Karma araştırma deseni, çalışmalarda hem nitel hem de nicel yöntemlerin birlikte kullanımını ifade eder.
- b) Bu araştırma şeklinde, tek bir çalışmada nitel ve nicel verilerin toplanması ve analizi birlikte gerçekleştirilir.
- c) Karma araştırma desenini kullanan çalışmaların temel dayanağını; araştırma probleminin nitel ve nicel yöntemlerin birlikte kullanılması ile daha açık ve anlaşılır hale gelmesi oluşturur.

Yöntembilime yönelik alanyazın incelendiğinde, karma yöntem çeşitleri bağlamında farklı sınıflamaların olduğu ortaya çıkmaktadır. Creswell ve Plano Clark (2011) karma araştırma desenlerini; “yakınsayan paralel karma yöntem deseni, açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni, keşfedici sıralı karma yöntem deseni, içe içe karma yöntemler, dönüştürücü karma desen ve çok aşamalı karma desen uygulamaları” biçiminde altı farklı basamakta ifade eder.

Araştırma keşfedici sıralı desende bir karma yöntem araştırmasıdır. Araştırma keşfedici sıralı desen araştırmalarından önce nitel ve sonrasında nicel araştırmaları kapsamaktadır. Alanyazında keşfedici sıralı desene ilişkin farklı tanımlara rastlamak olanaklıdır (Creswell ve Plano Clark, 2011; Hesse-Biber, 2010). Keşfedici sıralı desen alanyazında; ölçme araçlarının yetersiz olduğu, değişkenlerin tam olarak belirli olmadığı ve rehberlik edecek teorik arka planın yetersiz olduğu durumlarda ilk olarak nitel yolla

verilerin toplanarak incelenen değişkenin keşfedilmesine, ardından nitel verilerden elde edilen bulgulara dayalı olarak geliştirilen ölçme aracıyla nicel verilerin toplanmasına olanak sağlar (Creswell ve Plano Clark, 2011).

3.1.1. Nitel boyut

Araştırmanın nitel boyutu durum çalışması desenine göre tasarlanmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çevresi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu çevre arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmanın durum çalışması planlama aşaması, Gay, Mills ve Airasian'ın (2009) beş aşamalı durum çalışması modeli kılavuz alınarak tasarlanmıştır. Beş aşamalı durum çalışması modeline göre önce araştırma soruları belirlenir. İkinci aşamada çalışmaya alınmış olan durum ve üçüncü aşamada duruma ilişkin kuram geliştirmenin rolü belirlenir. Dördüncü aşama olan duruma ilişkin kuramsal çerçeve oluşturulmasının ve gerekçesinin açıklanmasının ardından beşinci aşama olan tekli ya da çoklu durum çalışmasına karar verme aşamasına gelinir (Gay, vd., 2009). Genel özelliklerine göre: a) bütüncül tek durum deseni; b) iç içe geçmiş tek durum deseni; c) bütüncül çoklu durum deseni; d) iç içe geçmiş çoklu durum deseni olmak üzere dört tür durum çalışması deseninden söz edilebilir (Yin, 2003, s.39). Araştırmaya konu edilen tek durum olan “Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Politikaları” a) politik ve stratejik özellikleri; b) örgütsel yapısı; c) uygulamaları boyutlarında ele alınmaktadır. Bu bağlamda araştırma, iç içe geçmiş tek durum deseninde bir araştırmadır.

Bu araştırmada nitel veri toplama tekniklerinden görüşme tekniğı kullanılarak, Türkiye’de YE politikaları hakkında katılımcıların görüşleri alınmıştır. Görüşme tekniğı plânlılık ve amaçlılık bağlamında, konu üzerine sıradan bir konuşmadan öte, onu hedefe yönelik planlanmış bir veri toplama aracı yapar (Patton, 2002). Araştırmada görüşme tekniğı kullanılmasının nedeni, YE’nin; kursiyer, eğitici, yönetici veya üst yönetici olmak üzere farklı boyutlarında yer alan katılımcılardan birinci kaynak olarak bilgi toplamaya çalışmaktır.

3.1.2. Nicel boyut

Çalışmada Türkiye’de YE sistemini; politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel özelliklerine ve uygulamalara göre analiz edebilmek, değişkenler arasındaki ilişkileri

ortaya koyabilmek ve YE sürecine katılım açısından özel ilgi bekleyen olası grupları ve alanları tespit etmek amacıyla nicel araştırmaya gereksinim duyulmuştur. Bu amaç doğrultusunda desenlenen araştırmanın nicel boyutu; “Eğiticiler İçin Yetişkin Eğitimi Analiz Ölçeği (YEAE)” ve “Kursiyerler İçin Yetişkin Eğitimi Analiz Ölçeği (YEAKE)”nin geliştirilmesi olarak birinci aşama ve uygulama şeklinde ikinci aşama olmak üzere iki aşamalı bir süreci kapsamaktadır. Birinci aşama olarak adlandırılan boyutta ölçeklerin geliştirilmesi süreci “veri toplama araçları” başlığı altında ele alınmaktadır.

Araştırmanın ikinci aşamadaki nicel boyutu betimsel tarama modelinde tasarlanmıştır. Tarama modelleri, geçmişte veya halen var olan bir durumu, olduğu şekli ile betimlemeyi amaçlayan araştırmalar için uygun bir modeldir (Karasar, 2007). Tarama modelinde bilimin gözleme, kaydetme, olaylar arasındaki ilişkileri tespit etme, kontrol edilen değişmez ilişkiler üzerinde genellemelere varma bulunur (Karasar, 2007, s.79). Araştırmada olası değişkenlik ilişkilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. İlişkisel tarama yöntemi; betimsel tarama modellerinden, genel tarama modelleri kapsamında ele alınan bir yöntemdir. İlişkisel tarama modelleri, iki ve daha çok değişken arasındaki birlikte değişim ilişkisini; varlığını, yokluğunu, yönünü veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleri için kullanılır (Cohen, Manion ve Morrison, 2000).

3.2. Çalışma Grubu ve Evren-Örneklem

Bu bölümde araştırmanın nitel boyutuna ilişkin çalışma grubu ile nicel boyuta ilişkin evren ve örnekleme ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.2.1. Nitel boyut

Araştırmanın nitel boyutu için çalışma grubu seçiminde seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden amaçsal örnekleme tekniği kullanılmıştır. Amaçsal örnekleme tekniklerinden ise; araştırmanın amacına uygunluğu nedeniyle tabakalı amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Amaçlı örneklemin avantajı araştırmacıya, araştırma için kritik olacağına inanılan insan ve olaylara dönme şansı vermesidir (Denscombe, 2007). Amaçlı örnekleme; araştırmacının, belirli kişiler ya da olaylar hakkında bir şey biliyor olduğu durumlarda uygulanır ve en iyi veriyi üretmek için kasıtlı olarak özel olanlar seçilir.

Çalışmanın katılımcı profili veri çeşitliliği sağlamak adına kursiyer, usta öğretici, öğretmen ve yönetici olmak üzere dört tabakaya ayrılmıştır. Daha sonra tabakalı amaçlı

örnekleme tekniğiyle bu dört tabakanın her birinden sekizer katılımcı seçilmiştir. Eskişehir ilindeki YE veren resmî kurumlarda 2017-2018 eğitim-öğretim yılında, görev yapmakta olan 8 usta öğretici, 8 öğretmen, 8 yönetici ve 8 kursiyer olmak üzere toplam 32 katılımcıyla, farklı zamanlarda yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların kursiyer, usta öğretici, öğretmen, kurum yöneticisi ve üst yönetici olmak üzere YE sürecinin tüm taraflarını kapsayacak şekilde seçilmesine özen gösterilerek YE sürecine ilişkin tüm taraflardan bilgi edinilmeye çalışılmıştır. Böylelikle taraflar arasındaki bakış farklılıklarının da ortaya çıkartılması, kendi algı düzeyine göre her tabakanın politika ve stratejilere, örgütsel yapıya ve uygulamalara ilişkin algılarının ve bu algılar arasındaki olası farklılaşmaların değerlendirilerek, YE'nin farklı açılardan betimlenmesi amaçlanmıştır (Bkz. Tablo 3.1).

Tablo 3.1. *Kişisel bilgilere ilişkin bulgular*

		Katılımcılar	f
Cinsiyet	Kadın	Y1, Y8, Ö1, Ö3, Ö5, Ö7, Ö8, U3, U4, U6, U7, U8, K1, K3, K5, K6, K7, K8	18
	Erkek	Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Ö2, Ö4, Ö6, U1, U2, U5, K2, K4	14
Yaş	25-30		5
	31-35		5
	36-40		3
	41-45		6
	46-50		6
	51-55		4
	56-60		2
	61-65		1
Unvan	Yönetici	Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8	8
	Öğretmen	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	8
	Usta Öğretici	U1, U2, U3, U4, U5, U6, U7, U8	8
	Kursiyer	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8	8

Tablo 3.1. (Devam) Kişisel bilgilere ilişkin bulgular

		Katılımcılar	f
Eğitim Durumu	Lisansüstü	Y3, Y6, Y8, Ö3	4
	Lisans	Y1, Y2, Y4, Y5, Y7, Ö1, Ö2, Ö7, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, U1, U2, U5	15
	Ön lisans	U3, U7	2
	Lise	K1, K2, K4, K5, K6, K7, K8	7
	Ortaokul	U2, U4, U8	3
	İlkokul	K3	1
Deneyim*	0-6 ay		2
	7-12 ay		4
	1-3 yıl		5
	4-6 yıl		5
	7-9 yıl		1
	10-12 yıl		3
	13-15 yıl		4
	15 yıl +		8

*YE sistemi içerisinde geçirilen süreler toplamı.

Çalışma grubuna ilişkin demografik veriler cinsiyet bağlamında incelendiğinde 32 katılımcının 18'inin kadın, 14'ünün erkek olduğu görülmektedir. Çalışma grubuna katılımcı seçimi sürecinde tabakalardan yaklaşık eşit sayıda kadın ve erkek katılımcının seçilmesine özen gösterilmiştir. Bu bağlamda cinsiyet farkından kaynaklanan olası bakış ve yorum farklılıklarının çalışmaya yansıtılması amaçlanmıştır.

Tablo yaş değişkeni bağlamında incelendiğinde katılımcı profilinin 25-65 yaş arası bir skalada farklılaştığı görülmektedir. Ancak yaş gruplarında 41-50 yaş arası katılımcıların ağırlıkta olduğu ifade edilebilir. Bu ise yönetici, öğretmen, usta öğretici ve kursiyer olarak tanımlanan dört tabakadan eşit sayıda katılımcı alındığı göz önünde bulundurulduğunda YE'nin taraflarından daha çok yönetici, öğretmen ve usta öğretici tabakalarının yaş ortalaması ile koşut olduğu söylenebilir. Nitekim kursiyer tabakasından seçilen katılımcıların yaş ortalamasının, Eskişehir ili özelinde YE sisteminde yer alan kursiyer yaş ortalaması ile doğru orantılı olarak 25-35 yaşları arasında toplandığı ve kursiyer katılımcı tabakasının kursiyer yaş oranlarını yansıttığı söylenebilir. Bununla birlikte çalışma grubuna seçilen katılımcıların yaşları beşer yıllık aralıklarla kodlandığında 25-30 yaş aralığında beş; 31-35 yaş aralığında beş; 36-40 yaş aralığında üç; 41-45 yaş aralığında altı; 46-50 yaş aralığında altı; 51-55 yaş aralığında dört; 56-60 yaş aralığında iki; 61-65 yaş aralığında bir katılımcı bulunmaktadır.

Unvan bağlamında çalışma grubu YE sisteminin herhangi bir basamağında yer alan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve kursiyer olmak üzere dört tabakaya ayrılmış ve her

tabakadan 8'er kişi olmak üzere eşit sayıda katılımcı seşilmiştir. Yönetici olarak, Eskişehir ili merkez ilçelerdeki hayat boyu öğrenmeden sorumlu yöneticiler katılımcı olarak seşilmiştir. Çalışma grubunda yer alan öğretmenler aktif olarak YE veren ve 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na bağlı olarak çalışan devlet memurları; usta öğreticiler ise ek ders ücreti karşılığı YE kurumlarında çalışan eğitimcilerdir. Kursiyerler ise; YE sürecine dahil olma süresine bakılmaksızın sekiz farklı kurstan seşilmişlerdir.

Eğitim durumu değişkeni incelendiğinde katılımcıların büyük çoğunluğunun lisans mezunu olduğu görölmektedir. Katılımcılardan dört kişi lisansüstü eğitim, on beş kişi lisans, iki kişi ön lisans, yedi kişi lise, üç kişi ortaokul ve bir kişi de ilkokul mezunudur. Lisansüstü eğitim mezunu olan katılımcıların mezuniyet alanlarına bakıldığında, üç kişinin Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması ve Ekonomisi Tezsiz Yüksek Lisans Programı mezunu olduğu görölmektedir.

Deneyim değişkeni; yönetici, öğretmen, usta öğretici, kursiyer ya da birden fazla rolde -örneğin öncesinde kursiyer sonrasında usta öğretici gibi- YE sisteminde geçirilen süreyi ifade etmektedir. Tablo incelendiğinde iki katılımcının YE sistemine yeni dahil olduğu söylenebilir. Bunun ise; sözü geçen iki katılımcının ilk kez halk eğitimi olgusuyla sürecin paydaşı olarak karşılaştığı anlamına geldiğini söylemek olanaklıdır. Katılımcılardan dördü 7-12 ay arasında; beşi 1-3 yıl arasında, beşi 4-6 yıl arasında, biri 7-9 yıl; üçü 10-12 yıl arasında; dördü 13-15 yıl arasında YE deneyimine sahiptir. Sekiz katılımcının ise 15 yılın üzerinde YE deneyimine sahip olduğu görölmektedir.

3.2.2. Nicel boyut

Araştırmanın kursiyer boyutunda evren ve örneklem, Eskişehir ili merkez ilçelerdeki YE kurumlarında, araştırmanın planlandığı 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Kasım ayı itibariyle kurs süreci aktif durumda bulunan kayıtlı kursiyer sayısı dikkate alınarak belirlenmiştir. Buna göre Eskişehir merkez ilçelerde, 2017-2018 eğitim-öğretim dönemi Kasım ayında toplam 6.242 aktif kursiyer bulunmaktadır. Bu kursiyerlerden 3.244'ü Odunpazarı Halk Eğitimi Merkezinde, 2.998'i Tepebaşı Halk Eğitimi Merkezinde olmak üzere toplam 6.242 kursiyer, araştırmanın kursiyer evrenini oluşturmaktadır. Araştırmanın kursiyer boyutunda ± 0.05 örnekleme hatası baz alınarak 614 katılımcıdan oluşan bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Bu katılımcıların seçiminde yine veri çeşitilmesi ile zaman ve maliyet unsurları da göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilirlik dikkate alınarak; en popüler/en çok katılım sağlanan

10 kurstan herhangi birine devam etmekte olan kursiyerler içerisinde tabakalı örnekleme yoluyla, ilgili kurslara ilişkin 2017-2018 eğitim-öğretim yılı Kasım ayı kursiyer sayısı ile orantılı olarak örneklem seçimi yapılmıştır.

Araştırmanın eğitici boyutunda örneklem; 2017-2018 eğitim-öğretim yılında merkez ilçeler olan Odunpazarı ve Tepebaşı ilçelerinde halk eğitimi merkezlerinde, ilçe milli eğitim müdürlüklerinin ve Eskişehir il mili eğitim müdürlüğünün hayat boyu öğrenmeden sorumlu birimlerinde görev yapmakta olan toplam 693 usta öğretici, öğretmen ve yönetici dikkate alınarak belirlenmiştir. Eğitici boyutunda toplam 208 eğiticiden oluşan bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. Bu bağlamda kolay ulaşılabilirlik faktörü de dikkate alınarak seçilen toplam 832 kursiyer ve eğiticiye ölçek uygulanmıştır.

3.3. Veri Toplama Araçları

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında veri toplama araçlarına ilişkin bilgiler verilmektedir.

3.3.1. Nitel boyut

Nitel verilerin toplanması aşamasında 32 katılımcıyla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme tekniği doğrudan gözlenemeyen ama belli bir zaman diliminde insanların tecrübeleri, bilgileri, hisleri, tavırları, bakış açıları gibi şeylerin, kendi hareketlerini ve dünyayı nasıl organize ettiklerinin ya da tanımladıklarının soru sorma yoluyla incelenmesine olanak sağlar (Patton, 2002). Woods'a (1986) göre dikkatli bir şekilde yapılan görüşme kayıtları araştırmanın geçerliliğini artırabilir. Bu yüzden katılımcılarla yapılan görüşmelerde veriler katılımcılardan izin alınarak, ses kaydı yoluyla toplanmıştır.

Katılımcılarla yapılan görüşmelerde açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. McMillan ve Schumacher (1993, s. 426) yarı yapılandırılmış görüşmeyi katılımcılara aynı soruların benzer sırayla sorulduğu bir görüşme formatı olarak tanımlar. Bu yüzden araştırmacı etkisini ve önyargılarını azaltmada etkilidir. Araştırmacı, bir yandan görüşmenin akışı üzerinde bir nevi kontrol sağlarken bir yandan da katılımcıların rahat bir şekilde duygu ve düşüncelerini ifade etmelerine fırsat tanır (Creswell, 2003).

Açık uçlu görüşme sorularını içeren görüşme formu araştırma sorularına uygun olacak şekilde, alanyazın incelenerek hazırlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formu ilk defa hazırlandıktan sonra, uygulanabilirliğini kontrol etmek için alan uzmanlarından geri bildirimler alınarak gerekli görülen düzeltmeler yapılmıştır. Uzmanlar tarafından gözden geçirilen ve geri bildirimlere göre yeniden düzenlenen görüşme formu test edilmek için yeterli sayıda katılımcıyla ön görüşme yapılmıştır. Yapılan ön görüşmelerden sonra sorular tekrar revize edilerek forma son hali verilmiştir.

Geçerlik, bir nitel araştırma yapan araştırmacının araştırmakta olduğu olguyu olduğu şekilde ve olabildiğince yansız olarak gözlemlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986'dan aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011). Geçerlikte inandırıcılık ve aktarılabilirlik kavramları ön plana çıkmaktadır. Güvenirlik ise çoğunlukla araştırmanın tekrar edilebilirliğinden ziyade tutarlık ve doğrulanabilirlik anlamlarını taşır. Araştırmanın nitel boyutunda iç geçerliği sağlamak adına katılımcı teyidi, veri kaynağı çeşitlemesi ve uzman değerlendirmesi yöntemleri kullanılmıştır. İç güvenirliliği sağlamak için bulgular, oluşturulan kategori ve alt kategorilere göre, araştırmacı yorumu eklenmeksizin verilmiştir. Katılımcı teyidi için, görüşmelerden sonra katılımcıların ifadeleri özetlenerek katılımcıların onayı alınmış ve eklemek ya da düzeltmek istediği herhangi bir husus bulunması halinde bunu belirtmesine olanak tanınmıştır. Dış geçerliği sağlamak için ilk olarak amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış ve katılımcılar belli ölçütlere göre seçilmeye çalışılmıştır. İkinci olarak da bulgular detaylı bir şekilde ifade edilmiştir. Dış güvenirliliği sağlamak içinse araştırmayla ilgili tüm doküman araştırmacı tarafından teyit incelemesi için kayıt altında tutulmaktadır.

Görüşmeler esnasında katılımcılardan görüşme formunda yer alan açık uçlu soruları yanıtlamaları istenerek, YE'ye katılıma etki eden politik ve stratejik faktörlerin, örgütsel faktörlerin ve uygulamalara yönelik faktörlerin belirlenmesi amaçlanmıştır. Görüşmeler katılımcıların izniyle ses kayıt cihazına kaydedilerek daha sonra transkripti yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları, çalışma grubundaki dört tabakadan yönetici, öğretmen, usta öğretici ve kursiyer olmak üzere her bir tabaka için politika ve strateji, örgüt yapısı ve uygulama temalarına öznel yatkınlıkları bağlamında farklılaştırılmıştır. Görüşme soruları, araştırmanın amaçlarını ve alt amaçlarını dikkate alarak, sondaj sorularını da kapsayacak biçimde oluşturulmuştur. Sorular; temaları, amaçları, alt amaçları ve sondaj sorularını yansıtacak düzeyde ve her bir tabaka için ayrı ayrı olmak üzere tablolastırılmıştır (Bkz. Tablo 3.2):

Tablo 3.2. *Yöneticiler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları*

	Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
Yönetici	1.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin temel sorunları nelerdir?	1.1.Türkiye’de YE sisteminin temel politikalara, stratejilere ve yasal mevzuata ilişkin sorunları nelerdir?	1.1.1.Sisteme ilişkin YE politikaları kaynaklı sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.1.1.1.Politika ve stratejilerin kurgulanması aşamasındaki sorunlar nelerdir? 1.1.1.2.YE’ye ilişkin politik ve stratejik kodların uygulamaya yansımadaki sorunlar nelerdir? 1.1.1.3 Mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir? a)Mevcut mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir? b)Mevcut olmayan ancak ihtiyaç hissedilen yasal düzenlemeler neler olabilir?
		1.2.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin örgütsel yapıya ilişkin sorunları nelerdir?	1.2.1.YE kurumlarının örgütsel yapısından kaynaklanan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.2.1.1.YE özelinde üst yapı kurumlarının, aracı üst kurumların ve YE veren kurumların örgütsel yapısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
		1.3.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin uygulamaya ve katılıma ilişkin sorunları nelerdir?	1.3.1.YE uygulamalarında karşılaşılan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.3.1.1.Türkiye’de YE uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir? a)Nicelik, erişim ve katılım olanakları açısından karşılan sorunlar nelerdir? b)Verilen hizmetin niteliğine ilişkin sorunlar nelerdir? d) Eğitimde kullanılan yöntem ve

Tablo 3.2. (Devam) Yöneticiler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları

Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
			teknikler açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? e) Eğitimcilerin niteliği açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? f) YE kurumlarının yönetici yeterlilikleri açısından sorunlar nelerdir?
2. Gelecek temelli bir YE sisteminin özellikleri neler olabilir?	2.1. Gelecek temelli YE politika ve stratejileri neler olabilir?	2.1.1. Hayalinizdeki YE sisteminin politikaları ve stratejileri neler olabilir?	2.1.1.1. Gelecek temelli YE politika ve stratejileri neler olabilir?
	2.2. Gelecek temelli YE örgüt yapısının özellikleri neler olabilir?	2.2.1. ayalinizdeki YE örgütsel yapısı nasıldır?	2.2.1.1. İdeal tipte bir YE örgüt yapısının özellikleri neler olabilir?
	2.3. Gelecek temelli YE uygulamalarının özellikleri neler olabilir?	2.3.1. Hayalinizdeki YE uygulamalarının özellikleri nasıldır?	2.3.1.1. İdeal tipte YE uygulamalarının özellikleri neler olabilir?

Tablo incelendiğinde, YE alanında görev yapmakta olan yönetici ve üst yöneticilere; araştırmanın amaçları ve alt amaçları doğrultusunda genel sorularda, sondajlanmak istenen bağlama yönelik daha spesifik bilgi alabilmek adına, görece olarak daha spesifik bir ifade tarzı tercih edilmiştir.

Öğretmenler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları Tablo 3.3’de verilmektedir:

Tablo 3.3. Öğretmenler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları

	Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
Öğretmen	1. Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin temel sorunları nelerdir?	1.1. Türkiye’de YE sisteminin temel politikalara, stratejilere ve yasal mevzuata ilişkin sorunları nelerdir?	1.1.1. Sisteme ilişkin YE politikaları kaynaklı sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.1.1.1. Politika ve stratejilerin kurgulanması aşamasındaki sorunlar nelerdir?

Tablo 3.3. (Devam) Öğretmenler için yapılandırılmış araştırma soruları

Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
Öğretmen			1.1.1.2.YE'ye ilişkin politik ve stratejik kodların uygulamaya yansımadaki sorunlar nelerdir?
			1.1.1.3 Mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir? a)Mevcut mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir? b)Mevcut olmayan ancak ihtiyaç hissedilen yasal düzenlemeler neler olabilir?
	1.2.Türkiye'de yetişkin eğitimi sisteminin örgütsel yapıya ilişkin sorunları nelerdir?	1.2.1. YE kurumlarından ve bu kurumların diğer kurumlarla ve üst kurumlarla ilişkisinden kaynaklanan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.2.1.1.YE özelinde üst yapı kurumlarının, aracı üst kurumların ve YE veren kurumların örgütsel yapısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
	1.3.Türkiye'de yetişkin eğitimi sisteminin uygulamaya ve katılıma ilişkin sorunları nelerdir?	1.3.1.YE uygulamalarında karşılaşılan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.3.1.1.Türkiye'de YE uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir? a)Nicelik, erişim ve katılım olanakları açısından karşılan sorunlar nelerdir? b)Verilen hizmetin niteliğine ilişkin sorunlar nelerdir? d) Eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? e) Eğitimcilerin niteliği açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? f)YE kurumlarının yönetici yeterlilikleri açısından sorunlar nelerdir?

Tablo 3.3. (Devam) Öğretmenler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları

	Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
Öğretmen	2.Gelecek temelli bir YE sisteminin özellikleri neler olabilir?	2.1.Gelecek temelli YE politika ve stratejileri neler olabilir?	2.1.1.Hayalinizdeki YE sisteminin politikaları ve stratejileri neler olabilir?	2.1.1.1Gelecek temelli YE politika ve stratejileri neler olabilir?
		2.2.Gelecek temelli YE örgüt yapısının özellikleri neler olabilir?	2.2.1.Hayalinizdeki YE sisteminin örgütsel özellikleri neler olabilir?	2.2.1.1. İdeal tipte bir YE örgüt yapısının özellikleri neler olabilir?
		2.3. Gelecek temelli YE uygulamalarının özellikleri neler olabilir?	2.3.1.Hayalinizdeki YE uygulamaları nasıldır?	2.3.1.1. İdeal tipte YE uygulamalarının özellikleri neler olabilir?

Tablo incelendiğinde öğretmenlere yöneltilen genel soruların; formasyon, YE alan deneyimi gibi kriterler göz önünde bulundurularak, yöneticilere yöneltilen sorulara benzer şekilde yine belirli bir uzmanlık düzeyini yansıtmaları amaçlanmıştır.

Usta öğreticiler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları Tablo 3.4’de verilmektedir:

Tablo 3.4. Usta öğreticiler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları

	Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
Usta öğretici	1.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin temel sorunları nelerdir?	1.1.Türkiye’de YE sisteminin temel politikalara, stratejilere ve yasal mevzuata ilişkin sorunları nelerdir?	1.1.1. YE sisteminde izlenen yollardan, yasa ve yönetmeliklerden kaynaklanan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.1.1.1.Politika ve stratejilerin kurgulanması aşamasındaki sorunlar nelerdir?
				1.1.1.2.YE’ye ilişkin politik ve stratejik kodların uygulamaya yansımadaki sorunlar nelerdir?
				1.1.1.3 Mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir? a)Mevcut mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir? b)Mevcut olmayan ancak ihtiyaç hissedilen yasal

Tablo 3.4. (Devam) Usta öğretmenler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları

Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
Usta öğretmen	1.2.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin örgütsel yapıya ilişkin sorunları nelerdir?	1.2.1. YE kurumlarından ve kurumların birbiri ile ilişkilerinden kaynaklanan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.2.1.1.YE özelinde üst yapı kurumlarının, aracı üst kurumların ve YE veren kurumların örgütsel yapısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?
	1.3.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin uygulamaya ve katılıma ilişkin sorunları nelerdir?	1.3.1. Kurumlardaki YE uygulamalarında karşılaşılan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.3.1.1.Türkiye’de YE uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir? a) Nicelik, erişim ve katılım olanakları açısından karşılan sorunlar nelerdir? b) Verilen hizmetin niteliğine ilişkin sorunlar nelerdir? d) Eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? e) Eğitimcilerin niteliği açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? f) YE kurumlarının yönetici yeterlilikleri açısından sorunlar nelerdir?
	2.Gelecek temelli bir YE sisteminin özellikleri neler olabilir?	2.1.1. Nasıl bir YE sistemi ve kurumu hayal edersiniz?	2.1.1.1.Gelecek temelli YE politika ve stratejileri neler olabilir?
	2.2.Gelecek temelli YE örgüt yapısının özellikleri neler olabilir?	2.2.1. Nasıl bir YE sistemi ve kurumu hayal edersiniz?	2.2.1.1. İdeal tipte bir YE örgüt yapısının özellikleri neler olabilir?
	2.3. Gelecek temelli YE uygulamalarının özellikleri neler olabilir?	2.3.1.Hayalinizdeki YE sisteminin örnek uygulamaları nasıldır?	2.3.1.1. İdeal tipte bir YE uygulamalarının özellikleri neler olabilir?

Usta öğretmenlerin; eğitim sürecinin içinde olmalarına rağmen genelde öğretmenlik mesleğinin, özelde YE alanının gerektirdiği teorik arka plana sahip olma veya olmama durumu, eğitim düzeyleri arasındaki farklılaşma, YE alanındaki deneyim gibi konular göz önünde bulundurulduğunda eğitimciler arasındaki en heterojen grup olduğu ifade edilebilir. Tablo bu bağlamda incelendiğinde genel soruların, yöneticilere ve öğretmenlere yöneltilen sorularla kıyaslandığında daha genel ifadelerle karşılandığı görülebilir.

Kursiyerler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları Tablo 3.5’te verilmektedir:

Tablo 3.5. *Kursiyerler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları*

	Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
Kursiyer	1.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin temel sorunları nelerdir?	1.1.Türkiye’de YE sisteminin temel politikalara, stratejilere ve yasal mevzuata ilişkin sorunları nelerdir?	1.1.1. Halk eğitiminde devletin uygulamalarından, ve kanunlardan kaynaklanan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.1.1.1.Politika ve stratejilerin kurgulanması aşamasındaki sorunlar nelerdir? 1.1.1.2.YE’ye ilişkin politik ve stratejik kodların uygulamaya yansımadaki sorunlar nelerdir? 1.1.1.3 Mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir? a)Mevcut mevzuata ilişkin sorunlar nelerdir? b)Mevcut olmayan ancak ihtiyaç hissedilen yasal düzenlemeler neler olabilir?
		1.2.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin örgütsel yapıya ilişkin sorunları nelerdir?	1.2.1. Halk eğitimi kurumlarından ve kurumların birbiri ile ilişkilerinden kaynaklanan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.2.1.1.YE özelinde üst yapı kurumlarının, aracı üst kurumların ve YE veren kurumların örgütsel yapısından kaynaklanan sorunlar nelerdir?

Tablo 3.5. (Devam) Kursiyerler için yarı yapılandırılmış araştırma soruları

Amaçlar	Alt Amaçlar	Genel Sorular	Sondaj Soruları
Kursiyer	1.3.Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin uygulamaya ve katılıma ilişkin sorunları nelerdir?	1.3.1. Kurumlardaki halk eğitimi uygulamalarında karşılaşılan sorunları nasıl değerlendirirsiniz?	1.3.1.1.Türkiye’de YE uygulamalarında karşılaşılan sorunlar nelerdir? a)Nicelik, erişim ve katılım olanakları açısından karşılan sorunlar nelerdir? b)Verilen hizmetin niteliğine ilişkin sorunlar nelerdir? d) Eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? e) Eğitimcilerin niteliği açısından karşılaşılan sorunlar nelerdir? f)YE kurumlarının yönetici yeterlilikleri açısından sorunlar nelerdir?
2.Gelecek temelli bir YE sisteminin özellikleri neler olabilir?	2.1.Gelecek temelli YE politika ve stratejileri neler olabilir?	2.1.1. Nasıl bir halk eğitimi sistemi ve kurumu hayal edersiniz?	2.1.1.1.Gelecek temelli YE politika ve stratejileri neler olabilir?
	2.2.Gelecek temelli YE örgüt yapısının özellikleri neler olabilir?	2.2.1. Nasıl bir halk eğitimi sistemi ve kurumu hayal edersiniz?	2.2.1.1. İdeal tipte bir YE örgüt yapısının özellikleri neler olabilir?
	2.3. Gelecek temelli YE uygulamalarının özellikleri neler olabilir?	2.3.1. Nasıl bir halk eğitimi sistemi ve kurumu hayal edersiniz?	2.3.1.1. İdeal tipte YE uygulamalarının özellikleri neler olabilir?

Kursiyerlerin; YE hizmetlerinin temel yararlanıcısı oldukları göz önünde bulundurulduğunda yaş, cinsiyet, eğitim durumu gibi demografik değişkenler bağlamında geniş bir yelpazede yer aldıkları, dolayısıyla kursiyer grubunun oldukça heterojen bir yapı ortaya koydukları söylenebilir. Bu nedenle kursiyerlere yöneltilen yarı-yapılandırılmış araştırma soruları, genel görüşü ve algıyı yansıtabilecek düzeyde ifade edilmeye çalışılmıştır.

Dört katılımcı grubuna yöneltilmek üzere hazırlanmış olan yarı-yapılandırılmış görüşme formları; eğitim bilimleri alanında görev yapmakta olan beş uzmanın görüşüne sunulduktan sonra pilot uygulama ile test edilip, son şekli verilerek asıl uygulama için hazır hale getirilmiştir.

3.3.2. Nicel boyut

Araştırmada Türkiye’de YE sistemini; politik ve stratejik, örgütsel ve uygulamaya dönük özelliklerine göre analiz edebilmek ve değişkenler arasındaki ilişkileri ortaya koyabilmek amacıyla, araştırmacı tarafından geliştirilen “Kursiyerler için Yetişkin Eğitimi Analiz Ölçeği (YEAKE)” ve “Eğiticiler için Yetişkin Eğitimi Analiz Ölçeği (YEAIE)”nin sonuçlarından faydalanılmıştır.

Bireylerin sahip oldukları özelliklerin, ifade ettikleri davranışların, taşıdıkları fikir ya da kanılar ile sahip oldukları tutumun öğrenilmesi için en dikkate değer kaynak onların kendi yazılı ve sözlü ifadeleridir (Balcı, 2001). Bu bağlamda geliştirilmiş olan pek çok teknikten biri olan ölçek, bilgi toplama yöntemleri arasında, çalışmanın konusunu oluşturan kişilerin diğerleri tarafından gözlemlenemeyen davranış kodlarının ortaya çıkarmış olduğu “uyarım, yansıma, tutum, düşünce ve yaşantılarına” yönelik enformasyonu bir araya getirme konusunda çok etkili olarak görülmektedir (Özoğlu, 1992). Ölçek, toplum ile ilgili olan pek çok konuda objektif bilgiye sahip olmak için kullanılan önemli bir veri toplama aracıdır (Gökçe, 2004). Bu veri toplama aracı, araştırmacının bireysel katılımı olmaksızın, bireysel olmadan, doğrudan araştırma kapsamındaki hedef kitleye sorulan sorulardan oluşmaktadır (Ekiz, 2003).

Araştırmanın nicel boyutunda nitel verilerin analizi sonucu elde edilen verilere ve alan yazına dayalı olarak geliştirilen ölçme aracı olan “Kursiyerler için Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği (YEAKE)” ve “Eğiticiler için Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği (YEAIE)” taslakları için gerekli madde havuzu, uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra öndeneme aşamasına geçilmiştir. Ön deneme aşamasında YEAKE için 6’sı kadın 5’i erkek toplam 11 kursiyer; YEAIE için 6’sı kadın, 6’sı erkek olmak üzere toplam 12 eğitici ile nitel görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Sonuç olarak ikişer bölümden oluşan her iki ölçme aracı da birinci bölümü kişisel bilgilere, ikinci bölümde YE’nin analizine yönelik veri toplamayı amaçlayan sorulara yer verilmiştir.

Ölçeklerde “yüzeysel geçerlilik, bir ölçek ve/veya testin araştırılan yapıyı ölçüp ölçmediğine yönelik araştırmacının, kendisinin, yakın çevresinin, araştırılan konuya ilişkin uzman olmayan farklı bireylerin ve pilot araştırmaya katılmış olan yanıt verenlerin fikir ve düşüncelerinin bir araya getirilmesiyle elde edilmektedir (Şencan, 2005). Bu çalışma kapsamında ölçek soruları araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bir ölçme sonucunun geçerli olabilmesinin ana şartı onun güvenilir olmasıdır (Karasar, 2007). Ölçek güvenilirliği, bir ölçme aracı tarafından, ölçülmesi hedeflenen özelliğin ne kadar doğru ölçülüp ölçülmemesinin anlaşılması anlamına gelir (Hovardaoğlu, 2000). Çoğunlukla ölçeğin güvenilir olması için, ölçeceği özelliği tutarlı ve geçerli şekilde ölçmesi ve yeniden elde edilebilen sonuçlar ortaya çıkarması gerekmektedir (Özdamar, 2004).

Ölçme aracının kapsam geçerliliği uzman görüşlerine göre, yapı geçerliği açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine dayalı olarak, ölçme aracı ve alt boyutlarının güvenilirliği ise Cronbach Alfa Güvenirlilik Katsayısının uygunluk aralığına göre sağlanmıştır.

Bu çalışma kapsamında güvenilirliğin ölçümü için test-tekrar test yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem ile güvenilirliğin tahmin edilebilmesi için, bir ölçek formunun yerlerinin değişmiş başka bir versiyonun daha olması gerekmektedir. Bu farklı görünen iki form aynı gruba uygulandıktan sonra iki sonuç arasındaki korelasyona bakılmaktadır. Her iki form art arda uygulanabileceği gibi belirli süre aralıklarıyla da uygulanabilmektedir (Douglas, 2002, s.336). Böylece güvenilirlik elde edilmiş olmaktadır.

3.3.2.1. YEAK açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri

Bu kısımda YEAK’a ilişkin açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizlerine ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

3.3.2.1.1. YEAK açımlayıcı faktör analizi sonuçları

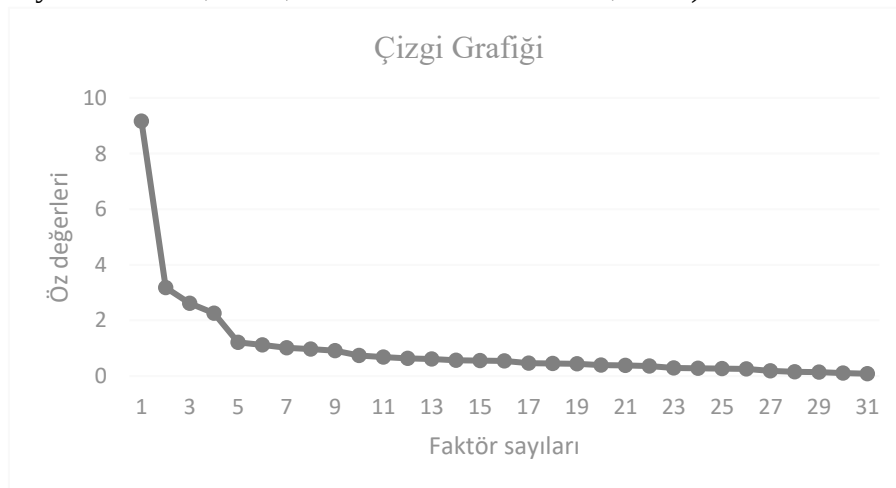
Araştırmada YEAK’ın yapısını ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin normallliği ve kayıp veriler incelenmiş, verilerin normal olduğu ve kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. Analizde örneklemin uygunluğu kontrol edilmiştir. Örneklem için 300 kişinin yeterli olacağı önerilmiş (Henson ve Roberts, 2006; Worthington ve Whittaker, 2006) bu çalışmada kolayda örnekleme yoluyla seçilen 397

kursiyer ile çalışılmıştır. Ayrıca örneklem yeterliliği için Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluk katsayısının .84 olduğu yani iyi düzeyde olduğu, faktör analizi yapmaya uygunluk için Barlett küresellik testi sonuçlarına bakılmış $\chi^2 = 2584,236$ ($p < .001$) ve verinin uygun olduğu tespit edilmiştir (Comrey ve Lee, 1992; McCrosky ve Young, 1979; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Açımlayıcı faktör analizi için sosyal bilimler için maksimum olabilirlik yöntemi önerildiğinden (Haig, 2005; Fabrigar vd., 1999; Nunnally ve Bernstein, 1994; Worthington ve Whittaker, 2006) bu yöntem işe koşulmuştur. Benzer şekilde sosyal bilimler için döndürme yöntemlerinden faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu durumlar için eğik döndürme olan promax tercih edilmiştir (Fabrigar vd., 1999; Ford, MacCallum ve Tait., 1986; Gorsuch, 1997).

Faktör sayısını belirlemek amacı ile öz değerler ve çizgi grafiği (scree plot) göz önünde bulundurulmuştur (Goldberg ve Velicer, 2006; Kline, 2013; Worthington ve Whittaker, 2006). Faktörlerde bulunacak madde sayısı için karar verilirken en düşük faktör yükünün .32 olması (Worthington ve Whittaker, 2006) maddelerin binişik olmaması, her bir faktör altında en az 3 maddenin olması, güvenilirliğin yeterli olması ve son olarak teorik düzeyde anlamlı olması koşulları dikkate alınmıştır (Costello ve Osborne, 2005; DeVellis, 2012; Fabrigar vd., 1999; Gorsuch, 1997; Kline, 2013; Norris ve Lecavalier, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007; Worthington ve Whittaker, 2006).

Araştırmada 36 madde ile analize başlanmış ancak yukarıda sayılan kriterlere uyan teorik olarak anlamlı 3 faktörlü 17 maddeli bir ölçek ortaya konulmuştur. Ölçeğe ilişkin çizgi grafiği Şekil 3.1’de sunulmuştur. Buna göre öz değeri 1 ve üzeri olan ve keskin çıkışın olduğu yerden itibaren üç faktör kabul edilmiştir. (McCroskey ve Young, 1979; Pett, Lackey ve Sullivan, 2003; Preacher ve MacCallum, 2003).



Şekil 3.1. YEAK Çizgi grafiği

Çalışmada ortaya konulan 3 faktörlü 17 maddelik ölçeğe ilişkin madde faktör yükleri, ortalamaları, standart sapmaları, açıkladıkları varyans, madde korelasyonları ve iç tutarlılık katsayıları bilgileri Tablo 3.6’da verilmiştir.

Tablo 3.6. YEAK madde ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri, güvenirlik katsayıları ve açıkladıkları varyansa ilişkin bulgular

Faktörler ve maddeler	Açıklanan varyans (%)	$\bar{x}$	Ss	Madde toplam r	Faktör yükü
Örgütsel Yapı ($\alpha=0,65$)					
M1	10,86	4,61	0,604	0,163	0,707
M2		4,64	0,541	0,229	0,653
M3		4,37	0,691	0,310	0,642
M4		4,42	0,657	0,365	0,610
M5		4,45	0,628	0,265	0,550
Uygulama ($\alpha=0,84$)					
M6	26,2	3,65	1,032	0,619	0,799
M7		3,56	1,049	0,636	0,753
M8		3,59	1,052	0,520	0,745
M9		3,78	1,078	0,554	0,707
M10		3,47	1,109	0,516	0,688
M11		3,30	1,137	0,555	0,639
M12		3,54	1,151	0,473	0,588
M13		4,04	1,029	0,429	0,516
M14		4,32	0,769	0,442	0,496
Politik Ve Stratejik ($\alpha=0,60$)					
M15	10,26	2,36	0,813	0,086	0,883
M16		2,34	0,808	0,096	0,844
M17		2,56	1,054	0,215	0,442
Toplam ($\alpha=0,79$)	47,32				

Tabloda görüldüğü üzere toplam varyansın % 47,32’sini açıklayan, 17 maddeli ve öz değerleri 1.00’in üzerinde olan 3 faktörlü yapı ortaya konulmuştur. Örgütsel yapı boyutu varyansın yüzde 10.86’sını, uygulama boyutu 26.2’sini, ve son olarak politik ve stratejik boyut ise varyansın yüzde 10.26’sını açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .44 ile .88 arasında bulunmaktadır. Alanyazında .40 ve üzerinin iyi faktör yükü olduğu belirtilmiştir (Pallant, 2007).

3.3.2.1.2. YEAK doğrulayıcı faktör analizi

YEAK doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin uzaklık değerleri hesaplanmış ve normallik şartının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan

uzaklık değerleri analizi sonucunda veri setinden 17 kişi çıkarılmıştır. Sonuç olarak analizler 598 kişi üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca verilerin normal sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir.

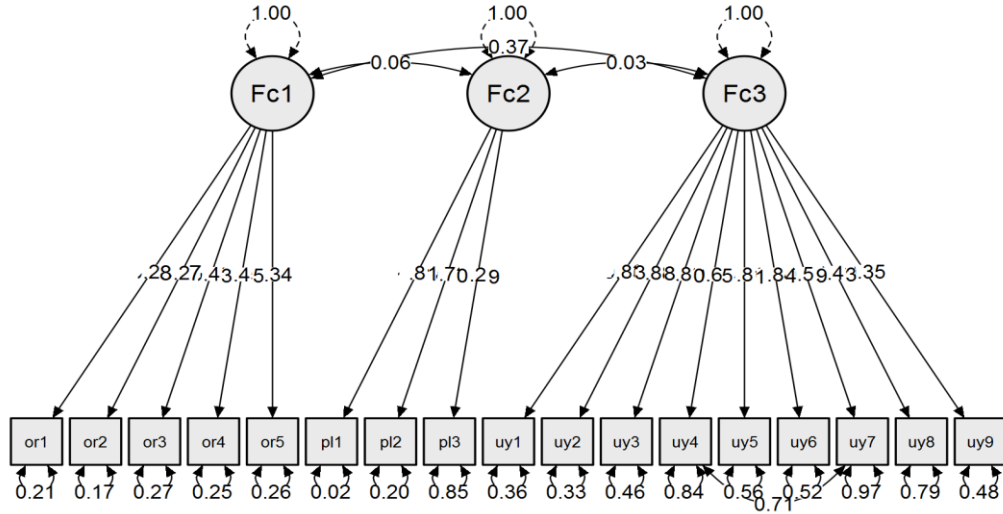
YEAK için yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından uyum indekslerinin istenen aralıklarda olmadığı görülmüştür. Ancak uygulama boyutu madde 4 ile madde 7 arasında yapılan hata kovaryansı neticesinde istenen sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre Ki-kare (405) serbestlik derecesi (115) oranı (X^2/df) 3.5; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .93; Tucker Lewis İndeksi TLI .92; Normlaştırılmamış Uyum İndeksini (NNFI) .92; Bollen Uyum İndeksinin (IFI) .93; Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (RMSEA) .06; Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) .05 ve İyi Uyum İndeksi (GFI) .92 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre ölçeğin üç faktörlü yapısının iyi uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir (Bkz. Tablo 3.7.):

Tablo 3.7. YEAK maddeleri ortalama, standart sapma ve faktör yükleri (n=598)

Faktörler	Maddeler	$\bar{X}$	ss	Faktör yükü	Std. hata	z-değeri	P
Örgütsel Yapı	or1	4,65	0,525	0.28	0.02	11.59	< .001
	or2	4,63	0,494	0.27	0.02	12.66	< .001
	or3	4,38	0,673	0.43	0.03	14.84	< .001
	or4	4,41	0,671	0.45	0.03	15.70	< .001
	or5	4,46	0,610	0.34	0.03	12.63	< .001
Uygulama	uy1	3,48	1,013	0.83	0.04	23.20	< .001
	uy2	3,44	1,043	0.88	0.04	24.48	< .001
	uy3	3,46	1,041	0.80	0.04	21.29	< .001
	uy4	3,59	1,134	0.65	0.04	14.86	< .001
	uy5	3,36	1,098	0.81	0.04	20.24	< .001
	uy6	3,24	1,097	0.84	0.04	21.21	< .001
	uy7	3,45	1,143	0.59	0.05	12.78	< .001
	uy8	4,04	0,981	0.43	0.04	10.61	< .001
	uy9	4,29	0,767	0.35	0.03	11.09	< .001
Politik Ve Stratejik	pol1	2,35	0,823	0.81	0.05	16.20	< .001
	pol2	2,34	0,825	0.70	0.05	15.02	< .001
	pol3	2,48	0,939	0.29	0.04	5.57	< .001

Ölçeğin sağlam bir yapıya sahip olması için faktör yüklerinin belirlenen aralıkta olması gerekmektedir. Faktör yükleri için .60 üstü çok yüksek, .30-.59 arası orta düzey ve son olarak .30 altı düşük sayılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Tabloda görüldüğü üzere maddeler genel yapı ile anlamlı ilişki göstermektedir. Örgütsel yapı alt boyutundaki madde 1 ve madde 2 ile politik ve stratejik alt boyutundaki madde 17'nin faktör yükleri düşük olsa da gerek genel varyansa olan katkıları gerek yapı içindeki işlevlerinden dolayı ölçekte kalmalarına karar verilmiştir.

Ölçeğe ilişkin grafiksel gösterim Şekil 3.2’de sunulmuştur:



Şekil 3.2. YEAKE Doğrulamalı faktör analizi grafiksel gösterimi

Ölçeğin son hali üzerinden güvenilirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular Tablo 3.8’de verilmiştir. Buna göre genel ölçeğin McDonald omega değeri .85 Cronbach alfa değeri .84 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlar için de; örgütsel yapı için McDonald omega değeri .74 ve Cronbach alfa değeri .74, uygulama boyutu için McDonald omega değeri .88 ve Cronbach alfa değeri .88 ve son olarak politik ve stratejik boyut için McDonald omega değeri .79 ve Cronbach alfa değeri .70 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Tablo 3.8. YEAKE Güvenirlik analizleri

Faktör adı	Madde sayısı	McDonald ω	Cronbach α
Örgütsel Yapı	5	0.74	0.74
Uygulama	9	0.88	0.88
Politika ve Strateji	3	0.79	0.70
Genel Ölçek	17	0.85	0.84

Araştırmada YEAKE için test-tekrar test güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 60 kursiyere 21 gün ara ile ölçeğin son hali uygulanmış ve aralarındaki korelasyon incelenmiştir. Buna göre testler arasındaki korelasyonun .86 olduğu yani ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin sağlandığı görülmüştür.

3.3.2.2. YEAE doğrulamalı ve açıklayıcı faktör analizleri

Bu kısımda YEAE’ye ilişkin açıklayıcı ve doğrulamalı faktör analizlerine ilişkin sonuçlara yer verilmektedir.

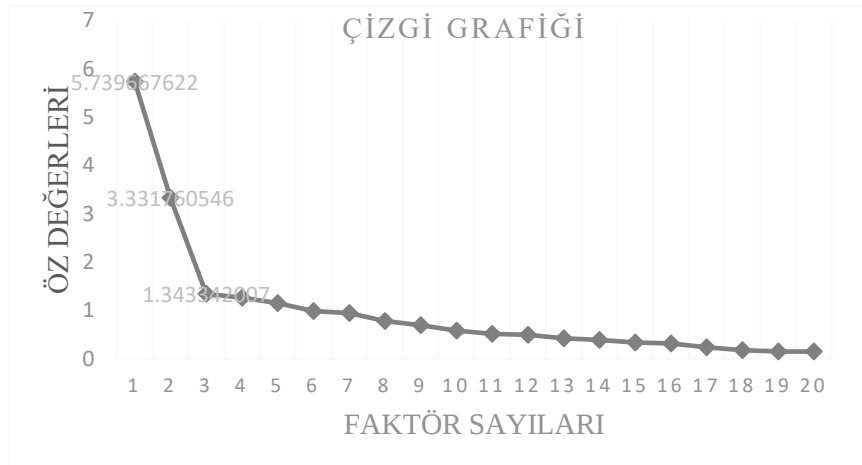
3.3.2.2.1. YEAE açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Araştırmada YEAE'nin yapısını ortaya koymak için açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Verilerin normallığı ve kayıp veriler incelenmiş verilerin normal olduğu ve kayıp veri olmadığı tespit edilmiştir. Analizde örneklemin uygunluğu kontrol edilmiştir. Bu çalışmada 167 eğitici ile çalışılmıştır. Örneklem büyüklüğü ideal sayıda olmadığı için örneklem yeterliliği için önemli bir test olan Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluk katsayısı incelenmiştir. Sonuç olarak .82 olan değerin faktör analizi yapmak için yeterli olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca uygunluk için Barlett küresellik testi sonuçlarına bakılmış $\chi^2 = 1384,405$ ($p < .001$) ve verinin uygun olduğu tespit edilmiştir (Comrey ve Lee, 1992; McCrosky ve Young, 1979; Tabachnick ve Fidell, 2007).

Açımlayıcı faktör analizi için sosyal bilimler için maksimum olabilirlik yöntemi önerildiğinden (Haig, 2005; Fabrigar vd., 1999; Nunnally ve Bernstein, 1994; Worthington ve Whittaker, 2006) bu yöntem işe koşulmuştur. Benzer şekilde sosyal bilimler için döndürme yöntemlerinden faktörlerin birbirleriyle ilişkili olduğu durumlar için eğik döndürme olan promax tercih edilmiştir (Fabrigar vd, 1999; Gorsuch, 1997).

Faktör sayısını belirlemek amacı ile öz değerler ve çizgi grafiği (scree plot) göz önünde bulundurulmuştur (Goldberg ve Velicer, 2006; Kline, 2013; Worthington ve Whittaker, 2006). Faktörlerde bulunacak madde sayısı için karar verilirken en düşük faktör yükünün .32 olması (Worthington ve Whittaker, 2006) maddelerin binişik olmaması, her bir faktör altında en az 3 maddenin olması, güvenilirliğin yeterli olması ve son olarak teorik düzeyde anlamlı olması koşulları dikkate alınmıştır (Costello ve Osborne, 2005; DeVellis, 2012; Fabrigar vd, 1999; Gorsuch, 1997; Hair vd., 2009; Kline, 2013; Norris ve Lecavalier, 2010; Tabachnick ve Fidell, 2007; Worthington ve Whittaker, 2006).

Araştırmada 36 madde ile analize başlanmış ancak yukarıda sayılan kriterlere uyan eğiticiler için teorik olarak anlamlı 3 faktörlü 15 maddeli bir ölçek ortaya konulmuştur. Ölçeğe ilişkin çizgi grafiği Şekil 3.3'te sunulmuştur. Buna göre öz değeri 1 ve üzeri olan ve keskin çıkışın olduğu yerden itibaren üç faktör kabul edilmiştir. (McCrosky ve Young, 1979; Pett vd., 2003; Preacher ve MacCallum, 2003).



Şekil 3.3. YEAE Çizgi grafiği

Çalışmada ortaya konulan, 3 faktörlü 15 maddelik YEAE ölçeğine ilişkin madde faktör yükleri, ortalamaları, standart sapmaları, açıkladıkları varyans, madde korelasyonları ve iç tutarlılık katsayıları bilgileri Tablo 3.9’da verilmiştir.

Tablo 3.9. YEAE Madde ortalamaları, standart sapmaları, madde toplam korelasyonları, faktör yükleri, güvenirlik katsayıları ve açıkladıkları varyansa ilişkin bulgular

Faktörler ve maddeler	Açıklanan varyans (%)	$\bar{x}$	Ss	Madde toplam r	Faktör yükü
Örgütsel Yapı ($\alpha=0,86$)					
M1	28,69	4,37	0,732	0,458	0,953
M2		4,52	0,589	0,566	0,874
M3		4,51	0,620	0,460	0,744
M4		4,57	0,575	0,432	0,586
M5		4,62	0,618	0,472	0,529
M6		4,46	0,628	0,471	0,380
Uygulama ($\alpha=0,89$)					
M7	16,65	3,71	1,030	0,438	0,922
M8		3,63	1,100	0,477	0,912
M9		3,60	1,135	0,419	0,885
M10		4,22	0,881	0,302	0,595
Politik ve Stratejik ($\alpha=0,75$)					
M11	6,71	4,83	0,395	0,379	0,856
M12		4,72	0,487	0,376	0,711
M13		4,56	0,555	0,496	0,403
M14		4,61	0,558	0,365	0,341
M15		4,40	0,777	0,403	0,329
Toplam ($\alpha=0,83$)	52,074				

Tabloda görüldüğü üzere toplam varyansın % 52.07'sini açıklayan, 15 maddeli ve öz değerleri 1.00'in üzerinde olan 3 faktörlü yapı ortaya konulmuştur. Örgütsel yapı boyutu varyansın yüzde 28.69'unu, uygulama boyutu 16.65'ini, ve son olarak politik ve stratejik boyut ise varyansın yüzde 6.71'ini açıklamaktadır. Ölçek maddelerinin faktör yükleri .33 ile .95 arasında bulunmaktadır. Alanyazında .40 ve üzerinin iyi faktör yükü olduğu belirtilmiştir (Pallant, 2007). Ayrıca ölçeğin güvenirlik katsayılarının da iyi düzeyde olduğu görülmektedir.

3.3.2.2.2. YEAE doğrulayıcı faktör analizi

YEAE doğrulayıcı faktör analizi yapılmadan önce verilerin uzaklık değerleri hesaplanmış ve normallik şartının sağlanıp sağlanmadığı kontrol edilmiştir. Yapılan uzaklık değerleri analizi sonucu veri setinden 7 kişi çıkarılmıştır. Sonuç olarak analizler 208 kişi üzerinden yürütülmüştür. Ayrıca verilerin normal sınırlar içinde olduğu tespit edilmiştir.

YEAE için yapılan ilk doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarından uyum indekslerinin istenen aralıklarda olmadığı görülmüştür. Ancak madde 1 ile madde 2, madde 12 ile madde 13, madde 14 ile madde 15 arasında yapılan hata kovaryansı neticesinde istenen sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre Ki-kare (207) serbestlik derecesi (84) oranı (X^2/df) 2.7; ile madde Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .93; Tucker Lewis İndeksi TLI .91; Normlaştırılmamış Uyum İndeksini (NNFI) .91; Bollen Uyum İndeksinin (IFI) .93; Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (RMSEA) .09; Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) .05 ve İyi Uyum İndeksi (GFI) .87 olarak tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre ölçeğin üç faktörlü yapısının iyi uyum değerlerine sahip olduğu söylenebilir.

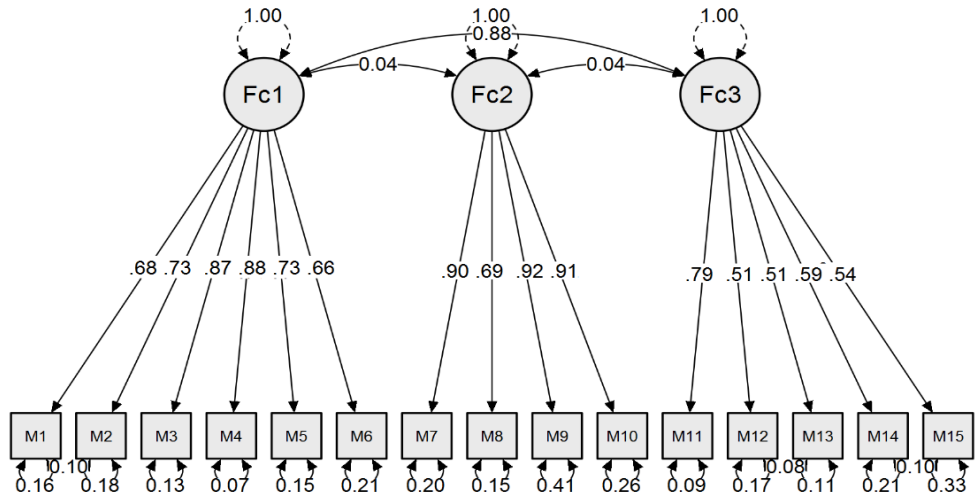
Ölçeğin sağlam bir yapıya sahip olması için faktör yüklerinin belirlenen aralıkta olması gerekmektedir. Faktör yükleri için .60 üstü çok yüksek, .30-.59 arası orta düzey ve son olarak .30 altı düşük sayılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). YEAE ortalama, standart sapma ve faktör yükleri Tablo 3.10'da verilmiştir.

Tablo 3.10. YEAE maddeleri ortalama, standart sapma ve faktör yükleri (n=208)

Faktörler	Maddeler	$\bar{X}$	ss	S. Faktör yükü	Std. hata	z-değeri	p
Örgütsel Yapı	M1	4.62	0.55	0.68	0.03	10.75	< .001
	M2	4.48	0.62	0.73	0.04	11.80	< .001
	M3	4.36	0.72	0.87	0.04	15.32	< .001
	M4	4.48	0.58	0.88	0.03	15.83	< .001
	M5	4.55	0.56	0.73	0.03	11.86	< .001
	M6	4.45	0.60	0.66	0.04	10.32	< .001
Uygulama	M7	3.56	1.09	0.90	0.06	16.88	< .001
	M8	3.67	0.99	0.69	0.05	17.4	< .001
	M9	4.15	0.89	0.92	0.05	11.19	< .001
	M10	3.56	1.14	0.91	0.06	16.38	< .001
Politika ve Strateji	M11	4.56	0.51	0.79	0.03	12.32	< .001
	M12	4.73	0.49	0.51	0.03	7.22	< .001
	M13	4.83	0.38	0.51	0.03	7.16	< .001
	M14	4.58	0.57	0.59	0.04	8.50	< .001
	M15	4.42	0.68	0.54	0.05	7.62	< .001

Tabloda görüldüğü üzere maddeler genel yapı ile anlamlı ilişki göstermektedir. Ölçekteki bütün maddelerin faktör yükleri .50 ve üzerindedir. Bu da ölçeğin yakınsama geçerliliğine kanıt teşkil etmektedir.

Ölçeğe ilişkin grafiksel gösterim şekil 3.4'te sunulmuştur:



Şekil 3.4. YEAE Doğrulayıcı faktör analizi grafiksel gösterimi

Ölçeğin son hali üzerinden güvenirlik analizleri tekrar yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin bulgular Tablo 3.11'de verilmiştir.

Tablo 3.11. YEAE güvenilirlik analizleri

Faktör adı	Madde sayısı	McDonald ω	Cronbach α
Örgütsel Yapı	6	0.89	0.89
Uygulama	4	0.92	0.91
Politik ve Stratejik	5	0.79	0.79
Genel Ölçek	15	0.87	0.86

Tablo incelendiğinde genel ölçeğin McDonald omega değeri .87 Cronbach alfa değeri .86 olarak tespit edilmiştir. Alt boyutlar için ise örgütsel yapı için McDonald omega değeri .89 ve Cronbach alfa değeri .89, uygulama boyutu için McDonald omega değeri .92 ve Cronbach alfa değeri .91 ve son olarak politik ve stratejik boyut için McDonald omega değeri .79 ve Cronbach alfa değeri .79 olarak tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular sonucunda ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Araştırmada YEAE için test-tekrar test güvenilirliğinin test edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 38 eğiticiye 21 gün ara ile ölçeğin son hali uygulanmış ve aralarındaki korelasyon incelenmiştir. Buna göre testler arasındaki korelasyonun .81 olduğu yani ölçeğin test-tekrar test güvenilirliğinin sağlandığı görülmüştür.

3.4. Verilerin Toplanması Ve Analizi

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizi konusunda bilgilere yer verilmektedir.

3.4.1. Nitel boyut

Görüşmeler esnasında; daha önceden hazırlanan yarı yapılandırılmış sorular katılımcılara yöneltilerek, kendilerinin eklemek istediği hususlar bulunması halinde bunu belirtmelerine olanak sağlanmıştır. Görüşmeler öncesinde görüşmelerin gizliliğini ve katılımcının sorulara içten yanıtlar verebilmelerini sağlayabilecek rahat bir ortam oluşturulmuş, katılımcıların izni alınarak görüşmeler kayda alınmıştır. Katılımcı başına görüşme süresi ortama bir saat kadar sürmüştür. Ayrıca araştırmacı tarafından ‘Etik Sözleşme’ hazırlanarak tüm katılımcılara görüşmeden önce dağıtılmıştır. ‘Etik Sözleşme’de araştırmanın amacına, katılımın isteğe bağlı olduğuna ve ses kayıtlarının gizli kalacağına ilişkin araştırmacının taahhüdünü içeren bir metin yer almaktadır.

Araştırmada nitel veri analizinden yararlanılmıştır edilmiştir. Nitel veri analizi, araştırmacının veriyi kendi anladığı şekliyle, görüşme transkriptlerini, konu hakkındaki

notlarını ve dokümanları belli kalıplara, kategorilere ve tanımlayıcı birimlere dökerek organize etme sürecidir (Bogdan ve Biklen, 1992). Nitel analiz yapan araştırmacı, alandan toplamış olduğu verilerden hareket ederek bu veriler içerisinde saklı duran bilgiyi keşfetmeye ve ortaya çıkartmaya çabalamaktadır (Özdemir, 2010, s.328).

Katılımcılardan toplanan verilerin analizinde betimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren bir nitel veri analiz türüdür (Özdemir, 2010, s.336). Bu analiz türünde temel amaç, elde edilmiş olan bulguların okuyucuya özetlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde sunulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Betimsel analiz; çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması, bulguların yorumlanması olmak üzere dört aşamadan oluşur: (Altunışık vd., 2010, s.322). Betimsel analizde kullanılacak çerçeve; araştırma sorularından, araştırmanın kavramsal yapısından ya da görüşme veya gözlemlerde yer alan boyutlardan biri olabilir. İçerik analizi, ilk bakışta algılanan içerikten ziyade, örtük içeriğin ortaya çıkmasını sağlamakta ve mesajda, bireyi görünmeden etkileyen öğelerin belirlenmesine yönelik ikinci bir okumadır (Bilgin, 2006). İçerik analizinde kategorilerin ve alt kategorilerin oluşturulması, içeriğin doğru anlamlandırılabilmesi ve analizi bağlamında kritik bir önem taşır (Kuckartz, 2014). İçerik analizinde verilerin doğrudan aktarılmasından öte, toplanan verileri açıklayabilecek kavram ve ilişkilere ulaşmak amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s.223).

Görüşmelerden elde edilen verilere dayalı olarak kategoriler, nitel araştırmalarda mevcut verilerin sınıflandırılmasında kullanılan tümdengelim yöntemiyle oluşturulmuştur. Görüşmeler sırasında yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplar ve cevapların içeriklerine göre önce anlamlı gruplar haline getirilerek kodlama anahtarları oluşturulmuştur. Kodlama anahtarının oluşturulması, araştırmacı ve bir alan uzmanı tarafından birlikte gerçekleştirilmiştir. Uzman ve araştırmacı birbirlerinden bağımsız olarak betimsel indeks oluşturmuştur. Araştırmacı ve uzman oluşturdukları betimsel indekslere dayalı olarak kodlama anahtarında her bir amaç için uygun temaya işaretleme yaptıktan sonra kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik çalışması aşamasına geçilmiştir. Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik aşamasında, araştırmacı ve uzman işaretlemelerinden ‘görüş birliği’ ve ‘görüş ayrılığı’ na ilişkin sayılar ortaya konmuştur. Bu aşamada, araştırmacı ve uzman bir amaç için aynı temayı işaretlemiş ya da hiçbir temayı işaretlememişse bu ‘görüş birliği’ olarak kabul edilmiştir. Fakat, uzman

ve araştırmacı aynı amaç için farklı temalar şaretlemişse, araştırmacının yapmış olduğu şaretleme temele alınmış, ancak bu durum ‘görüş ayrılığı’ olarak kabul edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği; $\text{güvenirlik} = \frac{\text{görüş birliği}}{\text{görüş birliği} + \text{görüş ayrılığı}}$, formülü kullanılarak hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994, s.64). Bu hesaplamaya göre güvenilirlik 0.89 olarak bulunmuştur.

3.4.2. Nicel boyut

Araştırmanın nicel boyutunda veriler; nitel verilerin analizi sonucu elde edilen verilere ve alan yazına dayalı olarak geliştirilen “Kursiyerler için Yetişkin Eğitimi Ölçeği (YEAK)” ve “Eğiticiler için Yetişkin Eğitimi Ölçeği (YEAE)” aracılığıyla toplanmıştır.

Araştırmanın nicel analizleri; kayıp ve uç değerler veri setinden ayıklandıktan sonra geriye kalan toplam 822 katılımcıdan sağlanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 25.0 paket programı kullanılmıştır. Araştırmanın nicel verilerin özömlenmesinde alt amaçlara göre sırasıyla aşağıdaki işlemler uygulanmıştır:

1. Kursiyerlerin; Türkiye’de yetişkin eğitiminin politik ve stratejik özelliklerine, örgötsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin; cinsiyete göre değişiminin analizine ilişkin T-testi; yaşa, deneyime, öğrenim durumuna, yapmakta oldukları işe göre değişiminin analizine ilişkin ise çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır.
2. Eğiticilerin; Türkiye’de yetişkin eğitiminin politik ve stratejik özelliklerine, örgötsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin; cinsiyete göre değişiminin analizine ilişkin T-testi; yaşa, deneyime, öğrenim durumuna, mesleğe, yetişkin eğitim sürecinde alınan role ve görev alınan veya kurs alınan kurum / kuruluşun türüne göre değişiminin analizine ilişkin ise çok Değişkenli Varyans Analizi (MANOVA) uygulanmıştır.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarında ulaşılan bulgulara ve bulguların yorumlarına yer verilmektedir.

4.1. Nitel Boyut

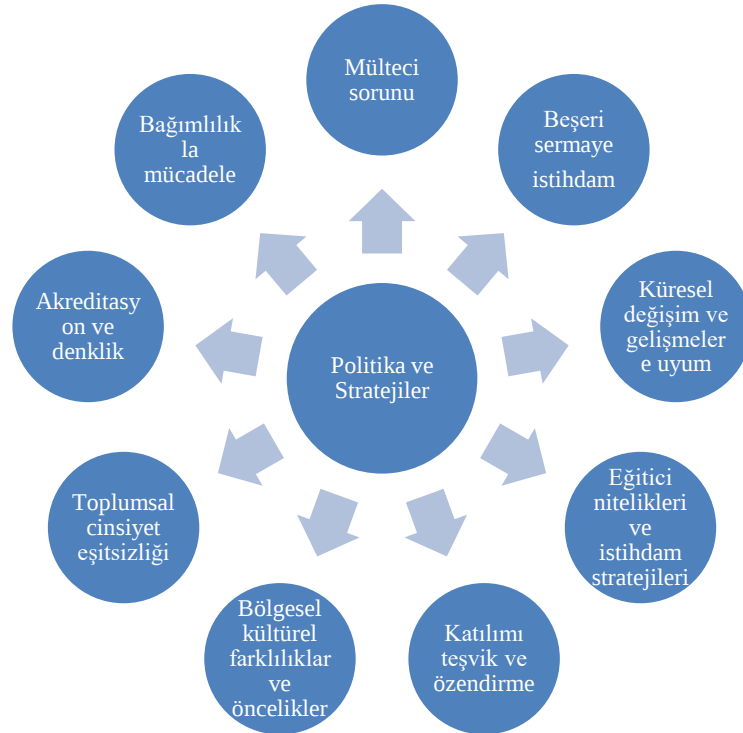
Araştırmanın nitel boyutuna ilişkin bulgular; YE sisteminin sorunlarına ilişkin bulgular ve gelecek temelli bir YE sisteminin özelliklerine ilişkin bulgular olmak üzere iki başlık altında ele alınmaktadır.

4.1.1. Türkiye’de yetişkin eğitimi sisteminin sorunlarına ilişkin bulgular

Türkiye’de YE sisteminin sorunlarına ilişkin bulgular; YE politika ve stratejilerine ilişkin görüşler, örgütsel yapısına ilişkin görüşler ve uygulamalara ilişkin görüşler olmak üzere üç boyutta incelenmektedir.

4.1.1.1. Yetişkin eğitimi sisteminin politika ve stratejilerinden kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri doğrultusunda, Türkiye’de YE politika ve stratejilerden kaynaklanan sorunlara ilişkin alt temalar Şekil 4.1’te verilmektedir:



Şekil 4.1. Politika ve stratejilere ilişkin sorunlar

Şekil incelendiğinde katılımcıların; mültecilerin entegrasyonu, beşeri sermaye-sürdürülebilir kalkınma ilişkisi, YE alanında uzmanlaşmış nitelikli personel istihdamı, katılım, bölgesel ve kültürel farklılıkları dikkate alan politika ve stratejiler, küresel ölçekte yaşanan değişim/dönüşüm ve gelişmelere uyum, akreditasyon, madde bağımlılığı, toplumsal cinsiyete dayalı eşitsizliklerin azaltılması konuları başta olmak üzere bazı sorun alanlarının/geliştirilebilir alanların varlığına işaret ettikleri gözlenmektedir. Politika ve stratejilere ilişkin sorunlar Tablo 4.1’de verilmektedir:

Tablo 4.1. Politika ve stratejilere ilişkin sorunlar

	f
Mülteci sorunu	6 (Y2, Y3, Ö1, U2, U4, K3)
Beşeri sermaye, istihdam ve sürdürülebilir kalkınma	5 (Y5, Y6, U5, K4, K7)
Katılımı teşvik ve özendirme	5 (Ö4, U3, K1, K5, K8)
Eğitici nitelikleri ve istihdam stratejileri	4 (Y8, Ö2, Ö6, Ö8)
Küresel değişim ve gelişmelere uyum	4 (Y7, Ö5, U1, U8)
Akreditasyon ve denklik	3 (Y4, Ö3, K6)
Bölgesel ve kültürel farklılıklar ve öncelikler	2 (K2, U6)
Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin özel tedbirler	2 (U7, Ö7)
Bağımlılıkla mücadele	1 (Y1)

Tablo incelendiğinde; altı katılımcının mülteci sorununu, beş katılımcının beşeri sermaye, istihdam ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin sorunları, dört katılımcının küresel değişim ve gelişmelere uyum konusundaki sorunları, dört katılımcının eğitici nitelikleri ve istihdam stratejilerini, beş katılımcının katılımı teşvik ve özendirmeye ilişkin sorunları, iki katılımcının bölgesel ve kültürel farklılıklara ve önceliklere ilişkin sorunları, iki katılımcının toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin özel tedbirler konusundaki sorunları, üç katılımcının akreditasyon ve denkliğe ilişkin sorunları, bir katılımcının ise bağımlılıkla mücadeleye ilişkin sorunları politika ve stratejilere ilişkin temel sorun alanları olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

4.1.1.1.1. Mülteci sorununa ilişkin bulgular

YE politika ve stratejilerine ilişkin görüşler, katılımcı görüşlerine dayanılarak oluşturulan alt kategoriler bağlamında incelendiğinde altı katılımcı (Y2, Y3, Ö1, U2, U4, K3) mülteci sorununa odaklanan politika ve stratejilere gereksinim duyulduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu katılımcılardan Y3 mülteci sorununun, Türkiye’nin öteden beri var olan eğitsel sorunlarının çözümünü acil hale getirdiğini belirtmiş ve bu sorunun en başta,

yeniden tanımlanmak zorunda olan okur-yazarlık ihtiyaçları anlamına geldiğini vurgulamıştır. Y3 ek olarak farklılığın zenginlik anlamına geldiğini ancak; bu zenginliğin uygun enstrümanlar aracılığıyla entegrasyonunun sağlanamaması halinde aynı zamanda bir tehdit potansiyeli barındırdığını da belirtmiştir. Y3 bu durumu bir yemek metaforu yardımıyla şu şekilde ifade etmiştir:

“Yağsız ve tuzsuz yemekten ben hazzetmiyorum, pek çoğumuz gibi. Pek çok şey gerekiyor bir yemeği lezzetli kılmak için, gerekli malzemeleri ne fazla ne az koyup yavaşça, dökmeden, taşırmadan karıştırmak gerekiyor ki eriyip karışsın, yemek lezzeti versin. Ancak tuzu fazla koyduğumuzda o yemeği yiyemiyoruz. Geçtiğimiz hafta X şehrindeydim, dükkânların tabelalarına baktım, hiçbirini okuyamadım, aşırı tuzlu bir yemektir, hiçbirini yiyemedim ben...”

Y3 mevcut YE politikalarının, mültecilerin dil, okuma-yazma ve uyum sorununu çözmekte yetersiz kaldığını söylemiştir.

Bu konuda fikir beyan eden Ö1 halk eğitim merkezlerinde *Yabancılar Türkçe Öğretimi* adı altında kurslar düzenlenmekte olduğunu, ancak bu kursların gerek nitelik gerek nicelik açısından etkili ve verimli olduğunu söylemenin olanaklı olmadığını belirtmiştir. Ö1 kursların niteliğini eğitici niteliği ile koşutlayarak, bu kurslarda Türkçe eğitimi vermek üzere görevlendirilen eğitimecilerin sınıf öğretmenleri arasından seçildiğini ancak; Türkçe öğretiminin aslında bir yabancı dil eğitimi süreci olduğunu vurgulamıştır. Ö1 bu görüşünü;

“Yabancılar Türkçe öğretimine düz bir bakış mevcut, bu aslında bir dil eğitimi süreci ama nedense okuma-yazma eğitimi ile karıştırılıyor bizde. Türkçe öğretmeye talip olan kişi önce Türkçe’nin fonetik, semantik, sentaktik, morfolojik özelliklerini bilmeli sonra da yabancı dil öğretim yöntem ve tekniklerine hâkim olmalı ki yapılan iş hedefini bulsun.”

diyerek temellendirmiştir.

Ö1 nicelik sorununu ise birincisi yabancılar Türkçe eğitimi talebinde olan mültecilerin nicel yetersizliği, diğeri açılan kurs sayısının bir satha yayılamamasından kaynaklanan azlığı bağlamında iki kategoride ele almıştır. Ö1, kurs talebine ilişkin nicel yetersizliği öncelikle bilgilendirme eksikliğine ve böyle bir kursun varlığının bilinmesini sağlayacak politika ve stratejilerin yoksunluğuna; sonrasında ise toplumsal alt gruplar haline gelmeye başlayan mültecilerin kendi içinde birer kapalı iktisat ve toplum oluşturarak, kendilerini Türkçe öğrenmeye itecek sebepleri günden güne ortadan kaldırdığına bağlamıştır.

Mülteci sorununa odaklanan politika ve stratejilere gereksinim duyulduğu yönünde görüş beyan eden Y2 ise dil ve kültür sorunlarından öte mültecilerin mesleki eğitimi ve istihdamına vurguda bulunmuştur. Bu bağlamda Y2 savaş sonucu Suriye’den göç etmek zorunda kalan mültecilerin; öncelikle iş hayatına ve bağıl olarak eğitim hayatına ve toplumsal hayata sağlıklı entegrasyonunun sağlanamaması halinde ağır toplumsal maliyetlere gebe olduğunu ifade etmiştir. Bu toplumsal maliyetlerin ise skalanın bir ucunda duygusal, cinsel ve ekonomik istismardan tutulup diğer ucunda fizyolojik gereksinimleri karşılama dürtüsüyle gasp, hırsızlık, çeteleşme gibi büyük çaplı toplumsal zıtlasma ve çatışmalara zemin hazırlayacak olaylar arasında değişkenlik gösterebileceğini belirtmiştir. Y2 ek olarak; mülteci sorunu olarak söz edilen konunun aynı zamanda bir insan sermayesi anlamına geldiğini söylemiş ve YE aracılığıyla söz konusu potansiyel sermayenin ekonomik hayata uyumunun sağlanarak bu potansiyelden yararlanmak gerektiğini;

“Bu insanlar bizim ülkemizde yoktan var olmadı, buraya gelmeden önce de her birinin ustası ya da uzmanı olduğu, çalıştığı bir işi vardı, kimi zanaatkar, kimi sanatçı... Ama buraya geldiklerinde bu yetenekleri bir anda yok sayılmış oldu bir bakıma, çünkü ellerinde niteliklerini kanıtlayacak hiçbir belge yok. Şimdi belgeleri yok diye, bu mesleklerini de mi yok saymak gerekir? Bu durumda olanların yeteneklerini kurs ise kurs, sınav ise sınav her ne yolla olursa olsun belgelendirip, yeteneklerinden yararlanmak lazım...”

sözleriyle ifade etmiştir.

4.1.1.1.2. Beşerî sermaye, istihdam ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bulgular

YE politika ve stratejileri konusunda beşerî sermaye, istihdam ve sürdürülebilir kalkınma bağıni kuracak politika ve stratejiler bağlamında beş (Y5, Y6, K4, K7) katılımcı görüş beyan etmiştir. Bu katılımcılardan iki kişi YE’deki mesleki kursların, iyimser bir bakışla bile olsa nadiren bir mesleği icra etmeye yön tayin ettiğini söylemiştir. K4, aldığı kurs ile ilgili istihdam olanağı bulanların büyük çoğunluğunun zaten o işi yapmakta olduğunu, bazı yasal düzenlemeler neticesinde de yaptığı işe ilişkin bir belge edinme ihtiyacından dolayı kursa katılma zorunluluğunun ortaya çıktığını ifade etmiştir. K4 bu görüşünü;

“Ben emlakçıyım. Yıllardır bu işi yapıyorum, emlak konusunda bilmediğim pek az şey kalmıştır diyebilirim, alaylıyım ben. Bir kanun çıktı dendi bize, emlakçıların kurs alması şart olacakmış, kursu almayan da üniversitede bölümünü okumak zorunda kalacakmış. Böyle olunca biz de başvuru yaptık geldik. Yoksa ne burada alınacak 120 saatlik dersle emlakçılık

yapılır, ne de bize ders veren hocanın benim kadar deneyimi vardır. Hiç bilmeden ben 120 saatlik kurs aldım emlakçı olacağım derse biri, gülerler.”

sözleriyle temellendirmiştir.

K4’ün bu bağlamdaki görüşlerinin eğitim-istihdam bağının zayıflığına vurgunun yanı sıra eğitimin niteliği hususunda düşündürdüğünü de söylemek olanaklıdır.

Bu bağlamda görüş beyan eden bir başka katılımcı beşerî sermayeye ilişkin potansiyelin mevcut YE sistemi aracılığıyla istihdama dönüşmekte yetersiz kaldığını ifade etmiştir. K7, mesleki eğitim süreci sonunda gerekli becerileri edinmiş olan birinin eğitim alanıyla ilgili istihdam olasılığının ancak bireysel iş ağı ve subjektif referans yöntemleri aracılığıyla, alabildiğine öznel ve sınırlı bir alanda gerçekleştiğini belirtmiştir. K7 bu durumu;

“Evet sertifika aldık ama ne olacak bilmiyorum, bu alanda iş bulmak tanıdık olmadan çok zor, birilerinin devreye girmesi lazım. Keşke bir havuz olsa herkes oraya başvuru yapsa da yeteneğine göre değerlendirilip alınsa...”

diyerek betimlemiştir.

Buna ek olarak Y6’da;

“Bazı kuruluşlar bizden kurs almış, yetişmiş eleman ismi vermemiz için geliyorlar. Örneğin geçtiğimiz günlerde bir zincir otel, istihdam etmek üzere kurumumuzdan masaj kursu almış ve referans olabileceğimiz kursiyer ismi vermemizi rica etti. Buradaki referans kavramında öncelikle sorun var, isim verme konusunda da sorun var, iletişim bilgileri kişiseldir, yasal sorumluluk söz konusu. Diğer taraftan istenen bilgileri sağlamamamız halinde olası bir istihdamın önüne geçmiş olacağız, bu bir etik ikilem ortaya koyuyor, ben bu işlerin profesyonel ve pratik bir platform üzerinden yürütülmesini arzu ederdim”

şeklinde görüş bildirmiştir.

İş arayan, personel arayan ve iki tarafa kişisel sorumluluk olarak aracılık eden ya da almayıp etmeyen olmak üzere mesleki eğitim ve istihdam bağının üç tarafına ilişkin görüşler alt alta toplandığında; mesleki eğitim, beşerî sermaye ve istihdam bağının kurulmasına öncülük edecek politika ve stratejilere gereksinim duyulduğu açıktır. Bu alanda yapılacak yasal düzenlemeyle bir veri tabanı oluşturulmasının ve bu veri tabanının erişiminin ve görünürlüğünün artırılmasının, beşerî sermaye ve istihdam bağının kurulmasında acilen alınması gereken bir stratejik karar olduğunu belirtmek olanaklıdır.

4.1.1.1.3. Katılımı teşvik edici ve özendirici politika ve stratejilere ilişkin bulgular

Beş katılımcı (Ö4, U3, K1, K5, K8) YE politika ve stratejileri bağlamında katılımı teşvik edici politika ve stratejilere gereksinim duyulduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu

görüşlerin genel olarak; hayat boyu öğrenme süreçlerinde yer almayan kadınlar, engelli bireyler, mülteciler, işsizler başta olmak üzere toplumun tüm dezavantajlı kesimlerinin YE süreçlerine dâhil edilmesi kaygıları etrafında temalaştığı söylenebilir. Katılımcılara anılan dezavantajlı kesimlerin YE süreçlerine katılımını engelleyen faktörlerin neler olduğu sorulduğunda katılımcıların, her bir grup için farklı sorun alanları tanımladığı görülmüştür. İki katılımcı (K1, K5) engelli bireyler özelinde sorun tanımlı yaparak YE veren kurumların nicel ve nitel yetersizliğine vurgu yapmıştır. K1 bu konudaki görüşlerini;

“Yaklaşık bir milyon nüfuslu bir şehirde yaşıyoruz fakat şehir merkezinde, her ilçede birer tane olmak üzere iki halk eğitim merkezi var. Şimdi X mahallesinde ikamet etmekte olan yürüme engelli bir vatandaşımızı düşünelim ve diyelim haftada dört gün kurs almak üzere halk eğitim merkezine gelebilmesi sizce ne kadar gerçekçi?”

şeklinde ifade etmiştir.

Yine bu yönde görüş bildiren K5 ise;

“Görme engelli bir vatandaşa, düz anlatımla dinleyip anlamasını beklemekten başka kursun içeriğini aktarabilecek neler mevcut mesela halk eğitim merkezlerinde? Böyle bir donanımı var mı ya bu vatandaşların öğrenmelerine uygun yöntem ve teknikler kullanılıyor mu?”

demıştır.

Katılımı teşvik bağlamında görüş beyan eden U3, YE faaliyetleri konusunda kamuoyunda önemli ölçüde bir farkındalık eksikliği bulunduğunu ifade etmiştir. Katılımcı; YE hizmetleri, faaliyetleri ve faaliyet alanları, kazanımları türevindeki konuların bir politika odağı haline getirilerek özellikle ulusal ve yerel basın-yayın organlarıyla, yerel yönetimlerle, sivil toplum kuruluşlarıyla, kamu kurumlarıyla iş birliği yapılarak seferberlik disipliniyle ele alınan bir tanıtım stratejisine dönüştürülmesi gerektiğini vurgulamıştır. K8, ‘*Okullar Hayat Olsun*’ projesi kapsamında açılan kursları anımsatarak, önceki katılımcının farkındalık/bilinirlik/görünürlük bağlamındaki iddiasını destekler nitelikte şunları söylemiştir:

“X okulunda ilkokul üçüncü sınıfa giden bir oğlum var. Eve geldiğinde gitar dersinden, zekâ oyunlarından, jimnastik dersinden bahsediyordu sürekli. Devlet okulunda bu türden derslerin olmasına ve gerçekten etkin olarak işlenmesine şaşıırıyordum sürekli. Sonra tesadüfen öğrendik ki halk eğitim kursuymuş. Ama halk eğitimin böyle bir hizmeti olduğunu kimse bilmiyor, böyle kursların okulda ders saatleri dışında mahallemizdeki kadınlar için de açılmasını isterdim.”

K8'in bu görüşü aynı zamanda, katılım engelleri bağlamında erişim sorunu bulunduğu hususunda düşündürmektedir. Bunun ise yine bir politika sorunu olduğu ifade edilebilir.

4.1.1.1.4. Eğitici niteliklerine ve istihdam stratejilerine ilişkin bulgular

YE politika ve stratejileri konusunda dört katılımcı (Y8, Ö2, Ö6, Ö8) YE sürecinde görev alan eğitici niteliklerine ve istihdam stratejilerine ilişkin politika değişikliğine gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılardan ikisi (Ö2, Ö8), YE'nin diğer derece ve türde okul eğitimlerinden oldukça farklı bir alan olduğunu belirtmiş, YE sürecinde görev alacak eğitimcilerin ya da öğretmenlerin yetişkin özellikleri, yetişkin öğrenme biçimleri, yetişkin öğrenmelerinde kullanılacak yöntem ve teknikler gibi konularda özgül bir meslek bilgisiyle donatılmış olarak sürece dâhil olmaları gerektiğini belirtmiştir. Y8; YE alanını özel bir ilgi alanı nesnesi olarak görmekten ziyade sistemsel bir kavrayış ve yaklaşımla bu alana özel eğitimci yetiştirmeye ya da bu olanaklı değilse YE sisteminde rol alacak eğitimcilerin, YE alanının diğer derece ve türlerden ayrıştığı bağlamlarda eğitim ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Y8 ayrıca;

“Yetişkin eğitimi farklı bir alan. Bugün biliyoruz ki yetişkin bireylerin farklı öğrenme özellikleri var, lisans eğitiminde görülen pedagojik ilkelerle bu açıklanamıyor, bu yüzden yetişkin öğrenme özelliklerini açıklayan andragoji kavramı var. Ancak yıllarca ilk ya da orta dereceli okullarda öğretmenlik yapmış bir eğitimci YE kurumunda kurs vermeye başladığında, kursiyerlerin birer yetişkin olduğunu göz ardı edebiliyor. Bu ise kursiyerin kurs terki ya da kursun kapanması gibi süreci dinamitleyen ciddi riskler taşıyor.”

diyerek *risk*in boyutlarına dikkat çekmiştir.

Ancak burada dikkat çekici husus, YE sürecine ontolojik bir sorun olarak görülen noktanın, eğitimcilerin alan bilgisine ilişkin yetersizlik vurgusundan öte, bir iletişim sorunu olduğudur. Nitekim bu konuda görüş bildiren dört katılımcıdan hiçbiri eğitimcilerin alan bilgisine ilişkin yetersizlikten söz etmemiştir.

Eğitici nitelikleri konusunda görüş bildiren Ö6; halk eğitimi merkezlerinin personel istihdamına ilişkin çarpık bir algının varlığından söz etmiştir. Ö6, bu algının ise halk eğitimi merkezlerinin; milli eğitim sisteminin niteliksiz personelinin biriktiği bir sahra olarak görülmesine yol açtığı iddiasında bulunmuştur. Bu algının neliği katılımcıya sorulduğunda;

“Öğretmen olsun, memur olsun, hizmetli olsun nerede, hangi okulda personel kaynaklı bir sorun çıkarsa, o personelin soruşturma süreci varsa da yoksa da halk eğitim merkezine görevlendirmesinin yapılmış olduğundan ya da yapılacağından emin olabilirsiniz. Psikolojik rahatsızlık sonucu olsun ya da soruşturma fark etmez bir kişi bir yerden uzaklaştırılmak isteniyorsa geleceği yer halk eğitim merkezidir. Bunu yalnızca ben söylemiyorum, o kadar kanıksanmış bir durum ki bir ilin eğitimden en üst derecedeki sorumlusu basına, bu türden personeli normalde halk eğitimlere gönderiyoruz kabilinden açıklama yapabiliyor, kimse de bu demecin cilasını çatlatmıyor bu nasıl bir istihdam politikasıdır diye, çünkü normal olduğu düşünülüyor”

şeklinde açıklamıştır.

Bu bağlamda YE sisteminin nitelikli personel istihdamı için etkin politika ve stratejilere ihtiyaç duyduğunu söylemek olanaklıdır.

4.1.1.1.5. Küresel değişme ve gelişmelere uyuma ilişkin bulgular

YE politika ve stratejileri konusunda YE politika ve stratejilerinin küresel değişme ve gelişmelere uyum süresinin uzun olduğu yönünde dört katılımcı (Y7, Ö5, U1, U8) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılardan iki tanesi (Ö5, U8) YE hizmeti veren halk eğitim merkezlerinin biçki-dikiş-nakış kursları ile özdeşleştiğini; imgesel olarak, halk eğitim merkezi dendiğinde ilk elden akla mefruşat kurslarına katılmış 50 yaş üstü kadınların geldiğini ifade etmiştir. Katılımcılar genel olarak, elbette bu türden kursların da bir ihtiyaca karşılık geldiğini bildiklerini ifade ederek, halk eğitim merkezlerini ya da YE’yi yalnızca bu imge/algı içerisine sığdırmanın 21. Yüzyıl vizyonu ile örtüşmediğini belirtmişlerdir.

U1, 21. Yüzyılda bilginin kaynağında ve doğasında yaşanan değişimlerin yeni beceri alanları ortaya çıkardığı, ortaya çıkan yeni beceri alanlarının ise yeni bir değerler dizisi yarattığını şu sözlerle ifade etmiştir:

“Artık bilgi edinmek, teorik olarak bir şey öğrenmek için gerçekten kurslara gerek var mı bilmiyorum. Artık bir öğretmenin bilip de google’ın bize söyleyemediği ne var ki? Hiçbir bilgi uzun süreli değil artık, her şey değişiyor, önemli olan bilgiye ulaşmayı öğretmek, google’ın bize söyleyebileceğinden öte yeni bir şeyler yapmak, yaptırmak...”

U1’in bu sözlerle aynı zamanda mevcut YE sisteminin kuramsal bilgi aktarımı ile sınırlı kaldığını, bu durumun ise 21. Yüzyılda ortaya çıkan liderlik, girişimcilik, inisiyatif alma, yaratıcı düşünce gibi bir dizi içeriğe sahip olan yeni değerler dizgesinin uzağına

düştüğünü vurguladığı söylenebilir. Bu görüşler ekseninde fikir beyan eden Y7 ise bu görüşe ilave niteliğinde şunları söylemiştir:

“Teknolojiyi iyi tüketen bir toplum olmamızın çok teknolojik bir toplum olduğumuz anlamına gelmediğini düşünüyorum. Hepimizin son model teknolojik aksesuarları var. Halk eğitim merkezlerinde bu teknolojilerin nasıl kullanılacağına ilişkin bazı kurslar var, olmalı da, bu iyi bir şey ama yeterli mi? Teknolojiyi kullanmak önemli ama üretmek, üretilmesine aracılık etmek daha da önemli. Keşke halk eğitim merkezlerinde kod yazma, bilgisayar oyunları, yazılımlar üretme, elektronik ticaret gibi kurslar verilebilseydi. Geleceğin burada olduğunu aslında hepimiz biliyoruz.”

Y7’nin, teknoloji üretimi bağlamında YE kurumlarının yeni yüzyıl değerler dizgesini yansıtmaktan uzağa düştüğünü, YE kurumlarının evrensel değişim ve gelişmelere teknolojik bağlamda henüz uyum sağlayamadığını ve küresel ölçekte yaşanan paradigmatik dönüşümlere YE kurumlarının uyum sağlamasını önceleyecek öğretim programları başta olmak üzere bu programların çıktıya dönüşmesine aracılık edecek nitelikli eğitimcilere, teknolojik altyapıya, politikalara ve stratejilere gereksinim duyulduğunu vurguladığı söylenebilir.

4.1.1.1.6. Akreditasyon ve denklige ilişkin bulgular

Politika ve stratejiler bağlamında üç katılımcı (Y4, Ö3, K6) YE’de akreditasyon süreçlerinin ve denklik çalışmalarının, bir politika ve strateji odağı haline getirilmesi gerekliliğine işaret etmiştir. Bu katılımcılardan Ö3; konuyu yabancı dil eğitimi özelinde değerlendirmiş ve yabancı dil kurslarından alınan sertifikaların, ilgili yeterliliğe kursiyerin gerçekte sahip olduğunu verili bir değer olarak doğrulamadığını vurgulamıştır. Dolayısıyla alınan belgelerin bir niteliğe işaret etmediğini, bunun da hem alınan sertifikaları hem de kursları itibarsızlaştırdığını ifade etmiştir ve bu belgelerin yeterliliği yansıtıp yansıtmadığını denetleyen, yeterliliği yansıtan belgelerin de uluslararası alanda geçerli kılınmasını sağlayan çalışmaların yapılması gerektiğini de eklemiştir. Diğer katılımcı olan K6’da birer kamu kurumu olan halk eğitim merkezlerinden alınan sertifikaların bazı durumlarda yine kamu kurumu statüsünde bulunan kurumlar tarafından kabul edilmediğini öne sürmüştür. K6 bu durumu;

“Ben halk eğitim merkezinde bir yıl boyunca çocuk bakım elemanlığı kursuna devam ederek 960 saatlik çocuk bakım elemanı sertifikası aldım. Bu belgeyle kalfalık belgesi çıkartmak üzere çıraklık eğitimi merkezine gittiğimde sertifikamın kalfalık almak için bir geçerliliğinin olmadığını ancak çocuk bakım elemanı olarak bir gün olsa bile sigortalı görünürsem kalfalık

sınavına girebileceğim söylendi. Dokuz yüz altmış saatlik sertifika bir günlük sigortaya karşılık gelemedi düşünürseniz... Devletin verdiği belgeyi devlet kabul etmiyor. Benim hayatımın bir yılı bu kadar değersiz miydi ya da aldığım sertifika neden bu kadar değersiz?” sözleriyle örneklemiştir.

Katılımcıların öne sürdüğü bu görüşlere dayanarak, akreditasyon süreçlerine ve denklige ilişkin politikalara ve stratejilere gereksinim duyulduğunu belirtmek olanaklıdır.

4.1.1.1.7. Bölgesel ve kültürel farklılaşmalara ve önceliklere ilişkin bulgular

YE politika ve stratejilere ilişkin bölgesel ve kültürel farklılaşmaları ve öncelikleri dikkate alan politika ve stratejilere gereksinim duyulduğu yönünde iki katılımcı (K2, U6) görüş bildirmiştir. Katılımcıların bu öncelikleri; ekonomik, sosyal ve kültürel öncelikler olarak betimledikleri gözlenmiştir. Ekonomik öncelikler bağlamında makro ölçekte mesleki kurslar özelinde bakıldığında her coğrafi bölgenin, bunun da ötesinde belirli bir coğrafi bölgede yer alan her ilin farklı oranlarda işsizlik sorunları, farklı türden iş talepleri bulunduğunu ve farklı potansiyel beşerî sermayeye sahip olduklarını belirtmişlerdir. Bunun sonucu olarak; merkeziyetçi bir yaklaşımla belirlenen kurs türlerinin ve öğretim programlarının gerçek ihtiyacı yansıtmadığını da ifade etmişlerdir. Katılımcılar, halk eğitimi merkezlerinde açılması olası, FOET kodlarında tanımlanan arıcılık, balıkçılık gibi kurslar da dâhil olmak üzere 3.000’i aşkın kurs bulunduğu konusunda öz olarak bilgilendirildikten sonra bu durumun görüşlerini değiştirip değiştirmeyeceği sorulmuştur. Bunun üzerine K2;

“Hayır, değiştirmez. Örneğin Doğu Karadeniz’de arıcılık kursuna katılım teşvik ediliyor mu? Ya da Eskişehir’de lületaş ustası kalmadı denebilir, kaç lületaş işlemeciliği kursu açılmış, bu kurslara kaç kişi katılmış? Balıkesir’de bor, Karabük’te safran, İzmit’te otomotiv ya da gemicilik ile ilgili ben sanmıyorum kurs açılmış ve istihdama dönüşmüş olsun.”

şeklinde görüş belirtmiştir.

K2’nin bu görüşü ise bölgesel ihtiyaçlar ve farklılıklar bulunmakla birlikte, bunun öncelikle bir teşvik sorunu olduğu hususunu gündeme getirmektedir.

Daha çok, sosyal ve kültürel bağlamdaki farklılıkları ve ihtiyaçları vurgulayan diğer katılımcı (U6) köy/kasaba/ilçe ve şehir yaşamı arasındaki sosyal ve kültürel farklılaşmalara dikkat çekmiştir. Kent yaşamında da sosyalleşme güdüsünün kuşkusuz çok önemli olduğunu ifade eden U6, sahip olunan olanaklar nispetinde bu olgunun taşra içinse yaşamsal bir sorun ortaya koyduğunu ve ihtiyaca cevap veren kurslar aracılığıyla bu boşluğun doldurulması gerektiğinin şart olduğunu belirtmiştir.

4.1.1.1.8. Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin özel tedbirlere ilişkin bulgular

İki katılımcı (U7, Ö7) politikalarda toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin özel tedbirler alınması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. Bu iki katılımcıdan öne sürdüğü görüşlerin daha çok; kadının, ataerkil aile /toplum yapısındaki konumuna ilişkin oryantalist bakış açısını yansıttığı söylenebilir. Katılımcıların her ikisi de bu bağlamda, kadının bazı nedenlerle ekonomik hayatın uzağına itildiği durumlarda, aynı zamanda sosyal hayattan da kopuşlarının gözlemlendiğini, bağıl olarak bunun da ruhen sağlıklı ve dengeli bireyler olarak hayatlarına devam etmelerini güçleştirdiğini vurgulamışlardır. Biyolojik temelli olan kadın-erkek farkının; toplumsal cinsiyete dayalı imajlar, evlilik kurumunun kadına yüklediği ödevler ve toplumsal rollerin cinsiyetler arası adaletsiz bölüşümü gibi nedenlerle toplumsal bir eşitsizliğe yol açtığını belirten katılımcılar, bu eşitsizliğin azaltılmasında YE sistemine büyük ödevler düştüğünü vurgulamışlardır. Bu ödevlerin neler olduğu hususu katılımcılara sorulduğunda U7;

“Kadın iş hayatının ya da eğitim hayatının hiçbir şekilde parçası değilse çoğunlukla ev yaşamıyla sınırlandırıyor kendini ya da öyle olmak zorunda kalıyor. Komşularla düzenlenen kısır günleri tek sosyalleşme aracı haline geliyor. Ama insanın sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarının giderilmesi için bu yeterli olmuyor. Kadının başarma duygusun tatmini yok burada, bir işin, ekonomik hayatın parçası olmuyor ya da bireysel beklentiler amaçlar yok. Kursta alacağı yüksek bir not, konuyu anlama azmi hatta sınav kaygısı bile bu kadınlar için çok şey ifade edebilir. Bir şekilde iş hayatının parçası da olabilirse kurslar aracılığıyla, söyleyecek sözü olacaktır.”

demmiştir.

Ö7 ise; öğretim programlarında toplumsal cinsiyet eşitsizliğine ilişkin farkındalık yaratma amacı taşıyan içeriklere yer verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

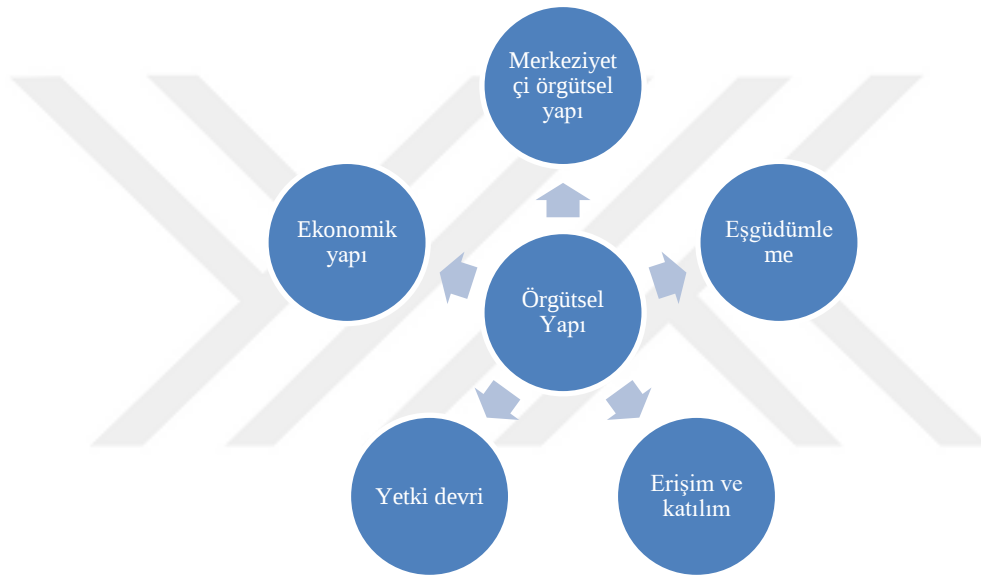
4.1.1.1.9. Bağımlılıkla mücadeleyle ilişkin bulgular

Bir katılımcı (Y1) yetişkinlerde bağımlılıkla mücadelenin YE sisteminden beklenen önemli bir görev olduğunu vurgulayarak, bu alanda etkili politika ve stratejilere gereksinim duyulduğunu belirtmiştir. Y1, yetişkinler özelinde konuya bakıldığında madde bağımlılığının, çift yönlü ağır toplumsal maliyetler ortaya koyduğunu söylemiştir. Y1; madde bağımlılığının sonuçlarını, insan sermayesi olarak düşünüldüğünde, yetişmiş bir beynin ya da iş gücü kaybı bir tarafta, diğer tarafta da bazen bir annenin ya da babanın, bir evladın, bir eşin kaybı anlamına geldiği şeklinde özetlemiştir. Özellikle genç

yetişkinlikte bireyleri madde bağımlılığı konusunda bilinçlendirerek, başta uyuşturucu maddeler olmak üzere alkol ve sigara yerine yeni etkinlik alanları sunmanın YE açısından birincil görevlerden olduğunu söyleyen Y1, bu konunun öncelikli bir YE politikası olarak gündeme getirilmesi gerektiğini vurgulamıştır.

4.1.1.2. Yetişkin eğitimi sisteminin örgüt yapısından kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri doğrultusunda örgütsel yapıyla ilişkili olan alt temalar Şekil 4.2’de verilmektedir:



Şekil 4.2. Örgüt yapısına ilişkin sorunlar

Şekil incelendiğinde, merkeziyetçi örgütsel yapıdan kaynaklanan sorunlar başta olmak üzere; kurumlar ve birimler arası eşgüdüm, YE kurumlarına erişim ve YE’ye katılım ve yetki devri konularının başlıca sorun alanları olduğunu ifade etmek olanaklıdır. Türkiye’de YE’nin genel görünümü bağlamında örgüt yapısına ilişkin görüşler Tablo 4.2’de özetlenmektedir:

Tablo 4.2. Örgüt yapısına ilişkin sorunlar

f

Merkeziyetçi örgütsel yapı	12 (Y6, Y7, Ö5, Ö8, U1, U4, U7, U8, K2, K3, K5, K6)
Yetki devri	7 (Y1, Y2, Y8, Ö3, Ö4, Ö7, U6)
Ekonomik yapı	7 (Y3, Ö1, Ö2, U2, K4, K7, K8)
Kurumlar, birimler arası eşgüdüm	4 (Y4, Y5, Ö6, U5)
Erişim ve katılım	2 (U3, K1)

Tablo incelendiğinde; on iki katılımcının merkeziyetçi örgütsel yapıyı, dört katılımcının kurumlar ve/veya birimler arası eşgüdümü, iki katılımcının erişim ve katılımı, yedi katılımcının yetki devrini, yedi katılımcının da YE kurumlarının ekonomik yapısını örgüt yapısına ilişkin temel sorun alanları olarak değerlendirdiği görülmektedir.

Türkiye’de YE sisteminin örgütsel yapısı dikkate alındığında taşra ve merkez teşkilatından oluştuğu görülmektedir. Taşra da örgütlenme biçimi ilçe ve il merkezlerinde birer halk eğitimi merkezi bulunmakta olup, ilçede yer alan merkezler ilçe milli eğitim müdürlüklerine; büyükşehir statüsünde olmayan il merkezlerinde ise doğrudan il milli eğitim müdürlüklerine bağlı olarak çalışmaktadır. Taşrada koordinasyon il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinde hayat boyu öğrenmeden sorumlu şube müdürleri ve il milli eğitim müdür yardımcıları ile müdürleri tarafından sağlanmaktadır. İl milli eğitim müdürlükleri de faaliyetlerin yürütülmesinden merkez teşkilatında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’ne karşı sorumludur. Türkiye’de YE sisteminin örgütsel yapısı bağlamında on iki katılımcı merkeziyetçi örgütsel yapıdan kaynaklanan sorunlar bulunduğunu ifade etmiştir.

4.1.1.2.1. Merkeziyetçi örgütsel yapıya ilişkin bulgular

Merkeziyetçi örgütsel yapıdan kaynaklanan sorunlar bulunduğunu ifade eden katılımcılar (Y6, Y7, Ö5, Ö8, U1, U4, U7, U8, K2, K3, K5, K6) genel olarak bürokratik örgütlenme modelinin uygulamada tarafsızlığı ve eşitliği sağladığı fakat eşitliğin her durumda adalet anlamına gelmediği yönünde görüş beyan etmişlerdir. Bu katılımcıdan bir tanesi (Ö8), anılan görüşü referans alarak;

“YE sisteminin bir yarış alanı olduğunu düşünmüyorum. Bazı durumlarda eşitlik bozulduğunda toplumsal kazancımız daha fazla ise ve kaybeden de yoksa üstelik bu adaleti sağlamak gerekiyor, eşitlik pahasına bile olsa. Ancak merkeziyetçi örgütlenme modeli bu adalet talebine ne kadar cevap verebilir?”

şeklinde görüş beyan etmiştir.

Bu görüşün devamı niteliğinde Y7 şunları söylemiştir:

“Geçtiğimiz günlerde halk eğitim merkezlerinde spor kurslarının artık açılmayacağı ve bu türden kursların gençlik spor il müdürlüğü tarafından açılabilceği yönünde bir genelge yayımlandı. Tam da bu genelgenin yayımlanmasından birkaç hafta sonra Roman vatandaşlarımızın yoğun olarak yaşadığı X mahallesinden, güreş kursu açılması yönünde bir talep geldi. Çok sevindik, ne var ki kursu açamıyoruz, gençlik spor il müdürlüğü açsın diyebilirsiniz, bildiğim kadarıyla gençlik spor il müdürlüğünün tek başına ne kurs açmaya ilişkin yetkisi ne eğitimiçileri ne de eğitimiçilerin ücretlerini ödemeye dair bir bütçe kalemleri

mevcut. İş birliği yapılabilir halk eğitim merkeziyle diyebilirsiniz, protokol var mı, o da yok. Çok üzüldüm kendi adıma ama kursunuzu açamıyoruz deyip kaderleriyle baş başa bıraktık onları.”

Yukarıdaki sözlerine yer verilen iki katılımcı ile birlikte diğer katılımcılar da merkeziyetçi örgüt yapısının bazı durumlarda, YE veren kurumların inisiyatif olarak YE hedeflerini gerçekleştirmelerine engel teşkil ettiğini vurgulamıştır. Bu engellerin niteliğine ilişkin görüşler ise merkeziyetçi örgütsel yapı kaynaklı olarak uygulamada bölgesel, ekonomik, demografik, kültürel, sosyal farklılıkların görmezden gelinmesi; lokal tedbirlerle önüne geçilmesi olası problemlerin çözümünün ortadan kalkması ya da uzaması gibi sonuçlar etrafında toplanmaktadır.

4.1.1.2.2. Yetki devrine ilişkin bulgular

Örgüt yapısına ilişkin görüşler bağlamında yedi katılımcı (Y1, Y2, Y8, Ö3, Ö4, Ö7, U6) yetki devrinin gerekliliğine yönelik görüş bildirmiştir. Bu yedi katılımcının görüşlerini genel olarak iki temel görüş altında temalaştırmak olanaklıdır: Birinci görüş yetki devrinin; YE alanında istihdam edilecek personelin seçiminden tutulup da, bütçeleme, özlük, protokol yetkileri gibi konuların yanı sıra istihdam öncüllü mesleki eğitim ve üretim, markalaşma ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri izleğinde mikro ölçekli stratejik politikalar üretebilme kabiliyetinin/yeterliliğinin gündem edinilerek, üniversiter bir kavrayışla ele alınması gerektiğini savunan devrimci bir görüşü sembolize etmektedir. Bu görüşü savunan çizgiler, Türkiye’de YE kurumlarına ilişkin paradigmatik bir dönüşüme işaret etmektedir. Bu paradigmatik dönüşüme ilişkin kodların ise en azından yönetsel bağlamda, Türkiye’deki üniversiter örgüt yapısına benzer özerk bir yapıyı işaret ettiğini söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda (Y8);

“Ben halk eğitim merkezlerini küçük birer üniversite olarak görüyorum diyebilmeyi bu görüşme esnasında çok isterdim. Mevcut haliyle halk eğitimler dört duvar-bir çatı... Standartlaşmış kurslar üzerinden, oldukça katı ve bürokratik bir süreç işliyor. ”

şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Yetki devri konusunu yönetsel bağlamda radikal bir görüşle değerlendiren Y2 ise şunları söylemiştir:

“Mesela şöyle bir şey: Şehir merkezlerinde, merkez ilçelerde üniversite gibi örgütlenmiş birer merkez birim, mahallelerde, köylerde ve merkez dışındaki ilçelerde temsilcilik ya da bağlı şube olarak faaliyet gösteren eğitim merkezleri... Bu birimlerin tüm iş ve işlemleri milli

eğitim sistemi içerisinde fakat özerk olmalı, yani ilçe milli eğitim müdürlüklerinin YE'ye ilişkin görev ve yetkileri bu merkezlere devredilmeli.”

Özetle örgütsel yapıda yetki devrinin YE alanı için bir gerek şart olduğunu belirten bu görüşler, yetki devrinin revizyonist bir yaklaşımdan öte köklü bir kavrayışla ele alınması gerektiğini savunmaktadır.

Örgütsel yapıda yetki devrinin gerekliliğini savunan ikinci görüş özellikle iş birlikleri ve protokoller üzerinde durarak, kamu kurum ve kuruluşları, yerel yönetimler, özel sektör ve sivil toplum örgütleri ile yapılacak iş birliklerinde YE kurumlarının yetkili kılınması gerektiğini vurgulamıştır.

4.1.1.2.3. YE kurumlarının ekonomik yapısına ilişkin bulgular

Örgütsel yapıya ilişkin görüşler bağlamında yedi katılımcı (Y3, Ö1, Ö2, U2, K4, K7, K8) bütçe sorunlarından söz ederek, YE kurumlarının ekonomik açıdan güçlendirilmesine gereksinim duyulduğunu ifade etmiştir. Bu katılımcılardan dört tanesi kursiyerlerden döner sermaye katkısı ya da bağış adı altında talep edilen kurs ücretlerini gündeme getirmiştir. Bu katılımcılardan bir tanesi (Ö1) YE kurumlarının ekonomik açıdan yetersiz olduğunu ve bu durumun da hizmetin kalitesini hem nitelik hem nicelik açısından olumsuz etkilediğini belirtmiştir. Bir başka katılımcı (Y3) YE kurumlarının okullardan farklı olarak harcama birimi olduğunu vurgulamış, bunun ise nispeten özerk bir bütçe anlamına geldiğini belirtmiştir. Ancak; harcama birimi olarak ödenek aktarımının doğrudan bu kurumlara yapılıyor olmasının tek başına olumlu bir durum olarak adlandırmakta yeterli olmadığını söylemiştir. Nitekim Y3; ödenek yetersizlikleri nedeniyle bu kurumların bazı zaman araç-gereç, donatı ve sarf malzemeleri eksikliklerinin de, ötesinde elektrik, su, doğalgaz gibi temel yaşamsal ihtiyaçların dahi karşılanamamasına neden olduğunu önemle vurgulamış ve şunları söylemiştir:

“Örneğin bakanlıktan doğalgaz ödeneği isteyebilmek için ödenek talep modülüne doğalgaz faturası girilmesi gerekli. Şurası çok önemlidir ki doğalgaz şirketi proforma fatura vermiyor, doğrudan fatura kesiyor. Bu ise karşılığı ödenmeden kesilen faturanın, birkaç gün içerisinde ödenmesi zorunluluğunu doğuruyor. Hiç unutmuyorum bir seferinde sisteme yüklediğimiz doğalgaz faturasının ödeneği tam tamına yedi ay sonra geldi. Bu yedi ay boyunca doğalgaz şirketindeki faturayı kesen görevli ile –sanki kişisel borcummuş gibi- defalarca münakaşa etmek durumunda kaldık ve en son bana güvenmediğini söyledi. Sonra ne mi oldu dersiniz? Kurumun doğalgazı bittiğinde aynı görevli –kendince haklı olarak- ödemenin çok geç yapıldığını, güven duygusunun zedelendiğini ve ödeme öncesinde doğalgaz faturası –

dolayısıyla doğalgaz- veremeyeceğini söyledi. Kurumda dolayısıyla kış ortasında üç gün kaloriferler yanmadı, yöneticiler defalarca şikayet edildi bu üç günlük süreçte, savunmalar alındı, il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerine defalarca izahat verildi. En son kaymakam beyin bürokratik sürecin dışına çıkarak gerçekleştirdiği ricacı görüşmesi neticesinde şirket hatırnaz bir lütufla doğalgaz vermeyi kabul etti. Şimdi YE üzerine bizim strateji konuşmamız gerekiyorken, yöntem/teknikler, iş birlikleri, eğiticinin/kursiyerin motivasyonunun nasıl yükseltileceğini düşünmemiz gerekiyorken, nelerle uğraşıyoruz? Kış ortasında kaloriferiniz yanmıyorsa sisteme ilişkin eğitsel sorunlar üzerinde düşünmenize gerek kalmıyor, zira sistem diye bir şey kalmıyor, YE'nin şalterini indirdiğimiz nokta burası. Bu olmasın diye mecburen kurs ücreti almak durumunda kalıyoruz”

Bu bağlamda Y3, örgütsel yapıda bütçeye ilişkin yapısal bir düzenlemenin yaşamsal bir ihtiyaç olduğunu vurgulamıştır.

Kurs ücretlerine ilişkin görüş bildiren diğer iki katılımcı (K7, K8) işsiz olduğunu ve ekonomik açıdan güç durumda bulunduğunu öncül olarak koyduktan sonra, sonrasında iş bulmak umuduyla mesleki kurslara yazıldıklarını ancak; yazıldıkları her bir kurs için ekonomik yoksunlukta az da sayılamayacak miktarlarda ücret talep edildiğini ifade etmiştir. Katılımcılardan biri bu durumda yalnız bir kurs seçip onun ücretini ödeyerek diğer kurslardan feragat etmek zorunda kaldığını belirtmiştir. Diğer katılımcı (K4) ise bu ücretin zorunlu olmadığını düşündüğü için yazılı şikâyetle bulunduğunu söylemiş, bu durumda da kurum yöneticileri ile ücrete ilişkin bir şikâyetin tarafları haline geldiklerini ve bunun da kendisinin, eğitim sürecine adaptasyonuna engel olduğunu beyan etmiştir.

YE kurumlarının ekonomik açıdan güçlendirilmesine gereksinim duyulduğu yönünde görüş belirten bir katılımcı (Ö2) YE kurumlarının toplumun tüm katmanlarına ulaşabilmek adına büyük bir potansiyelinin bulunduğunu, bu potansiyelin eyleme geçmesi için sosyal etkinlikler, geziler, sosyal yardımlaşma ve sosyal sorumluluk projeleri gibi pek çok enstrüman bulunduğu belirtmiştir. Bu türden etkinliklerin ise ancak ekonomik yeterliliğe sahip kurumlar aracılığıyla hayata geçirilebileceğini söyleyen Ö2, ekonomik açıdan güçlü bir YE kurumunun toplumun özel ilgi bekleyen kesimlerine ulaşmada devlet mekanizmasının güçlü bir eli olabileceğini vurgulamıştır. Bir katılımcı (U2) ise genel olarak YE kurumlarının temizlik maddelerinin satın alınması, bakım-onarım, araç-gereç eksikliklerinin zamanında ve eksiksiz temin edilebilmesi gibi giderlerin karşılanması için kurumlara bütçe ayrılması gerektiğini belirtmişlerdir.

4.1.1.2.4. Kurumlar ve birimler arası eşgüdümlemeye ilişkin bulgular

Dört katılımcı (Y4, Y5, Ö6, U5) örgüt yapısı kaynaklı olarak kurumlar/kuruluşlar ve birimler arası eşgüdüm sorunları bulunduğunu belirtmiştir. Bu katılımcılardan üç tanesi (Y4, Ö6, U5) kurumlar/birimler arası eşgüdüm sorunlarını genel olarak güncel politik süreçlerin kamu yönetimi ve YE'nin yönetimine etkileri bağlamında değerlendirerek, özellikle YE kurumlarının ve bu kurumların bağlı bulunduğu aracı üst kurumların yerel yönetimlerle eşgüdümlemlerinde yaşanan politik eksenli bazı sorunlar bulunduğunu belirtmişlerdir. Üç katılımcı genel olarak YE alanının oy devşirmeye kaynaklık edebilecek politik bir arena olarak görülmesine ilişkin kaygılarını dile getirmiş; bu durumun ise, özellikle şehir merkezleri göz önünde bulundurulduğunda YE sisteminin örgütsel yapısından kaynaklanan bir sorun alanı olduğunu belirtmişlerdir. Bu üç katılımcıdan biri Türkiye'de YE kurumlarının ilçe bazlı örgütlendiğini ve her ilçede ve büyükşehir statüsünde olmayan şehir merkezlerinde en fazla bir tane halk eğitimi merkezi bulunduğunu söylemiş, bu modelin küçük ilçelerde işler bulunmasının yanı sıra büyük ilçelerde ve büyükşehir statüsünde olmayan şehir merkezlerinde yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Y6 ise bu görüşü tamamlar nitelikte;

“Büyük nüfuslu ilçelerde ve şehir merkezlerinde yalnızca birer tane halk eğitimi merkezi bulunması, YE'nin kurumsal niteliğinin mahallelere dek ulaştırılamaması süreci bazen vakıfların, derneklerin ya da siyasilerin manipülasyonuna açık hale getiriyor. Şöyle bir örnek vereyim size, halk eğitim merkezinin ulaşmadığı mahallelere diyelim yerel yönetimler, vakıflar ya da dernekler kurs merkezi, kurs evi vb. isimler altında eğitim merkezleri tanzim ediyorlar. Buralarda halk eğitim merkezlerinin görevlendirdiği eğitimciler görev alıyor evet. Fakat bazı örneklerde tecrübe ettiğimiz gibi bu tür merkezlerde aracı tüzel kişinin beklentilerinin, YE sisteminin amaçlarından öne geçtiğine üzülerek şahit olduk. Mesela nedir? İster siyasi propaganda deyin siz buna, ister vakfın ya da derneğin reklamı deyin, süreç manipülasyona açık hale geliyor. Açık söyleyeyim bazı vakıflar ve dernekler aracılığıyla kurs açmayalım deme şansınız da yok, bu politik bir sorun, yönetici açısından ikbal sorunu doğurur.”

demidir.

Eşgüdüm sorunlarını politik süreçler açısından değerlendiren Y5 ise YE kurumlarının; belediyeler, özel kurum ve kuruluşlar, vakıflar ve dernekler ile ilişkisini başat olarak güncel siyasi kaygılardan, siyaset eksenli tartışmaların kaygan zemininden ve tüzel kişiliklerin, YE örgütsel amaçlarının önüne geçen bireysel beklentilerinden uzak tutacak bir referans noktasına, bir mevzuat çerçevesine acilen gereksinim duyulduğunu vurgulamıştır.

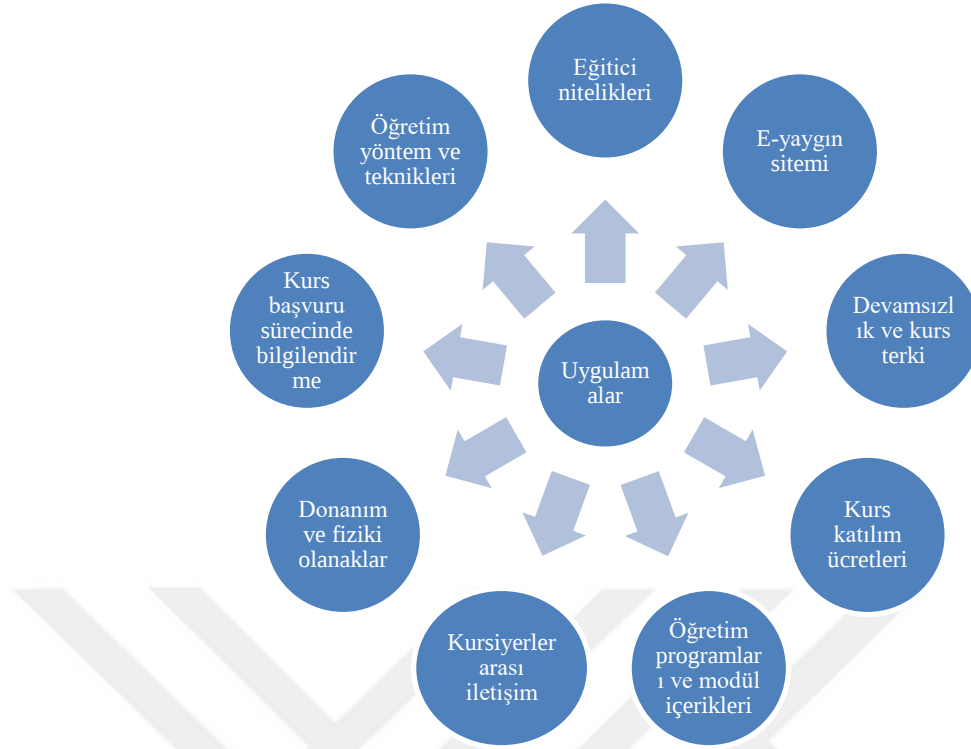
Örgüt yapısından kaynaklanan eşgüdüm sorunları bulunduğunu ifade eden U6; gerek YE kurumlarının kendi aralarında gerek aracı üst kurumlarla YE kurumları arasında yaşanan eşgüdüm sorunları nedeniyle uygulamada birlik sağlanamadığını ifade etmiştir.

4.1.1.2.5. Erişim ve katılıma ilişkin bulgular

İki katılımcı (U3, K1); örgüt yapısında erişim ve katılımı özendirici/teşvik edici düzenlemeler yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Bu katılımcılardan K1; mevcut örgütlenme biçiminin katılım sorunlarına yol açtığını, büyük bir ilçede bir tane halk eğitim merkezi bulunmasının merkeze uzak olan ve muhakkak erişilmesi/ YE sistemine katılımının sağlanması gereken, özellikle kentin kenar mahallelerinde yaşayan vatandaşların sürece katılım göstermemeleriyle sonuçlandığını belirtmiştir. Bu nedenle ilçe ve il merkezlerinde bir tane halk eğitim merkezi bulunsa bile, en azından bazı mahallelerde halk eğitimi merkezinin şubesi gibi işleyecek küçük ölçekli eğitim merkezleri işe koşmanın ve basılı materyaller/görseller aracılığıyla bu şubelerin tanıtımının yapılmasının katılımı teşvik edeceğini vurgulamıştır. Bu konuda görüş beyan eden ikinci katılımcı (U3) ise özellikle İŞKUR ve özel sektör ile etkin iş birlikleri gerçekleştirilmesinin pratik bir amacı karşılayacak olduğundan dolayı YE'ye katılımı teşvik edeceğini belirtmiştir.

4.1.1.3. Yetişkin eğitimi sisteminin uygulamalarından kaynaklanan sorunlara ilişkin bulgular

Katılımcı görüşlerine dayanılarak uygulamalar bağlamında öne çıkan alt temalar Şekil 4.3'de verilmektedir:



Şekil 4.3. Uygulamalara ilişkin sorunlar

Şekil incelendiğinde; başta eğitici nitelikleri olmak üzere donanım ve fiziki olanaklar, kurs katılım ücretleri, öğretim yöntem ve teknikleri, iletişim, halkla ilişkiler faaliyetleri ve bilgilendirme, e-yaygın sistemi, kurs terki konularının uygulamada geliştirilmesi gerekli olan öncelikli alanlar olduğu söylenebilir. Türkiye’de YE’nin genel görünümü bağlamında uygulamalara ilişkin görüşler Tablo 4.3’te özetlenmektedir:

Tablo 4.3. Uygulamalarına ilişkin sorunlar

	f
Eğitici nitelikleri	9 (Y4, Y5, Y7, Y8, Ö2, Ö6, Ö8, K1, K6)
Öğretim yöntem ve teknikleri	4 (Y1, Ö3, Ö4, U1)
Kursiyer devamsızlığı/kurs terki	4 (Ö1, U3, U6, U7)
Donanımın ve fiziki olanaklar	4 (Y6, Ö5, U2, K3)
Kurs başvuru sürecinde bilgilendirme	3 (U5, U8, K5)
Kursiyerler arası iletişim	2 (K7, U4)
Kurs katılım ücretleri	2 (K4, K8)
Öğretim programları ve modül içerikleri	2 (Y2, Ö7)
E-yaygın sistemi	2 (Y3, K2)

Tablo incelendiğinde; dokuz katılımcının eğitici niteliklerini, iki katılımcının e-yaygın sistemini, dört katılımcının kursiyer devamsızlığı/kurs terkinin, iki katılımcının kurs katılım ücretlerini, iki katılımcının öğretim programları ve modül içeriklerini, iki katılımcının kursiyerler arası iletişimi, dört katılımcının donanımın ve fiziki olanakları, üç katılımcının kurs başvuru sürecinde yetersiz bilgilendirmeyi, dört katılımcının da Öğretim yöntem ve tekniklerini uygulamalara ilişkin temel sorun alanları olarak nitelendirdiği görülmektedir.

4.1.1.3.1. Eğitici niteliklerine ilişkin bulgular

Türkiye’de YE sistemi uygulamalar bağlamında incelendiğinde dokuz katılımcı (Y4, Y5, Y7, Y8, Ö2, Ö6, Ö8, K1, K6) eğitici niteliklerinden kaynaklanan sorunlar bulunduğu yönünde görüş beyan etmiştir. Bu katılımcılardan ikisi (K1, K6) kurslarına gelen eğitimcilerin, karşılarındaki hedef kitlenin yetişkin olduğunun farkında olmadığı, kendilerine ilgilerinin ve davranışlarının yönlendirmesi gereken birer çocuk gibi muamelede bulunulduğunu ifade etmiştir. Bu iki katılımcı bilinçsiz olarak eğiticinin yetişkin öğrenme ilkeleri ve yetişkin niteliklerini açıklayan andragoji kavramına vurguda bulunmuş ve eğiticinin yetişkin öğrenmeleri özelinde meslek bilgisini sorgulamışlardır. Bu katılımcılardan K6;

“Kurs öğretmeni gerçekte ilkokul öğretmeniymiş. Sanırım ilk kez yetişkin kursuna katılıyordu, ilkokul öğrencisine nasıl davranıyorsa, üzerinden o duyguyu atamamış sanırım, bizlere de aynı şekilde davranıyordu. Tecrübeyle ilgili bir durum değil bu bence, çünkü zaten kendisi yılların öğretmeni ama inanılır gibi değil bize küsüyordu! Eksi artı çizelgesi yapmış, eksisi veriyordu. İlk eksimi aldığımdaya sınıftan çıktım gittim zaten, bir daha da o kursa gitmem!”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Katılımcının bu sözleri ise, YE alanının kendine özgü olduğu, yetişkin öğrenmelerinin ise kendine özgü yöntem ve tekniklerle ele alınması gerektiği konusunu bir kez daha gündeme getirmiştir.

Eğitici niteliklerinden kaynaklanan sorunlar bulunduğu yönünde görüş beyan eden diğer katılımcılardan üç tanesi (Y4, Y5, Ö6) genel olarak YE kurumlarının, niteliksiz eğitimcilerin okullardan uzak tutulması için kullanılan kurumlar haline geldiğini belirtmiştir. Bu katılımcılardan biri (Ö6) politika ve strateji temasındaki eğitimeci nitelikler bağlamında belirttiği görüşleri yinelediğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Ö6’nın görüşü şu şekildedir:

“Öğretmen olsun, memur olsun, hizmetli olsun nerede, hangi okulda personel kaynaklı bir sorun çıkarsa, o personelin soruşturma süreci varsa da yoksa da halk eğitim merkezine görevlendirmesinin yapılmış olduğundan ya da yapılacağından emin olabilirsiniz. Psikolojik rahatsızlık sonucu olsun ya da soruşturma fark etmez bir kişi bir yerden uzaklaştırılmak isteniyorsa geleceği yer halk eğitim merkezidir. Bunu yalnızca ben söylemiyorum, o kadar kanıksanmış bir durum ki bir ilin eğitimden en üst derecedeki sorumlusu basına, bu türden personeli normalde halk eğitimlere gönderiyoruz kabilinden açıklama yapabiliyor...”

Bu görüşün, YE’nin uygulama basamağında olası yansımalarının ise niteliksiz öğretim, kurs terki, YE’ye ilişkin olumsuz imajlar, algılar ve itibarsızlaşma olduğu düşünülebilir. Yine bu bağlamda görüş beyan eden bir başka katılımcı (K1) bu görüşe ek olarak;

“Hocamızın bariz psikolojik problemleri vardı, görmeyelim, göz ardı edelim demenin mümkünü yok! Bir amaç için kursa geldim, meslek öğrenmek için, hiçbir şey öğrenemediğim gibi, artık dayanılmaz hale gelip kursu bırakana kadar duygusal olarak yoruldum. Boşu boşuna bir ayım gitti. Ben bir meslek öğrenmek üzere gelmişken, eğitim almaya geldiğim kurumun psikolojik problemler yaşayan hocasının duygusal oyuncağı olmak, onun sürekli değişen duygu durumuna, şüphelerine göre biçim almaya çalışmak çok yorucuydu.”

şeklinde görüş bildirmiştir.

Bir başka katılımcı (Ö2) ise eğitici niteliklerinden kaynaklanan sorunlar bağlamında öğretmenlik meslek bilgisi ve alan bilgisi konusundaki eğitici yetersizliklerine değinerek eğiticinin, farklı yöntem ve teknikler aracılığıyla zengin bir öğrenme ortamı yaratmanın çok uzağında kaldığını, sandalyesinden kalkmadan yalnızca notlarını okuyarak kurs sürecini tamamladığını belirtmiştir.

Uygulamada eğitici niteliklerinden kaynaklı sorunlar bulunduğunu bildiren diğer iki katılımcıdan (Y7, Y8) biri sorunu norm kadro ve istihdam tipi ile koşutlayarak, kadrosuz/ek ders karşılığı olarak istihdam edilen usta öğreticilerin, eğitim durumuna bakılmaksızın genel olarak eğitim fakültesi mezunu olan, mesleki formasyona sahip kadrolu öğretmenlerden daha nitelikli bir uygulama becerisi ortaya koyduklarını söylemiştir. Beklenenin, olması gerekenin tersini destekleyen bu görüşün çarpıcı olduğunu söylemek olanaklıdır. Öte yandan bu yönde görüş bildiren ikinci katılımcının (Y7) ifadeleri ise bu durumun kaynağına işaret etmekte, bu kaynağın ise usta öğreticilerin seçimine olanak tanıyan sistemde yatmakta olduğunu vurgulamıştır. Y7 görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

“Kadrolu personeli seçme şansımız yok. Daha önce de ifade ettiğim gibi kadrolu personel özelinde halk eğitim merkezlerinde, normal şartlarda istisnai bir uygulama olan geçici görevlendirme konusu asıl uygulamanın önüne geçmiş durumda. Kimlerin, ne tür personelin, yani açık söyleyeyim, kim çeşitli problemler nedeniyle sistemden, okullardan uzaklaştırılmak isteniyorsa geçici görevlendirmeyle halk eğitim merkezlerine gönderiliyor. Geçici sözcüğüne takılmayın, sürekli yenilenen görevlendirmeyle yıllarca halk eğitimde kalanlar var. Öğretmene bu türden personele kurs açmayacağım diyemezsiniz. Bu öğretmenlerimizin eğitimci olarak görevlendirildiği her kurs da abartısız söylüyorum, ileride kapanacak bir kurs olma adaydır. Usta öğreticilere gelince durum çok farklı. Eylül ayında usta öğretici başvuruları alınır. Belirli alanda kurs vermek isteyenler başvurularını yapar. Çoğu o alanı meslek haline getirmiş, alanında markalaşmış, işiyle temayüz etmiş kişiler... Örneğin ahşap kursu vermek isteyen ahşap sanatçıları, mefruşat kursu vermek isteyen tasarımcılar, kimler, kimler... Bu adayların seçim sürecindeki kısmi esnekliği de göz önünde bulundurursanız, alanında en iyilerle çalışma imkânı hâsıl oluyor.”

4.1.1.3.2. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular

Dört katılımcı (Y1, Ö3, Ö4, U1) öğretim yöntem ve tekniklerinden kaynaklanan sorunlar bulunduğu yönünde görüş bildirmiştir. Bu katılımcıların tamamı; öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğu zaman düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle sınırlı kaldığını, teknolojik gelişmelerden nadiren istifade edildiğini, yetişkin öğrenmelerine özgü yaratıcılık ve çeşitlilikte ve yetişkinlerin ilgisini çekebilecek nitelikte etkinliklerin nadiren kurgulandığını vurgulamışlardır. Bu katılımcılardan bir tanesi (Y1) derste, öğrenmeyi kolaylaştıracak, kursiyerleri de öğrenme/öğretme sürecinin aktif tarafı olarak parçası kılabilen farklı etkinliklerin özlemini kurduğunu ifade etmiştir. İkinci katılımcı (U1) ise özellikle; teknolojinin sunduğu olanakların öğretme/öğrenme sürecinde daha etkin olarak kullanılması gerektiğini, düz anlatım yoluyla edinilenlerin bir ezber sorunundan öteye gidemediğini belirtmiştir. U1;

“Artık neredeyse herkesin cep telefonu var, internete ulaşmak zor değil, bir sürü farklı uygulama var. Farklı bilgisayar programları var. Bunlarla dersler çok eğlenceli hale getirilebilir. Daha da bizim bile bilmediğimiz kim bilir ne yenilikler var...”

sözlerini de görüşlerine eklemiştir.

Bu konuda görüş bildiren diğer iki katılımcı (Ö3, Ö4) ise genel olarak sınıf dışı etkinliklerin öğrenme sürecine olan katkısından söz ederek, olanaklar dahilinde öğrenmelerinin pratik olarak karşılıklarını görmeyi isteklerini vurgulamışlardır. Bu katılımcılardan bir tanesi (Ö4);

“Mesela hasta kabul kursunda modül bittikten sonra hastane ortamında o modülle ilgili gözlem yapılabilse ya da mesela aşçılık kursunda gidilse bir lokantanın mutfağında bir ders işlense...Daha farklı kurslar da var böyle etkinliklerin yapılabileceği...”

şeklinde görüş bildirmiştir.

4.1.1.3.3. Kursiyer devamsızlığına ve kurs terkine ilişkin bulgular

YE uygulamalarına ilişkin görüşler bağlamında dört katılımcı (Ö1, U3, U6, U7) kursiyer devamsızlığına ve kurs terkine ilişkin sorunlar bulunduğunu ifade etmiştir. Bu dört katılımcı kursiyer devamsızlığı ve kurs terkinin nedenleri bağlamında genel olarak farklı sebepler ve bu sebeplere bağlı olarak üç sonuç üzerinde durmuştur. Kursiyer görüşlerine dayanılarak elde edilen verilere göre kursiyer devamsızlığı konusu ve kurs terki konularının, her devamsızlığın terk ile sonuçlanmaması bağlamında birbirinden ayrı ele alınması gerektiğini belirtmek olanaklıdır. Genel olarak; kursun başlangıcını kaçırma/geç kayıt, kurs saatlerine uyamama, kursa katılımın kursiyer açısından sosyal ihtiyaçla sınırlı kalması gibi etkenler devamsızlığın nedenleri arasında sıralanabilir. Kursun kursiyer beklentileri ile örtüşmemesi, kursiyerler arasında yaşanan iletişim sorunları, eğitici niteliklerinden kaynaklanan sorunlar, kurs ücreti gibi nedenlerden kaynaklanan ekonomik sorunlar, kursa geç kayıt nedeniyle kursun öğretim programını izlemekte yaşanan problemlerden kaynaklanan sorunlar da katılımcılar tarafından kurs terki ile ilişkilendirilmiştir. Duruma ilişkin bir örnek vermek gerekirse bir katılımcı (Ö1); A1 düzey İngilizce kursuna kayıt yaptıran bir kursiyerinin, kursun ilk iki gününde kursa katılamadığından, kursun sonraki öğrenmelerine kaynaklık edecek temel bilgiyi edinememiş olduğunu, bu nedenle programı takip etmekte zorlandığını ve en sonunda da kursu terk ettiğini aktarmıştır.

4.1.1.3.4. Donanım ve fiziki olanaklara ilişkin bulgular

Donanımın ya da fiziki olanakların yetersizliğinden kaynaklanan sorunlar bağlamında dört katılımcı (Y6, Ö5, U2, K3) görüş bildirmiştir. Bu katılımcılardan biri ders dışı etkinlikler gerçekleştirebilecek sosyal alan yoksunluğuna; bir başka katılımcı modernize edilmemiş ve artık kullanışlı sayılmayan ders araç-gereçlerine; bir diğer katılımcı kurs merkezinin ısıtma, aydınlatma, temizlik gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyen temel fonksiyonların yetersizliğine; bir başka katılımcı ise sınıfların küçüklüğüne ve sıraların sıkışıklığına vurguda bulunmuştur. Sosyal alan yoksunluğuna vurguda bulunan

Y6; ders önceleri, araları veya sonralarında kursiyerlerin birlikte zaman geçirebileceği, öğrenmelerini paylaşabileceği ve sosyalleşebileceği bir alanın ve geniş bir bahçenin ihtiyacı içerisinde olduklarını ifade etmiştir. Öğretim materyallerinin yetersizliğine vurguda bulunan katılımcı (U2) ise; kurs merkezlerinin, çağın gerektirdiği teknolojik donanımın ve yeni öğrenme materyallerinin uzağında kaldığını, hala tahta ve tebeşirle eğitim ve öğretimin sürdürülmeye çalışıldığını, projeksiyon cihazlarının ve bilgisayarların sürekli arızalı durumda bulunduğunu söylemiştir. Bir diğer katılımcı olan Ö5 de yine teknolojik donanım ve öğretim materyallerinin yetersizliğini vurgulamıştır. Isıtma, aydınlatma gibi temel fonksiyonların yetersizliğine vurguda bulunan katılımcı (K3);

“Ben halk eğitim kursuna bir kez halk eğitimde bir kez de ona bağlı başka bir yerde gittim. Tam kış ortasıydı ve kaloriferler ders başladıktan sonra yanmaya başlıyordu, ısınana kadar da zaten kurs bitiyordu. Halk eğitim kursu deyince aklımda kalan şey soğuk...Bir de özellikle tuvaletlerin çok kirliydi, ne sabun ne peçete yok, temizlikle ilgili çok sorunlar vardı yani...”

şeklinde durumu ifade etmiştir.

4.1.1.3.5. Kurs başvuru sürecinde bilgilendirmeye ilişkin bulgular

Kurs başvuru sürecinde bilgilendirmede yetersizlikten kaynaklanan sorunlar bağlamında üç katılımcı (U5, U8, K5) görüş beyan etmiştir. Bu katılımcılardan bir tanesi (U8), kurs öncesinde kursun amacı, içeriği, başlangıç ve bitiş zamanları, alınacak sertifikanın kullanım alanları konusunda ihtiyaç duyulan bir danışmanlık sisteminin bulunmadığını ifade etmiştir. U8; kurs merkezlerinin halkla ilişkiler faaliyetlerinin yetersizliğini de görüşlerine ekleyerek, eğitici olarak bulunduğu kurs merkezi ile ilgili, kursiyerinden yansıyan bir şikayeti;

“Merkezin telefonlarına dahi bir türlü ulaşılmıyor, kimden, nereden nasıl bilgi alınacağı belli değil. Kurslarla ilgili ne kurumun internet sitesinde yeterli bilgi var ne de kuruma gittiğinizde size ihtiyaç duyduğunuz yönlendirmeleri yapacak biri...”

şeklinde aynen aktarmıştır.

Bir başka katılımcı (U5) ise bir kursiyerinin sırf yetersiz bilgilendirmeden dolayı yanlış bir kursa başladığını, kurs başlangıcında kendisiyle ve diğer kursiyerlerle iletişim kurduktan sonra o kursun, gitmek istediği kurs olmadığını anladığını beyan etmiştir. Bu konuda görüş beyan eden üçüncü katılımcı olan K5 de, merkeze gittiğinde kendisine; “*Siz form doldurup bırakın açılacağında biz sizi ararız*” dindikten sonraki bir yıl boyunca aranmadığını ve kursla ilgili hiçbir bildirim almadığını, telefonla da hiçbir yetkiliye

ulaşamadığını; başvurusunun akıbetini öğrenmek için kuruma gittiğinde ise kursun üç ay önce tamamlandığı yanıtını aldığını belirtmiştir. K5;

“İşin komik tarafı bana kendilerinin söylediği ‘biz sizi ararız’ sözünü hatırlattığımda bana ‘onu siz kendiniz takip edecektiniz’ sözü oldu. Ne yapsaydım ki, oraya bir tabure atıp başvurum ne durumda diye saat başı soracak mıydım?”

sözleriyle durumu ifade etmiştir.

4.1.1.3.6. Kursiyerler arası iletişime ilişkin bulgular

İki katılımcı (K7, U4), uygulamada kursiyerler arası iletişimden kaynaklı sorunlar bulunduğunu beyan etmiştir. Bu katılımcı, iletişim konusunda oldukça problemlili olan ve muhtemel psikolojik problemleri bulunan bir kursiyerle kursiyerlerin yaklaşık tamamının problem yaşadığını söylemiştir. Yaşanan problemlerin ağır travmatik sonuçlara varabilecek maliyetlere neden oluşunu belirten K7;

“Neredeyse tüm kursiyerler bireysel olarak kurum müdürlüğüne şikâyet dilekçesi yazdı. Her birimizin, o şahısla yaşadığı sorunlar farklı farklıydı ve problem yaratmakta çok üretkendi kendisi. Dilekçelerde sorunları açık açık belirttik, kimilerimizin problemi belgelendirdiği halde şahıs ne kurstan uzaklaştırıldı ne de herhangi bir yaptırımla karşılaştı. Bu durumda kursiyerlere başka seçenek kalmayınca, hepimiz kursu bıraktık.”

demıştır.

Bu durumda katılımcının; kurum/kurs kurallarına uyum problemi yaşayan, bazı olumsuz davranışları alışkanlık haline getirerek, diğer kursiyerlerin kursa devamlarını olanaksız kılan kursiyerler hakkında etkin olarak işletilecek disiplin ya da yaptırım mekanizmasına ihtiyaç duyduğunu belirtmek olanaklıdır.

Bu bağlamda görüş bildiren U4 ise; kursiyerlerin yetişkin olmasından dolayı sınıf içerisinde kursiyerler arasında alınganlığın ve bazı gerilimlerin yaşanabildiğini ifade etmiştir.

4.1.1.3.7. Kurs katılım ücretlerine ilişkin bulgular

Uygulamalara ilişkin sorunlar bağlamında iki katılımcı (K4, K8) kurs katılım ücretleri ile ilgili sorunun varlığından söz etmiştir. Bu katılımcılardan K4; devlet eliyle görülen bir eğitim hizmeti olmasına rağmen kurslardan ücret talep edildiğini, talebin de ötesinde kendisine kurs ücretini ödeyeceğine ilişkin bir sözleşme imzalandığını ifade etmiştir. K4; kurs ücretinin yasal olup olmadığı konusunda şüphe duyduğunu kurum yetkilisine bildirdiğinde yetkiliden ‘mesleki kursların döner sermaye kapsamında açıldığı

ve kuşkusuz bunun da bir mevzuata tabi olduğu' yanıtını aldığını söylemiştir. Diğer katılımcı (K8) ise bir meslek icra edebilmek, ekonomik hayatta yer almak daha da önemlisi var olmak için bir belgeye ihtiyaç duyduğunu ancak bu belgeyi almanın ön koşulunun kurs gereklerini yerine getirmek ya da o kursun gerektirdiği giriş niteliklerine sahip olmak değil de, kendisinden talep edilen yüksek ücreti ödeyebilmek olduğunu üzümlere öğrendiğini ifade etmiştir. K8 bu durumu;

“Kötü bir dönem geçiriyordum. İşsiz bir ev hanımı olarak para kazanmaya ve tabii bir de insan içine karışmaya ihtiyacım vardı. Tıbbi sekreterlik kursuna başvurmak istediğimde yüksek bir kurs ücreti istendi benden. Düşünsenize para kazanmak için kursa gelmek istiyorsunuz ama paranız yok! Öncelikle o zaman, kursa gelmek için para kazanmaya ihtiyacınız oluyor.”

şeklinde ifade etmiştir.

4.1.1.3.8. Öğretim programları ve modül içeriklerine ilişkin bulgular

İki katılımcı (Y2, Ö7) öğretim programları ve modül içeriklerinden kaynaklanan sorunlar bağlamında görüş belirtmiştir. Bu konuda görüş bildiren Ö7, derslerde öğretilen konuların pratikte o mesleği yapmaya asla yeterli olmadığını belirtmiştir. Ö7 örnek olarak; direksiyon usta öğreticiliği kursunda araç başında eğitimin grup başına belirlendiğini ve bunun da kursiyer başına üç, beş dakika gibi oldukça komik sürelerle karşılık geldiğini söylemiştir. Kursun süresinin ve içeriğinin de kursiyere araç kullanmayı öğretme yeterliliğini vermekten çok uzak olduğunu ekleyen katılımcı; modül içeriklerinin pek çoğunun güncel olmadığını ve artık araçlarda kullanılmayan bazı eski teknolojilerin içerikte hala geniş yer tutmakta olduğunu vurgulamıştır. İkinci katılımcı (Y2) ise öğretim programlarının ve modül içeriklerinin düzenlenmesi konusunda sahadan ve eğitmeniden alınacak dönütlerin çok değerli olduğunu, içeriklerin sürekli güncel tutulabilmesi için esnek, etkin ve sürdürülebilir bir geri bildirim mekanizması kurulmasının, kursların etkililiği ve verimliliği açısından kritik bir önem taşıdığını ifade etmiştir. Y2, özellikle mesleki kurslarda gerekirse iş içinde/iş başında yetiştirme süreçlerinin de staj benzeri bir modelle baştan kurgulanması gerektiğini vurgulamıştır.

4.1.1.3.9. E-yaygın sistemine ilişkin bulgular

YE uygulamalarına ilişkin görüşler bağlamında iki katılımcı (Y3, K2), MEB yaygın eğitim otomasyon sistemi olan e-yaygın sistemi ile ilgili olarak uygulamada sorunlar bulunduğunu belirtmiştir. E-yaygın otomasyon sistemi genel olarak; kurs açma-kapama,

kursiyer başvurusu, kaydı, not, devam/devamsızlıkları, sertifikasyon işlemleri gibi faaliyetlerin yürütüldüğü on-line platform olarak tanımlanabilir. Kursiyer adayları, e-yaygın platformu üzerinden, kurumca açılmış olan kursları görebilmekte ve buradan kurs başvurusunda bulunabilmektedirler. E-yaygın sistemi ile ilgili uygulamada sorunlar bulunduğunu ifade eden iki katılımcıdan bir tanesinin kursiyer (K2), diğersinin ise yönetici (Y3) olması bağlamında sorunun iki tarafını temsil ettikleri söylenebilir. Uygulamada kolaylaştırıcı etkisi bulunan/bulunması beklenen platformun, katılımcı görüşleri doğrultusunda kursiyer ve yöneticileri bir sorunun karşılıklı iki tarafı haline getirdiği bazı durumlardan söz etmek olasıdır.

Uygulamada e-yaygın sisteminden kaynaklanan sorunlar bulunduğu yönünde görüş bildiren katılımcılardan K2, kurslara e-yaygın sistemi üzerinden başvuruda bulunduğunu fakat başvurusu onaylanmadığı için kursa katılamadığını belirtmiştir. K2;

“E-yaygın diye bir sistem var, benim başvurum buradan onaylanmayacaksa neden başvuru yapmama izin veriyor bu sistem? Buradan başvuru yapamayacaksam, neden kursa başvur diye bir yer var sistemde? Uzun zamandır beklediğim bir kurstu, sürekli sistemden takip ediyordum, kurs açıldı, başvurumu yaptım fakat başvurum reddedilmiş.”

diyerek e-yaygın sistemine ve sistemi kullanan onay makamına ilişkin sorunu gündeme getirmiştir. Sisteme ilişkin sorunlar bulunduğunu bildiren diğer katılımcı (Y3) ise sorunun diğer tarafını temsil etmektedir. Y3; tüm kursların e-yaygın sistemi üzerinden açıldığını, bu kurslar arasında belirli bir hedef kitleyle sınırlı olan protokol veya işbirliği kursları da bulunduğunu ifade etmiştir. Bu kursları örneklendirmesi istendiğinde Y3:

“Örneğin cezaevinde, mahkûmlara yönelik açılan kurslar, huzurevinde yaşlılara yönelik açılan kurslar, fabrika kursları... Buralarda açılan kurslara kaydedilecek kursiyerler kuruma resmi yazı ile bildirilir ve bu kursiyer listesine dışarıdan bir kursiyeri ekleme şansınız bulunmaz. İlginç bir örnek vardı geçenlerde, cezaevinde kadın mahkûmlara yönelik bir kurs açmışız. Bu da haliyle e-yaygın sisteminde görünüyor fakat kursun nerede, kimlere yönelik ve hangi kapsamda açıldığı hususunda ekstra bilgi verebileceğiniz bir yer yok orada. Erkek bir kursiyer adayı da bu kursu e-yaygın sisteminde görüp başvuru yapmış. Şimdi bu arkadaşın kaydını onaylamak için iki şeye ihtiyaç var; birincisi kadın olması lazım, ikincisi o kursun açıldığı cezaevinde mahkûm olması lazım, reddetmemden daha doğal bir şey yok. Sonra arkadaş geldi bana, kişisel bir ayrımcılığa maruz kalmış gibi hesap sormaya çalıştı, durumu izah etmeye çalıştıysam da ikna edemedim. Argümanı basitti: Devlet bana bu hakkı vermiş, siz nasıl reddedersiniz! İkna edemedim ve yoktan yere tartışma yaşadık.”

Y3; sorunun bununla sınırlı kalmadığını, bazı kurslar için örneğin öğrenim durumu gibi bazı ön koşulların sağlanmasına gereksinim duyulduğunu fakat bu ön koşullara

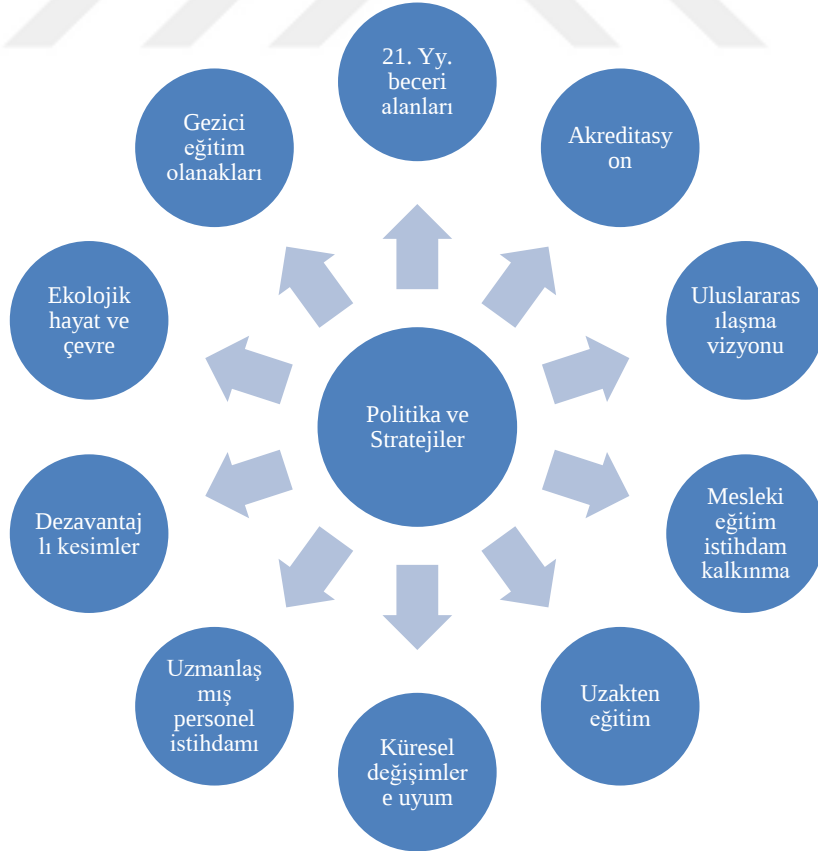
ilişkin e-yaygında bir filtreleme özelliği bulunmadığını, dolayısıyla kursiyer adayların e-yaygın üzerinden başvuru yaptıklarında başvurularının kesinlikle onaylanacağı veya onaylanması gerektiği ön kabulüne sahip olduklarını beyan etmiştir. Bu ön kabulün ise sürekli olarak kursiyer adayları ile kurum yöneticilerini bir sorunun tarafları haline getirdiğini vurgulamıştır.

4.1.2. Gelecek temelli bir YE sisteminin özelliklerine ilişkin bulgular

Gelecek temelli bir YE sisteminin özelliklerine ilişkin bulgular; politik ve stratejik özelliklerine ilişkin görüşler, örgütsel yapısına ilişkin görüşler ve uygulamalara ilişkin görüşler olmak üzere üç boyutta ele alınmaktadır.

4.1.2.1. Gelecek temelli bir yetişkin eğitimi sisteminin politik ve stratejik özelliklerine ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri doğrultusunda, gelecek temelli bir YE sisteminin politik ve stratejik özelliklerine ilişkin görüşler bağlamında ortaya çıkan alt temalar Şekil 4.4’de verilmektedir:



Şekil 4.4. Politik ve stratejik özellikler

Şekil incelendiğinde; başta 21. Yy. beceri alanları ve uzaktan eğitimin YE sistemine entegrasyonu olmak üzere, uluslararasılaşma vizyonu, mesleki eğitim-istihdam-sürdürülebilir kalkınma, küresel değişimlere uyum, YE alanında uzmanlaşmış personel istihdamı, dezavantajlı kesimler, ekolojik hayat ve çevre ile gezici eğitim olanaklarını gündeme alan politika ve stratejilerin gelecek temelli bir YE sisteminin temel politik ve stratejik özellikleri olduğu söylenebilir. Politik ve stratejik özelliklere ilişkin görüşler Tablo 4.4'te özetlenmektedir:

Tablo 4.4. *Politik ve stratejik özellikler*

	f
21. Yy. beceri alanları	5 (Y2, Y3, Y6, Y7, U4)
Uzaktan eğitimin YE sistemine entegrasyonu	5 (Y1, Ö1, Ö4, U1, U6)
Dezavantajlı kesimler	4 (Ö7, U7, K2, K8)
Meslekî eğitim, istihdam ve sürdürülebilir kalkınma	4 (Y5, U5, K4, K7)
YE alanında uzmanlaşmış personel istihdamı	4 (Ö2, Ö6, Ö8, Y7)
Küresel değişimlere uyum	4 (Y8, Ö5, U3, U8)
Akreditasyon	2 (Y4, Ö3)
Uluslararasılaşma vizyonu	2 (U2, K5)
Ekolojik hayat ve çevre	1 (K3)
Gezici eğitim olanakları	1 (K1)

Tablo incelendiğinde; beş katılımcının 21. yy. beceri alanlarına yönelik politika ve stratejileri, iki katılımcının akreditasyonu, iki katılımcının uluslararasılaşma vizyonunu, dört katılımcının mesleki eğitim, istihdam ve sürdürülebilir kalkınma bağını, beş katılımcının uzaktan eğitimin YE sistemine entegrasyonunu, dört katılımcının küresel değişimlere uyumu, dört katılımcının YE alanında uzmanlaşmış personel istihdamını, dört katılımcının dezavantajlı kesimlerin hayata ve iş alanlarına kazandırılmasına yönelik politika ve stratejileri, bir katılımcının ekolojik hayat ve çevreye ilişkin politika ve stratejileri, bir katılımcının gezici eğitim olanaklarının işe koşulmasını gelecek temelli bir YE sisteminin temel politik ve stratejik özellikleri olarak değerlendirdikleri görülmektedir.

4.1.2.1.1. Yirmi birinci yüzyıl beceri alanlarını merkeze alan politika ve stratejilere ilişkin bulgular

Gelecek temelli bir YE sisteminin politik ve stratejik özelliklerine ilişkin görüşler incelendiğinde beş katılımcının (Y2, Y3, Y6, Y7, U4) 21. yüzyıl becerilerini merkeze alan politika ve stratejiler konusunda görüş bildirdiği görülmektedir. Bu katılımcılar genel olarak ideal YE sisteminde 21. yüzyılda ortaya çıkan yeni beceri alanlarına hâkim, nitelikli bireyler yetiştirme vizyonunun önemini vurgulamışlardır. Katılımcıların YE sistemine ilişkin; kuramsal bilgi aktarımı ve becerilere ilişkin teorik eğitimin ötesinde girişimcilik, inovasyon, teknoloji üretimi, yaratıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme gibi 21. yüzyıl değerler dizgesini yansıtan bir vizyonu vurguladıkları söylenebilir. Bu katılımcılardan bir tanesi (Y3) genel olarak okul sisteminin, özel olarak da YE sisteminin bilgi aktarımcı rolünün artık işlevsel olmadığını, 21. yüzyılda bilginin üretim hızı ile doğru orantılı olarak bilgiye erişimin artık örgütsel bir çerçeveye muhtaç olmadığını belirtmiştir. Y6 ise; YE örgütlerinin salt bilgi aktaran kurumlar olarak kalıp, değer üretme ya da bilgiye ulaşma yollarını öğretme gibi dönüşümcü bir misyonu üstlenemediği takdirde bu kurumların ya da YE sisteminin zamanla, bireyde zaten mevcut olan bilgi ya da beceriyi belgelendirmek için katlanılması gereken bir yapı ve süreç haline gelmesi riskini taşıdığını ifade etmiştir. Katılımcılar sonuç olarak gelecek temelli bir YE sisteminin politika ve stratejileri bağlamında, özellikle 2010'lu yıllardan itibaren ivme kazanan yeni beceri alanlarına yönelik eğitim ve üretimin YE sistemine öncelikli olarak tanımlanması gereken bir vizyon olduğunu vurgulamıştır.

4.1.2.1.2. Uzaktan eğitimin YE sistemine entegrasyonuna ilişkin bulgular

Uzaktan eğitim modelinin YE sistemine entegrasyonu bağlamında beş katılımcı (Y1, Ö1, Ö4, U1, U6) katılımcı görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşlerine genel olarak bakıldığında YE'de uzaktan eğitim gereksinimi bağlamında; bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliğinin, sınıf temelli mekana bağımlı yüz yüze eğitime modeline ilişkin özellikle erişime yönelik sorunları ortadan kaldırmasının, bilginin öğretmen ve okul imgesinde somutlaşan niteliğinin değişmekte olduğunun ve idealize edilen gelecek imgesi temelinde öğrenmenin sorumluluğunun öğrenci tarafından ilk elden üslenildiği fikrinin ön plana çıktığı söylenebilmektedir.

Uzaktan eğitimin YE'ye entegrasyonu bağlamında özellikle; 21. Yüzyılın temel karakteristiği olan hızlı değişime koşut olarak bilginin kaynağında ve doğasında yaşanan değişime ilişkin daha önce;

“Artık bilgi edinmek, teorik olarak bir şey öğrenmek için gerçekten kurslara gerek var mı bilmiyorum. Artık bir öğretmenin bilip de google’ın bize söyleyemediği ne var ki? Hiçbir bilgi uzun süreli değil artık, her şey değişiyor...”

şeklinde değerlendirmede bulunmuş olan U1, daha önceki bu görüşlerine ek olarak;

“Youtube gibi bir kaynak var mesela... Geçen gün sosyal medyada -bilgi, okul, öğrenmek falan diyoruz ya oradan aklıma geldi- çok hoşuma giden, çok ilginç bir paylaşıma rastladım. Diyordu ki paylaşımda ‘Youtube olmasa mühendislik fakülteleri mezun veremez’... Mizah amaçlı, abartılı bir paylaşım tabii ama kıyaslanan iki şeye bakarsanız da, biri video paylaşım sitesi diğeri ise üniversite... Mizah tarafı bir yana, giderek birincisi diğerrinin alternatifi olmaya başlıyor. Yetişkin eğitime gelince, bu bize bir fikir vermeli bence. Tamam youtube demiyorum ama kurslara uygun içerik üretilerek bazı kurslar tamamen, bazı kurslar kısmen uzaktan eğitim yoluyla verilebilirse doğru bir şey yapılmış olur diye düşünüyorum.”

diyerek görüşlerini belirtmiştir. U1’in bu görüşleri ise yüz yüze ve uzaktan eğitimin bireşimi olan eklektik bir model kurgusunun olabilirliğini gündeme getirmektedir.

Uzaktan eğitim bağlamında görüş bildiren bir başka katılımcı (Y1) ise; uzaktan eğitim süreci içerisinde etkili bir koçluk ya da rehberlik sisteminin kurulması ve geri bildirim mekanizmalarının etkili kullanılması aracılığıyla geçerli ve güvenilir ölçme-değerlendirme yöntem ve teknilerinin de işe koşularak, uygulama boyutunda değil ama en azından teorik düzeyde, etkileyici sonuçlar alınabileceğine inandığını ifade etmiştir. Bu görüşe ek olarak U3 de; kursiyerlerin, uzaktan eğitim yoluyla kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu ilk elden almalarının, öğrenmede kalıcılığın sağlanmasına katkı sunacağını belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö1 ve Ö4 ise; uzaktan eğitim gereksinimini daha çok, erişim olanaklarının ve katılım oranlarının artırılması bağlamında değerlendirmişlerdir. Nitekim Ö1; uzaktan eğitime erişimin, artık neredeyse herkes açısından ulaşılabilir bir teknoloji olan akıllı bir mobil telefona sahip olmak kadar kolay olduğunu önemle vurgulamıştır.

4.1.2.1.3. Dezavantajlı kesimlerin hayata ve iş alanlarına kazandırılmasına ilişkin bulgular

Dört katılımcı (Ö7, U7, K2, K8) dezavantajlı kesimlerin hayata ve iş alanlarına kazandırılmasını; gelecek temelli bir YE sisteminin politik ve stratejik bağlamda en temel

özelliği olduğunu ifade etmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde; dört katılımcının üç farklı konuya vurguda bulunduğu görülmektedir. Katılımcılardan Ö7 ve U7; toplumsal cinsiyet eşitsizliğine değinerek, toplumda kadınların hayata ve iş alanlarına kazandırılmasının, bireysel ve toplumsal açıdan kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. U7; özellikle ev kadınlarının toplumsal hayattaki en büyük dezavantajlı kesimi oluşturduğunu, bu dezavantajlı kesimi toplumsal hayata ve iş alanlarına kazandırmanın ise ideal bir YE sisteminden beklenen bir görev olduğunu vurgulamıştır. Bir diğer katılımcı olan K2; duruma coğrafi ve kültürel eşitsizlikler perspektifinden yaklaşarak, ideal bir YE sisteminin bu eşitsizlikler açısından bir denge unsuru konumunda bulunabileceğini belirtmiştir. Durumu ekonomik eşitsizlikler özelinde değerlendiren K8, ekonomik bağlamda dezavantajlı durumda bulunan toplumun alt gelir düzeyindeki bireylerinin YE aracılığıyla niteliklendirilerek ekonomik hayata kazandırılmasının; idealindeki YE sistemine yüklediği bir misyon olarak vurgulamıştır. K8 bu görüşlerini;

“Gördüğümüz çoğu kötülük yoksulluktan kaynaklanıyor bana göre... Yoksul insan kendini çaresiz hisseder, doğru düşünemez. Kaybedecek bir şeyi olan insan kendini frenler, sabreder. Kaybedecek bir şeyi de kalmadıysa her şeyi yapma cesareti bulur insan. Yoksulluk her şeyi yaptırır insana... Ama herkes aynı şartlarla doğmuyor ki... Yoksulun elinden tutulması lazım, kim yapacak? Bana göre halk eğitimler, mesleki kurslarda yoksullara öncelik tanıyıp, iyi bir eğitimden sonra başarılı olanları, artık devletin hangi imkânları kullanılırsa kullanılıp, bir işe yerleştirilmesine yardımcı olmalı. Öncelik olarak da ekonomik durumuna bakılmalı...”

şeklinde ifade etmiştir.

4.1.2.1.4. Meslekî eğitim, istihdam ve sürdürülebilir kalkınmaya ilişkin bulgular

Mesleki eğitim, istihdam ve sürdürülebilir kalkınma bağının kurulmasına yönelik politika ve stratejiler bağlamında dört katılımcı (Y5, U5, K4, K7) görüş bildirmiştir. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan bir tanesi (Y5) mesleki kursların, temelinde yatan; öğretim programları ve içerik, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitici nitelikleri, fiziki ve teknik donanımın yetersizliği gibi pek çok nedene bağlı olarak kursiyerlere mesleki bir nitelik kazandıramadığını ifade etmiştir. Y5; mesleki nitelik kazandırmaktan kastedilenin ise belgelendirilebilmek için kurs sırası veya sonundaki değerlendirme ölçütlerinden başarılı bulunmamak olmadığını, bunun ötesinde, kurs sonunda edinilen yeterliliklerin ilgili mesleği icra etmeye yeterli olamadığını belirtmiştir. Nitekim bir başka katılımcı (K4) da mesleki kursların istihdama dönüşmemesinin ya da kısıtlı olarak dönüşmesinin temel sebebi olarak bir arz-talep sorunundan öte bir nitelik sorununu işaret etmiştir. K4;

bir mesleğin yalnızca teorik boyutunun, bilgi düzeyinde kazanımının sertifika almaya yetse de mesleği icra etmek için yeterli olmadığını vurgulayarak;

“İş en güzel, yaparken öğrenilir. İşin içinde, yana yana pişmek gerekir. Eskiden bir meslek bir ne bileyim kunduracılık veya berberlik veya marangozluk, demircilik neyse öğrenebilmek için yıllarca çırak durulurdu ustanın yanında... Bazen zaman usta yaşlanınca kendi dükkanını kendi yetiştirdiği çırağına devrederdi. Çırak kötü bir iş yapsa ustasının kim olduğu sorulurdu. İkisinin de birbirine karşı sorumluluğu vardı, çırak iyi yetişmek, usta iyi yetiştirmek zorundaydı. Yıllarca süren bir şey bu, yani bir çırağın yetişmesi... Halk eğitime gelince, meslek liseleri de aynı durumda tabii, bu bilinçle, bu karşılıklı sorumlulukla ve işi yaparak iyi usta yetiştirilebilecek bir yol bulmak gerekiyor...”

demiştir. K4’ün bu görüşleri ise mesleki eğitim ile istihdam arasındaki bağın sektörel arz-talep dengelerinin yanında, aynı zamanda bir nitelik sorunu da olduğu konusunda düşündürmektedir. Bu bağlamda K4’ün; niteliğe işaret eden ve istihdama dönüşen bir mesleki eğitim için idealize ettiği durumun, iş içinde/iş başında eğitimi öncül alan politika ve stratejiler olduğu söylenebilir.

Katılımcılardan K7; mesleki eğitim sürecini başarıyla tamamlayarak mesleki becerileri kazanmış olan bir bireyin, nadiren eğitim alanı ile ilişkili bir iş bulabildiğini belirtmiştir. K7; mesleki eğitimin ancak kişisel ilişkiler ve subjektif referanslar aracılığıyla istihdama dönüşebildiğini ifade ettikten sonra idealize ettiği çözüm olarak; YE sistemi içerisinde nesnellığe ilişkin ölçütlerin sağlandığı bir istihdam platformu kurulması fikrini ortaya koymuştur.

4.1.2.1.5. Yetişkin eğitimi alanında uzmanlaşmış personel istihdamına ilişkin bulgular

YE alanında uzmanlaşmış personel istihdamına ilişkin görüşlerin genel olarak üç alt başlık etrafında temalaştığı gözlenmektedir. Bu başlıklardan birincisi; ‘*YE alanında uzmanlaşmış olan personelin istihdamı*’ şeklinde de okunması olanaklı olan radikal bir görüşü temsil etmektedir. Nitekim bu başlık etrafında temalaşan görüşler incelendiğinde; YE alanında görev yapacak olan personelin henüz yüksek öğrenim evresinde andragojik formasyonu edinmiş olması ve ilköğretim matematik öğretmenliği-lise matematik öğretmenliği alanındakine benzer bir farklılaşmayla YE alanında hizmet vermeye yönelik olarak yetiştirilmesi gerekliliğini savunmaktadır. Bu yönde görüş bildiren iki katılımcıdan (Ö2, Ö6) biri olan Ö2; YE kurumlarının diğer derece ve türdeki eğitim kurumlarından ve YE’nin de diğer kademelerde yapılan eğitimden oldukça farklı

olduğunu belirtmiş, YE’de görev alacak eğitimcilerin ise henüz lisans eğitimi aşamasında ayrışması ve yetişkin özellikleri, yetişkin öğrenme biçimleri, yetişkin öğrenmelerinde kullanılacak yöntem ve teknikler gibi konularda lisans eğitimi aşamasında yetiştirilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Bu başlıkta görüş bildiren her iki katılımcının da konuyu YE’de görev yapan öğretmenler özelinde değerlendirdikleri gözlenmektedir.

İkinci olarak; *‘YE alanında istihdam edilen personelin uzmanlaştırılması’* şeklinde de ifade edilebilen görüş; YE alanında görev yapan öğretmen ve usta öğreticilerin andragojik formasyona ilişkin eksiklerinin hizmet içi eğitimler yoluyla tamamlanması gerekliliğini vurgulamaktadır. Bu yönde görüş bildiren katılımcı (Ö8); konunun önemi ve aciliyeti ölçüsünde, YE’de aktif olarak rol alan gerek öğretmen gerek usta öğreticilerin etkili ve nitelikli programlar aracılığıyla, zaman kaybedilmeksizin hizmet içinde yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

Üçüncü olarak; *‘Alanında uzman olan personelin YE’de istihdamı’* başlığıyla ifade edilebilen görüşün; nitelik sorununu meslekî yeterlilik ve andragojik formasyondan ziyade, kısmen eğiticinin alan yeterliliği daha çok da eğiticinin seçimi veya görevlendirilmesi konusuyla açıkladığı gözlenmektedir. Bu bağlamda katılımcı (Y7);

“Çok açık bir şeyi söylemem gerekiyor... Öğretmenler konusunda elimizi kolumuzu bağlayan iki durum var: birincisi; genele bakacak olursak, halk eğitim merkezleri öğretmenler tarafından -tırnak içinde söylüyorum- yatış yeri olarak görülüyor. Özellikle öğretmenin ek ders alayım gibi bir derdi yoksa kendisine kurs açılmasını istemiyor. Oldu ki açıldı bir sorun çıkartıp kursiyerleri kaçırıyor kurstan, sonra da kursiyer sayım onun altına düştü deyip kursunu kapattırıyor. Çünkü biliyor ki hergün gelip üç saat oturup gittiğinde maaşı yine yatacak. İlginç olan şey de şu; idealist, işini seven bir öğretmen gelse de bir süre sonra o da bu duruma uyum sağlıyor çoğunlukla... İkincisi de; halk eğitimlerin bizzat yöneticilerimiz tarafından ‘sürgün yeri’ olarak görülüyor... Özellikle, psikolojik problemi olduğu için okulundan uzaklaştırılmak istenen personelin görevlendirileceği ilk yer buralar oluyor. Yıllarca bu şekilde görevlendirmesi devam edenler var...”

şeklinde görüş belirttikten sonra çözüm olarak YE kurumlarında görevlendirme yönteminin sona erdirilerek, nitelikli personelin tercih etmesini sağlayacak teşvik modellerinin kurgulanması gerektiğini vurgulamıştır. Ek olarak Y7; gerek öğretmenlerin gerek usta öğreticilerin seçiminde alanındaki yetkinliği öncelikle göz önünde bulundurularak seçiminde, proje okullarına öğretmen seçimindekine benzer bir modelle, YE kurumlarına özerklik tanınması gerektiğini ifade etmiştir.

Katılımcılardan yalnızca Ö6; konuya yalnızca eğiticiler özelinde bakılmaması gerektiğinin altını çizerek memur, veri hazırlama ve kontrol işletmeni ve hizmetli gibi

personelin seçimi ve yetiştirilmesinde de azamî bir özene gereksinim bulunduğunu belirtmiştir.

4.1.2.1.6. Küresel gelişme ve değişimlere uyuma ilişkin bulgular

Dört katılımcı (Y8, Ö5, U3, U8) küresel gelişim ve değişimlere uyum bağlamında görüş bildirmiştir. Bu konuda görüş bildiren bir katılımcı, özellikle teknoloji üretimi konusunda üniversitelerin yanı sıra, YE sisteminin de önemli bir misyon yüklenebileceğini belirtmiştir. Ö5'nin görüşlerini destekler nitelikte olmak üzere Y8 ise;

“Katılımı teşvik edici uygun bir model aracılığıyla, teknoloji üretimini ilgi alanı olarak seçmiş pek çok nitelikli insanımız var, onların da sisteme dahil olacağını düşünüyorum. Ya da yapmak isteyip de yolunu yöntemini bilmeyebilir, öyle kişiler var ki azıcık destekle ve doğru eğitimle neler yapabilirler? Bakın sanayi sitesinde elektrikli araç yapanlar mı, evinin bodrumunda helikopter yapanlar mı, cep telefonu uygulamaları, elektronik ticaret, vesaire, neler var. Ben bu örneklerin kötü, basit bile olsa ciddiye alınması gerektiğini düşünüyorum. Neden çünkü ortada bir şey üretmeye yönelik bir istek var, azim var, el yordamıyla oluyor çoğu zaman. İstek ve girişimin üzerine bir de bilgiyi ekleyin, bakın neler oluyor.”

şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Görüşler incelendiğinde diğer katılımcıların da; gelecek temelli bir YE sistemine ilişkin politika ve stratejilerin, öncelikli olarak teknoloji üretimi vizyonunu gündeme alması gerektiğini düşündüğü söylenebilir. Bu konuda görüş bildiren diğer katılımcı (U3) da ek olarak, YE sisteminde yer alan halk eğitimi merkezlerinin genel olarak mefruşat, bıçki-dikiş, nakış kurslarıyla anılan kurumlar olduğunu vurgulamışlar ve geçmiş yüzyıla ait bu algının değişmesi için politik ve stratejik bir dönüşümü işaret etmişlerdir.

4.1.2.1.7. Akreditasyona ilişkin bulgular

Gelecek temelli bir YE sisteminin politik ve stratejik özellikleri bağlamında iki katılımcı (Y4, Ö3) hem kurumlar ölçeğinde hem de programlar bazında akreditasyonun, YE stratejilerine ilişkin temel vizyon olarak benimsenmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Nitekim katılımcılar dolaylı olarak kurumlar ve programlar bazında akreditasyon süreçlerinin öğrenen örgütler yaratacağını ve sürekli gelişimi olanaklı ve zorunlu kılacağını, bu süreçlerin örgütleri daha iyiye ve mükemmele doğru bitmeyen bir yolculuğa sevk edeceğini ifade etmişlerdir.

Katılımcılardan Ö3; YE kurumlarından alınan bir sertifikanın ilgili programa ilişkin bilgi ve becerilerin kazanıldığını çoğunlukla göstermediğini, dolayısıyla sertifikaların

niteliği işaret etmediğini önemle vurgulamıştır. Ö3, bu durumun ise sertifikaları ve kurumları itibarsızlaştığını ifade etmiştir. Bu itibarsızlaşmanın nedeni olarak da denetim zafiyetini, uygulama basamağında ölçütlerin kurumdan kuruma, programdan programa, eğiticiden eğiticiye değişkenlik gösterdiğini, standartlaşmanın ve denkliğin sağlanamadığını ifade eden Ö3; sertifikaların uluslararası ölçekte geçerli kılınmasını sağlayacak bazı mekanizma, yapı ve modellere ihtiyaç bulunduğunu belirtmiştir. Yine Ö3; bu mekanizma, yapı ve modeller aracılığıyla kurumların, yöneticilerin ve eğiticilerin de sürekli bir gelişim ödevinde potansiyellerini YE'nin geliştirilmesine aktaracaklarını dile getirmiştir. Akreditasyon konusunda görüş bildiren Y4 ise; bu görüşlere ek olarak, Türk eğitim sisteminde ve proje tabanlı çalışmalarda kurumsal ölçekte uygulanmakta olan 'kalite etiketi' ve 'beyaz bayrak' uygulamalarını anımsatan bir model kurgulayarak, böylesi bir modelin rekabeti ve iyi örnekleri çoğaltacağını düşündüğünü belirtmiştir.

4.1.2.1.8. Uluslararasılaşma vizyonuna ilişkin bulgular

Politik ve stratejik özellikler bağlamında iki katılımcı (U2, K5) uluslararasılaşma vizyonunun, gelecek temelli YE politika ve stratejileri açısından kritik bir öneme sahip olduğunu belirtmiştir. Uluslararasılaşma vizyonuna, bir önceki alt kategori olan akreditasyon sürecini öncül alarak yorum getiren U2 görüşlerini;

“Önce belli bir kaliteyi yakalamak lazım. Bizim kurumlar kaliteli eğitim versin. İyi eğitim veren ülkelerin kurumlarıyla, kurslarıyla, hocalarıyla aynı seviyeye gelmek için çalışmalar yapılsın. Bu olduktan sonra, bizim öğrenciler yurtdışına gidip oradaki yenilikleri görsünler, onlardan öğrensinler, sonra da öğrendikleri memlekete katkı sağlar. Buraya da yabancı öğrenciler gelsin mesela, onlar bizden, biz onlardan... Hep birlikte öğrenelim. Artık dünya küçüldü, her şey değişiyor...”

şeklinde ifade etmiştir.

Bu konuda görüş belirten ikinci katılımcı (K5) ise giderek ivme kazanan küreselleşme olgusunun, eğitim sistemlerinin hemen her basamağında değişimi dayatan bir dönüştürücü güç haline gelmesiyle, bu ivmeyi zorlayan insan hareketliliği konusuna YE alanının da miyop bakamayacağı fikrini vurgulamıştır. Nitekim katılımcı gerek beşerî, kültürel, iktisadi, sosyal gerek eğitsel açılardan derin yankıları ve sonuçları olan küreselleşme doğrultusunda uluslararasılaşma vizyonunun gelecek temelli YE politika ve stratejilerinin omurgası ve temel bileşeni olması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

4.1.2.1.9. Ekolojik hayat ve çevreye ilişkin bulgular

Bir katılımcı (K3) ; ekolojik hayatın korunması ve çevre bağlamında YE sisteminin etkin bir misyon üstlenmesi gerekliliğini vurgulamıştır. K3; organik tarım ve hayvancılık, ata tohumlarının çoğaltımı ve bazı programlar aracılığıyla ürünlerin yetiştiriciliği, doğal kaynakların korunması ve sürdürülebilirliği, doğaya dayalı inovatif mesleki/ekonomik modeller ve programların kurgulanması konularının; ideal YE sisteminin temel gündemini, politika ve stratejilerini oluşturması gerektiği yönünde görüş bildirmiştir. K3'ün özellikle doğaya dayalı inovatif mesleki/ekonomik modeller ve programların kurgulanması yönündeki görüşlerinin; YE kurumlarının aynı zamanda ekolojik hizmetlerin geliştirilmesi ve sunulması ile organik ürünlerin yetiştirilmesi ve pazarlanmasında rol almasını önermesi bağlamında YE sistemine mikro iktisadî bir misyon tanımladığı söylenebilir.

K3 bu görüşlerine ek olarak;

“Büyüklerimiz bize ‘toprakla iyi geçinin’ derlerdi. Topraktan geldik, toprağa gideceğiz sonunda... Türküde bile diyor ‘benim sadık yarım kara topraktır’ diye... Toprağı eken biçen bile kalmadı artık, kalmadı. Köylerde yaşayan bir ihtiyarlar kaldı. Yediğimiz, içtiğimiz hep hormonlu, ilaçlı... Toprağı zehirliyoruz. Havayı, suyu zehirliyoruz. Bu nereye kadar böyle... Halk eğitim için sordunuz ona göre söyleyeyim madem, halk eğitim bir şey yapacaksa toprakla iyi geçinsin derim...”

şeklinde görüş bildirerek ideal YE sistemi politika ve stratejilerinin ekoloji vurgusuna önemle dikkat çekmiştir.

4.1.2.1.10. Gezici eğitim olanaklarına ilişkin bulgular

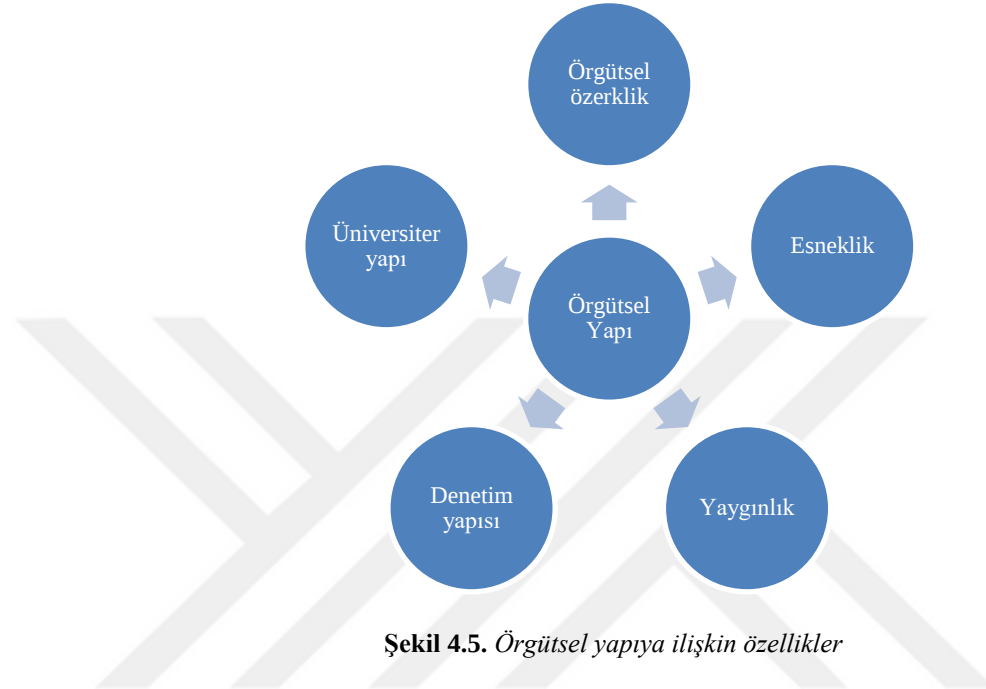
Bir katılımcı (K1); erişim sorunlarını azaltmaya yönelik gezici eğitim olanaklarını hayata geçiren düzenlemelerin, ideal bir YE sisteminin politika ve stratejilerine ilişkin temel bir özellik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. YE hizmetlerine erişim konusunu fırsat eşitliği bağlamında değerlendiren K1 ek olarak;

“Mesele Kırka’da halk eğitim var mı, ben size sorayım?.. Seyitgazi’de bile varsa, bilmiyorum ama çoğu kurs yoktur. Kırka’dan birisi kurs için Eskişehir’e gelemez. İmkânlar budur şimdilik belki ama bir otobüs, minibüs neyse bir araç hazırlansa, o araçta kurs açılrsa, duyuruları yapılırsa önceden, gelmeyecek olan bile değişiklik olur diye gelir, yine gelir...”

şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

4.1.2.2. Gelecek temelli bir yetişkin eğitimi sisteminin örgütsel yapısına ilişkin bulgular

Katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan gelecek temelli bir YE sisteminin örgütsel yapısına ilişkin özellikler Şekil 4.5’de verilmektedir:



Gelecek temelli bir YE sisteminin örgütsel yapısına ilişkin özellikler incelendiğinde; örgütsel özerklik, esneklik, yaygınlık, denetim yapısı ve üniversiter yapı başlıklarının öne çıktığı görülmektedir. Örgütsel yapıya ilişkin görüşler Tablo 4.5’de verilmektedir:

Tablo 4.5. Örgütsel yapısının özelliklerine ilişkin görüşler

	f
Örgütsel özerklik	12 (Y1, Y2, Ö4, Ö5, Ö8, U1, U4, U7, K2, K5, K6, K7)
Esneklik	9 (Y4, Y5, Y6, Y7, Ö1, Ö6, U5, U6, U8)
Yaygınlık	7 (Ö7, U2, U3, K1, K3, K4, K8)
Üniversiter yapı	3 (Y3, Y8, Ö2)
Denetim yapısı	1 (Ö3)

Tablo incelendiğinde; on bir katılımcının örgütsel özerkliği, dokuz katılımcının kurumlar/kuruluşlar arası iş birliğini destekleyen esnek örgüt modelini, yedi katılımcının Belirli merkezlerde toplanan YE faaliyetlerini toplumun tüm kesimine, tüm coğrafi birimlere yaymaya olanak sağlayan yaygın örgüt modelini, iki katılımcının yetki devrini,

üç katılımcının ise çeşitli olanakların bir arada bulunduğu üniversiter bir yapıyı gelecek temelli bir YE sisteminin temel örgütsel özellikleri olarak değerlendirdiği görülmektedir.

4.1.2.2.1. Örgütsel özerkliğe ve yetki devrine ilişkin bulgular

İdeal örgütsel yapıya ilişkin görüşler bağlamında on iki katılımcı, örgütsel özerklik ideali izleğinde görüş belirtmiştir. Katılımcıların, görüşlerinde ortaklaştığı noktanın ise yerel farklılıklar ve bölgesel öncelikler/ihtiyaçlar başta olmak üzere esnek, etkili ve verimli öğretim programlarının oluşturulmasına, kurs türlerinin bölgesel ihtiyaçlar ölçüsünde çeşitlendirilmesine, desteklenmesine ve teşvik edilmesine olanak sağlayacak inisiyatifli YE kurumlarının almasını sağlayan bir örgüt yapısı olduğu söylenebilir. Nitekim katılımcılar ayrıca mesleki eğitim ve istihdam öncüllü kursların bölgesel sektörel kodlar gözetilerek, ihtiyaçlar doğrultusunda açılmasının ve kurs programlarının değişen ihtiyaçlar ve gelişmeler ışığında sürekli güncel tutulmasının özerk kurumlar aracılığıyla olanaklı bulunduğunu vurgulamışlardır.

Özerk kurum vurgusunda bulnan katılımcılar genel olarak mikro ve makro ölçekte gözlenen bölgesel farklılaşmaların etkisinde zirai ve sınai alanlardaki sektörel farklılaşmalara dikkat çekerek, bu sektörlerin ihtiyaç duyduğu beşerî sermayenin yetiştirilmesinde idealize edilmiş örgütsel yapıdaki YE'nin ve YE kurumlarının katkılarından söz etmişlerdir. Bu konuda bir katılımcı (K2;

“Örneğin otomobil üretilen Bursa’da halk eğitim merkezi otomotiv alanında kendi atölyesini kurmuş olsun. Burada otomotiv alanında nitelikli ara eleman yetiştirilsin, yetiştirilmesi de teşvik edilsin. Antalya’yı ele alalım, turizm alanından örnek vereyim, bu sektörde çalışanların ya da çalışacak olanların ciddi bir eğitime tabii tutulması gerekiyor mesela. Kurumlar öyle kurslar açıp öyle nitelikli elemanlar yetiştirsinsinler ki işletmeler önce bu kurslardan yetişmiş personeli çalıştırmak için kursun kapısında sıraya girsin adeta. Ama her kurum kendi en güçlü olduğu alanı belirlemeli bunun için öncelikle, bunun için de bir hareket alanı olması lazım.”

şeklinde görüş belirtmiştir.

Bir başka katılımcı kültürel, coğrafi, toplumsal farklılıklara dikkat çekerek göç olgusundan söz etmiştir. Katılımcı göç veren ve göç alan bölgelere ve şehirlere ilişkin dinamiklerin farklılığından söz edip, her iki durumun da olası bazı risklerini vurgulayarak (Y2);

“Göç alan şehirlerde toplumun yapısı değişiyor, dil sorunundan tutun da işsizlik sorununa kadar her şey bunun içinde. Göç veren bölgelerin de kendine göre sorunları oluyor. Bunları dengelemek için iki bölgeyi aynı şekilde değerlendirirsek, ikisinde de aynı kurslar açılırsa

aynı teşvikler bu doğru değil. Ama her kurumun kendi planını yapmak gibi bir şeyi olursa, her kurum da kendi çevresine göre farklı şeyler uygulayabilir.”

diyerek, YE kurumlarının bu riskleri minimize edebilecek bir misyon yüklenebileceğini ifade etmiştir. Bu misyonu yüklenebilmek içinse kurumların, içinde yaşadıkları çevreye uyum yapabilmesi ve aynı zamanda ona yön verecek güce sahip olabilmesi için yerelde örgütsel bağlamda güçlendirilmiş YE kurumlarını işaret etmiştir.

4.1.2.2.2. Esnekliğe ilişkin bulgular

Dokuz katılımcı kurum ve kuruluşlar arası iş birliğini önceleyen ve destekleyen esnek örgüt modeli konusunda görüş bildirmiştir. Özerk kurumlar ve esnek örgüt modeli ifadelerinin temelde aynı kavramları çağrıştırdığını söylemek olanaklı olmakla birlikte katılımcıların esnek örgüt modeli kavramındaki temel vurgularının, kurumların kendi inisiyatifleriyle tüzel kişiliğe haiz kurum ve kuruluşlarla tesis edecekleri iş birlikleri olduğu ifade edilebilir. İş birliği ifadesinden kastın ise kursların yaygınlaştırılması ve hizmetin hizmet yerine götürülmesi için diğer kurum ve kuruluşların olanaklarından yararlanmak, mesleki kurslarda yetişen potansiyel iş görenlerle iş verenlerin buluşturulmasına aracılık etmek, iş verenlerin ihtiyaç duyduğu alanlarda işveren talebi doğrultusunda kurslar açmak, açılan kurslara katılımın teşviki için alan taramalarında diğer kurum ve kuruluşlardan yardım talep etmek gibi konular etrafında yoğunlaştığı gözlenmiştir. Esneklik bağlamında görüş bildiren bir katılımcı (Y7);

“ Buradaki belediyenin her mahallede beldeevi adını verdiği yerler var biliyorsunuz. Bu beldeevlerinin ekonomik açıdan güzel olanakları mevcut. Biz bu yıla kadar beldeevlerinde, belediyeyle milli eğitim arasında yapılan bir protokol gereği kurslarımızı düzenliyorduk. Her mahallede, o mahallenin özellikle kadınlarına yönelik pek çok kurs açtık. Özellikle ev kadınları, oturdukları mahallede olması sebebiyle bu kurslara büyük ilgi gösteriyordu. Fakat daha sonra milli eğitim müdürü değişince bu protokolü yenilememe kararı aldı tamamen tek taraflı olarak. Bu protokol ve işbirliği konusunun yasal bir zemine oturarak inisiyatifin denetime açık bir şekilde halk eğitimlere bırakılması en doğrusu...Geleceğin sisteminde bu işbirliği fırsatlarının değerlendirilmesi için ve her kurumun kendi fırsatlarını yaratabilmesi için kurumlara esneklik sağlanması çok önemli bence...”

diyerek örgütsel esnekliğin işbirlikleri konusundaki önemini vurgulamıştır.

Esneklik konusunda görüş bildiren bir başka katılımcı ise kurumsal girişimler ve işbirlikleri aracılığıyla personel ihtiyacında olan sektörler ve işletmeler ile işe ihtiyacı olan sertifikalı personel adaylarının bir araya getirilebileceği bir örgüt modeli kurgusundan söz etmiştir. Katılımcı (Y6) bu görüşlerini;

“ Daha önce de ifade ettiğim örnekteki gibi, otele masaj kursu sertifikası almış ve bizim referans olabileceğimiz kursiyer ismi istemişlerdi, bunun gibi talepler yansıyor zaman zaman. Bir örnek daha vereyim; sürücü kursunda direksiyon usta öğreticisi olarak istihdam etmek üzere bir kaç farklı talep aldığımız ya da tıbbi sekreterlik için kişisel ilişki aracılığıyla bir özel hastaneden benzer bir talep... Kime, hangi kimliğimle referans olabilirim, kimi ne kadar tanıyabilirim? Kişisel talepler bir yere kadar. Şahsi kanaatim; ideal bir sistemde halk eğitim merkezlerinin bir nevi İŞKUR gibi bir görevi de yüklenmesi ya da en azından meslek odalarıyla, mesleklerin üst kuruluşlarıyla bu amaca yönelik işbirlikleri ve protokoller yapabilmeli...”

şeklinde ifade etmiştir.

4.1.2.2.3. Yaygınlığa ilişkin bulgular

Belirli merkezlerde toplanan YE faaliyetlerini toplumun tüm kesimlerine ve tüm coğrafi birimlere yaymaya olanak sağlayacak bir örgüt modeline ilişkin yedi katılımcı görüş bildirmiştir. Bu katılımcılar genel olarak YE kurumlarının sayısının yetersizliğinden ve ulaşım sorunlarından söz etmekle birlikte; gelecek temelli bir YE sisteminin örgütsel yapıya ilişkin özellikleri bağlamında dokusu yoğunlaştırılmış, kolay erişilebilir ve coğrafi olarak da tüm mahallelere, merkez dışı ilçelere ve köylere dek yaygınlaştırılmış bir yapıya vurguda bulunmuşlardır. Bu katılımcılardan biri (K3);

“Burası büyük bir şehir. Eskişehirin merkezinde iki tane halk eğitim var. Bu kadar nüfuslu bir yer büyük bir yer demek, geniş bir alana yayılması demek. O zaman da kurslara katılmak isteyen herkes eşit şansa sahip olmuyor. Merkezin dışındaki en yakın mahalleden kurs için buralara ulaşmak saatler alır. Otobüslerin kalabalığını hiç söylemeyeyim...Tamam, mecburiyeti olan ulaşır ama diyelim ki ben ev hanımıysam, çocukları okula gönderdikten sonra öğleye kadar televizyon izleyeceğime gider iki şey öğrenirim, hem de yararlı bir şeyle vakit geçirmiş olurum deyip de kursa katılmak istersem o kadar yolu nasıl gideyim? Ama mahallede olursa, evden çıktıktan sonra beş-on dakika yürüyüp gidebilirim tabii ki giderim. Bana sorarsanız her mahallede kurs açılmalıdır.”

demidir.

Bu konuda görüş bildiren bir başka katılımcı ise gelecek temelli bir YE sisteminin ideal örgüt yapısına ilişkin daha önceki ifadesini anımsatmıştır. Katılımcının anımsattığı ifade ise;

“Şehir merkezlerinde, merkez ilçelerde üniversite gibi örgütlenmiş birer birim; mahallelerde, köylerde ve merkez dışındaki ilçelerde temsilcilik ya da bağlı şube olarak faaliyet gösteren eğitim merkezleri...”

şeklindedir. Bu görüşe göre katılımcı ideal YE kurumlarının yaygınlaşma bağlamında; kendi özerk yapısı içinde merkez ve bağlı taşra teşkilatlanması biçiminde bir örgüt modeli önerdiği söylenebilmektedir.

4.1.2.2.4. Üniversiter yapıya ilişkin bulgular

Gelecek temelli bir örgütsel yapıya ilişkin görüş bildirenlerden üç katılımcının (Y8, Y3, Ö2) görüşlerinin; YE kurumlarının, pek çok faaliyet alanının bir yerleşke yapısı içerisinde birleştirildiği ve bütünleştirildiği üniversiter bir yapıyı işaret ettiği söylenebilmektedir.

Bu konuda görüş beyan eden bir katılımcı (Y8);

“Günün birinde halk eğitim merkezlerini küçük bir üniversite olarak görebilmeyi gerçekten çok istiyorum. Dört duvar arasında, bir çatı altında halk eğitim ismi ile müsemma olmuş mefruşat ve bıçkı-dikiş kurslarının yanı sıra, bir halk eğitimi kampüsüne girerken hayal ediyorum kendimi. Bir yol boyunca ilerlerken sağımda üretim atölyelerinin önünde mal yükleyen halk eğitimin marka baskılı kamyonları, orada iş içinde yetişen ve aynı zamanda çalışan kursiyerler, solumda organik tarım yapılan geniş bir alan ve seralar, belki yanında ya da girişte bu ürünlerin satıldığı bir market, biraz ilerleyince çimlerin üzerinde bir yanda bağlama kursiyerleri diğer yanda tuvallerini sehpaalarına yerleştiren resim kursu öğrencileri, az ileride yabancı diller laboratuvarları binası...”

şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Bu konuda görüş bildiren bir başka katılımcı olan (Y3) ise;

“Halk eğitimlerin sıkıştıkları yerden çıkıp büyümeleri gerektiğini düşünüyorum. Ben bunu, teşbihte hata olmasın ama evin içinde ağaç büyütmeyle çalışmaya benzetiyorum. Bir yere kadar büyütmüşsünüz ve artık tavana değiyor. Büyümek için oradan çıkması lazım, saksısından indirip toprağa dikilmesi lazım artık. Bu kurumların elinde ciddi bir potansiyel var bence. Bu haliyle bile yıllık sertifika alan kursiyer sayısına baksanız on binlerle ifade ediliyor. Kıyaslamak doğru değil ama bir üniversitede de o kadar öğrenci vardır. Aynı şey değil deseniz de, bu da bir kamu hizmeti olduğuna göre ve her ikisinde de hizmetin türü eğitim yani insan yetiştirmek olduğuna göre denk olmasa bile en azından binalarıyla, teknik donanımıyla, bahçeleriyle, benzer koşullara ihtiyaç var diye düşünüyorum.”

diyerek, yerleşke modelinde örgütlenmeye atıfta bulunmuştur.

4.1.2.2.5. Denetim yapısına ilişkin bulgular

Gelecek temelli YE sisteminin örgütsel özellikleri bağlamında bir katılımcı (Ö3, YE kurumlarının denetim yapısına ilişkin görüş belirtmiştir. Katılımcı (Ö3), YE kurumlarının; yönetsel, eğitsel, finansal boyutlarda gerek iç denetim gerek dış denetim

yoluyla etkin bir şekilde denetlendiği bir denetim yapısına gereksinim duyulduğunu vurgulamıştır.

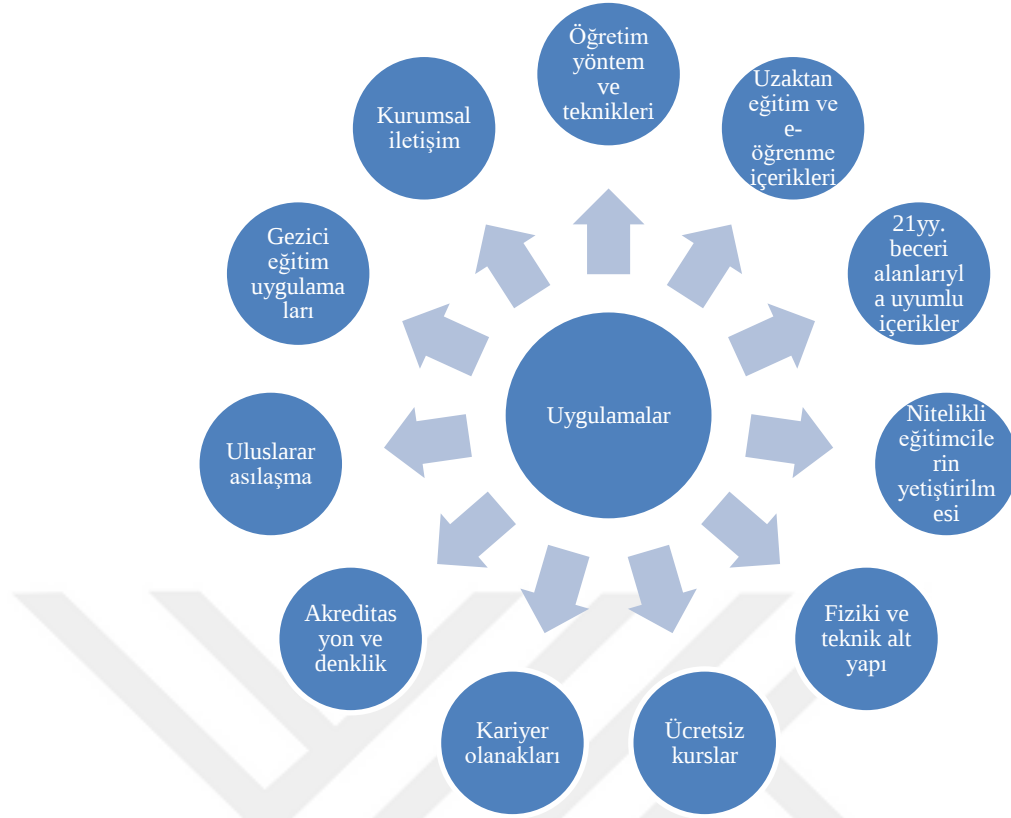
Katılımcı (Ö3) gerek iç gerek dış denetimlerin; keyfiliğe olanak bırakmayan, adaleti ve tarafsızlığı, kamu ve kişi yararını öne çıkaran, cezalandırmaya ve biçimsel kontrole değil rehberliğe ve sürekli gelişim amacına hizmet eden profesyonel bir tutumla, özellikle dış denetimin de profesyonel denetçiler tarafından gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Katılımcı iç denetimlerin; program hedeflerinin ve kazanımlarının değerlendirmesi, eğitici niteliklerinin geliştirilmesi, kursiyerlerin program kazanımlarına yönelik ölçme ve değerlendirme yöntem ve teknikleri ile nesnellik ölçütlerinin denetlenmesi, kurs terki ve kursiyer devamsızlığı oranlarının azaltılması ve hatta bazı durumlarda belge almaya hak kazanamayan kursiyerlerin de belgelendirilmesi gibi etik dışı davranışların önlenmesi gibi konulara yoğunlaşması gerektiğini söylemiştir. Bunlara ek olarak katılımcı iç ve dış denetim konusunda ise;

“İç denetim diyerek kast ettiğim aslında o kurumun yöneticileridir. Fakat burada denetçi yeterlilikleri konusunda kurum yöneticilerinin zaten bu yeterliliklere sahip olduğunu var saymak istemem. Denetim konusunda ayrıca nitelikli bir eğitim almalılar ya da belki, idealimdekini söyleyeyim, yöneticilerinin görevlendirilmesinde denetim konusunda yeterlilik ya da eğitim şartı aransın. Dış denetimden kastım ise yönetici ve aynı zamanda iç denetçi konumunda bulunanların; denetim becerilerinin geliştirilmesi konusunda rehberlik yapılması, yönetsel becerilerinin değerlendirilmesi ve ihtiyaç duyulan noktalarda rehberlik yapılması, malî yükümlülüklerinin denetlenmesi, programların işleyişinin ve verimliliğinin değerlendirilmesi gibi konulardır.”

demıştır.

4.1.2.3. Gelecek temelli bir yetişkin eğitimi sisteminin uygulamalarına ilişkin bulgular

Gelecek temelli bir YE sisteminin uygulamalarına ilişkin, katılımcı görüşleri doğrultusunda ortaya çıkan alt temalar Şekil 4.6’da verilmektedir:



Şekil 4.6. Uygulamalara ilişkin özellikler

Şekil incelendiğinde gelecek temelli bir YE sisteminin uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşlerinin genel olarak; program içerikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, uzaktan eğitim, gezici eğitim uygulamaları, eğitici nitelikleri, teknik alt yapı, akreditasyon, uluslararasılaşma, kariyer olanakları gibi konular etrafında yoğunlaştığı görülmektedir. Gelecek temelli bir YE sisteminin uygulamalarının özelliklerine ilişkin görüşler Tablo 4.6’da verilmektedir:

Tablo 4.6. Uygulamalarının özelliklerine ilişkin görüşler

	f
21. Yy. yeterlik ve beceri alanlarıyla uyumlu içerikler	6 (Y2, Y3, Y7, Y8, U1, U4)
Uzaktan eğitim ve e-öğrenme içerikleri	5 (Y1, Ö1, Ö4, U3, U6)
Öğretim yöntem ve teknikleri	4 (Y5, Ö7, K2, K4)
Nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesi	4 (Ö2, Ö6, Ö8, K6)
Fiziki ve teknik alt yapı	3 (Y6, Ö5, K3)
Kurumsal iletişim	2 (K5, U5)
Kariyer olanakları	2 (K8, U7)
Akreditasyon ve denklik	2 (Y4, Ö3)
Uluslararasılaşma	2 (U2, U8)
Gezici eğitim uygulamaları	1 (K1)
Ücretsiz kurslar	1 (K7)

Tablo incelendiğinde; dört katılımcının öğretim yöntem ve teknikleri, beş katılımcının uzaktan eğitim ve e-öğrenme içerikleri, altı katılımcının 21. Yy yeterlik ve beceri alanlarıyla uyumlu içerikler, dört katılımcının nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesi, üç katılımcının fiziki ve teknik altyapı, bir katılımcının ücretsiz kurslar, iki katılımcının kariyer olanakları, iki katılımcının akreditasyon ve denklik, iki katılımcının uluslararasılaşma, bir katılımcının gezici eğitim uygulamaları, iki katılımcının da kurumsal iletişim konularını temel uygulama özelliği olarak ifade ettiği görülmektedir.

4.1.2.3.1. Yirmi birinci yüzyıl yeterlik ve beceri alanlarıyla uyumlu içeriklere ilişkin bulgular

Gelecek temelli bir YE sisteminin uygulama basamağında katılımcılar tarafından vurgulanan en önemli özelliğin, 21. Yüzyıl yeterlik ve beceri alanlarıyla uyumlu içerikler olduğu dikkati çekmektedir. Nitekim altı katılımcının (Y2, Y3, Y7, Y8, U1, U4) bu yönde görüş bildirdiği görülmektedir. Görüşlere genel olarak bakıldığında katılımcıların; YE sistemine özellikle teknoloji üretimi misyonu tanımlamalarının yanında, bilgi iletişim teknolojilerini kullanma, inovasyon, girişimcilik, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme, problem çözme, karar verme, iletişim gibi becerilerin uygulama basamağında ele alınmasını kritik düzeyde önemli gördükleri söylenebilir.

Katılımcılardan Y8, teknoloji üretimi bağlamındaki bireysel girişimlere önem verilerek, teknoloji üretimi alanında YE sisteminin kendine alan açabilmesinin olanaklı olduğunu;

“Şimdi, bugün biliyoruz ki hepimiz de, teknoloji üretimi geleceğin alanı... Teknolojinin üretiminde bu kurumlar, alternatif bir üniversite gibi, söz alabilirler... Bireysel girişimlerle neler yapılabildiğini çeşitli imkânsızlıklar içerisinde, şahit oluyoruz. Teknoloji üretimi deyince, konu da öyle yerlere gidiyor ki... Aklıma gelen bir örnek vereyim; drone çok popüler bir konu, bunun üretimi halk eğitim merkezlerinde yapılabilir mi, böyle programlar olabilir mi, neden olmasın, mükemmel olmak zorunda değil başlangıç olarak...Ne bileyim, çeşitli elektrikli araçlar...Denenebilir bunlar... İlk denemeler de somut sonuçlar alınamasa bile ben inanıyorum ki bir süre sonra bu alanların her birinde deneyim birikimi oluşmaya başlayacaktır.”

diyerek belirtmiştir.

İdeal uygulama özelliği olarak teknoloji üretimi bağlamında görüş bildiren bir diğer katılımcı (Y7); en az teknoloji kullanımı ve teknolojik gelişmelere uyum kadar teknolojinin üretiminin de önemli olduğunu belirtmiştir. Teknoloji üretimi alanında YE

sisteminin anahtar bir role sahip olabileceğini vurgulayan Y7, YE kurumlarının küresel değişim ve gelişmelere teknolojik bağlamda uyum sağlayabildiğinin henüz söylenemeyeceğini sözlerine eklemiştir. Y7; YE'nin, faaliyet alanlarını kod yazma, bilgisayar oyunları üretme, yazılım ve uygulamalar üretme gibi konular başta olmak üzere teknoloji üretimi uygulamaları yönünde genişletmesi gerektiğini de ayrıca belirtmiştir.

Yirmi birinci yüzyılın yeni değerler dizgesine atıfta bulunan U1; öğrenmeyi öğrenme, inovasyon ve girişimcilik kavramları temelinde görüş bildirmiştir. U1; okul sistemlerinin artık bilginin kaynağı olma işlevini yitirdiğini vurgulayarak, ideal YE uygulamalarının karakteristiğinin bilginin sunumundan öte bilgiye ulaşmanın yollarını öğretmek olduğunu belirtmiştir. İdeal YE uygulamalarının temel özelliğini *'Önemli olan bilgiye ulaşmayı öğretmek, google'ın bize söyleyebileceğinden öte yeni bir şeyler yapmak, yaptırmak...'* ifadesinde tanımlayan U1;

“Aslında, yenilik, teknoloji, yeni beceriler deyince çok geniş bir alan... Uygulamada nasıl yapılır, ne olur hemen bir anda söylemek zor... Yani üzerinde düşünülmesi lâzım, benzer çalışmalara bakmak lâzım, bilimsel incelemeler vardır mutlaka üzerinde bunlara bakmak lâzım... Ama ben yine alanımdan örnek versem, bilişim alanından... Aklıma gelen, diyebilirim ki, e-ticaret konusu... Bunu halk eğitimlerin tamamının olduğu bir uygulama üzerinden hem de uygulamalı bir şekilde, hem kurs olarak koyabilirsiniz, hem de gerçekten bir e-ticaret platformu kazandırılmış olur...”

biçiminde bir uygulama önerisi ortaya koymuştur.

Bir katılımcı (Y3); öğrencilerin mezun olmalarından sonra, öğrencilerin okulla ya da tersi okulların öğrenciyle ilişkisinin tamamen koptuğunu öncül alarak, hemen her alandaki bilginin ise farklılaşarak arttığının altını çizmiştir. Bu bağlamda okulun; öğrenci mezuniyeti ile bir bakıma kesintiye uğrayan işlevinin hayat boyu öğrenen bireyler yetiştirmek ve onların sürekli gelişimlerini sağlamak için YE kurumları tarafından devralınması gerektiğini belirtmiştir. Bu işlev devrinin sağlıklı gerçekleşebilmesi için yeni birey tipini kavramış, yeni bilgi kaynaklarını ve öğrenme stillerini benimsemiş uygulamalara gereksinim duyulduğunu ifade etmiştir.

Katılımcılardan U4; sosyal medya fenomeni üzerinde durarak, sosyal medya kullanımının bazı alanlardaki YE uygulamalarında eğitsel tasarımlara kaynaklık edebileceği fikri üzerinde durmuştur.

4.1.2.3.2. Uzaktan eğitimin yetişkin eğitime entegrasyonuna ve e-öğrenme içeriklerine ilişkin bulgular

Gelecek temelli bir YE sisteminin uygulamalara ilişkin özelliklerine bakıldığında; katılımcı görüşlerinin ağırlık noktalarından birini, uzaktan eğitimin YE'ye entegrasyonunun ve e-öğrenme içeriklerinin oluşturduğu söylenebilir. Nitekim beş katılımcı (Y1, Ö1, Ö4, U3, U6) bu konuda görüş bildirmiştir.

Katılımcılardan Ö1 ; dünya ölçeğindeki toplumsal eğilimler dikkate alındığında sosyal medya kullanımı başta olmak üzere dijital okur-yazarlık kavramlarından söz ederek, bireylerin okuma-yazma alışkanlıklarının, basılı materyallerden dijital materyaller lehine değişmekte olduğunu vurgulamıştır. Bu değişimin ise eğitime ve bilgiye erişim açısından değerlendirildiğinde, kolaylaştırıcı bir etkiye sahip olabileceğini belirten Ö1; modüler e-öğrenme içerikleri geliştirilerek, bir akıllı telefonla ulaşılabilir durumda olan uzaktan eğitim yoluyla bilginin ve eğitimin halkın geniş kesimlerine ulaştırılabileceğini ifade etmiştir. Katılımcı (Ö1); uzaktan eğitimin zaman ve mekandan bağımsız bir eğitim fırsatı sunmasının ayrıca, eğitime erişim konusundaki fırsat eşitsizliklerinin azaltılmasına da katkı sağlayacağını görüşlerine eklemiştir.

Katılımcılardan Y1; öğretim süreçlerine uzaktan eğitimin tam ya da kısmî zamanlı entegrasyonu ile bina/tesis ve yatırım maliyetlerinden ve zamandan büyük ölçüde tasarruf etmenin ve edilen tasarrufu yeniden eğitim yatırımlarına yöneltmenin olanaklı olduğunu vurgulamıştır. Y1;

“Bazı kursların, özellikle uygulamaya az yer verilen kursların belki tamamı, belki bazı modülleri uzaktan eğitimle verilebilirse, azalan derslik ihtiyacını düşünün, azalan personel ihtiyacını, tabii yanında temizlik maddesi, kırtasiye giderleri bir sürü kalem var, bunları düşününce ciddi bir tasarruf kalemi ortaya çıkıyor. Tasarruf edilen bu miktarı da mesela spor tesislerine, kültür/sanat tesislerine aktarabiliriz pekalâ... Bu yolla çok farklı bireylerin farklı eğitim ihtiyaçlarına da cevap verilebilir.”

diyerek uzaktan eğitime geçişin; YE sisteminin kendine farklı alanlar açmasına da öncülük edebileceğini belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö4 ve U3, uzaktan eğitimin YE'ye entegrasyonuna erişim olanaklarının arttırılması bağlamında vurguda bulunmuştur. Katılımcılardan U6 ise; e-öğrenme içeriklerini doğru ve güvenilir bir bilgi kaynağı olarak tanımlayarak, e-öğrenme içeriklerinin yalnızca uzaktan eğitim sisteminde kullanılan ders materyalleri olarak düşünülmemesi gerektiğini, aynı zamanda doğru bilgi ve güvenilir bir kaynak arayışında

olan her kesin başvurabileceği bir e-kütüphane olarak değerlendirilmesinin daha doğru olacağını önemle belirtmiştir.

4.1.2.3.3. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulgular

Gelecek temelli bir YE sisteminin uygulamalarına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, dört katılımcının (Y5, Ö7, K2, K4) öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında görüş bildirdiği görülmektedir. Öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulguların ise; iş içinde/iş başında eğitim ve staj uygulamaları, çağcıl öğretim yöntem ve teknikleri olmak üzere iki alt başlıkta değerlendirilmesi uygun görülmektedir.

İş içinde/iş başında eğitim ve staj uygulamaları

Öğretim yöntem ve teknikleri bağlamında iki katılımcı (Y5, K4) iş içinde/iş başında eğitim ve staj uygulamalarının gelecek temelli bir YE sistemindeki ideal uygulamaların temel özelliği olduğunu vurgulamıştır. İki katılımcı (Y5, K4) genel olarak YE’de meslekî eğitim üzerinde durmuş ve kursiyerlerin, üretim/hizmet süreçleri içerisinde yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Her iki katılımcı da; gerek meslekî gerek kişisel gelişime yönelik kurslarda, olanaklar dahilinde kurs süreçleri sonunda kursiyerlerin staj olanaklarından yararlandırılarak, edindikleri bilgi ya da becerinin bağlamıyla ilişkisini deneyimlemeleri gerektiğinin altını çizmiştir.

Katılımcılardan K4; özellikle meslekî YE bağlamında, eğitim ile üretimin iç içe geçerek; üretim ortamlarının eğitim, eğitim ortamlarının da üretim birimleri biçiminde işlev görmesi gerektiği, meslekî eğitim faaliyetlerinin temelinin ve amacının üretim olması gerektiğini belirtmiştir. K4’ün bu yöndeki ifadelerinden; üretim süreçlerine benzeşik ya da yaklaşık ve temsili olan kurgusal bir modelden öte, doğrudan otantik üretim sürecine göndermede bulunduğu anlaşılmaktadır. Bu görüşler ise; felsefî boyutunu hariç tutmak üzere, politeknik eğitim modelinin öğretim yöntem ve teknikleri bağlamındaki bulgularının, ideal bir YE sisteminin öğretim yöntem ve tekniklerinin özelliklerini yansıtabileceği hususunu gündeme getirmektedir.

Katılımcılardan Y5, iş içinde/iş başında eğitim süreçlerinde; üretime ek olarak satış ve pazarlama veya hizmetin sunumu boyutlarının da eklenmesiyle amaçlara dönük bütüncül bir yapı ortaya konabileceğini;

“Meslekî bir kursa bir kursiyer neden gelir? Meslek öğrenmek istiyordur, gelir; para kazanmak için geliyordur, gelir; işe ihtiyacı vardır, zanaat öğrenip işe girmek istiyordur gelir.

Peki ben size bir şey söyleyeyim... Ne üzerine örnek versem diye düşünüyorum...Halk eğitimlerde dikiş makinası var mıdır, vardır, zaten halk eğitimlerin en güçlü olduğu konu bu... Moda tasarımı kursları da var, modülü var bildiğim kadarıyla. Deri konusunu ele alalım. Hammaddesi deri olan moda ürünleri, ceket, ayakkabı, çanta, cüzdan vesaire halk eğitim bünyesinde tasarlamak zor değil... Eğitimci var, kursiyer var, makina var. Bu tasarımlar ürüne de pekala dönüşebilir. Geriye markayı vurup, satışını yapmak kalıyor. Daha önce işbirlikleri konusunda söylediğim gibi pazarlama konusu da işbirliği ya da protokol aracılığıyla çözülebilir. Elde edilen gelir de, masraflar düşüldükten sonra kursiyerlere, kuruma neyse paylaşılır. Sonuç olarak; katılım sağlandı mı, evet... Kursiyer meslekî beceri kazandı mı, yani eğitim öğretim amacına ulaştı mı, evet. Kursiyer gelir elde etti mi, etti...”

sözleriyle ifade etmiştir. Y5’in bu görüşlerinin ise; aynı zamanda sürdürülebilir mikro-iktisadi bir ekosisteme ilişkin uygulama önerisi şeklinde okunması da olanaklıdır.

Çağcıl öğretim yöntem ve teknikleri

Çağcıl öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin görüş bildiren iki katılımcı (Ö7, K2) genel olarak; öğretim süreçlerinde proje tabanlı çalışma/öğrenme modellerinin etkinleştirilmesi ve öğretim yöntem ve teknikleri bağlamındaki yeni yaklaşımların öğretim süreçlerine entegrasyonu çerçevesinde görüşlerini ifade etmiştir.

Katılımcılardan Ö7; program içeriklerinin yanı sıra, öğretim yöntem ve teknikleri konusunda da çağın gerisinde kaldığını vurgulayarak, eğitim sürecine güncel öğretim yöntem ve tekniklerinin katılması gerektiğini belirtmiştir. Ö7 ek olarak; özellikle proje tabanlı çalışma ve işbirlikli öğrenme modellerinin öğretim süreçlerinde yer alması gerektiğini, bununla birlikte eğitim teknolojileri ile desteklenen portfolyo çalışmalarının ve bireysel özellikleri dikkate alarak yapılan plânlamanın da süreçteki önemini vurgulamıştır. K2 ise; düz anlatım yönteminin verimli olmadığını, öğrenmeyi pekiştirecek farklı etkinliklerden yararlanılması gerektiğini ifade etmiştir.

4.1.2.3.4. Nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesine ilişkin bulgular

Nitelikli eğitimcilerine yetiştirilmesine yönelik uygulamalar bağlamında dört katılımcı (Ö2, Ö6, Ö8, K6) görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşleri incelendiğinde genel olarak; gelecek temelli bir YE sisteminin uygulama basamağında en önemli özelliğinin, nitelikli eğitimcilerin YE sistemi içerisinde yetiştirilmesi olduğunu düşündükleri gözlenmektedir. Nitekim katılımcılardan Ö2;

“Tekrar belirtmek isterim ki yetişkin eğitimi alanı diğer derece ve türlerden farklı bir alan...Yetişkin öğrenme özellikleri çocuklardan ve gençlerden oldukça farklı... Bakın bu

pedagoji ile açıklanamıyor, andragoji diye o yüzden yeni bir kavrama ihtiyaç duyulmuş. İkisi aynı ya da benzer şeyler olsaydı fakültelerde verilen pedagoji bilgisi yeterli olurdu. Ama ne var, şu var; siz çocuklara uygun, hani diyoruz ya pedagoji diye, yani çocuklara hitap eden ama yetişkinlere uygun olmayan bir yöntemi derste yetişkinlere kullanırsanız, meselâ ne diyeyim, en küçük bir cezada çok sert bir tepkiyle de karşılaşabilirsiniz. Çoğu zaman yaşanan problemlerin de, kursiyerlerin kursu bırakmasının da en önemli sebebi bu bence... Sürekli karşılaştığımız, şahit olduğumuz şeyler yani... Pedagoji bir yana -ki pedagoji eğitimi almış olmak da çok önemli tabii- hani bu bile yeterli olmazken, usta öğretici profilini incelediğinizde bambaşka alanlardan gelen, pedagoji kelimesini bile hiç duymamış, ilkokul, ortaokul mezunu çok eğitici var. Şimdi şeyi yalnız söylemek istiyorum, önemli olan şey burada eğiticinin mezuniyeti değil tek başına tabii, kastettiğim o değil, yoksa kendini yetiştirmiş çok kişiyi de biliyorum bu durumda olan ama yapılan iş yani biraz hissiyata dayalı olunca profesyonellik orada olmuyor işte...İşin çözümüne gelirsek; tabii esas olan bu yetişkin alanında çalışacakların daha lisans aşamasında ayrışması, o yönde yetiştirilmesi gerek... Ama biz sorunu şimdi halk eğitim açısından konuşuyorsak ne yapılabileceğini, usta öğretici adayları halk eğitim merkezlerinde yetişkin öğrenme özellikleri olsun, yöntem-teknik olsun bu konularda ciddi bir eğitim sürecinden geçirilerek yetiştirilmeli... Tabii usta öğretici olmak için özendirilmesi de şart adayların, meselâ sözleşme yaparsınız, ücretleri nispeten tatmin edici hale getirirsiniz bu gibi şeyler... Ama muhakkak usta öğreticilerin sanki bir öğretmen gibi yetiştirilmesi lazım, öyle başvuru yaptım çıktı, hadi ben yarın kurs vermeye gidiyorum değil yani...”

şeklinde görüşlerini ifade ederek, diğer katılımcıların görüşlerini de bir bakıma özetlemiştir. Diğer taraftan Ö2’nin; sorun tanımını öğretmenleri de kapsayacak nitelikte YE sistemi genel eğitici kitlesi nezdinde yapmasının yanında, çözüm önerisine konu ettiği tek bileşen olan usta öğreticilerin yetiştirilmesi konusuna ek olarak K6 ise;

“Hangi öğretmen kursa kaç kursiyerle başlamış, kaçını bırakmış, kursiyerlerin memnuniyeti nasıl, öğretmenin kursu kapanmış mı, bu gibi konulara bakarak bir öğretmen hakkında, yetişkin insanlara öğretmenlik yapmaya uygun mu yoksa yetersiz mi şeklinde çok fikir alınabilir. Yetersiz olanların bir kere kesinlikle ya kendisi kurs alıp eksikliğini tamamlaması, o da olmazsa bu kurumlarda görev alamaması kesinlikle şart bence...”

diyerek, YE sisteminde görev alan öğretmenler özelinde performansa dayalı bir değerlendirme modeli gereksinimine atıfta bulunmuştur.

4.1.2.3.5. Fiziki ve teknik alt yapıya ilişkin bulgular

Üç katılımcı (Y6, Ö5, K3), fiziki ve teknik alt yapının iyileştirilmesi yönlü uygulamaların ideal YE uygulama özelliği olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan Y6; YE kurumlarının bir çekim merkezi olması gerektiğini belirtmiş ve

sosyal, kültürel ve sportif olanaklar sunmaya yönelik fiziki alanlar kazandırmaya ve bu alanların etkili olarak işletilmesine ağırlık veren uygulamaların önemini vurgulamıştır. Birer ekosistem olan ideal YE kurumlarının; içinde yaşadığı şehrin kültürel, sanatsal ve sportif dokusuna nüfuz etmesi gerektiğini belirten Y6, uygulama örneği olarak;

“ En basitinden bir halı sahayı ele alalım... Fiziki anlamda bu imkâna sahip oldunuz kurum olarak... Turnuvalar düzenlersiniz, çeşitli meslek grupları arasında olur kaymakamlık kupası gibi, ya da kamu çalışanları ya da mahalleler bazında... Ya da halkın kullanımına gece-gündüz açık hale getirirsiniz, bir periyotta 15-20 kişiye kurumu tanıtırsınız, hizmetleri tanıtırsınız... Konser alanı yapar, halk konserleri düzenlersiniz... Sinema salonu kurarsınız... Restoran açarsınız, kafeler açarsınız ne bileyim sonuçta ucu bucağı da yok yapılabilecek şeylerin. Ama sadece ‘ders aldım, bitti, gittim’ türü yerler olmamalı...”

şeklinde görüşlerini belirtmiştir.

Katılımcılardan Ö5; dersliklerin düzenleniş biçimine vurguda bulunarak, alan dersliği biçiminde fiziki bir düzenlemeye yönelik uygulamaların önemine dikkat çekmiştir. Programların amaç ve içeriği doğrultusunda atölyeler ve laboratuvarlar oluşturulması gerektiğini belirten Ö5;

“Her kursun kendi amaçlarına göre oluşturulmuş atölyelerde ya da laboratuvarlarda işlenmesi en güzel uygulama olur. Çünkü standart bir sınıfta, belli bir kursun teknik malzemesini sınırlı olarak bulundurabilirsiniz. Teknik donanım eksikliği zaten çok fazla ama standart sınıf ortamında uygulama da zaten çok fazla teknik malzemeye izin vermiyor. Teorik olarak da aşçılık öğrenilmiyor yani...”

ifadesiyle görüşlerini belirtmiştir.

Fiziki ve teknik altyapının iyileştirilmesine dönük uygulamalar bağlamında görüş bildiren üçüncü katılımcı K3 ise; kurs merkezinin ısıtma, aydınlatma, temizlik gibi öğrenmeyi doğrudan etkileyen temel faktörlere ilişkin iyileştirilmesine yönelik uygulamaların önemi üzerinde durmuştur.

4.1.2.3.6. Kurumsal iletişime ilişkin bulgular

İki katılımcı (K5, U5), kurumsal iletişim faaliyetlerinin etkili yürütülmesinin, ideal YE uygulamalarının temel özelliği olduğunu vurgulamıştır. Bu yönde görüş bildiren katılımcılardan U5; kurumsal iletişim kavramının *halkla ilişkiler* boyutuna vurguda bulunarak, kursiyer adaylarının özellikle kurs başvurusu ve bilgilendirme sürecinde sorun yaşadığını ifade etmiştir. U5, gerek kurs hakkında gerek süreç ve potansiyel olanaklar bağlamında bilgi sağlayacak etkili bir danışmanlık/halkla ilişkiler biriminin bulunmadığını, sürecin rastgele işlediğini belirterek;

“Kursiyerlerden bize yansıyan ilginç şeylerle karşılaştığımız oluyor. Çoğu duyum tabii ama bizim kendimizin de şahit olduğu durumlar da var. Bir kursiyer yanlış kursa başlamış, başlamak istediği kursun bu zaman zarfında başvuruları kapanmış. Bir kursiyer kuruma geldiğinde ‘muhattap bulamadım, gördüğüm kravatlı bir kişiye sordum, o da orada çalışmıyormuş’ diyor. Çoğu kişi kurumun telefonlarına bakan olmadığını söylüyor...”

şeklinde sorunu tekrar tanımladıktan sonra, ideal bir uygulama özelliği olarak halkla ilişkiler birimlerini ve çağrı merkezlerini işaret etmiştir. Yasak savar nitelikteki bazı uygulamalardan öte, halkla ilişkiler faaliyetlerinin profesyonel bir zemine oturtulması gerektiğini vurgulayan U5; YE süreçleri ve programlar konusunda yeterli bilgiye sahip halkla ilişkiler uzmanlarının istihdam edileceği halkla ilişkiler biriminin yanında, çağrı merkezlerinin işleyişine benzer bir iletişim modeline geçilmesi gerektiğini belirtmiştir.

Kurumsal iletişim kavramının boyutu olarak kurumsal imaj yönetimi konusunda görüş bildiren K5; WEB sitelerinin yetersizliğinden, YE ile ilişkilenen bazı olanakların kamusal alanda reklamının yapılmamasından, promosyonel ürünler aracılığıyla YE kurumlarının görünürlüğünün artırılabilirliği olanaklarından yararlanılmamasından söz etmiştir. Katılımcının (K5) bu yöndeki görüşleri ise, YE kurumlarının kurumsal imaj yönetimini önceliğine alan uygulamalar geliştirmesi gerekliliğini gündeme getirmektedir.

4.1.2.3.7. Kariyer olanaklarına ilişkin bulgular

İki katılımcı (K8, U7) gelecek temelli bir YE sisteminin, başarılı kursiyerlere kariyer olanakları sunması gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Katılımcıların görüşlerine genel olarak bakıldığında; YE sistemine dahil olan kursiyerlerin belirli nitelikleri kazanmaları durumunda gerek YE sistemi içinde gerek özel sektörde gerek de kişisel teşebbüsü destek yoluyla kariyer olanakları sağlayan uygulamalara yer verilmesi gerektiğinin vurgulandığı söylenebilir. Katılımcılardan K8 politik ve stratejik özellikler bağlamında genel çerçevesini;

“Bana göre halk eğitimler, mesleki kurslarda yoksullara öncelik tanıyıp, iyi bir eğitimden sonra başarılı olanları, artık devletin hangi imkânları kullanılırsa kullanılıp, bir işe yerleştirilmesine yardımcı olmalı. Öncelik olarak da ekonomik durumuna bakılmalı...”

diyerek çizdiği kariyer sistemini, uygulama basamağında;

“Bana göre önce kurslara gelenlerin, neden kursa geldiğine bakılmalı... Amacı iş bulmak mı, meslek öğrenmek mi, iş kurmak mı veya başka bir şey mi? Kurslarda iyi eğitim verildikten sonra, başarılı olan olmayan, yetenekli olan olmayan iyice tespit edilmeli... Sonra gerekirse fazladan eğitimler de verilsin. Sonuçta kendini geliştirenlere, maddi durumuna bakılması da

önemli, kendi işini kuracaksa mesela kredide kolaylık sağlanabilir, işe girmek istiyorsa imkânlar değerlendirilebilir, şimdi aklıma gelmiyor ama çok şey olabilir bence...”

şeklinde betimlemiştir.

Kariyer olanakları konusunda değerlendirmede bulunan ikinci katılımcı (U7), genel çerçevede K8’in düşünceleri destekler nitelikte görüş bildirdikten sonra ek olarak kursiyerlerin YE sistemi içerisinde eğitici statüsünde değerlendirilebileceği bir kariyer uygulamasının da üzerinde durulmaya değer olduğunu vurgulamıştır. U7 bu düşüncelerini;

“Mevcut durumda ilkokul mezunlarının bile halk eğitimlerde usta öğretici olması mümkün bildiğim kadarıyla... İlkokul düzeyinde bir örnek var mı bilmiyorum ama ortaokul mezunu olan usta öğretici tanıdığımız çok kişi var. Şimdi bazen öyle kursiyerlerle karşılaşıyorsunuz ki, kavrama-anlama yeteneği üst düzeyde, ifade becerileri çok iyi, bakıyorsunuz, çok iyi bir eğitimci olabilecek nitelikleri var... Bu durumda bazı usta öğretmenler, bazı kursiyerlere yetemiyor maalesef... Bu türden kursiyerlerin ilgileri, istekleri de olursa eğitimci olmalarını sağlayacak bir uygulamanın çok yerinde olacağını düşünüyorum ben...”

sözleriyle ifade etmiştir. U7’nin bu görüşlerinin ise; uygulama özellikleri bağlamında kariyer olanaklarına ilişkin uygulama önerisinin yanında nitelikli eğitimcilerin yetiştirilmesi konusuna da atıfta bulunduğu düşünülmektedir.

4.1.2.3.8. Akreditasyon ve denklığe ilişkin bulgular

İki katılımcı (Y4, Ö3) akreditasyon ve denklığe ilişkin uygulamaların, ideal bir YE sisteminin temel uygulama özelliği olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılar akreditasyon ve denklik konusunu genel olarak; niteliğe işaret eden ölçme, değerlendirme ve belgelendirmeye yönelik uygulamalar ve gerçek niteliği belgelendiren bu sertifikaların ulusal ve uluslararası ölçekte tanınmasına yönelik uygulamalar bağlamında olmak üzere iki boyutta ele almışlardır.

Akreditasyon ve denklik konusunu; niteliğe işaret eden ölçme, değerlendirme ve belgelendirmeye yönelik uygulamalar açısından da değerlendiren katılımcı (Ö3); sertifikaların, üzerinde belirtilen yeterliliğe ya da beceriye kursiyerin gerçekte sahip olma düzeyini yansıtmadığını vurgulamıştır. Ö3; katılan bir kurstan sertifika almanın kurs süreciyle orantılı olan bir zaman sorunu durumuna indirgendiğini, devamsızlık ya da terk sorunu dışında kursa katılıp da kurs sonunda başarılı bulunmayan hemen hiçbir kursiyer bulunmadığını, dahası bazı zaman kursa hiç katılmamış olanların dahi belgelendirildiğine tanık olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla alınan belgelerin bir niteliğe işaret etmediğini,

bunun da hem alınan sertifikaları hem de kursları itibarsızlaştırdığını da sözlerine ekleyen Ö3; bu belgelerin yeterliliği yansıtıp yansıtmadığını denetleyen, yeterliliği yansıtan belgelerin de uluslararası alanda geçerli kılınmasını sağlayan çalışmaların yapılması gerektiğini vurgulamıştır. Ö3 akreditasyon konusunun, YE kurumlarının temel vizyonu ve bu vizyona dönük temel uygulama alanı olması gerektiğini belirterek;

“Kurumlar açısından baktığımızda, performans değerlendirmesi falan diyoruz ya, şu öğretmen ya da şu yönetici performans değerlendirmesine göre şöyledir şeklinde yorumlanıyor, bir benzerinin akreditasyon üzerinden kurumlar için de yapılabileceğini düşünüyorum. Örneğin hangi kurum kaç kursunu, ne kadar kursiyerini akredite ettirebilmiş, buna bakılarak ciddi bir değerlendirmeye ulaşılabilir...”

diyerek akreditasyona dönük uygulamaların, YE kurumlarının temel performans ölçütü olarak değerlendirilebileceğinin altını çizmiştir.

Katılımcılardan Y4; ulusal ölçekte uygulanmakta olan bazı uygulamaları örneklerini anımsatmış ve akreditasyon sürecine dönük olarak kurgulanacak benzer modellerin hedeflere yönelik motivasyonel faktörler ortaya çıkararak iyi örnekleri çoğaltacağını düşündüğünü belirtmiştir.

4.1.2.3.9. Uluslararasılaşmaya ilişkin bulgular

İki katılımcı (U2, U8) uluslararasılaşma yönlü uygulamaların ideal YE sisteminin uygulama basamağında temel bir özellik olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Katılımcılardan U2; küreselleşen dünyanın getirdiği yenilik ve dönüşüm süreçlerine YE alanının da öğrenci/kursiyer değişim programları aracılığıyla dahil olması gerektiği yönünde görüşlerini ifade ederek, kursiyer değişim programlarının çift yönlü etkileşimsel yapısı nedeniyle kültürel paylaşım, beceri değişimi, dünya vatandaşlığı gibi yükselen değerlere katkı sunacağına atıfta bulunmuştur. U2 bu temeldeki görüşlerini uygulama basamağında;

“Bizim öğrencilerden yurtdışına gitmek isteyenlere, her kurumdan kontenjan ayrılсын meselâ... Gelecek yabancı öğrenciler için de kalacak yeri, barınması... Bazı şartlar bulunsun...Başarı, öncelikle tabii hiç gitmemiş olanlar, durumu iyi olmayanlar, ev hanımları da olabilir...Ama öğrencilere kursların başında bu konunun iyi tanıtımı yapılsın, gitmek isteyenler azim gösterirler o zaman, dil öğrenmeye çalışırlar, öyle de katkısı olur yani... Gidince oradaki yenilikleri, farklı şeyleri görüp, burada da paylaşsınlar...Gidemeyenler bile, ne olur, hem gelen yabancılardan hem de gidip gelenlerden bir şeyler öğrenmiş olur...”

şeklinde betimleyerek değişim öğrencilerinin seçiminde, dezavantajlı kesimler önceliğinde bazı ölçütler tanımlamıştır. Bunun yanında U2’nin değişim programlarının

ve kursiyer hareketliliğinin, YE'nin öğretim sürecine de etkin katkısı olacağını düşündüğü söylenebilir.

Katılımcılardan U8; kültürel çeşitliliğin zenginlik anlamına geldiğini ve farklı kültürlerin etkileşiminin kültürel engellerin aşılmasında önemli bir rol oynadığını ifade etmiştir. Uluslararasılaşma konusunun, Türk eğitim sisteminde özellikle lisans düzeyinde öğrenci değişim programları aracılığıyla ele alındığını belirten U8; Erasmus öğrenci değişim programı kapsamında yurtdışında değişim öğrencisi olarak bulunan arkadaşlarını gözlediğinde, arkadaşlarının kısa sürede kültürel ve sosyal açıdan büyük bir değişim geçirdiklerine tanık olduğunu söylemiştir. U8; Erasmus öğrenci değişim programlarına ve süreçlerine benzer bir uygulamanın YE alanında da hayata geçirilmesini arzu ettiğini belirtmiştir.

4.1.2.3.10. Gezici eğitim uygulamalarına ilişkin bulgular

Bir katılımcı (K1); erişim sorunlarının azaltılmasına katkı sunulması adına gezici eğitim olanaklarının hayata geçirilmesinin ideal bir uygulama olacağı yönünde görüş bildirmiştir. K1; bölgeler ve şehirler arası farklılaşmaların yanında, aynı şehrin farklı yerleşim birimleri arasında dahi coğrafi, ekonomik, kültürel, demografik farklılaşmaların bulunduğunu belirtmiştir. YE faaliyetlerinin ise bu farklılaşmalardan dolayı toplumun bazı kesimleri için ulaşılabilir olmadığını ifade ederek uzaktan eğitimin, yapısı itibarıyla YE'nin toplumsallaşma/toplumsallaştırma işlevini karşılamakta yetersiz kalacağını, dolayısıyla uzaktan eğitimin erişim sorunlarının çözümünde tek başına yeterli olmayacağını önemle vurgulamıştır. K1; YE'nin toplumsallaşma/toplumsallaştırma işlevinin de göz önünde bulundurularak erişim sorunlarının azaltılması için gezici eğitim uygulamalarının işe koşulması önerisini ortaya koymuştur. Gezici eğitim uygulamalarının, herhangi bir araç yerine yalnızca eğitsel amaçlar için tasarlanmış eğitim otobüsleri ya da tırları aracılığıyla gerçekleştirilmesinin önemini vurgulayan K1, bu araçların hazırlanmasında ölçüt alınabilecek eğitsel amaçların ise yalnızca öğretimsel amaçlarla sınırlı olmaktan öte, aynı zamanda konser, sergi, tanıtım gibi toplumsallaştırmaya dönük yan amaçları da içermesi gerektiğini belirtmiştir. K1 ayrıca;

“Büyüklerimizin anlattığına göre eskiden, yaşadığımız yere panayır gelirmiş. Üç gün, beş gün süresinde neyse çadırlar kurulur, eğlenceler düzenlenirmiş, bir sürü farklı etkinlikler... İnsanlar bu panayır zamanlarını bir yıl boyunca beklemiş, eğlencelere katılır, arkadaşlarıyla oturur konuşur, ne bileyim stresini atarmış. Ben böyle etkinliklere, özellikle küçük yerlerde, küçük ilçelerde ya da köylerde hala çok ihtiyaç olduğunu düşünürüm. Eğitim aracı derken

asında sadece gelip, bir kaç saat kalıp gitsin de bir daha gören eden olmasın değil benim anlatmak istediğim... Mesela böyle bir panayır ya da festival, halk eğitimler tarafından da düzenlenebilir bence. Şimdi aklıma gelmişken bir tanecik örnek vereyim mi?.. Hepimiz biliyoruz, televizyonda orada burada izlemiştir de, ama bence çok az kişi Karagöz-Hacivat oyununu canlı gözle izlemiştir. Meselâ bir Ramazan akşamı, köyün ortasında gezici araçta Karagöz-Hacivat...”

şeklinde görüş belirterek önerisini örneklendirmiştir.

4.1.2.3.11. Ücretsiz kurslara ilişkin bulgular

Bir katılımcı (K7); ideal bir uygulama özelliği olarak YE hizmetlerin ücretsiz olması gerekliliği üzerine görüş belirtmiştir. K7; gerek meslekî gerek kişisel gelişime yönelik programlarda kursiyerlerden ücret talep edildiğini, bu durumun ise katılım sorunlarına yol açtığını belirtmiştir. YE kurumlarında bulunan döner sermaye kuruluşlarının temel gelir kaynağını, üretim veya ürün üzerinden değil kursiyerlerden alınan ücretler üzerinden tanımlamasının; bir kamu hizmeti olan/olması gereken YE sisteminin kamusal niteliğine gölge düşürdüğünü vurgulamıştır. Hizmet satışı bağlamında düşünülse bile özel sektörde benzer alanlarda faaliyet gösteren bazı kuruluşların, MEB onaylı sertifika verme yetkisini elinde bulunduran YE kurumları ile rekabet edemeyeceğini ifade etmiştir. Bu durumun ise haksız rekabete yol açtığını belirten K7; uzun vadede de, YE kurumlarının kamu adına elinde bulundurdukları sertifikalandırma yetkisini paraya tahvil ederek, özellikle belgeye ihtiyaç duyulan bazı kurslar bağlamında neredeyse sertifika satışı düzeyine indirgediği önemle belirtmiştir.

K7; ücreti karşılayabilecek ekonomik düzeyde bulunamayabileceğini, nitekim bazı kurslarda yüksek sayılabilecek bedeller talep edildiğini söyleyerek, yalnızca ücreti ödemekte zorluk yaşayacağı için kurslara katılamayan ya da kursu bırakmak zorunda kalan pek çok kişi olduğunu ifade etmiştir.

4.2. Nicel Boyut

Bu bölümde araştırmanın nicel boyutuna ilişkin bulgulara yer verilmektedir. Nicel boyutta öncelikle YEAK ve YEAE’ye ilişkin demografik bulgular, daha sonra da ölçeklerden elde edilen verilere dayalı betimsel bulgular ele alınmaktadır.

4.2.1.Kişisel bilgilere ilişkin bulgular

Kursiyerler İçin Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği (YEAK)’ne ilişkin örneklem tablosu, Tablo 4.7’de sunulmaktadır:

Tablo 4.7. YEAK örneklem tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Toplam yüzde
Kadın	426	69.381	69.381
Erkek	188	30.619	100.000
Toplam	614	100.000	
Eğitim durumu			
İlkokul	31	5.049	5.049
Ortaokul	226	36.808	41.857
Lise	230	37.459	79.316
Ön Lisans-Lisans	116	18.893	98.208
Lisansüstü	11	1.792	100.000
Toplam	614	100.000	
Kurs sayısı			
1	87	14.169	14.169
2-4	331	53.909	68.078
5-7	142	23.127	91.205
8-10	54	8.795	100.000
Toplam	614	100.000	
Meslekler			
Ev hanımı	260	42.345	42.345
Memur	39	6.352	48.697
Öğrenci	40	6.515	55.212
Emekli	25	4.072	59.283
Serbest meslek	10	1.629	60.912
İşçi	35	5.700	66.612
Çiftçi	4	0.651	67.264
Esnaf	13	2.117	69.381
Şoför	19	3.094	72.476
Öğretmen	57	9.283	81.759
Doktor	3	0.489	82.248
Güvenlik görevlisi	8	1.303	83.550
Polis	21	3.420	86.971
Asker	2	0.326	87.296
Sağlık görevlisi	15	2.443	89.739
Din görevlisi	1	0.163	89.902
Aşçı	3	0.489	90.391
Mühendis	5	0.814	91.205
Teknisyen	3	0.489	91.694
Büro asistanı	15	2.443	94.137
İşsiz	27	4.397	98.534
Diğer	9	1.466	100.000
Toplam	614	100.000	

Tablo incelendiğinde; cinsiyet bağlamında örneklem grubu içerisinde kadınların %69,3 ile yoğunlukta olduğu gözlenmektedir. Eğitim durumu bağlamında; %37,4 ile lise mezunlarının, hemen ardından % 36,8 ile ortaokul mezunlarının ağırlıkta olduğu görülebilir. Katılımcıların %18,8’inin önlisans-lisans, %5’inin de ilkokul mezunu

olmasının yanında yalnızca %1,79'unun lisansüstü eğitim düzeyinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların, ölçeğin uygulandığı tarihe dek katılmış oldukları kurs sayısı incelendiğinde; örneklemin %53,9'unun 2 ile 4, %23,1'inin beş ile yedi, yüzde 14,1'inin bir ve %8,7'sinin sekiz ile on kurs arasında kursa katılmış oldukları gözlenmiştir. Örneklem profili, katılımcıların meslekleri bağlamında incelendiğinde ise; %42,3 ile diğer mesleklere kıyasla büyük çoğunluğun ev hanımı olduğu görülmektedir. Bunun yanında %9,2 ile öğretmenlerin, %5,7 ile işçilerin, %6,5 ile öğrencilerin, %6,3 ile memur statüsünde çalışanların ve %4,3 ile işsiz durumunda olanların da örneklem içerisinde oransal ağırlığı bulunan diğer meslek grupları olduğu ifade edilebilir.

Yetişkin Eğitimi Analizi Eğitici Ölçeği (YEAE)'ne ilişkin örneklem tablosu, Tablo 4.8'de gösterilmektedir:

Tablo 4.8. YEAE örneklem tablosu

Cinsiyet	Frekans	Yüzde	Toplam yüzde
Kadın	148	71.154	71.154
Erkek	60	28.846	100.000
Toplam	208	100.000	
Yaş			
25-34	126	60.577	62.069
35-44	41	19.712	82.266
45-54	24	11.538	94.089
55 ve üzeri	12	5.769	100.000
Toplam	208	100.000	
Eğitim durumu			
Lise	86	41.346	43.216
Ön Lisans-Lisans	99	47.596	92.965
Lisansüstü	14	6.731	100.000
Toplam	208	100.000	
Kurumdaki Rol			
Usta öğretici	64	30.769	31.527
Usta öğretici ve kursiyer	28	13.462	45.320
Öğretmen	16	7.692	53.202
Öğretmen ve kursiyer	75	36.058	90.148
Yönetici	20	9.615	100.000
Toplam	208	100.000	
Toplam Deneyim			
1 yıldan az	20	9.615	9.662
1-5 yıl	104	50.000	59.903
6-10 yıl	61	29.327	89.372
11-15 yıl	22	10.577	100.000
Toplam	208	100.000	
Çalıştığı kurum Türü			
Halk eğitimi merkezi	85	40.865	40.865
Kredi Yurtlar Kurumu	54	25.962	66.827
Okul	35	16.827	83.654
Çıraklık Eğitim Merkezi	11	5.288	88.942
Diğer	23	11.058	100.000
Toplam	208	100.000	

Tablo incelendiğinde; cinsiyet bağlamında katılımcıların, %71,1 ile büyük çoğunluğunun kadın olduğu görülmektedir. Yaş değişkeni bağlamında katılımcı profilinin %60,5'inin 25 ile 34, %19,7'sinin 35 ile 44, %11,5'inin 45-54 ve %5,7'sinin 55 yaş ve üzeri yaş aralıklarında olduğu gözlenmektedir. Eğitim durumu bağlamında; %47,5 ile ön lisans-lisans, ardından % 41,3 ile lise mezunlarının ağırlıkta olduğu görülebilir. Örnekleme lisans üstü eğitim mezunlarının oranı %6,7'dir. Veriler, YE sisteminde geçirilen toplam süre/toplam deneyim bağlamında incelendiğinde; katılımcıların %50'sinin bir ile beş yıl arasında YE deneyimine sahip olduğu görülmektedir. Bunun yanında; katılımcıların %29,3'ünün 6 ile 10 yıl, %10,5'inin 11 ile 15 yıl, %9,6'sının ise bir yıldan daha az YE deneyimine sahip olduğu söylenebilir. Veriler; katılımcıların eğitici bulundukları en son kursun yüz yüze yürütüldüğü yer bağlamında incelendiğinde; katılımcıların, %40,8 ile çoğunlukla merkez kurslarında görev aldıkları gözlenmektedir. İşbirliği kapsamında açılan kurslarda ise katılımcıların; %25,9 ile Kredi Yurtlar Kurumu'nda, %16,8 ile okullarda, %5,2 ile çıraklık eğitim merkezinde ve %11 ile diğer kurum ve kuruluşlarda görev yaptıkları görülmektedir.

4.2.2. Değişkenlere ilişkin betimsel bulgular

Bu araştırmada, Türkiye'de YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşler yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim durumu, meslek, YE sürecinde alınan rol, görev alınan veya kurs alınan kurumun / kuruluşun türü gibi değişkenler bağlamında incelenmek istenmiştir.

Çalışmada çok değişkenli istatistikler kullanıldığından, öncesinden varsayımlar araştırılmıştır. Çok değişkenli istatistik için çok değişkenli Q-Q plotlara bakılmış normallik varsayımının olduğu belirlenmiştir. Ayrıca histogramlar göz önünde bulundurulduğunda normalliğin sağlandığı tespit edilmiştir. Eğiticiler ve kursiyerler için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Bu analizlere ilişkin değerler Tablo 4.9'da sunulmuştur.

Tablo 4.9. YEAE ve YEAk'a ilişkin betimsel istatistikler

Değişkenler	YEAE			YEAk		
	Politika ve strateji	Örgütsel yapı	Uygulama	Politika ve strateji	Örgütsel yapı	Uygulama
Geçerli kişi	208	208	208	614	614	614
Ortalama	23.111	26.938	14.947	2.018	2.094	6.675
Ss	1.929	2.939	3.678	0.311	-0.490	-0.259
Çarpıklık	-0.761	-0.475	-0.283	0.311	-0.490	-0.259
Basıklık	-0.636	-1.066	-0.540	-0.262	-0.436	-0.027

Tablo incelendiğinde; eğiticiler için çarpıklık değerlerinin -0.28 ile -0.76, basıklık değerlerinin -0.54 ile -1.06 arasında olduğu görülmektedir. Kursiyerler için çarpıklık değerleri 0.031 ile -0.49 ile basıklık değerleri -0.02 ile -0.43 arasındadır. Sonuç olarak bütün veriler göz önünde bulundurulduğunda çalışmada verilerin normallik sınırları içinde olduğu söylenebilir.

4.2.2.1. Kursiyerlerin; yetişkin eğitiminin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin yaş, cinsiyet, deneyim, eğitim durumu, iş- eğitim ilişkisi değişkenlerine göre incelenmiştir. Değişkenlere ilişkin bulgular, alt başlıklar halinde ele alınmıştır.

4.2.2.1.1. Yaş

Kursiyer görüşlerinin yaşa göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA için gerekli varsayımlar incelenmiş ve katılımcıların yeterli olduğu, kovaryansların eşit olduğu (box testi $p = .76$) ve Wilks' Lambda testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş çoklu doğrusallık probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada tip 1 hatayı önlemek amacı ile univariante testleri için Bonferoni protokolü işe koşulmuştur (Huck, 2012; Pallant, 2007). P değeri olan 0.05 bağımlı değişken olan 3'e bölünmüş ve yeni p değeri olarak çalışmada 0.017 olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuçların olduğu durumlarda univariante testlerinden sonra varyanslar eşit ise Tukey testi değil ise Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan analizde değişkenler için çok değişkenli sonucun anlamlı olmadığı

tespit edilmiştir $Wilk \Lambda = .0014$, $F(12, 601) = 0,961$, $p < 0,483$, çok değişkenli $\eta^2 = .0006$. Varyans analiz sonuçları Tablo 4.10'da verilmiştir.

Tablo 4.10. Kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre değişimi varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Sabit	Politika ve strateji	17863,618	1	17863,618	4377,922	0,000	0,878
	Örgütsel yapı	176261,509	1	176261,509	40228,788	0,000	0,985
	Uygulamalar	369256,963	1	369256,963	8288,892	0,000	0,932
Yaş	Politika ve strateji	10,803	4	2,701	0,662	0,619	0,004
	Örgütsel yapısı	18,529	4	4,632	1,057	0,377	0,007
	Uygulama	185,088	4	46,272	1,039	0,386	0,007
Hata	Politika ve strateji	2484,956	609	4,080			
	Örgütsel yapı	2668,320	609	4,381			
	Uygulama	27129,982	609	44,548			

Tabloda görüldüğü gibi kursiyerlerin YE'nin politik ve stratejik özelliklerine ilişkin görüş düzeyleri, YE'nin örgütsel yapısına ilişkin görüş düzeyleri, YE'nin uygulamalarına ilişkin görüş düzeyleri yaş değişkenine göre değişmemektedir.

4.2.2.1.2. Cinsiyet

Araştırmada, kursiyerlerin YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede kursiyerlerin görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile bağımsız gruplar t testi uygulanmıştır. Yapılan analizlere ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 4.11'de verilmiştir. Testlerde varyansın eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4. 11. Kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen d
Politika ve strateji	Kadın	426	7.052	2.045	0.099	-2.733	612	0.006	-0.239
	Erkek	188	7.532	1.919	0.140				
Örgütsel yapı	Kadın	426	22.390	2.095	0.102	-1.386	612	0.166	-0.121
	Erkek	188	22.644	2.085	0.152				
Uygulama	Kadın	426	32.246	6.838	0.331	-0.397	612	0.691	-0.035
	Erkek	188	32.479	6.305	0.460				

Tabloda görüldüğü gibi cinsiyete göre YE'nin politik ve stratejik özelliklerinin düzeyleri değişmektedir. Buna göre erkeklerin politik ve stratejik özellik düzeyleri

kadınlardan daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan örgütsel yapısı ve uygulamalar cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir.

4.2.2.1.3. Eğitim durumu

Araştırmada, kursiyerlerin YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin eğitim durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede kursiyerlerin görüşlerinin eğitim durumuna göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA için gerekli varsayımlar incelenmiş ve katılımcıların yeterli olduğu, kovaryansların eşit olmadığı için (box testi $p = .001$) ve Pillai's Trace testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş çoklu doğrusallık probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada tip 1 hatayı önlemek amacı ile univariante testleri için Bonferoni protokolü işe koşulmuştur (Huck, 2012; Pallant, 2007). P değeri olan 0.05 bağımlı değişken olan 3'e bölünmüş ve yeni p değeri olarak çalışmada 0.017 olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuçların olduğu durumlarda univariante testlerinden sonra varyanslar eşit ise Tukey testi değil ise Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan analizde değişkenler için çok değişkenli sonucun anlamlı olmadığı tespit edilmiştir: Pillai's Trace = 0,207; $F(12,601) = 11,285$; $p = .001$, çok değişkenli $\eta_p^2 = 0,069$. Analize ilişkin sonuçlar Tablo 4.12'de verilmiştir.

Tablo 4.12. Eğitim durumuna göre kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Politika ve strateji	9016,755	1	9016,755	2739,645	0,000	0,818
	Örgütsel yapı	87416,409	1	87416,409	19997,764	0,000	0,970
	Uygulama	183681,978	1	183681,978	4108,057	0,000	0,871
Eğitim	Politika ve strateji	491,410	4	122,853	37,327	0,000	0,197
	Örgütsel yapı	24,721	4	6,180	1,414	0,228	0,009
	Uygulama	85,088	4	21,272	0,476	0,754	0,003
Hata	Politika ve strateji	2004,349	609	3,291			
	Örgütsel yapı	2662,127	609	4,371			
	Uygulama	27229,982	609	44,713			

Tabloda görüldüğü gibi YE'nin politik ve stratejik özellikleri bağlamında ($F(4, 609) = 37,327$, $p = .001$; $\eta_p^2 = 0,197$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. YE'nin politik ve stratejik özelliklerine ilişkin farkı tespit etmek amacıyla yapılan Tukey testi sonuçları Tablo 4.13'te verilmektedir:

Tablo 4.13. Eğitim durumlarının politik ve stratejik özelliklerinin eğitim durumuna göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları

Bağımlı değişken		Eğitim düzeyi	Ort. farkı	sh	p	
Eğitim durumları ile politik ve stratejik özellikler	İlkokul	Ortaokul	-0,7309	0,34746	0,220	
		Lise	-1,8244*	0,34710	0,000	
		Ön Lisans-Lisans	-3,0100*	0,36680	0,000	
		Lisansüstü	-1,8094*	0,63669	0,037	
	Ortaokul	İlkokul	0,7309	0,34746	0,220	
		Lise	-1,0935*	0,16992	0,000	
		Ön Lisans-Lisans	-2,2791*	0,20721	0,000	
		Lisansüstü	-1,0784	0,56015	0,305	
	Lise	İlkokul	1,8244*	0,34710	0,000	
		Ortaokul	1,0935*	0,16992	0,000	
		Ön Lisans-Lisans	-1,1856*	0,20660	0,000	
		Lisansüstü	0,0150	0,55992	1,000	
	Ön Lisans	İlkokul	3,0100*	0,36680	0,000	
		Lisans	Ortaokul	2,2791*	0,20721	0,000
			Lise	1,1856*	0,20660	0,000
			Lisansüstü	1,2006	0,57234	0,222
	Lisansüstü		İlkokul	1,8094*	0,63669	0,037
		Ortaokul	1,0784	0,56015	0,305	
		Lise	-0,0150	0,55992	1,000	
		Ön Lisans-Lisans	-1,2006	0,57234	0,222	

Tabloda görüldüğü gibi ilkokul mezunu kursiyerlerin YE politik ve stratejik özelliklere ilişkin görüşleri; lise, ön lisans-lisans ve lisansüstü mezunlarına göre olumsuz yönde farklılaşmaktadır.. Benzer şekilde ortaokul mezunu kursiyerlerin YE politik ve stratejik özelliklere ilişkin görüşlerinin de, lise ve ön lisans-lisans mezunlarına göre olumsuz yönde farklılaştığı tespit edilmiştir.

4.2.2.1.4. İş-eğitim ilişkisi

Araştırmada, kursiyerlerin YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin; yapmakta oldukları işin katıldıkları YE programı ile ilişkili olup olmama durumuna göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla değişkenler arası ilişkiyi belirlemek amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Manova için gerekli varsayımlar incelenmiş ve katılımcıların yeterli olduğu, kovaryansların eşit olduğu (box testi $p = .20$) Wilks' Lambda testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş ve çoklu doğrusallık probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada tip 1 hatayı önlemek amacı ile Univariate testleri için Bonferoni protokolü işe koşulmuştur (Huck, 2012; Pallant, 2007). P değeri olan 0.05 bağımlı değişken olan 3'e bölünmüş ve yeni p değeri olarak çalışmada 0.017 olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuçların olduğu durumlarda univariate testlerinden sonra

varyanslar eşit ise Tukey testi, değil ise Tamhane testi kullanılmıştır. Analizde değişkenler için çok değişkenli sonucun Bonferoni protokolü sonucu anlamlı olmadığı tespit edilmiştir: $Wilk \Lambda = 0,038$, $F(12, 601) = 2,262$, $p < 0,036$, çok değişkenli $\eta^2 = 0,011$. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.14'te verilmiştir:

Tablo 4.14. *Yapmakta oldukları işin, katıldıkları YE programı ile ilişkili olup olmama durumuna göre kursiyerlerin YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Sabit	Politika ve strateji	6643,071	1	6643,071	1639,198	0,000	0,728
	Örgütsel yapı	60840,627	1	60840,627	13984,726	0,000	0,958
	Uygulama	132215,942	1	132215,942	2985,827	0,000	0,830
İlişki	Politika ve strateji	19,600	2	9,800	2,418	0,090	0,008
	Örgütsel yapı	28,690	2	14,345	3,297	0,038	0,011
	Uygulama	259,267	2	129,633	2,928	0,054	0,009
Hata	Politika ve strateji	2476,159	611	4,053			
	Örgütsel yapı	2658,159	611	4,351			
	Uygulama	27055,803	611	44,281			

Tabloda görüldüğü gibi kursiyerlerin YE'nin politik ve stratejik özelliklerine ilişkin görüş düzeyleri, YE'nin örgütsel yapısına ilişkin görüş düzeyleri, YE'nin uygulamalarına ilişkin görüş düzeyleri; yapmakta oldukları işin katıldıkları YE programı ile ilişkili olmasına göre değişmemektedir.

4.2.2.1.5. Katıldıkları kurs sayısı

Araştırmada, kursiyerlerin YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin, katıldıkları kurs sayısına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda kursiyerlerin görüşlerinin, katıldıkları kurs sayısına göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. MANOVA için gerekli varsayımlar incelenmiş ve katılımcıların yeterli olduğu, kovaryansların eşit olduğu (Box testi $p = .86$) Wilks' Lambda testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş çoklu doğrusallık probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada tip 1 hatayı önlemek amacı ile Univariate testleri için Bonferoni protokolü işe koşulmuştur (Huck, 2012; Pallant, 2007). P değeri olan 0.05 bağımlı değişken olan 3'e bölünmüş ve yeni p değeri çalışmada 0.017 olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuçların olduğu durumlarda Univariate testlerinden sonra varyanslar eşit ise Tukey testi değil ise Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan analizde

değişkenler için çok değişkenli sonucun Bonferoni protokolü sonucu anlamlı olmadığı tespit edilmiştir: $Wilk \Lambda = 0,949$, $F(12, 601) = 3,540$, $p < 0,01$ çok değişkenli $\eta_p^2 = 0,017$. Varyans analiz sonuçları Tablo 4.15'te verilmiştir.

Tablo 4.15. Katıldıkları kurs sayısına göre kursiyerlerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Politika ve strateji	21033,36	1	21033,366	5187,589	0,000	0,895
	Örgütsel yapı	198205,6	1	198205,675	45709,218	0,000	0,987
	Uygulama	411733,9	1	411733,951	9395,481	0,000	0,939
Kurssayı	Politika ve strateji	22,480	3	7,493	1,848	0,137	0,009
	Örgütsel yapı	41,74	3	13,916	3,209	0,023	0,016
	Uygulama	583,31	3	194,438	4,437	0,004	0,021
Hata	Politika ve strateji	2473,2	610	4,055			
	Örgütsel yapı	2645,1	610	4,336			
	Uygulama	26731,7	610	43,823			

Tablo da görüldüğü gibi eğitim uygulamaları bağlamında ($F(3, 610) = 4,437$, $p = .004$; $\eta_p^2 = 0,021$) anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Diğer değişkenler ise istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Eğitim uygulamalarındaki farkı tespit etmek amacı ile Tukey testi yapılmış ve sonuçları Tablo 4.16'da verilmiştir:

Tablo 4.16. Eğitim uygulamalarında kurs sayısına göre değişimine ilişkin Tukey testi sonuçları

Bağımlı değişken	Kurs sayısı		Ortalama farkı	sh	p
Eğitim uygulamaları	1	2-4	1,0481	0,79756	0,554
		5-7	2,7701	0,90129	0,012
		8-10	2,8072	1,14684	0,069
	2-4	1	-1,0481	0,79756	0,554
		5-7	1,7221	0,66408	0,048
		8-10	1,7591	0,97156	0,269
	5-7	1	-2,7701	0,90129	0,012
		2-4	-1,7221	0,66408	0,048
		8-10	0,0370	1,05837	1,000
	8-10	1	-2,8072	1,14684	0,069
		2-4	-1,7591	0,97156	0,269
		5-7	-0,0370	1,05837	1,000

Tabloda görüldüğü gibi bir kez kursa katılan kursiyerlerin eğitim uygulamalarına ilişkin düzeyleri 5-7 arası kurs alanlardan daha yüksektir. Benzer şekilde 2-4 arası kursa katılanların eğitim uygulamalarına ilişkin düzeylerinin, 5-7 arası kurs alanlardan daha yüksek olduğu görülmektedir.

YEAKE'dan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde kursiyerlerin görüşlerinin yaş, cinsiyet, yapmakta oldukları iş boyutlarında değişkenlik göstermediği; buna karşılık eğitim düzeyi ve katıldıkları kurs sayısı arttıkça görüşlerin olumsuz olarak farklılaştıği görülmektedir.

4.2.2.2. Eğiticilerin; yetişkin eğitiminin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin bazı değişkenlere göre incelenmesine ilişkin bulgular

Araştırmada eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin yaşa, cinsiyete, deneyime, alınan role ve görev alınan kurumun türüne göre incelenmesi amaçlanmıştır. Değişkenlere ilişkin bulgular, alt başlıklar halinde ele alınmaktadır.

4.2.2.2.1. Yaş

Araştırmada eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede eğiticilerin görüşlerinin yaşa göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Manova için gerekli varsayımlar incelenmiş ve katılımcıların yeterli olduğu, kovaryansların eşit olduğu Box testi ($p = .85$) ve Wilks' Lambda testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş çoklu doğrusallık probleminin olmadıği görülmüştür. Araştırmada tip 1 hatayı önlemek amacı ile Univariate testleri için Bonferoni protokolü işe koşulmuştur (Huck, 2012; Pallant, 2007). P değeri olan 0.05 bağımlı değişken olan 3'e bölünmüş ve yeni p değeri çalışmada 0.017 olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuçların olduğu durumlarda Univariate testlerinden sonra varyanslar eşit ise Tukey testi değil ise Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan analizde değişkenler için çok değişkenli sonucun anlamlı olmadıği tespit edilmiştir: $Wilk \Lambda = 0,959$, $F(12, 601) = 0,934$, $p < 0,495$, çok değişkenli $\eta_p^2 = .0014$. Varyans analiz sonuçları Tablo 4.17'de verilmiştir.

Tablo 4.17. *Eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin yaşa göre varyans analizi sonuçları*

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η^2
Sabit	Politika ve strateji	54284,771	1	54284,771	14355,376	0,000	0,986
	Örgütsel yapı	72967,483	1	72967,483	8354,437	0,000	0,977
	Uygulama	23870,889	1	23870,889	1798,669	0,000	0,900
Yaş	Politika ve strateji	1,098	3	0,366	0,097	0,962	0,001
	Örgütsel yapı	11,968	3	3,989	0,457	0,713	0,007
	Uygulama	80,397	3	26,799	2,019	0,112	0,030
Hata	Politika ve strateji	752,517	199	3,781			
	Örgütsel yapı	1738,062	199	8,734			
	Uygulama	2641,012	199	13,271			

Tabloda görüldüğü gibi eğiticilerin YE'nin; politik ve stratejik özelliklerine ilişkin görüş düzeyleri, örgütsel yapısına ilişkin görüş düzeyleri, uygulamalarına ilişkin görüşleri yaş değişkenine göre değişmemektedir.

4.2.2.2.2. Cinsiyet

Araştırmada eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede eğiticilerin görüşlerinin cinsiyete göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile bağımsız gruplar t testi kullanılmıştır. Yapılan analizlere ilişkin puan ortalamaları ve standart sapmaları ve t testi sonuçları Tablo 4.18'de verilmiştir. Testlerde varyansın eşit olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.18. *Eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin cinsiyete göre değişimi t testi sonuçları*

Değişkenler	Grup	N	Ortalama	Ss	Sh	t	Sd	p	Cohen d
Politika ve strateji	Kadın	148	23.297	1.890	0.155	2.213	206	0.028	0.339
	Erkek	60	22.650	1.964	0.254				
Örgütsel yapı	Kadın	148	26.959	3.005	0.247	0.169	206	0.866	0.026
	Erkek	60	26.883	2.793	0.361				
Uygulama	Kadın	148	15.182	3.767	0.310	1.453	206	0.148	0.222
	Erkek	60	14.367	3.410	0.440				

Tabloda belirtildiği üzere cinsiyete göre YE politik ve stratejik özelliklerinin düzeyleri değişmektedir. Buna göre; kadınların politik ve stratejik özellik düzeyleri erkeklerden daha yüksek bulunmuştur. Diğer yandan örgütsel yapısına ve uygulamalara ilişkin düzeyleri cinsiyet değişkenine göre değişmemektedir.

4.2.2.2.3. Yetişkin eğitimi sürecinde alınan rol

Araştırmada eğitimcilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin YE sürecinde aldığı rol ya da rollere göre incelenmesi amaçlanmıştır. YE sürecinde eğitimciler; usta öğretici, öğretmen, yönetici, usta öğretici ve kursiyer, öğretmen ve kursiyer, yönetici ve kursiyer gibi rol ya da roller alabilmektedir. Bu çerçevede usta eğitimcilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin YE sürecinde aldığı rol ya da rollere göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Manova için gerekli varsayımlar incelenmiş ve katılımcıların yeterli olduğu, kovaryanların eşit olduğu Box testi ($p = .90$) ve Wilks' Lambda testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş çoklu doğrusallık probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada tip 1 hatayı önlemek amacı ile Univariate testleri için Bonferoni protokolü işe koşulmuştur (Huck, 2012; Pallant, 2007). P değeri olan 0.05 bağımlı değişken olan 3'e bölünmüş ve yeni p değeri çalışmada 0.017 olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuçların olduğu durumlarda Univariate testlerinden sonra varyanslar eşit ise Tukey testi, değilse Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan analizde değişkenler için çok değişkenli sonucun anlamlı olmadığı tespit edilmiştir: $Wilks \Lambda = 0,939$, $F(12, 601) = 1,044$, $p < 0,406$, çok değişkenli $\eta_p^2 = .0,021$. Varyans analiz sonuçları Tablo 4.19'da verilmiştir.

Tablo 4.19. YE sürecinde aldığı rol ya da rollere göre eğitimcilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Politika ve strateji	75264,987	1	75264,987	19678,170	0,000	0,990
	Örgütsel yapı	100918,954	1	100918,954	11554,956	0,000	0,983
	Uygulama	32975,058	1	32975,058	2564,685	0,000	0,928
Rolü	Politika ve strateji	0,306	4	0,077	0,020	0,999	0,000
	Örgütsel yapı	34,319	4	8,580	0,982	0,418	0,019
	Uygulama	74,411	4	18,603	1,447	0,220	0,028
Hata	Politika ve strateji	757,310	198	3,825			
	Örgütsel yapı	1729,297	198	8,734			
	Uygulama	2545,756	198	12,857			

Tabloda görüldüğü gibi eğitimcilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve YE'nin uygulamalarına ilişkin görüş düzeyleri YE sürecinde aldığı rol ya da rollere göre değişmemektedir. Her ne kadar politik ve stratejik özelliklerinde p

0.05 düzeyinde anlamlı bir fark olsa da Bonferoni protokolü gereği bu fark göz ardı edilmiştir.

4.2.2.2.4. Deneyim

Araştırmada eğitimcilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgüt yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin YE'deki deneyime göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu çerçevede eğitimcilerin görüşlerinin YE'deki deneyime göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Manova için gerekli varsayımlar incelenmiş ve katılımcıların yeterli olduğu, kovaryansların eşit olduğu Box testi ($p = .27$) ve Wilks' Lambda testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş çoklu doğrusallık probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada tip 1 hatayı önlemek amacı ile Univariate testleri için Bonferoni protokolü işe koşulmuştur (Huck, 2012; Pallant, 2007). P değeri olan 0.05 bağımlı değişken olan 3'e bölünmüş ve yeni p değeri çalışmada $p = 0.017$ olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuçların olduğu durumlarda Univariate testlerinden sonra varyanslar eşit ise Tukey testi değil ise Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan analizde değişkenler için çok değişkenli sonucun anlamlı olmadığı tespit edilmiştir: $Wilk \Lambda = 0,932$, $F(9, 604) = 1,587$, $p < 0,116$, çok değişkenli $\eta_p^2 = 0,023$. Varyans analiz sonuçlarında Tablo 4.20'de verilmiştir.

Tablo 4.20. Deneyime göre eğitimcilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Politika ve strateji	71604,286	1	71604,286	19280,593	0,000	0,990
	Örgütsel yapı	95988,695	1	95988,695	10967,786	0,000	0,982
	Uygulama	28805,940	1	28805,940	2148,270	0,000	0,914
Deneyim	Politika ve strateji	16,543	3	5,514	1,485	0,220	0,021
	Örgütsel yapı	10,674	3	3,558	0,407	0,748	0,006
	Uygulama	74,601	3	24,867	1,855	0,139	0,027
Hata	Politika ve strateji	753,902	203	3,714			
	Örgütsel yapı	1776,631	203	8,752			
	Uygulama	2722,007	203	13,409			

Tabloda görüldüğü gibi eğitimcilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüş düzeyleri YE'deki deneyim değişkenine göre değişmemektedir.

4.2.2.2.5. Kurum türü

Araştırmada, usta öğreticilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin en son görev aldığı kurum veya kuruluş türüne göre incelenmesi amaçlanmıştır. Eğiticiler; halk eğitimi merkezi, olgunlaşma enstitüsü, gençlik merkezi, kredi yurtlar kurumu, belde evi, cezaevi, çıraklık eğitim merkezi ve okul gibi kurumlarda görev alabilmektedir. Bu bağlamda eğiticilerin görüşlerinin en son görev aldığı kurum veya kuruluş türüne göre değişip değişmediğini belirlemek amacı ile çoklu varyans analizi (MANOVA) kullanılmıştır. Manova için gerekli varsayımlar incelenmiş ve katılımcıların yeterli olduğu, kovaryanların eşit olduğu Box testi ($p = .35$) ve Wilks' Lambda testi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arası korelasyonlar incelenmiş çoklu doğrusallık probleminin olmadığı görülmüştür. Araştırmada tip 1 hatayı önlemek amacı ile Univariate testleri için Bonferoni protokolü işe koşulmuştur (Huck, 2012; Pallant, 2007). P değeri olan 0.05 bağımlı değişken olan 3'e bölünmüş ve yeni p değeri olarak çalışmada $p = 0.017$ olarak belirlenmiştir. Anlamlı sonuçların olduğu durumlarda Univariate testlerinden sonra varyanslar eşit ise Tukey testi değil ise Tamhane testi kullanılmıştır. Yapılan analizde değişkenler için çok değişkenli sonucun anlamlı olmadığı tespit edilmiştir: $Wilk \Lambda = 0,938$, $F(12, 601) = 1,022$, $p < 0,427$, çok değişkenli $\eta_p^2 = 0,021$. Varyans analizi sonuçları Tablo 4.21'de verilmiştir.

Tablo 4.21. En son görev aldığı kurum veya kuruluş türüne göre eğiticilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüşlerinin varyans analizi sonuçları

Varyansın Kaynağı	Bağımlı Değişken	KT	Sd	KO	F	p	η_p^2
Sabit	Politika ve strateji	54755,747	1	54755,747	13897,298	0,000	0,986
	Örgütsel yapı	74762,266	1	74762,266	8437,019	0,000	0,978
	Uygulama	24414,449	1	24414,449	1740,727	0,000	0,901
Kurum	Politika ve strateji	9,307	4	2,327	0,591	0,670	0,012
Türü	Örgütsel yapı	37,033	4	9,258	1,045	0,385	0,021
	Uygulama	70,096	4	17,524	1,249	0,292	0,025
Hata	Politika ve strateji	752,545	191	3,940			
	Örgütsel yapı	1692,493	191	8,861			
	Uygulama	2678,858	191	14,025			

Tabloda görüldüğü gibi eğitimcilerin; YE'nin politik ve stratejik özelliklerine, örgütsel yapısına ve uygulamalarına ilişkin görüş düzeyleri en son görev aldığı kurum veya kuruluş türü değişkenine göre değişmemektedir.

YEAE'den elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgular genel olarak değerlendirildiğinde eğitimcilerin görüşlerinin yaş, cinsiyet, YE sürecinde alınan rol ya da roller, deneyim, en son görev aldığı kurum türüne göre değişkenlik göstermediği; buna karşılık kadın eğitimcilerin politik ve stratejik özelliklere ilişkin görüşlerinin erkek eğitimcilere göre pozitif yönde farklılaştığı görülmektedir.



5. YETİŞKİN EĞİTİMİ KATILIM (YEK) MODELİ

Çalışmanın bu bölümünde “Yetişkin Eğitimi Katılım Modeli (YEK)” için model gereksinimi; modelin geliştirilmesi, modelin varsayımları, metodolojisi, yapısı ve tasarımı konusunda bilgilere yer verilmektedir.

5.1. Model Gereksinimi

Yirmi birinci yüzyılda yaşanan gelişme ve yenilikler hemen her alanda radikal değişim ve dönüşümler ortaya koymaktadır. Bu değişim ve dönüşümler izleğinde makro ölçekte sermaye temelli ekonomi paradigmasından, bilgi toplumuna geçişle birlikte *‘paraya hâkim olan güce hâkim olur’* anlayışı *‘bilgiye hâkim olan güce hâkim olur’* anlayışına evrilmiştir (Yeşilorman ve Koç, 2014, ss.119-120). Özellikle 2000’li yıllardan itibaren ivme kazanan gelişmeler ile artan bilgi birikimi, bilginin kaynağını ve doğasını da değiştirmiş, bu değişim ise gelişmiş toplumlarda birer toplumsal kurum olan okulun, bilginin kaynağı olma rolünün sorgulanmasına yol açmıştır.

Yirmi birinci yüzyılın toplumsal özelliklerini ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik ve diğer pek çok alanda yaşanan hızlı değişim ve dönüşümlerle tanımlamak olanaklıdır. Nitekim yirmi birinci yüzyılda hemen her alanda yaşanan hızlı değişime ilişkin kodlar toplumun bireyden beklentileri doğrultusunda bireyin de eğitim ve öğrenmeden beklentilerini yeniden tanımlamıştır. Bilginin kaynağı ve doğasında yaşanan dönüşümler, bir bilgi kaynağı olarak okulun bir bakıma kabuğunu çatlatmış, birey ve toplumun değişen kültürel, eğitsel ve ekonomik ihtiyaçları doğrultusunda yeni ihtiyaç ve beceri alanları ortaya çıkarmıştır. Problem çözme, liderlik, yaratıcılık, girişimcilik, öğrenmeyi öğrenme gibi kavramlar yirmi birinci yüzyıl toplumlarında eğitimin değişen doğasına ilişkin yükselen değerler olarak karşımıza çıkmaktadır (Orloev vd., 2015). Eğitimin; *‘bireyin davranışında yaşantı yoluyla kasıtlı ve istendik davranış değişikliği oluşturma süreci’* (Ertürk, 1998, s.12) olduğu şeklinde tanımlanagelen davranışçı betimlemeler yerini giderek toplumsal değişme, beşerî sermaye, sürdürülebilir kalkınma, eşitsizliklerin giderilmesi gibi konularda eğitime biçilen anahtar rollere bırakmaktadır.

Canlı birer organizma olan eğitim sistemlerinin; içinde yaşadığı toplumsal sistemlerde yaşanan değişim ve gelişmelerden soyutlanması olanaksızdır. Nitekim sistemler; birbirine bağımlı ve etkileşimli bir takım alt parçalardan oluşan, aynı zamanda daha büyük sistemlerin parçası olarak işlev gören bütünler olarak tanımlanır (Bursalıoğlu, 2012). Bununla birlikte; en küçüğü dışında her sistemin alt sistemleri, en büyük sistem

dışında her sistemin de üst sistemleri vardır (Bayrak, 2012). Canlı birer organizma olarak sistemler yaşamsal fonksiyonlarını sürdürmek için çevreden girdi alıp, bu girdileri belirli ilkeler ve yöntemler aracılığıyla işleyerek çevreye çıktı olarak tekrar verirler. Bir dönüştürme sürecinin etkililiği ve verimliliği, çıktıları önceden belirlenmiş olan örgütsel amaçlara ve beklentilere uygunluğu ile ölçümlenir. Bu amaçla geri bildirim aracılığıyla girdilere ve dönüştürme sürecine ilişkin sistemin işlerliği ve olası eksikliklerin tespiti sağlanır. Bu bağlamda sistemin; çevre, örgüt, girdi, dönüştürme süreçleri, çıktılar ve geri bildirim olmak üzere altı ögesi bulunduğu ifade edilebilir (Hodgett, 1997).

Eğitim toplumsal açık sistem özelliği gösteren bir toplumsal kurumdur. Eğitimin toplumsal açık bir sistem özelliği göstermesi; toplumdaki değişim ve dönüşümlerden doğrudan etkilenmesi ve toplumdaki değişim ve dönüşümlere yön vermesi şeklinde özetlenebilecek bir ilişkiden kaynaklanmaktadır. Toplumsal açık sistem özelliği gösteren eğitim girdilerini toplumdan alıp, işler ve bu girdileri dönüştürerek çıktılarını topluma geri verir (Daft, 2003).

Toplumsal açık sistemler olan YE sistemlerine yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkan değişim ve gelişmeler ışığında bakıldığında; dünya ölçeğinde yaşanan değişim ve gelişmelere koşut olarak YE hedeflerinin de sürdürülebilir kalkınma, eşitsizliklerin giderilmesi, öğrenmeyi öğrenme, beceri temelli eğitim, teknoloji temelli eğitim, uzaktan eğitim ve uluslararasılaşma izleklerinde değişmekte olduğu ifade edilebilir.

Türkiye’de YE’ye katılım oranları ve yetişkin becerilerinin geliştirilmesi bağlamındaki özgül eğitim ihtiyaçları dikkate alındığında YE sisteminin ve kurumlarının yeniden yapılanmaları gereği açıktır. Bu olası yeniden yapılanma sürecinde makro ölçekli eğilimleri ve yerel ihtiyaçları dikkate alan etkili politikalar oluşturma, politikaları stratejilerle eylemlere dönüştürme ve bütün bu süreci, doğru ve tutarlı kararlarla sürdürme gereksinimi bulunmaktadır. Türkiye’de YE sisteminin; politikalardan, politikaları eylemlere dönüştüren stratejilerin belirlendiği stratejik planlamaya, kurumsal vizyon ve misyonlarla faaliyetlerin ilişkilendirilmesi ve değerlendirilmesinden, örgüt yapısında gereksinim duyulan yapısal değişiklik ve düzenlemelere kadar uzanan çok boyutlu bir yönetsel kavrayışla yeniden yapılanması gerekmektedir.

Türkiye’de YE sisteminin yeniden yapılanma ihtiyacı doğrultusunda ön görülen geçiş süreci; yeni vizyon ve hedeflerin, stratejilerin, sürecin, süreç bileşenlerinin, bileşenlerin birbiriyle ilişkilerinin, karar alma mekanizmalarının ve karar destek sistemlerinin yeniden tanımlanmasını bir zorunluluk olarak ortaya koyar. Nitekim etkili

ve verimli bir YE sisteminin; salt var olan sorunlara geçici çözümler sunan bir yaklaşımdan öte, değişimin kodlarıyla uyumlu, kaynakların etkin ve verimli kullanıldığı, esnek ve sürdürülebilir bir model aracılığıyla kurgulanabileceğini söylemek olanaklıdır.

Çalışmada; Türkiye’de YE’ye katılımı arttırmaya ve yetişkin becerilerini geliştirmeye katkı sunmak için YE sisteminin yeniden yapılanmasına odaklanılmaktadır. YE’nin olası yeniden yapılanma sürecinin; politik ve stratejik, örgütsel yapı ve uygulamaya yönelik boyutlarda ele alındığı kavramsal bir model geliştirilmeye çalışılmaktadır. Kavramsal modelde YE’nin üç önemli boyutu olarak düşünülen politik ve stratejik, örgütsel yapı ve uygulamaya yönelik boyutlar; sistemin çevre, girdi, süreç, çıktı ve geri bildirim boyutları bağlamında ele alınarak, kavramsal bir çatı önerilmektedir. Modelin, olası bir yeniden yapılanma sürecinde karar destek işlevi görebileceği düşünülmektedir.

5.2. Modelin Amaçları

Çalışmada; ideal YE sistemine ilişkin kodlar ve bu ideal YE sisteminin politik ve stratejik, örgütsel yapı ve uygulamaya yönelik karar seçenekleri ele alınmaktadır. Bununla birlikte ideal YE sistemi ve alt sistemlerinin; girdiler, süreç, çıktılar ve geri bildirim boyutlarında sistematik bir modellemesinin yapılmasına çalışılmaktadır.

Gelecek temelli bir YE sistemini; üç temel boyutu olan politik ve stratejik, örgütsel yapı ve uygulama boyutlarıyla incelemek ve yapılandırma sürecini bu boyutlarda belirleyerek kavramsal bir çatı ortaya koymak modelin temel amacıdır. Çalışmanın alt amaçları şu şekilde sıralanabilir:

Gelecek temelli bir YE;

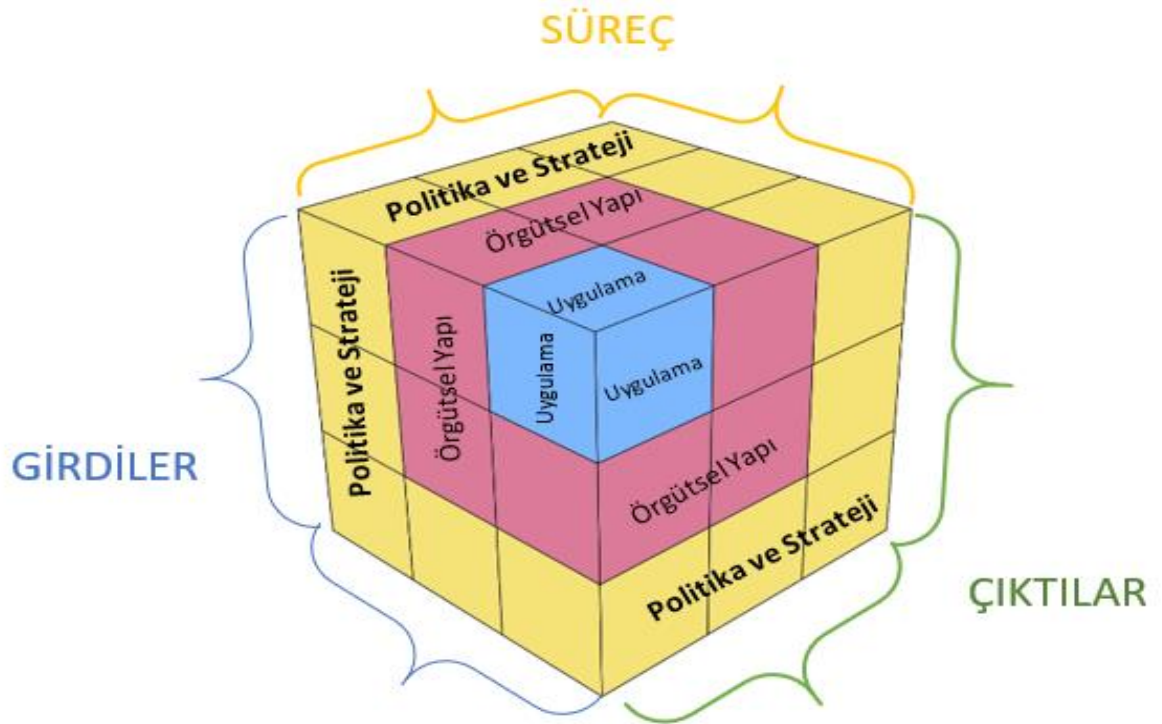
- a) Sisteminin özelliklerini; sistem tasarımı ve değerlendirme aşamalarında incelemek.
- b) Sisteminin olası yeniden yapılandırılması sürecinde politik bir karar çerçevesi ortaya koymak.
- c) Sistemini yetişkin becerilerinin geliştirilmesi bağlamında değerlendirmek.
- d) Sistemini beşerî sermayenin yetiştirilmesi ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında değerlendirmek.
- e) Sistemini; iç ve dış paydaşlarının, kurum ve kuruluşlarının; görev, yetki ve sorumlulukları bağlamında değerlendirmek.

- f) Sistemini nihaî yararlanıcılar olan kursiyerlere sağlayabileceği olası yararlar açısından değerlendirmek.

5.3. Modelin Geliştirilmesi

Genelde eğitim, özelde YE sistemi toplumsal açık bir sistem özelliği gösterir. Bu bağlamda YE sistemine ilişkin bir model tasarımında; sistem ve alt sistemlerin tanımlanması, sistem bileşenlerinin bağıl davranışlarının bilinmesi ve alt sistemlerde yaşanabilecek olası aksaklıkların kestirilmesi kritik bir önem arz eder. Nitekim alt sistemlerde yaşanan bir aksaklık, sistemin bütününe tehlikeye atabilir (Bayrak, 2012). Model tasarımı aşamasında olası davranışı ve etkileri dikkatle analiz edilmemiş olan alt sistemlerden herhangi birinde yaşanacak bir aksaklık, süreç içerisinde sistemin geneli için geri döndürülemez maliyetler ortaya koyabilir.

YE sistemi; politik ve stratejik, örgütsel yapı ve uygulamaya yönelik boyutlarıyla bir sistem-alt sistem ilişkisi içerisinde ele alındığında girdi, süreç ve çıktı boyutlarıyla kapsayıcı ve tamamlayıcı bir yapı ortaya koyar (Bkz. Şekil 5.1).



Şekil 5.1. YE Sistem bileşenleri

YE sisteminin temel bileşenlerine bakıldığında; politika ve stratejilere, örgütsel yapıya ve uygulamalara ilişkin bileşenlerin; sistemin girdi, süreç, çıktı boyutlarında

bütüncül bir bakışla ele alınması gerekmektedir. Bu bağlamda sistemin; bileşenlerinin birbirleriyle ilişki ve uyumlarının yanında, bütüncül analize de olanak sağlayacak kavramsal bir model ile açıklanması, bir karar çerçevesi çizmek açısından önemli görülmektedir.

5.3.1. Modelin varsayımları

Kavramsal modelin geçerliliğini ve uygulanabilirliğini sağlamak için;

- a) Gereksinim duyulacak olan yasal mevzuata ilişkin değişikliklerin yapılacağı,
- b) Sisteme geçiş sürecinde özel sektör ve kamu kurum ve kuruluşları ile işbirliklerinin sağlanacağı,
- c) Modelde öngörülen enstitü yerleşkeleri için ihtiyaç duyulan kamulaştırma işlemlerinin gerçekleştirilebileceği ve kamusal kaynakların tahsis edileceği,
- d) Yararlanıcıların, uygulamalar basamağında gereksinim duyulan teknolojik alt yapı ve donanımına erişebilir durumda bulundukları,

varsayılmaktadır.

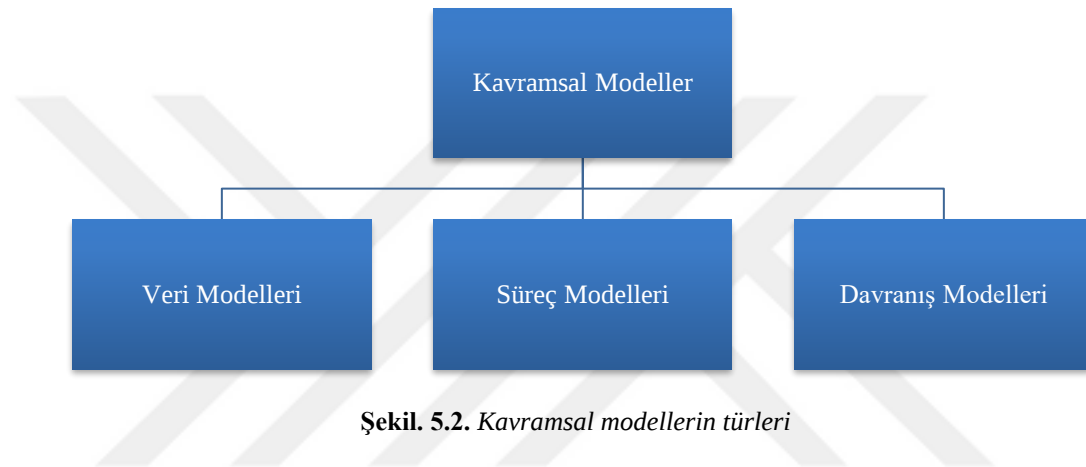
5.3.2. Modelin metodolojisi

YE alanında olası bir yeniden yapılanma süreci; hedefleri, bileşenleri, boyutları, alt boyutları, süreci ve ilkeleriyle bir sistem özelliği gösterir. Bu bağlamda sistemin ve alt sistemlerinin işlevleri ile ilişkilerinin tanımlanabilmesi ve değerlendirilebilmesi için sistemin bir kavramsal model üzerinden ele alınması gerekmektedir.

Kavramsal model bağlamında alanyazında karşılaşılan tanımlar incelendiğinde kavramın temel nosyonları itibarıyla '*imgeyi görselleştirme*' niteliğinin öne çıkarıldığı görülmektedir. Nitekim; Sargent'e (1987) göre kavramsal model "belirli bir çalışma için bir problem alanının matematiksel, mantıksal veya sözel gösterimi"; Pace'ye (2000) göre "modelleme gereksinimlerini, bir sistemin oluşturulabileceği detaylı tasarım çerçevelerine dönüştürme" olarak tanımlanır. Kavramsal modeller, sistem gereksinimlerini, yapılarını ve davranışları belirlemede bir kılavuz işlevi görürler. Alanyazın incelendiğinde bilgisayar bilimleri, bilgi yönetimi, iş süreci modellemesi, yazılım mühendisliği ve sistem mühendisliği alanları başta olmak üzere farklı disiplinlerde farklı kavramsal model türlerinin işe koşulduğu gözlenmektedir (Allworth,

1999; Fettke ve Loos, 2003). Her birinin kendi avantajları ve zayıflıkları olan farklı kavramsal model türlerinin varlığından söz etmek olanaklıdır.

1980’li yıllardan itibaren, farklı amaçlar için farklı kavramsal modelleme yöntemleri ortaya konmuştur. Bununla birlikte ifade biçimi açısından grafik, metinsel ve birleşimsel; modelleme nesnesine dayalı olarak ise statik ve dinamik kavramsal modellerin varlığından söz edilebilir. Becker vd.’ye (2009) göre kavramsal modeller genel olarak veri modelleri, süreç modelleri ve davranış modelleri şeklinde sınıflandırılmaktadır (Bkz. Şekil 5.2):



Şekil. 5.2. *Kavramsal modellerin türleri*

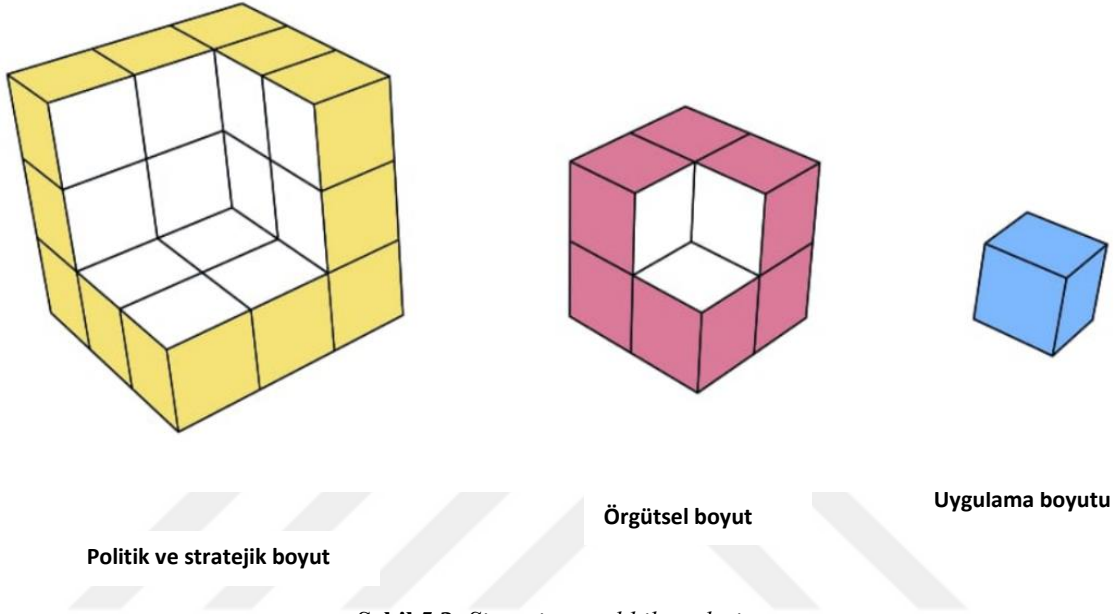
Veri modelleri statik kavramsal modeller; süreç modelleri ve davranış modelleri ise dinamik modeller olarak sınıflandırılmaktadır. Varlık İlişkisi (ER) ve Varlık İlişkisini Genişletme (EER) modelleri veri modellerine; Veri Akış Şeması (DFD) ve Petri ağları, süreç modellerine; durum şeması, durum diyagramı gibi gösterimler ise davranış modellerine örnek gösterilebilir (Becker vd., 2009).

Gelecek temelli bir YE sistemini; üç temel boyutu olan politik ve stratejik, örgütsel yapı ve uygulama boyutlarıyla incelemek ve yapılandırma sürecini bu boyutlarda belirleyerek kavramsal bir çatı ortaya koymak YEK modelinin temel amacını oluşturmaktadır. Bu amaç doğrultusunda YEK modeli, modelin özüne uygun olduğu düşünülen süreç modellerinden iş süreci modelinde tasarlanmıştır.

5.3.3. Kavramsal modelin yapısı

YE sistem modeli, politik ve stratejik, örgütsel ve uygulama alt sistemlerini içinde barındıran; üretim süreçleri içinde eğitsel faaliyetlerin, iş içinde/iş başında eğitim, uzaktan eğitim gibi modellerin ortaklaşarak işe koşulduğu eklektik eğitim modelleri

aracılığıyla yürütülerek somut çıktılara dönüştürüldüğü dinamik bir sistem modelidir. Sistem modelini oluşturan alt sistemlere bakıldığında; politik ve stratejik, örgütsel yapı ve uygulama boyutlarının her birinin diğeri/diğerleri ile bir kapsayıcılık, bağlayıcılık ve hiyerarşi ilişkisi içerisinde bulundukları görülür. Bunun yanında her alt sistem, diğerrinin tamamlayıcısı ve tümleyeni durumunda bulunur (Bkz. Şekil 5.3).



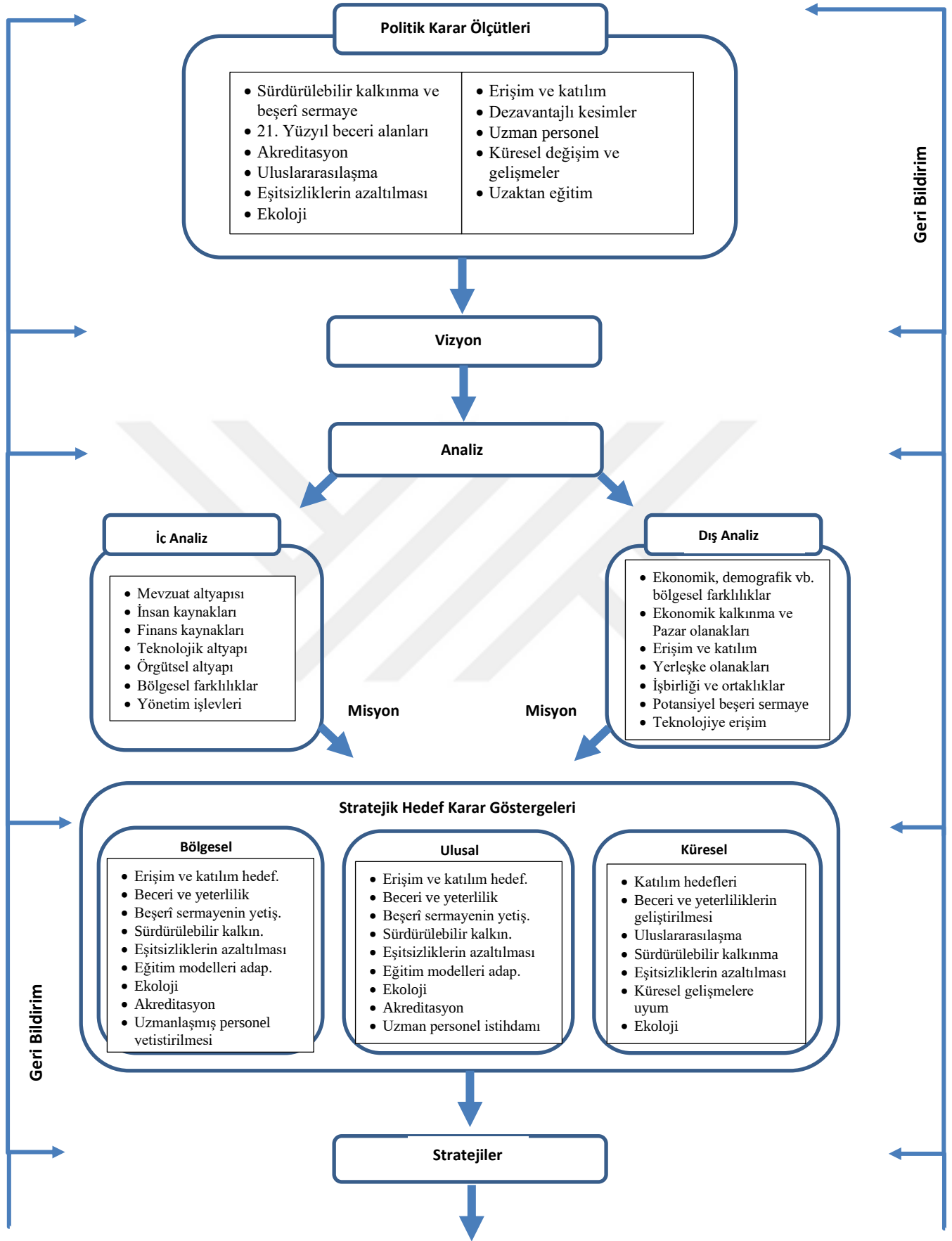
Şekil 5.3. Sistemin temel bileşenleri

Sistemin temel bileşenleri olarak tanımlanan üç alt sistemden politik ve stratejik boyut; politik bir karar çerçevesi çizerek, bu politik karar çerçevesi izleğinde ortaya konan stratejik hedeflere ulaşmaya uygun enstrümantal örgütsel yapının kurulmasına ve uygulamaların neliğine ilişkin yön tayin edici bir işlev görür. Politik karar çerçevesi ile stratejik hedeflere ulaşma nihaî hedefine uygun olarak ortaya konan örgütsel yapı; bir bakıma modelin ekosistemini oluşturur. Nitekim politika ve stratejilerden edinilen vizyon, gerek örgütsel yapının kendi içinde gerek uygulama boyutunda nesneleştirilir. Politika ve stratejiler öncülünde oluşturulmuş olan örgütsel yapı, stratejik hedeflere ulaşılmasına kaynaklık ve aracılık eden uygulamalara izin verebilecek/yön tayin edebilecek bir niteliğe sahip bulunmalıdır. Bir bakıma örgütsel yapı, uygulamaları stratejik hedeflere ulaştıracak bir köprü işlevi üstlenir. Uygulama boyutu sistemin merkezinde çekirdek bir işleve sahiptir. Dönüştürme sürecinde girdileri; eğitimciler, öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, eğitim içerikleri gibi bir dizi alt

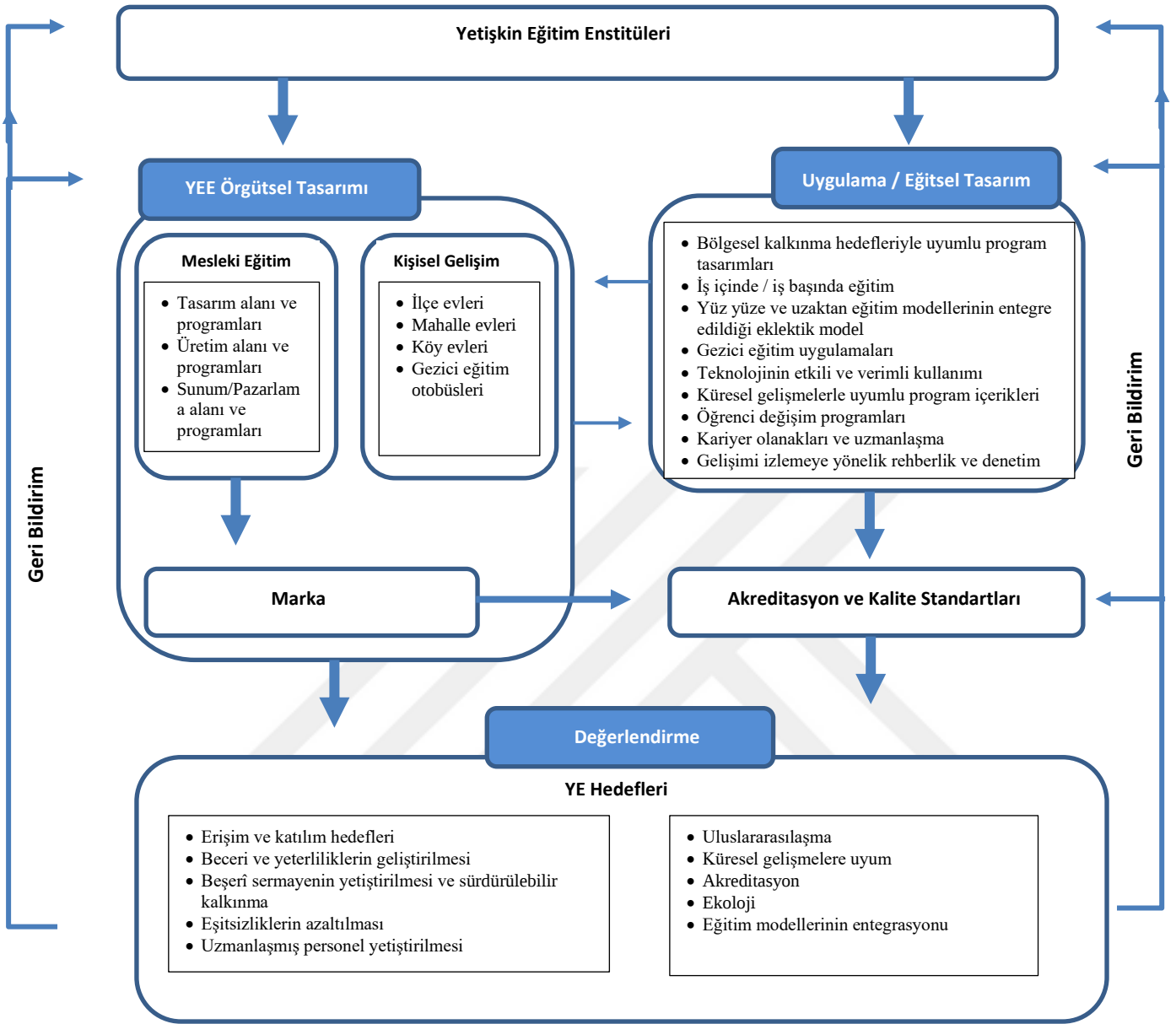
sistemin uyumlu etkileşimi aracılığıyla çeşitli niteliklerle donatılmış birer çıktıya dönüştürmesi beklenen alt sistem uygulama alt sistemidir.

Sistemin denge durumunda bulunması, alt sistemlerin uyumlu birlikteliği ile olanaklıdır. Nitekim alt sistemlerin herhangi birinde yaşanacak olası bir işlev bozukluğu, sistemin geneline yansiyarak, sistemin denge biçimine getirilmesi adına atılacak lokal adımları da işlevsizleştirebilir. Bu bağlamda sistemin genelinden ve alt sistemlerin her birinden alınacak sürekli geri bildirimler, sistemin iyileştirilmesine, etkililik ve verimliliğinin sağlanmasına yönelik zamanında ve kritik müdahalelere olanak tanır.

Modelin genel çerçevesine bakıldığında; modelde yer alan her alt sistemin birbiri ile ilişkisi görülmektedir. Alt sistemler arasında sürekli bir geri bildirim söz konusu olup; çıktılar, değerlendirme sürecinde hedeflenen göstergelerle sürekli olarak karşılaştırılır (Bkz Şekil 5.4). Modele ilişkin ayrıntılı açıklamalar, alt başlıklar olarak yapılmıştır.



Şekil 5.4. Yetişkin eğitimi katılım (YEK) modeli



Şekil 5.4. (Devam) Yetişkin eğitimi katılım (YEK) modeli

5.3.3.1. Politik ve stratejik özellikler

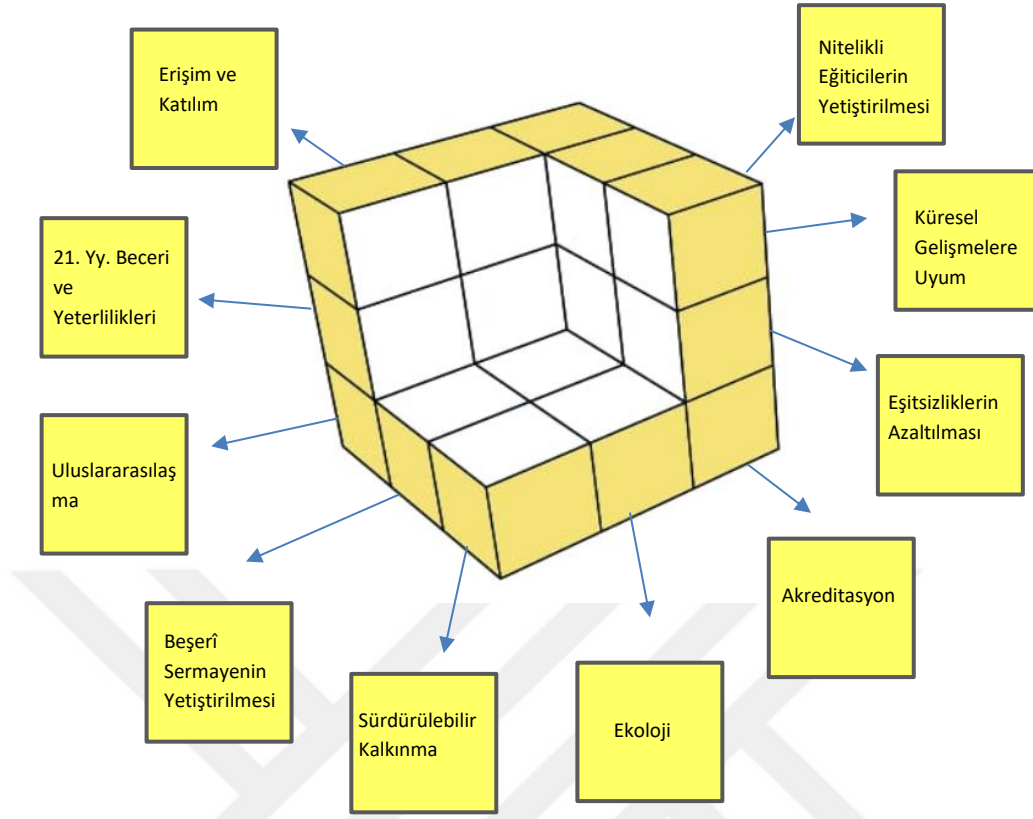
YEK modelinin tasarımında; sistem gereksiniminde etkili olan faktörler arasında YE alanında ortaya çıkan küresel beklentiler ve hedefler kritik bir rol oynamaktadır. Politik, ekonomik, kültürel, sosyal, teknolojik alanlarda makro ölçekte yaşanan değişim ve dönüşümler; YE alanındaki taleplerde çeşitlenmeye ve YE'nin etki alanında genişlemeye yol açmaktadır. Ortaya çıkan bu yenilik, dönüşüm ve değişimler bu değişimler eksenli yeni politikalara yön tayin etmektedir. Küresel değişim ve dönüşümler ekseninde politik karar çerçevesinin ortaya konması model tasarımının referans noktasını

oluşturur. Kavramsal model açısından; YE politikalarının oluşturulması aşamasında politika yapıcı ve karar alıcı mekanizmanın, süreci politik karar çerçevesi doğrultusunda kılavuzlaması kritik bir önem taşır.

Gelecek temelli bir YE sistemi; kavramsal modelin politik ve stratejik karar çerçevesine bakıldığında;

- a) Beşeri sermayenin yetiştirilmesine,
- b) Sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılmasına,
- c) Katılımcıların 21. Yy. Beceri ve yeterliliklerini karşılayan bireyler olarak donatılmasına,
- d) Katılmak istenen YE faaliyetlerine / kurumlarına / uygulamalarına erişim ve alt yapı sorunları ile faaliyetlere katılımı artırıcı ve teşvik edici mekanizmaların işe koşulmasına,
- e) Bölgesel ve ekonomik kaynaklı, cinsiyete, bedensel / zihinsel / ruhsal engellere, etnik kökene, yaşamsal tercihlere dayalı her türden eşitsizliğin azaltılmasına,
- f) Nitelikli eğiticilerin yetiştirilmesine ve istihdamına,
- g) Ekolojik dengenin korunmasına,
- h) Beceri ve yeterliliklerin küresel ölçekte görünür / geçerli kılınmasına hizmet edecek akreditasyon süreçlerine,
- i) Yerelden evrensele, dünya vatandaşları yetiştirmeyi amaç edinen uluslararasılaşma hedeflerine ulaşılmasına

katkı sunacak niteliklerde olmalıdır (Bkz. Şekil 5.5):



Şekil 5.5. Politik ve stratejik özellikler

Bireyler gibi, kurumların da bulunmak istedikleri bir yer, ulaşmak istedikleri bir durum vardır. Kavramsal modelde; politik karar ölçütleri çerçevesinde YE sisteminin koordinasyonundan sorumlu üst kurum ve ilgili kurumların nerede olmak istediklerinin, nasıl bir hayali paylaştıklarının öz ifadesi olan vizyon belirlenir. Örgütsel ideallerin ve değerlerin bireşiminden ortaya çıkan vizyon, paydaşların benimseyeceği, motive edici nitelikte bir idelizm içermelidir. Nitekim vizyon; gelecekte ulaşılmak istenen en yüksek durumun zihinsel bir ifadesi ve örgütün ulaşmak istediği gerçekçi, güvenilir ve çekici geleceğidir (Awamleh ve Gardner, 1999, s. 346).

Kavramsal modele göre yönetim işlevlerinin tanımlanmasında ve işe koşulmasında analiz kritik bir öneme sahiptir. Bir sistemin geliştirilmesinde başlangıç noktası sistem analizidir (Girginer, 2001). Analiz aşamasında; kurumun bu ideallere ulaşmak adına, güçlü yanları ve zayıf yanları ile fırsatları ve tehditleri belirlenerek vizyonda tanımlanan idealler ile varolan durum arasındaki ilişki ortaya konur. İç analizde üst kurumun, vizyonda tanımlanan ideallere ulaşma bağlamında sahip olduğu güçlü yanları ile zayıf yanları değerlendirilir. Bu bağlamda üst kurum tarafından, YE hizmetlerinin sunumuna yönelik;

- a) Mevcut ve gereksinim duyulan mevzuat alt yapısı,
- b) İnsan kaynaklarının niteliği, niceliği ve seçimi,
- c) Finans kaynakları, olanakları ve olasılıkları,
- d) Teknolojik alt yapı,
- e) Örgütsel alt yapı,
- f) Bölgesel farklılıklar,
- g) Yönetim işlevleri (Planlama, örgütlenme, yöneltme, eşgüdümleme, değerlendirme)

başlıkları önceliğinde iç analiz yapılır.

Dış çevre analizinde yeni YE vizyonunda ifade edilen idealler bağlamında üst kurumun sahip olduğu fırsatlar ile tehditler değerlendirilir. Dış analizde;

- a) Bölgesel ölçekte sosyal, kültürel, ekonomik demografik farklılıklar,
- b) Bölgesel ekonomik kalkınma ve pazar olanakları,
- c) Potansiyel beşeri sermayenin yapısı,
- d) Erişime ve katılıma ilişkin göstergeler,
- e) Yerleşke olanakları,
- f) Bölgesel ve ulusal ölçekli işbirliği ve ortaklık olanakları ve olasılıkları,
- g) Potansiyel beşeri sermayenin teknolojiye ulaşım düzeyi

konuları öncelikli olmak üzere analiz yapılır.

İç ve dış analizlerden elde edilen verilerin bütüncül değerlendirilmesiyle kurumun misyonu ortaya konur. Misyon bir örgütün varlık sebebi ve örgütün anayasası niteliğindedir (Kılıç, 2010). Bu bağlamda misyon ifadesi kurumun/örgütün/sistemin “neden var olduğunu” ve “görevimiz ne” sorularının yanıtını açığa çıkararak sistem içerisindeki farklı unsurları ortak amaçlar etrafında birleştirir. Dolayısıyla misyon; yönetsel işlerin ve yapıların tasarımı için yol gösterici bir işlev üstlenir (Kılıç, 2010).

Kavramsal modelde; genel YE sisteminden sorumlu üst kurum stratejik açıdan;

- a) Erişim ve katılıma, beceri ve yeterliliklere, beşerî sermayenin yetiştirilmesine, sürdürülebilir kalkınmaya, eşitsizliklerin azaltılmasına, eğitim modelleri adaptasyonuna, ekolojik dengeye, akreditasyona, uzmanlaşmış personel yetiştirilmesine yönelik hedefler olarak *bölgesel*;
- b) Erişim ve katılıma, beceri ve yeterliliklere, beşerî sermayenin yetiştirilmesine, sürdürülebilir kalkınmaya, eşitsizliklerin azaltılmasına,

eğitim modelleri adaptasyonuna, ekolojik dengeye, akreditasyona, uzmanlaşmış personel yetiştirilmesine yönelik *ulusal*;

- c) Katılım oranlarına, beceri ve yeterliliklere, uluslararasılaşmaya, sürdürülebilir kalkınmaya, eşitsizliklerin azaltılmasına, küresel gelişmelere uyuma ve ekolojik dengenin korunmasına yönelik *küresel*

olmak üzere yerelden evrensele üç düzeydeki hedeflerini ortaya koyar. Ortaya konan bölgesel, ulusal ve küresel düzeylerdeki stratejik hedeflere bağlı olarak da ulusal stratejilerin genel çerçevesi belirlenir.

Modelde; politik ve stratejik karar çerçevelerinin tasarımı ve analiz süreçleri ile bir bakıma yönetsel işlevlerin de genel çerçevesi çizilmiş olur. Sistem yaklaşımı bağlamında bakıldığında; politik girdilerin analiz süreci sonucu stratejik çıktılara dönüştüğü görülmektedir. Birer çıktı olarak stratejiler ise, kavramsal modelde üretim işlevlerinin gerçekleştirildiği temel hizmet birimleri, aynı zamanda da aracı üst kurumları olan “*Yetişkin Eğitimi Enstitüleri (YEE)*”ne sunulur.

5.3.3.2. Örgütsel yapıya ilişkin özellikler

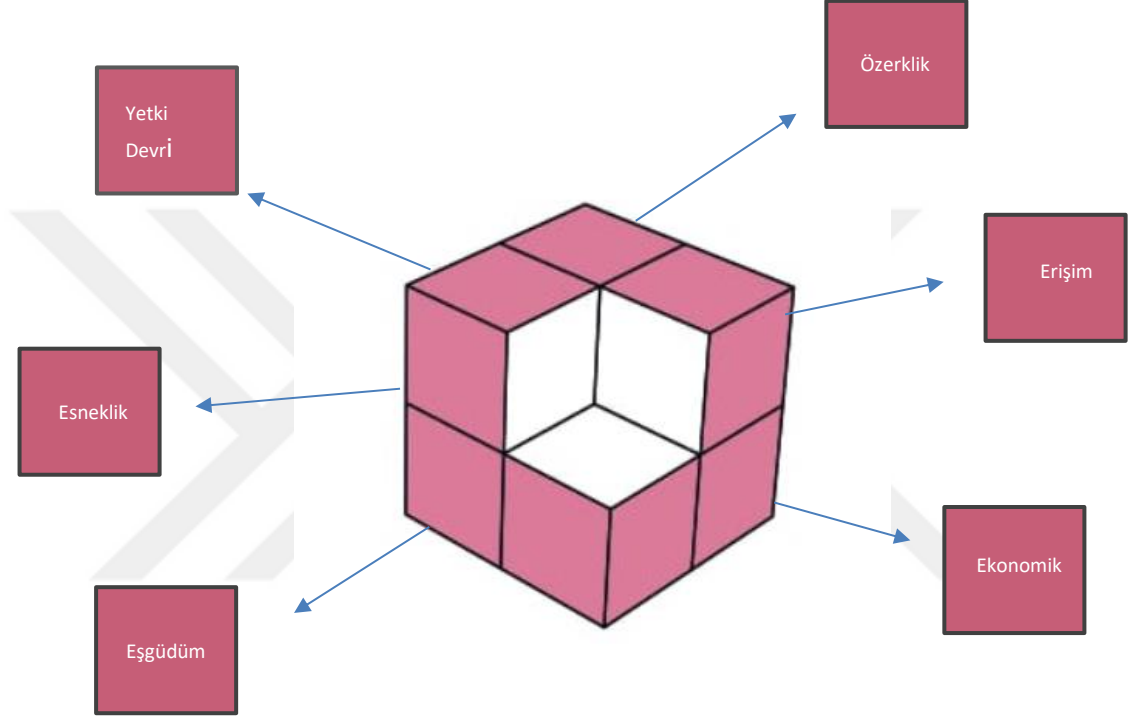
Kavramsal modelin tasarımında örgütsel boyut; üretim işlevlerinin gerçekleştirildiği temel hizmet birimlerinin tanımlanması, üretim birimlerinin alt sistemlerinin ve ilişkilerinin ortaya konması, politika ve uygulamaları köprüleyerek sistemin yükünü çeken kilit taşı niteliğine haiz olması bağlamında oldukça önemli bir yere sahiptir. Nitekim örgütün vizyonu ve yüklendiği misyon ile uyum sağlayamamış bir örgütsel yapı aracılığıyla stratejik hedeflere ulaşılması olanaklı bulunmamaktadır.

Gelecek temelli bir YE sisteminin örgütsel yapısına ilişkin özelliklere bakıldığında yapının;

- a) Bölgeler (iller-ilçeler-mahalleler-köyler) arası ekonomik, coğrafi, demografik, kültürel, toplumsal farklılıkları dikkate alarak, bu farklılıklardan kaynaklanan eşitsizlikleri kendi içinde sönümleyen bir süspansiyon işlevi görecektir olan *esneklik*;
- b) Üniversiter bir yaklaşımla ele alınan *özerklik*;
- c) Yetkinin, merkezden yerele *devri*;
- d) *Erişim* sorunlarını ortadan kaldırmaya yönelik mahalle/köy bazlı örgütlenme;

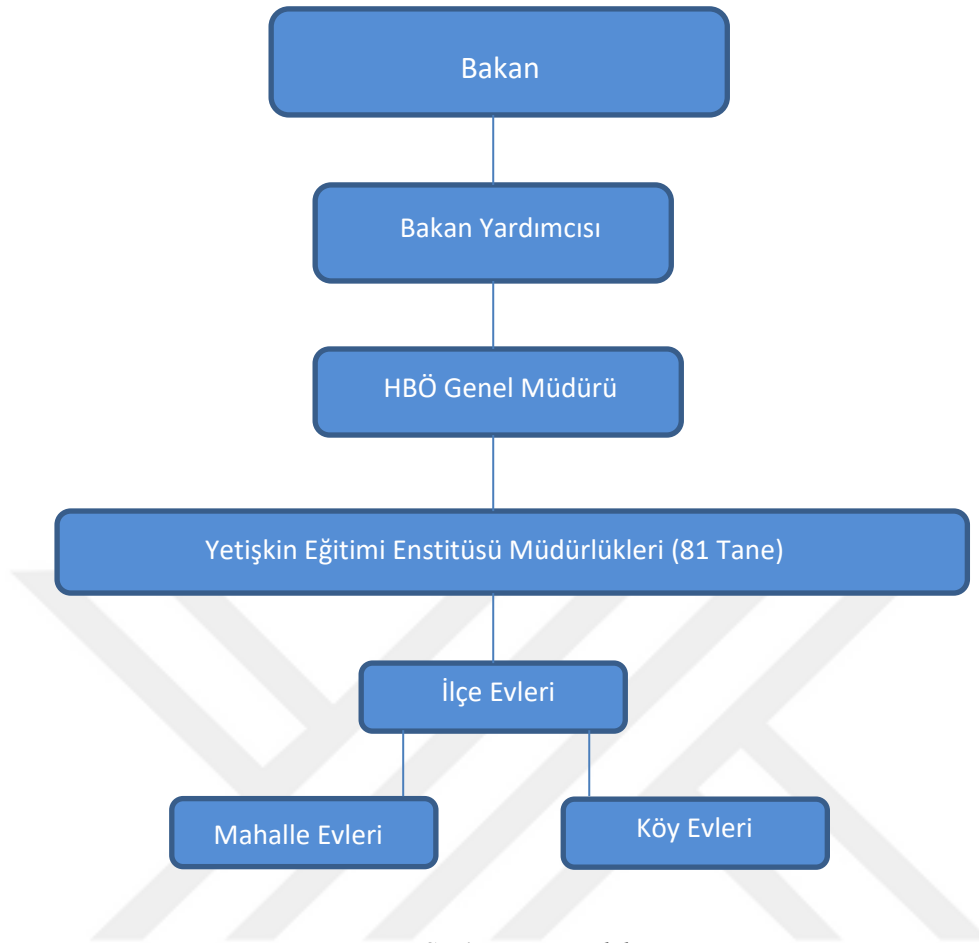
- e) Artı değer üreten, istihdam sağlayan, kendine yeterli ve sürdürülebilir *ekonomik yapı*;
- f) Hiyerarşiyi ve yönetsel güç mesafesini azaltarak kurumlar / birimler /ortaklıklar arası *eşgüdümlemeyi* kolaylaştıran sadeleştirilmiş yapı

gibi temel niteliklere uyum göstermesi gerekmektedir. (Bkz. Şekil 5.6):



Şekil 5.6. Örgütsel yapıya ilişkin özellikler

Kavramsal modelde; YE sisteminin örgütsel boyutuna ilişkin temel özellikleri taşıyan bir topolojide farklı coğrafi, ekonomik, demografik arka planlara sahip bölgelerde hizmetin erişimini ve sunumunu kolaylaştırıcı, özerk, esnek ve ekonomik olarak güçlendirilmiş bir örgüt modeli esas alınır. Bu örgüt modelinin çekirdeğinde eğitim hizmetlerinin temel üretim birimleri olan YEE yer alır. Bakanlık bünyesinde doğrudan HBÖGM'ye bağlı olarak işlev gören; her il merkezinde bir tane olmak üzere 81 tane YEE bulunur (Bkz. Şekil 5.7):



Şekil 5.7. YE teşkilat yapısı

Modele göre YE teşkilat yapısına bakıldığında; her ilçede birer tane olmak üzere mevcut bulunan halk eğitim merkezlerinin ilçe temelli örgüt modeli yerine mahalle ve köy temelli bir örgüt modeline geçiş görülmektedir. Türkiye'nin idarî yapısına bakıldığında; nüfusu 750 binin üzerinde olan 30 büyükşehir ile bunlara bağlı merkez ilçeler ve ilçeler, 51 tane de şehir ile bunlara bağlı ilçeler bulunur (TBMM, 1949). Bu bağlamda mesleki olmayan YE faaliyetleri kapsamında sayılan kişisel gelişim kurslarının düzenlenmesi ve yürütülmesinden;

- Büyükşehir statüsünde bulunan illerin merkez ilçe ve diğer ilçelerinde birincil olarak YEE müdürlüklerine karşı sorumlu olan ilçe evleri sekreterlikleri;
- Büyükşehir statüsünde bulunmayan illere bağlı ilçelerde birincil olarak YEE müdürlüklerine karşı sorumlu olan ilçe evleri sekreterlikleri;
- Mahalle, belde veya köylerde birincil olarak ilçe evi sekreterliklerine karşı sorumlu olan mahalle evleri sekreterlikleri

- d) Büyükşehir statüsünde bulunmayan il merkezlerinde YEE müdürlükleri;
- e) Gereksinim duyulan yer ve zamanlarda faaliyette bulunan gezici eğitim otobüslerinde düzenlenen eğitim etkinliklerinden ise eğitimin düzenlendiği yerin bağlı olduğu en küçük idari birim (mahalle evi, ilçe evi vb.) sekreterliği

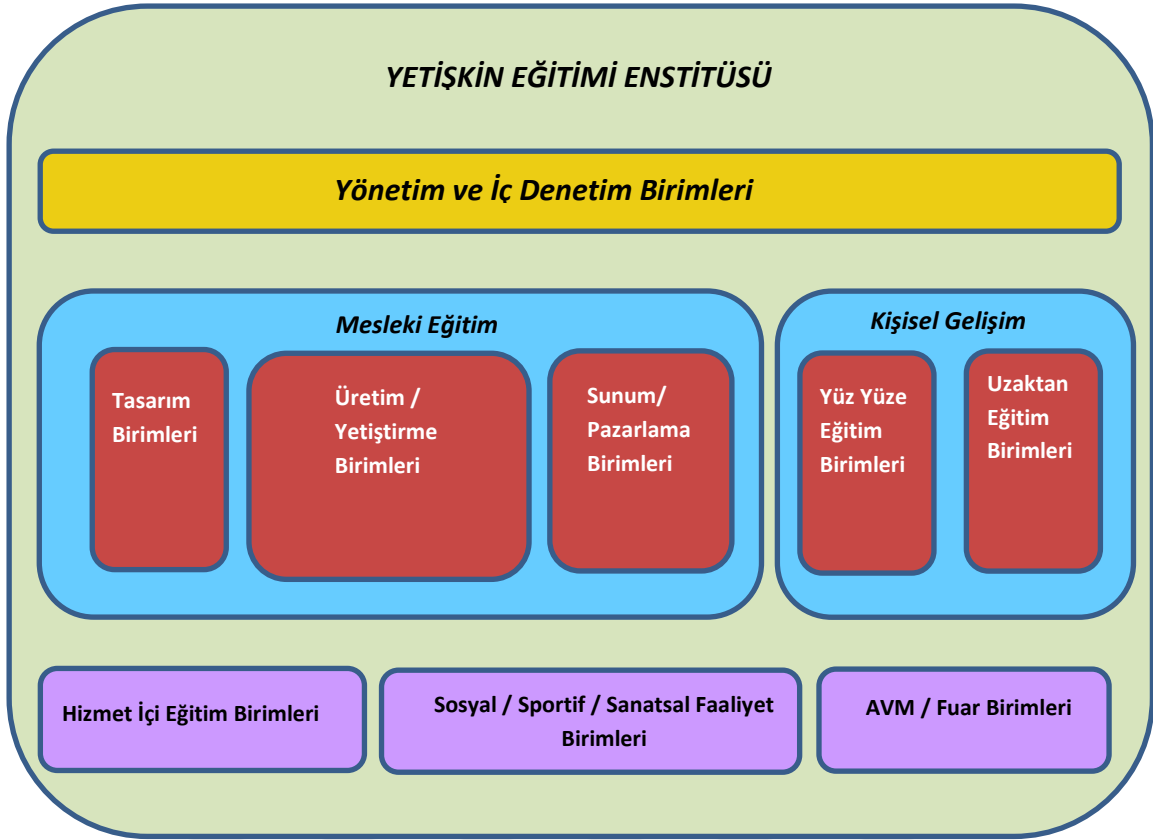
sorumlu bulunur.

YEE müdürlükleri doğrudan HBÖ genel müdürlüğüne bağlı olarak görev yapar. YEE müdürlerinin ataması başvuranlar arasında;

- a) Eşitliği durumunda sırasıyla YE, eğitim yönetimi, eğitim, kamu yönetimi, işletme, iktisat alanında olmak üzere *akademik unvan*;
- b) Sırasıyla düzeyi ve süresi olmak üzere *kamu yönetimi deneyimi*;
- c) Sırasıyla pratik ve akademik düzeylerde olmak üzere *yetişkin eğitimi deneyimi*;
- d) Sıralanan özelliklere uygun aday bulunamaması halinde ise başvuranlar arasında sırasıyla eğitim düzeyi, kamu yönetimi deneyimi, YE deneyimi

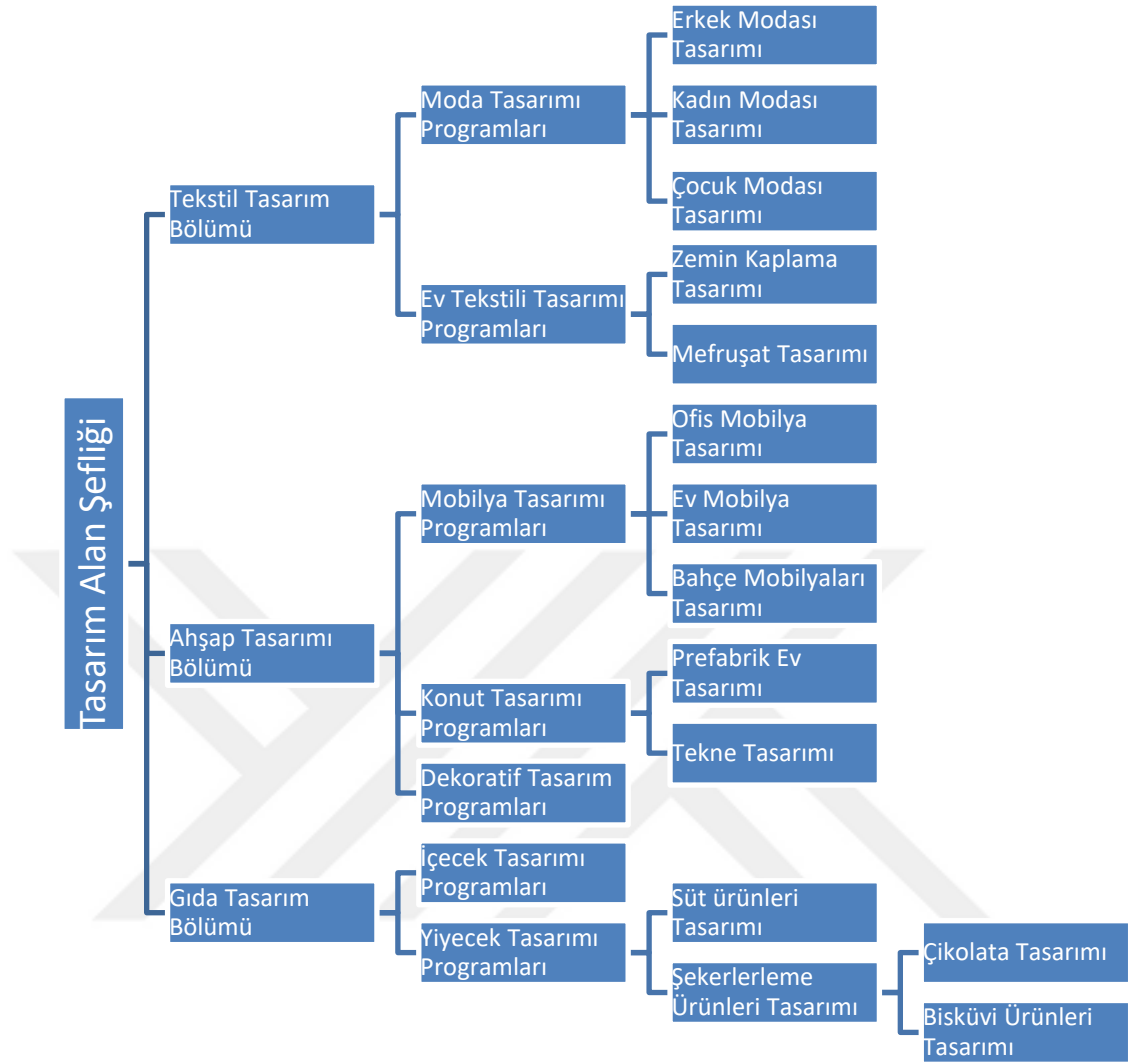
kriterleri dikkate alınarak doğrudan bakanlık tarafından yapılır. İlçe ve mahalle evleri sekreterlerinin seçimi ise yine aynı kriterler ölçüsünde, hesap verebilirlik ve saydamlıkla ilgili tedbirler bakanlıkça alınarak, YEE müdürlükleri tarafından gerçekleştirilir.

Kavramsal modelde YEE hem mesleki eğitime hem de kişisel gelişime yönelik eğitim hizmetlerinin yapılandırıldığı, üretildiği ve sunulduğu temel hizmet birimleridir. YEE; mesleki eğitime ve kişisel gelişime yönelik eğitsel süreçlerin niteliğini arttırmak amacıyla, mesleki eğitime ağırlık veren yerleşkeler biçiminde örgütlenir. Modele göre enstitü yerleşkelerinin fonksiyonel yapısına bakıldığında mesleki eğitim alanı ile kişisel gelişim alanının ve bağıl olarak eğitim süreçlerinin birbirinden ayrıldığı görülür. Nitekim kavramsal modelde öngörülen, mesleki eğitim özelinde iş içinde/iş başında eğitim uygulamalarında tasarım, üretim, sunum/pazarlama alanlarında farklılaşmış teknik donanım ve altyapılara gereksinim duyulmaktadır. YEE’de mesleki eğitim birimleri; tasarım birimleri, üretim/yetiştirme birimleri, sunum/pazarlama birimleri olmak üzere alan şeflikleri düzeyinde temsil edilir (Bkz. Şekil 5.8):



Şekil 5.8. YEE fonksiyonel yapısı

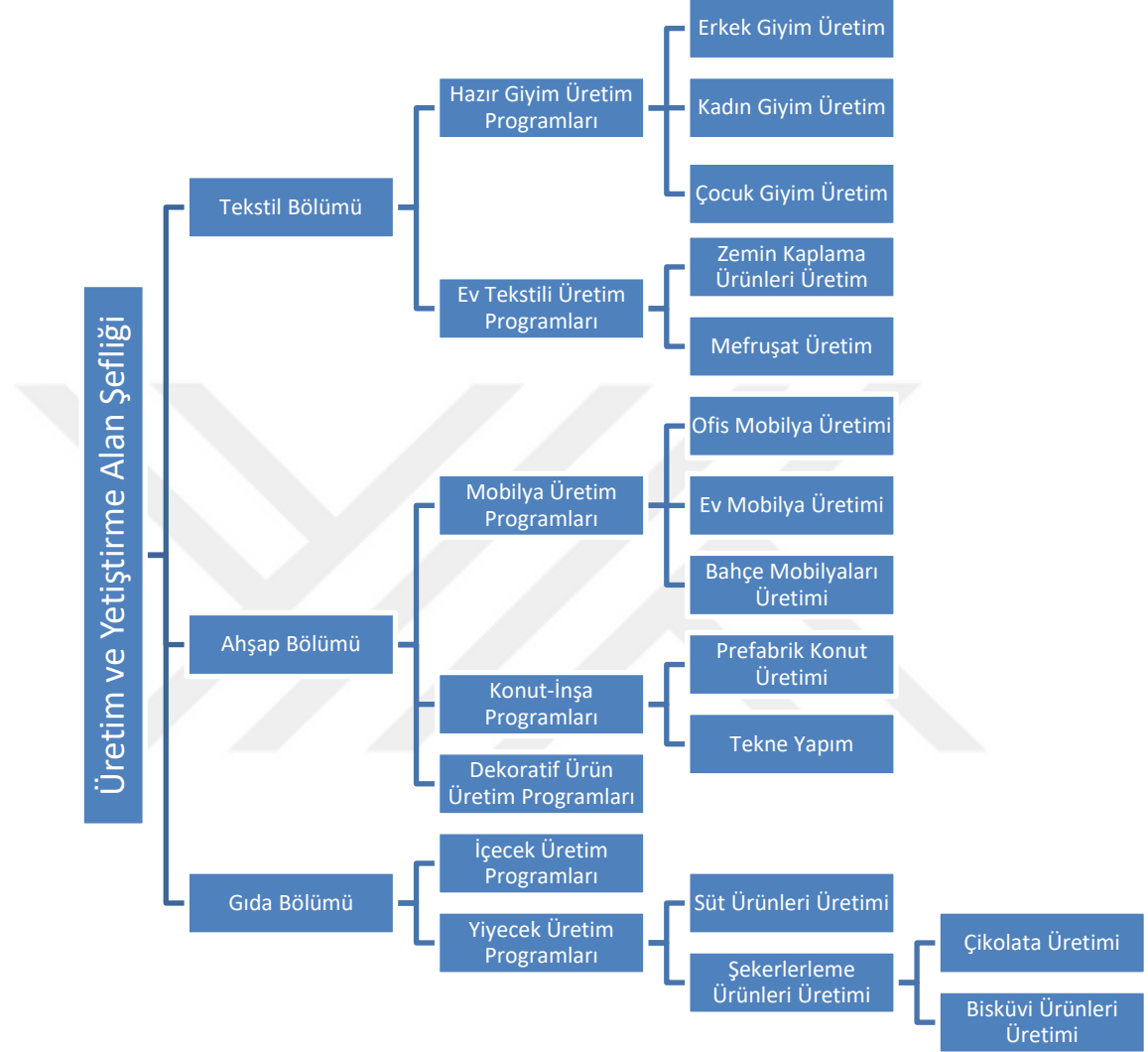
Tasarım birimleri, tasarım alan şeflikleri bünyesinde örgütlenir. Tasarım alan şeflikleri bünyesinde oluşturulacak olan tasarım alanları ve tasarım atölyeleri; ulusal YE politika ve stratejileri çerçevesinde, YEE tarafından ilin coğrafi, ekonomik, ziraî ve endüstriyel özellikleri dikkate alınarak belirlenen kalkınma stratejileri ve öncelik alanlarına göre enstitüler özelinde farklılaşır. Bu farklılaşma doğrultusunda enstitülerin bulunduğu illerin ekonomik yapısı, türü ve potansiyelleri analiz edilerek yeni ürün ve hizmetlerin tasarımına yönelik kurs ve programlar düzenlenir. Örneğin endüstriyel ekonomik faaliyetlerin tekstil ve ahşap ürünlerine, zirai ekonomik faaliyetlerin pancar üretimine ve büyükbaş hayvancılığa dayalı olduğu x ilinde yer alan YEE’de öncelikli olarak bu alanlarda özgün ürünlerin tasarımına yönelik tasarım atölyeleri ile bu atölyelerde yürütülecek kurs ve pogramlara öncelik verilir (Bkz. Şekil 5.9):



Şekil 5.9. *Tasarım alanı örgüt yapısı örneği*

Modelde üretim ve yetiştirme birimleri; üretim ve yetiştirme alan şeflikleri bünyesinde örgütlenirler. Üretim ve yetiştirme birimleri, tasarım alanından gelen ürün tasarımlarını fizikî birer ürüne ya da hizmete dönüştürmeye yönelik bütüncül bir yaklaşımla örgütlenir. Üretim ve yetiştirme alanında, tasarım alanından gelmiş olan ürün tasarımlarının ürüne dönüştürülmesine yönelik kurs ve programlara öncelik verilir. Kurs ve programlar; teorik eğitimin, iş içinde/iş başında/üretim sürecinde eğitimin ve uzaktan eğitimin birleştirildiği eklektik yöntem ve tekniklerle yürütülür. Bu bağlamda program öncelikleri doğrultusunda hazırlanan modül içeriklerine uygun teknik ve donanımsal alt yapıya sahip üretim atölyeleri kurulur. Bu atölyelerde düzenlenen kurs ve programlar, tasarım kurslarının ve programlarının tamamlayıcısı ve bütünleyicisi niteliği taşır. Tasarım birimlerinde endüstriyel, ziraî ya da hizmete yönelik tasarıma dayalı

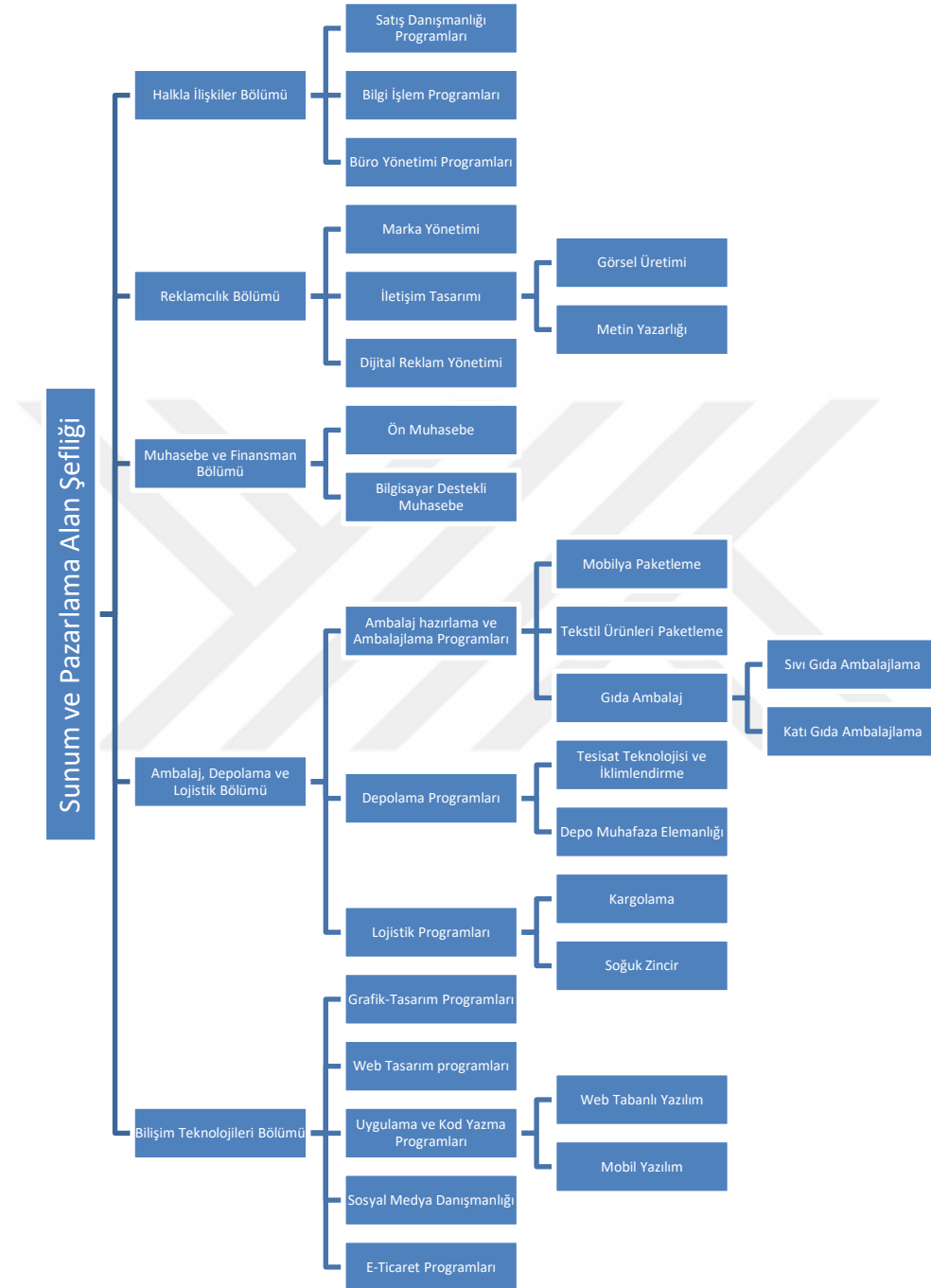
programlarda gerçekleştirilen ürün tasarımları, üretim birimlerinde ve programlarda endüstriyel ürünlere veya hizmetlere dönüştürülür (Bkz. Şekil 5.10):



Şekil 5.10. Üretim alanı örgüt yapısı örneği

Sunum/pazarlama birimleri, sunum/pazarlama alan şeflikleri bünyesinde örgütlenir. Sunum/pazarlama birimleri; tasarım ve üretim süreçleri sonunda ortaya konan nihaî ürünlerin sunumu ve pazarlanmasına yönelik boyut ve süreçleri kapsayarak, tasarım ve üretim süreçlerini bütünleyecek bir yaklaşımla örgütlenir. Bu bağlamda, sunum ve pazarlamaya ilişkin program öncelikleri doğrultusunda hazırlanan modül içeriklerine uygun teknik ve donanımsal alt yapıya sahip atölye ve laboratuvarlar kurulur. Kurulan atölye ve laboratuvarlarda; tasarım ve üretim süreçleri sonunda elde edilen ürün veya

hizmetlerin sunumuna veya pazarlanmasına yönelik programlara öncelik verilir (Bkz. Şekil 5.11):



Şekil 5.11. Sunum / pazarlama alanı örgüt yapısı örneği

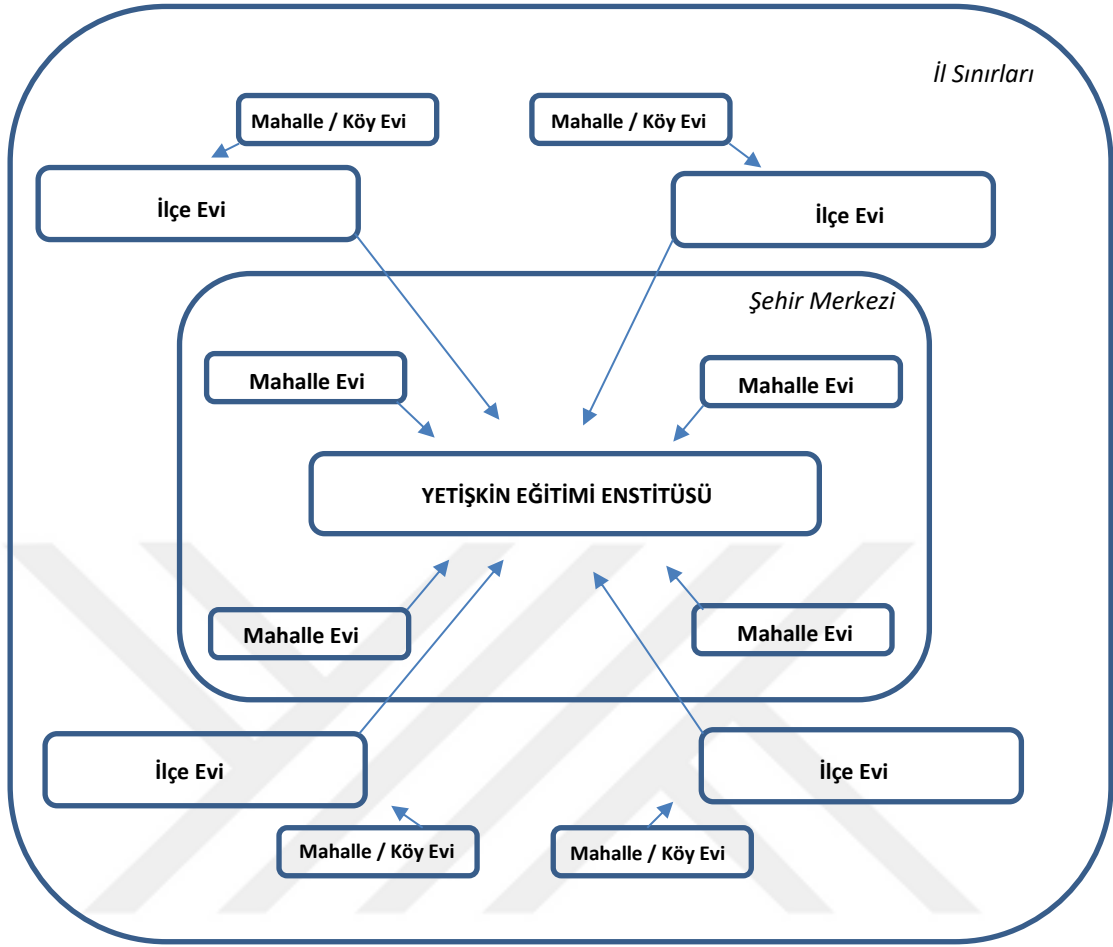
Kavramsal modelde YEE'nin; tasarım, üretim ve sunum/pazarlama olarak tanımlanan mesleki eğitim birimlerinde eğitimlerini başarıyla tamamlayarak sertifikalandırılan/akredite edilen kursiyerlerden ilgisi ve yeterliliği bulunanlar, alanında

eğitici olarak yetiştirilmek üzere YEE bünyesindeki hizmetiçi eğitim birimine yönlendirilirler. YEE hizmetiçi eğitim birimlerinde eğitici adaylarına; YE alanında eğitici olmak için gereksinim duyulan andragoji, öğretim yöntem ve teknikleri, ölçme-değerlendirme, iletişim gibi alanlarda temel eğitici yeterliliklerinin kazandırılması amaçlanır.

YEE’de yer alan kültürel, sanatsal, sportif faaliyet birimleri; içinde yaşadığı çevre ve toplumdan beslenen aynı zamanda içinde yaşadığı çevre ve toplumu besleyen kültürel, sanatsal ve sportif bağlamda bir ekosistem kurmayı amaçlar. Bu bağlamda; kültür, sanat ve spor alan şeflikleri koordinatörlüğünde çeşitli branşlarda spor müsabakaları ve ligleri, sinema, tiyatro, konser, sergi, panel, kamp, festival gibi etkinliklerin düzenlenebileceği alan ve birimler tesis edilir.

YEE bünyesindeki mesleki eğitim birimleri tarafından ortaya konan ürün ve hizmetlerin, sunum ve pazarlanmasına, toptan ya da perakende satışına, aynı zamanda kursiyer istihdamına olanak sağlayan birer cazibe merkezi niteliğinde alışveriş merkezleri oluşturulur. Alışveriş merkezlerinin işletmesine yönelik tüm süreç ve birimlerinde mezun kursiyerlerin istihdamını ve eğitim görmekte olan kursiyerlerin de staj olanaklarını sağlamak esas alınır.

Kavramsal modelde; kişisel gelişim alanının örgüt yapısının, mesleki eğitim alanından farklılaştığı görülmektedir. Nitekim; politik karar çerçevesi ve ideal örgütsel yapıya ilişkin özellikler bağlamında mesleki gelişim alanında il ölçeğindeki merkezileşme eğiliminin aksine, kişisel gelişim alanında erişim sorunlarını azaltma hedeflerine yönelik olarak mahalle ve köy ölçeğinde bir örgütlenme modeli söz konusudur (Bkz. Şekil 5.12):



Şekil 5.12. Büyükşehir statüsünde olmayan illerde kişisel gelişim alanı örgüt modeli

Büyükşehir statüsünde olmayan illerde kişisel gelişim alanı örgüt modeli incelendiğinde; kişisel gelişim alanında ilçe, mahalle ve köy evlerinin varlığı göze çarpmaktadır. Modelde büyükşehir statüsünde olmayan il merkezlerinde ihtiyaca ve yerleşim yerinin özelliklerine göre mahalle evleri; merkez dışındaki ilçelerde ise ilçe evleri ve bunlara bağlı mahalle ve köy evleri bulunur. Büyükşehir statüsünde olan illerin merkez ilçeleri ile merkez dışındaki ilçelerde ilçe evleri, yerleşim yerinin özelliklerine göre de bunlara bağlı mahalle ve köy evleri bulunur. İlçe, mahalle ve köy evlerinin yerinin seçiminde, bina, donatım malzemesi gibi gereksinimlerin tahsisinde yerel yönetimlerle, kamu kurumlarıyla ve il özel idareleriyle işbirlikleri kurulabilir ve protokoller düzenlenebilir. Bununla birlikte mahalle evlerinde düzenlenecek kurs ve programların yürütülmesinden, denetiminden, eğiticilerinin ve sekreterlerinin görevlendirilmesinden YEE sorumlu bulunur. Yerleşim yerinin özelliğine göre mahalle/köy evi kurulması olanağı bulunmayan, olanak bulunsa bile kurs talebinin niceliği nispetinde mahalle/köy

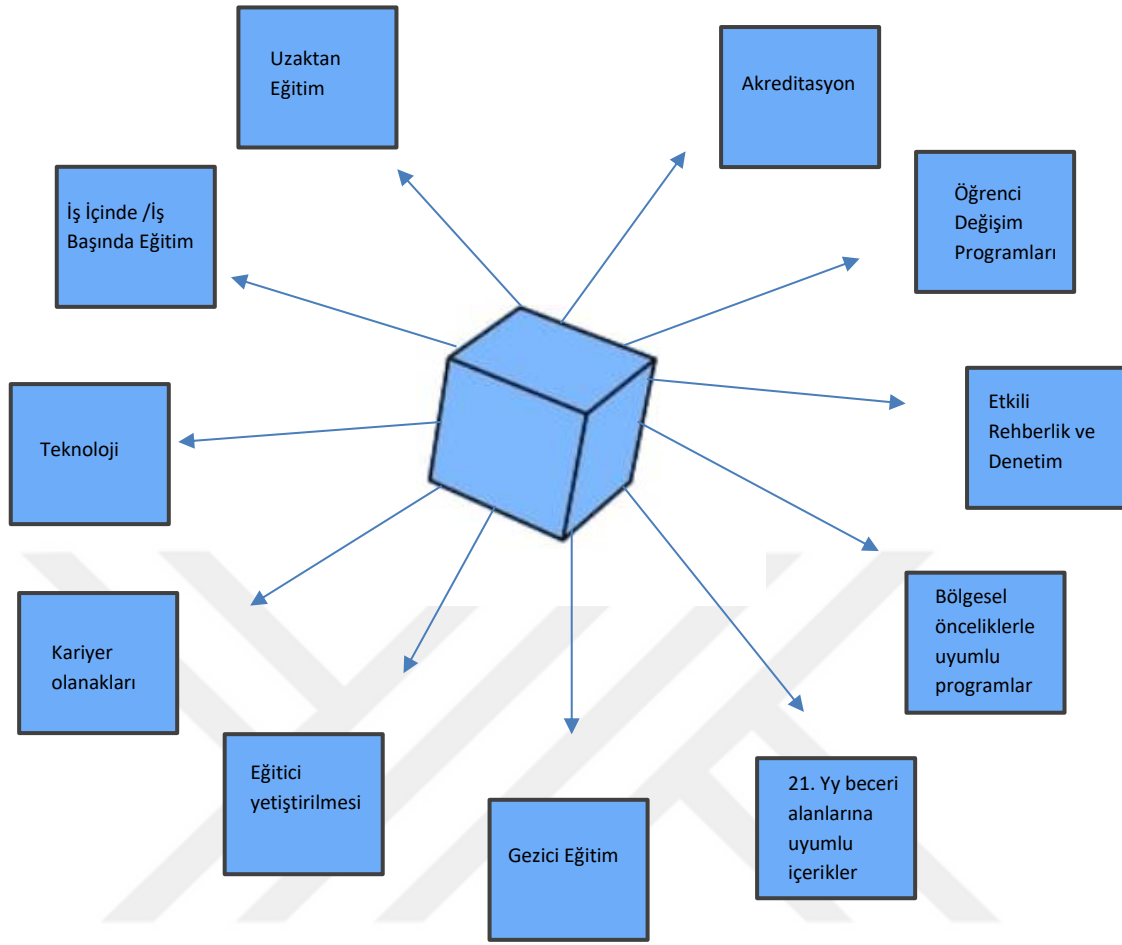
evi kurulması ekonomik olmayan, ya da nüfusun az veya dağınık olduğu yerlerde kursların gerçekleştirilmesi için bu amaç doğrultusunda tasarlanmış gezici eğitim otobüsleri görevlendirilir. Gezici eğitim otobüsünde gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden; otobüsün faaliyette bulunduğu mahalle ya da köyün idari açıdan bağlı bulunduğu ilçedeki ilçe evi ile merkezlerde YEE doğrudan sorumlu bulunur. Eğitim otobüslerinin süreli tahsisleri YEE tarafından yapılır.

5.3.3.3. Uygulamalara ilişkin özellikler

Gelecek temelli bir YE sisteminin uygulamalarına ilişkin özelliklere bakıldığında uygulamaların temel özelliklerinin;

- a) Uzaktan eğitim modeliyle desteklenen uygulamalar ve e-öğrenme içerikleri;
- b) 21. Yüzyıl beceri ve yeterlilik alanlarına uyumlu içerikler;
- c) İş içinde/iş başında eğitimi önceleyen politeknik eğitim uygulamaları;
- d) Nitelikli gezici eğitim uygulamaları
- e) Güçlendirilmiş teknik, teknolojik ve donanımsal alt yapı;
- f) Katılımcılara kariyer olanakları sunan eğitim uygulamaları;
- g) Eğitim aracılığıyla dünya vatandaşlığı vizyonu kazandırmayı amaçlayan uluslararasılaşmaya yönelik öğrenci değişim programları ve bu bağlamı etkinlik ve uygulamalar;
- h) Ekonomik, toplumsal, coğrafi, kültürel açılardan bölgesel önceliklerle uyumlu programlar ve uygulamalar;
- i) Yetişkin öğrenme özellikleri, ilke, yöntem ve tekniklerini kapsayan meslek bilgisi ile alan bilgisi ve eğitim pratikleri bağlamında nitelikli YE eğitimcilerinin yetiştirilmesine yönelik uygulamalar;
- j) Akreditasyonu hedef alan uygulamalar

niteliklerine uygun olması gerekmektedir (Bkz. Şekil 5.13):



Şekil 5.13. Uygulamalara ilişkin özellikler

YE eğitim süreçlerine biçimsel açıdan bakıldığında programlar ve eğitim uygulamaları; teorik eğitim, iş içinde/iş başında eğitim ve staj/uygulama akışı içinde bütüncül bir yaklaşımla ele alınmalıdır. Teorik eğitim, iş içinde/iş başında eğitim ve staj/uygulama boyutları modüler nitelikte olmalı; programın türüne ve yapısına göre her üç boyutun sıralı veya eş zamanlı olarak uygulanabilmesine olanak sağlanmalıdır. Yüz yüze eğitim uygulamalarıyla eş zamanlı olarak uzaktan eğitim uygulamalarına sürecin tüm boyutlarında yer verilerek, kursiyerlerin gelişimi modüler e-öğrenme içerikleri, WEB 2.0 araçları, on-line eğitim platformları gibi araçlar aracılığıyla desteklenir. Özellikle kişisel gelişim alanında düzenlenen bazı programların; yalnızca uzaktan eğitim aracılığıyla yürütülebilmesine de olanak sağlanır. Uzaktan eğitim uygulamalarında ekran eşlenimi, ekran eğitimi gibi işbirlikli öğrenmeyi destekleyecek nitelikte uygulamalara da yer verilir. Gerek teorik eğitim gerek iş içinde/iş başında eğitim gerek staj/uygulama boyutlarında gereksinim duyulan teknik, teknolojik, donanımsal alt yapıya ek olarak;

uzaktan eğitim süreçlerinin de süreçte etkili ve verimli yürütülmesine olanak sağlayacak teknolojik ve donanımsal açıdan yeterli, sürdürülebilir ve geliştirilebilir alt yapının kurulması, bir ön koşul niteliği taşır. Uzaktan eğitim süreçlerinin, eğitim sürecinin paydaşı durumunda bulunan herkes açısından erişilebilir kılınması gerekmektedir. Bu bağlamda ücretsiz, nitelikli, kullanımı kolay arayüzlere sahip web tabanlı programların, e-öğrenme içeriklerine sahip web sitelerinin ve mobil uygulamaların tasarlanması, var olan iyi uygulama örneklerinin uzaktan eğitim platformlarına taşınması ve yeni/sürekli yenilenen e-öğrenme içeriklerinin oluşturulması kritik bir önem taşımaktadır.

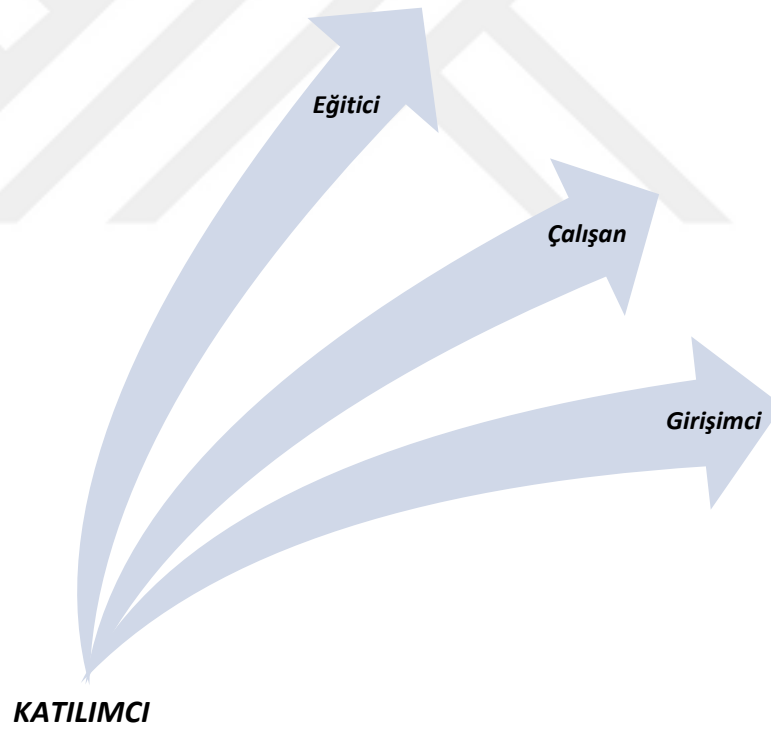
Kavramsal modelde uygulamalara mesleki eğitim özelinde bakıldığında; bölgesel önceliklerle ve gereksinimlerle uyumlu mesleki programların düzenlenmesine öncelik verilir. Bölgesel önceliklerin ve gereksinimlerin belirlenmesi amacıyla ve YEE tarafından, sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve beşeri sermaye; toplumsal, ekonomik, coğrafi, kültürel boyutlu eşitsizlikler; bölgesel fırsatlar bağlamlarındaki stratejik hedefler doğrultusunda analizler gerçekleştirilir. Bu analizler sonucu ortaya konan bölgesel öncelikler ve gereksinimler doğrultusunda düzenlenen kurs ve programlara katılımın artırılmasına yönelik tedbirler YEE tarafından alınır. Bu amaçla halkla ilişkiler faaliyetlerinden etkin olarak yararlanılır.

Yerleşim yerinin özelliğine göre mahalle/köy evi kurulması olanağı bulunmayan mahalle ya da köylerde, gereksinim duyulması durumunda gezici eğitim faaliyetleri düzenlenir. Gezici eğitim faaliyetleri; eğitim amacını karşılamak üzere tasarlanmış, gerekli teknolojik ve donanımsal alt yapıya sahip gezici eğitim otobüsleri aracılığıyla gerçekleştirilir. Gezici eğitim otobüsleri YE süreci dışında, ekonomik ve coğrafi olanaksızlıkların bulunduğu köy ve mahallelerdeki okullarda öğrenim gören öğrencilere ve/veya yetişkinlere yönelik sinema, tiyatro, konser, festival vb. etkinliklerin düzenlenmesi amacıyla da kullanılabilir; eğitim süreçleri bu türden etkinliklerle birleştirilebilir.

Kavramsal modele göre akreditasyon; gerek katılımcılar gerek programlar düzeyinde birer performans göstergesi niteliği taşır. Katılımcılar özelinde bakıldığında; kavramsal eğitim, iş içinde/iş başında eğitim ve uygulama/staj süreçlerinin her birinde başarılı olarak sertifika almaya hak kazananlardan ilgisi ve isteği bulunanlar için akreditasyon süreci ön görülmektedir. Akreditasyon sürecinde başarılı bulunanlar ise, ulusal ve/veya uluslararası düzeyde akredite edilmiş bir yeterlilik/mesleki yeterlilik belgesini almaya hak kazanırlar. Yeterlilik/mesleki yeterlilik belgesine sahip olan

katılımcılara gerek eğitici adaylarının ve bağlı işletmelerde çalışanların seçilmesinde gerekse de küçük ve orta ölçekli işletmelere (KOBİ) yönelik girişimcilere verilen hibe ve kredi teşviklerinden yararlanmasında öncelik tanınır. Akreditasyon sürecine YEE özelinde bakıldığında; YEE bünyesinde açılan bölümlerin ve programların temel ve nihai bir akreditasyon vizyonu bulunmalıdır. Nitekim akreditasyon, 81 il merkezinde bulunan YEE'nin performans göstergeleri bağlamında temel bir öneme sahiptir. Yani bir referans noktası olarak hangi enstitünün ne kadar sayıda bölümünü, ne kadar sayıda programını, ne kadar sayıda katılımcısını akredite ettirebildiği; YEE'nin değerlendirilmesi adına nesnel bir ölçüt ortaya koyacaktır.

Kavramsal modele, katılımcılara sunabileceği kariyer olanakları bağlamında bakıldığında; eğitici, çalışan ve girişimci olmak üzere üç alanda kariyer yapılandırma olanağı sunduğu ifade edilebilir (Bkz. Şekil 5.14):



Şekil 5.14. Potansiyel kariyer alanları ve olanakları

Kariyer olanakları bağlamında katılımcılar; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda program mezuniyetindeki başarı durumları, eğitim düzeyleri, akreditasyon gibi değerlendirme ölçütleri de dikkate alınarak bilgilendirilir. Kariyer olanaklarına eğiticiler özelinde bakıldığında; programlardan başarıyla mezun olan aday eğiticiler YE alanına

özgü kavram, ilke, yöntem, teknikleri ve uygulamaları içeren bir eğitim sürecine alınırlar. Bu eğitim süreci sonunda da başarılı olanlar program ve kurslarda ihtiyaç dahilinde eğitici veya usta öğretici unvanıyla öncelikli olarak istihdam edilirler. Mesleki eğitim özelinde YE katılımcıları eğitim sürecine dahil oldukları andan itibaren, üretilen katma değerden alacakları pay ve edinecekleri gelir nispetinde öğrenci olmanın yanında aynı zamanda çalışan olarak vasıflandırılır. Bununla birlikte programlardan başarıyla mezun olan katılımcılar; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda program mezuniyetindeki başarı durumları, eğitim düzeyleri, akreditasyon gibi değerlendirme ölçütleri de dikkate alınarak gerek YEE bünyesinde yer alan işletmelerde gerek protokol ve işbirlikleri aracılığıyla bağlı işletmelerde ihtiyaç dahilinde öncelikli olarak istihdam edilir. Programlardan başarıyla mezun olan katılımcılardan girişimci olmak isteyenler; program mezuniyetindeki başarı durumları, akreditasyon gibi değerlendirme ölçütleri de dikkate alınarak KOBİ hibe ve kredi teşvik destek programlarından öncelikle yararlandırılırlar.

5.3.3.4. Değerlendirme

Değerlendirme aşaması; modelin etkililiğinin sınanması, alt sistemlerden alınan geri bildirimlerin yorumlanması ve bu geri bildirimler doğrultusunda olası düzeltme ve yapılandırmaların gerçekleştirilmesi aşamasıdır. Değerlendirmede; modelin tasarlandığı politika ve strateji, örgütsel yapı ve uygulama alt sistemlerindeki işleyişin etkililik ve verimlilik düzeyi; bölgesel, ulusal ve küresel YE hedefleri ve performans göstergeleri aracılığıyla belirlenir. Bu aşamada YEE tarafından belirlenmiş olan hedeflere ve performans göstergelerine ulaşma derecesi değerlendirilerek YEE ekosistemi içinde yer alan alt sistemler için geri bildirimler ortaya konur. Ortaya konan bu geri bildirimler aracılığıyla alt sistemlerde gözlenen olası aksamaların nedenleri belirlenerek gereksinim duyulan düzenlemeler yapılır.

Ulusal ölçekte değerlendirme ulusal ve küresel YE hedeflerine ve performans göstergelerine ulaşma derecesi ölçüt alınarak yapılır. Bu aşamada YEE'lerden alınan geri bildirimler ve her bir YEE özelinde hedeflere ulaşma dereceleri değerlendirilerek sistemin aynı zamanda birer alt sistemi durumunda bulunan YEE'ler değerlendirilir. Bu değerlendirmeler sonucunda da olası aksamalar tespit edilerek alt sistemde gereksinim duyulan tedbirler alınır.

6. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çalışmanın bu bölümünde çalışmaya ilişkin sonuç ve tartışmalar ile önerilere yer verilmektedir.

6.1. Sonuç ve Tartışma

Yirmi birinci yüzyılda hemen her alanda gözlenen yüksek ivmeli değişime ilişkin kodlar toplumun bireyden beklentileri doğrultusunda bireyin de eğitim ve öğrenmeden beklentilerini yeniden tanımlanmıştır. Küresel ölçekte yaşanan değişim ve dönüşümler, genel olarak eğitim alanı ile özelde YE alanına ilişkin yükselen değerleri de yeniden biçimlendirmektedir.

YE kavramına ilişkin yükselen değerler ve küresel yönelimlerin yanında; 2019 yılı sonunda Çin’de başlayarak dünya geneline yayılan Covid-19 salgını ve Mart 2020’de Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi ilan edilmesiyle küresel ölçekte bireyselleşme ve toplumsal soyutlanma izleğinde yeni davranış dizgeleri ortaya çıkarmıştır. Bu dizgeler eğitsel açıdan değerlendirildiğinde ise, eğitimin ve okulun, dijital dünyanın dinamiklerini anlamasının yanında onu yeniden yapılandırmasını da bir zorunluluk haline getirmektedir.

Alanyazındaki, pandemi öncesi katılım araştırmaları incelendiğinde Türkiye’nin gerek OECD ülkeleri ortalamasının gerek AB ülkeleri ortalamasının gerek de %15 olarak belirlenen AB 2020 YE katılım oranı hedefinin çok uzağında kaldığı görülmektedir (Eacea-Eurydice, 2011). Buna ek olarak; yine alanyazındaki beceri araştırmaları incelendiğinde Türkiye’nin hem sayısal beceriler hem sözel beceriler hem de teknolojik zengin ortamda problem çözme becerileri bağlamında ortalamaların çok uzağında olduğu gözlenmektedir (OECD, 2016; OECD, 2019). Katılım ve beceri araştırmalarına ilişkin veriler, pandemi süreciyle birlikte yeniden okunduğunda Türkiye’de YE sisteminde yeniden yapılanma yönlü acil bir aksiyona gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Bu çalışmada; politika ve strateji, örgütsel yapı ve uygulama boyutlarında Türkiye’de YE politikaları incelenmiştir. YE sisteminin incelenmesine konu edilen üç boyutta, sistemin var olan sorunları ve gelecek temelli bir YE sisteminin temel özellikleri bağlamında katılımcılardan elde edilen verilere dayanılarak; ideal politik ve stratejik karar çerçevesine, ideal örgütsel yapıya ve ideal uygulamalara ilişkin özellikleri taşıyan kavramsal bir model önerisi ortaya konmuştur.

Çalışmanın YE sisteminin var olan sorunlarına ilişkin nitel bulguları, değerlendirildiğinde temel sorun alanlarının; mültecilerin entegrasyonu, beşeri sermaye-sürdürülebilir kalkınma ilişkisi, YE alanında uzmanlaşmış nitelikli personel istihdamı, katılımı teşvik, bölgesel ve kültürel farklılıkları dikkate alan politika ve stratejiler, küresel ölçekte yaşanan değişim/dönüşüm ve gelişmelere uyum, akreditasyon, bağımlılıkla mücadele, eşitsizliklerin azaltılması yönünde olduğu görülmektedir.

Mülteci sorununa ilişkin bulgular incelendiğinde, katılımcıların mülteci sorununu genel olarak; sosyal ve kültürel entegrasyon, potansiyel beşeri sermaye ve okuma-yazma sorunları başta olmak üzere eğitim eksiklikleri çerçevesinde değerlendirmişlerdir. Bu değerlendirmelere dayanılarak mülteci sorununun katılımcılar özelinde daha çok insani ölçütler bağlamında ele alındığı gözlenmektedir. Sonuç olarak katılımcılar, mültecilerin entegrasyonu konusunun politik ve stratejik boyutta YE sisteminde etkin olarak ele alınamadığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte; araştırmanın nitel verilerinin toplandığı 2018 yılından sonra 2019 yılı Ekim ayında, Suriyeli mülteciler özelinde konunun önemine dikkat çeken Birleşmiş Milletler Kalkınma Programı (UNDP) ve HBÖGM işbirliğinde bir çalışma başlatılarak 52,000 Suriyeli yetişkin bireye Türkçe becerileri kazandırılması hedefi ile “Yetişkinlere Yönelik Türkçe Dil Eğitimleri (YTDE)” projesi hayata geçirilmiştir (UNDP, 2019). Bu çalışmada politik ve stratejik boyutta mültecilerin entegrasyonu bağlamında ortaya konan veriler Suriyeli mültecilerin eğitim gereksinimlerine yönelik çalışmanın gerekliliğini destekler nitelikte olup, Türkiye’de mülteci statüsünde bulunan diğer bireyler genelinde de benzer çalışmalara gereksinim duyulduğunu ortaya koymaktadır.

Bulgular, politik ve stratejik boyutta eğitici niteliklerinden kaynaklanan sorunlar bağlamında değerlendirildiğinde katılımcı görüşlerinin genel olarak eğitimcilerin; yetişkin öğrenme, ilke, yöntem ve teknikleri bağlamında yetersiz oldukları, eğitimcilerin kuram ve uygulamada andragojik arka plana sahip olmadıkları ve lisans düzeyinde YE alanına kaynaklık edecek alan öğretmenliği programlarının bulunmayışının alanda bazı ciddi sorunlara kaynak teşkil ettiği konuları etrafında temalaşmaktadır. Bu sonuçlar ise; Çevik (2019) tarafından yapılan araştırmanın “yetişkin eğitimi faaliyetlerini yürüten eğitimcilerin andragojik öğretim ilkeleri uygulama düzeylerinin yüksek olduğu” yönündeki bulgularını desteklememektedir. Bu durumun nedeninin ise Çevik (2019)’in çalışmasında çalışma grubu olarak alınan eğitimcilerin; yine kendilerinin de birer üyesi oldukları eğitimcilere ilişkin andragojik arka plana sahip olma

düzeylerini yüksek değerlendirme eğilimi olduğu düşünülmektedir. Karabacak (2018) tarafından, halk eğitimi merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin andragojiye ilişkin bilgi düzeylerinin ölçülebilmesi amacıyla yapılan araştırmanın “yetişkin eğitimi alanında görev yapan eğiticilerin andragoji ilkeleri bağlamında yalnızca yüzeysel bilgilere sahip oldukları ve sahip oldukları bu yüzeysel bilgiyi de bu eğitim ortamında uygulamayı içselleştiremedikleri” yönündeki sonuçlarıyla örtüşmektedir. Bununla birlikte bu sonuçlar; Philips vd. (2017) tarafından yapılan araştırmanın “yetişkin eğiticilerinin, kendilerini yetişkinlerin eğitimi ve andragoji alanında ne kadar fazla geliştirirlerse ve güncel alanyazını ne kadar yakından takip ederlerse, YE alanında o derece faydalı olabilecekleri” yönündeki sonuçlarını da destekler niteliktedir. Kahrıman (2010) tarafından yapılan “Yetişkin Eğitimcilerin Meslekleri ve Yetişkin Eğitiminin Profesyonelleşmesi Hakkındaki Görüşleri” başlıklı araştırmanın “yetişkin eğiticilerin eğitimlerine, statülerine ve çalışma koşullarına ilişkin birçok önemli değişikliğin yapılması gerektiği” yönündeki sonuçlarının da bu araştırmanın sonuçlarıyla uyumlu olduğu görülmektedir. Bu bağlamda YE sisteminin nitelikli personel istihdamı için etkin politika ve stratejilere gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Beşerî sermaye, istihdam ve sürdürülebilir kalkınma bağlamındaki bulgular değerlendirildiğinde YE sisteminin; beşerî sermayenin yetiştirilmesi ve yetiştirilmiş beşerî sermayenin istihdamı aracılığıyla sürdürülebilir kalkınma hedeflerine katkısının yetersiz düzeyde bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu yetersizliğin sebeplerinin ise, meslekî eğitim sürecindeki nitelik sorunlarına ek olarak beşerî sermayenin istihdama dönüştürülememesi ile bu konudaki sürdürülebilir bir modelin eksikliği olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda meslekî YE aracılığıyla beşerî sermayenin yetiştirilmesi ve sürdürülebilir bir model aracılığıyla istihdamı, sürdürülebilir kalkınma hedefleri açısından kritik görülmektedir. Sürdürülebilir kalkınmayı gündeme alan uluslararası politika metinleri incelendiğinde bu sonucun; gençlerin ve yetişkinlerin istihdamını, insana yakışır iş ve girişimcilik için ihtiyaç duydukları becerileri geliştirmelerine yardımcı olarak ekonomik, sosyal ve çevresel taleplerini ele almayı amaçlayan “Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi 4” ve “Eğitim 2030 Eylem Planı” (UNESCO, 2015) ile uyumlu olduğunu ifade etmek olanaklıdır.

Küresel değişme ve gelişmelere uyum bağlamındaki bulgular değerlendirildiğinde; YE kurumlarının genel olarak biçki-dikiş, nakış ve mefruşat kursları ile özdeşleştiği ve YE kurumlarının çoğunlukla; iş yaşamında yer almayan kadınlar başta olmak üzere

yetişkin bireylerin sosyal gereksinimlerinin mefruşat kursları aracılığıyla karşılandığı kurumlar olarak algılandığı gözlenmektedir. Bu algının ise YE sisteminin küresel gelişme ve değişimlere uyum sağlamada yetersiz kalmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu bağlamda YE politika ve stratejilerinin; 21. Yüzyılda ortaya çıkan liderlik, girişimcilik, inisiyatif alma, yaratıcı düşünce gibi bir dizi içeriğe sahip olan yeni değerler dizgesinin uzağına düştüğü söylenebilir. Nitekim bu sonucun UNESCO (2012) tarafından tanımlanan 21. Yüzyıl YE vizyonu ile örtüşmediği değerlendirilmektedir. Bu çerçevede YE kurumlarının küresel ölçekte yaşanan paradigmatik dönüşümlere ve değişimlere uyum sağlamasını önceleyecek politikalara ve stratejilere gereksinim duyduğu söylenebilir.

Eşgüdümlemeye ilişkin sonuçlar değerlendirildiğinde; yerel yönetimler başta olmak üzere, kamu kurumları, özel kuruluşlar, vakıflar ve dernekler ile yapılan işbirliklerinde güncel siyasi kaygıların ya da bazı beklentilerin zaman zaman YE'nin örgütsel amaçlarının önüne geçebildiği sonucu dikkat çekicidir. Bu bağlamda kurum ve kuruluşlarla etkin işbirliklerinin kurulması ve sürdürülmesi kritik bir önem taşıırken, YE örgütsel amaçlarının önüne geçmesi olası beklentilerden uzak tutacak bir referans noktasına, bir mevzuat çerçevesine de acilen gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Merkeziyetçi yapıya ve yetki devrine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; merkeziyetçi örgüt yapısının bazı durumlarda, YE veren kurumların inisiyatif olarak YE hedeflerini gerçekleştirmelerine engel teşkil ettiği gözlenmektedir. Bu engeller ise uygulamada bölgesel, ekonomik, demografik, kültürel, sosyal farklılıkların görmezden gelinmesi; yerel tedbirlerle önüne geçilmesi olası problemlerin çözümünün ortadan kalkması ya da uzaması gibi sonuçlar doğurmaktadır. Bununla birlikte merkeziyetçi örgütsel yapının, YE kurumlarının bütçeleme, özlük, protokol yetkileri gibi konuların yanı sıra istihdam öncüllü mesleki eğitim ve üretim, markalaşma ve sürdürülebilir kalkınma hedefleri izleğinde mikro ölçekli stratejik politikalar üretebilme kabiliyetlerini sınırlandırdığını belirtmek de olanaklıdır. Bu bağlamda YE alanında yetki devrinin ve bağıl olarak özerkleşmenin; kültürel, coğrafi, toplumsal, ekonomik ve demografik farklılaşmalar izleğinde içinde yaşadığı çevreye uyum yapabilmesi ve aynı zamanda ona yön verecek güce sahip olabilmesi için yerelde örgütsel bağlamda güçlendirilmiş YE kurumlarına gereksinim duyulduğu düşünülmektedir.

Erişim ve katılım sorunları bağlamındaki bulgular değerlendirildiğinde; politika ve stratejilerden kaynaklanan sorunların yanında, örgütsel yapıdan ve uygulamadan

kaynaklanan sorunların varlığı da dikkate çekmektedir. Erişim ve katılım sorunları arasında katılım teşvik ve destek sistemlerinin yetersizliği, dezavantajlı kesimlerin erişimine yönelik örgütsel yapıdan kaynaklanan sorunlar, tanıtım/bilinirlik ve yaygınlaştırmaya yönelik sorunlar, bölgesel/kültürel/demografik farklılıklardan kaynaklanan erişim ve katılım sorunları başı çekmektedir. Bu sonuçlar Komşu (2014) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları ile karşılaştırıldığında; iki çalışmanın sonuçlarının kısmen örtüştüğü söylenebilir. Nitekim her iki çalışmada da tanıtım/bilinirlik ve yaygınlaştırma boyutundaki yetersizliğin önemli bir katılım sorunu olarak değerlendirildiği görülmektedir. Bununla birlikte, bu çalışmada katılım engelleri arasında sıralanan; katılım teşvik ve destek sistemlerinin yetersizliği ve dezavantajlı kesimlerin erişimine yönelik örgütsel yapıdan kaynaklanan sorunların, Komşu'nun (2014) çalışmasında katılım engeli olarak değerlendirilmediği görülmektedir. Bunun sebebinin ise; her iki çalışmanın yürütüldüğü kültürel ve demografik yapılarıdaki farklılaşma olabileceği düşünülmektedir. Sonuç olarak; erişim sorunlarının azaltılmasına yönelik yapısal tedbirlerin alınmasına, katılım sorunlarının azaltılmasına yönelik olarak teşvik ve destek sistemlerinin işe koşulmasına ve tanınırılık ile yaygınlaştırma çalışmalarının profesyonel düzeyde ele alınmasına gereksinim duyulduğu görülmektedir.

Akreditasyon ve denkliğe ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; YE kurumlarından alınan sertifikaların ilgili programa ilişkin bilgi ve becerilerin kazanıldığını çoğunlukla göstermediğini, dolayısıyla sertifikaların niteliği işaret etmediğini; bu durumun ise sertifikaları ve kurumları itibarsızlaştığını belirtmek olanaklıdır. Denetsel yetersizlikler, uygulama basamağında ölçütlerin kurumdan kuruma, programdan programa, eğiticiden eğiticiye değişkenlik göstermesi, standartlaşmanın ve denkliğin sağlanamaması ve nadiren de olsa etik dışı uygulamalar gibi bazı sorunlar sertifikalara ilişkin itibar sorununun nedeni olduğu yönünde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda hem kurumlar ölçeğinde hem de programlar bazında akreditasyonun, YE stratejilerine ilişkin temel vizyon olarak benimsenmesi gerekmektedir.

Kurs katılım ücretlerine ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; YE kurumlarında bulunan döner sermaye kuruluşlarının temel gelir kaynağını, üretim veya ürün üzerinden değil kursiyerlerden alınan ücretler üzerinden tanımlamasının; bir kamu hizmeti olan/olması gereken YE sisteminin kamusal niteliğine gölge düşürdüğü sonucuna ulaşılmıştır. Nitekim; bazı YE kurumlarının kamu adına elinde bulundurdukları sertifikalandırma yetkisini paraya dönüştürerek, özellikle belgeye ihtiyaç duyulan bazı

kurslar bağlamında neredeyse sertifika satışı düzeyine indirgediği gözlenmektedir. Bununla birlikte katılımcılar tarafından; yalnızca ücreti ödemekte zorluk yaşayacağı için kurslara katılamayan ya da kursu bırakmak zorunda kalan pek çok kişi bulunduğundan söz edilmektedir. Bu durumun ise; YE sisteminin örgütsel amaçları ve YE vizyonu ile örtüşmediği düşünülmektedir.

Uzaktan eğitimin YE'ye entegrasyonuna ilişkin bulgular değerlendirildiğinde; Türkiye'de YE sisteminde uzaktan eğitim yönlü bir yapılanmanın bulunmadığı görülmektedir. Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde YE'de uzaktan eğitim gereksinimi bağlamında; bilgi ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelerin öğrenmeyi kolaylaştırıcı niteliğinin, sınıf temelli mekana bağımlı yüz yüze eğitim modeline ilişkin özellikle erişime yönelik sorunları ortadan kaldırmasının, bilginin öğretmen ve okul imgesinde somutlaşan niteliğinin değişmekte olduğunun ve idealize edilen gelecek imgesi temelinde öğrenmenin sorumluluğunun öğrenci tarafından ilk elden üslenildiği fikrinin ön plana çıktığı söylenebilmektedir. Bununla birlikte, küresel ölçekli toplumsal eğilimler dikkate alındığında sosyal medya kullanımı başta olmak üzere dijital okur-yazarlık kavramı, bireylerin okuma-yazma ve bilgiye erişim alışkanlıklarını değiştirmektedir. Uzaktan eğitimin de zaman ve mekandan bağımsız bir eğitim fırsatı sunmasının, YE'ye erişim konusundaki fırsat eşitsizliklerinin azaltılmasına katkı sağlayacağı göz önünde bulundurularak, YE sisteminde de uzaktan eğitim olanaklarından yararlanmaya yönelik bir yapılanma sürecine gidilmesi gerektiği düşünülmektedir. Nitekim; Mart 2020'den itibaren dünya gündeminde geniş yer tutan pandemi süreciyle birlikte, uzaktan eğitim olanaklarından YE alanında da etkin biçimde yararlanılmasının kritik önem taşıdığı görülmektedir.

Çalışmanın öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bulguları değerlendirildiğinde; YE'de kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin çoğu zaman düz anlatım ve soru-cevap yöntemleriyle sınırlı kaldığı, teknolojik gelişmelerden nadiren istifade edildiği, yetişkin öğrenmelerine özgü yaratıcılık ve çeşitlilikte ve yetişkinlerin ilgisini çekebilecek nitelikte etkinliklerin nadiren kurgulandığı sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu bağlamda genel olarak; öğretim süreçlerinde proje tabanlı çalışma/öğrenme modellerinin etkinleştirilmesinin ve öğretim yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımların öğretim süreçlerine entegrasyonunun kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Meslekî YE özelinde ise; eğitim ile üretimin iç içe geçerek; üretim ortamlarının eğitim, eğitim ortamlarının da

üretim birimleri biçiminde işlev görmesi, iş içinde/iş başında eğitim uygulamalarının işe koşulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın nicel boyutunda verilerin toplanması için araştırmacı tarafından “Kursiyerler için Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği (YEAKE)” ve “Eğiticiler için Yetişkin Eğitimi Analizi Ölçeği (YEAIE)” geliştirilmiştir. YEAKE’nin geliştirilmesinde 36 madde ile analize başlanmış ancak; teorik olarak anlamlı, toplam varyansın % 47,32’ni açıklayan, 17 maddeli ve öz değerleri 1.00’in üzerinde olan 3 faktörlü 17 maddeli bir ölçek ortaya konulmuştur. YEAIE’nin geliştirilmesi aşamasında ise yine 36 madde ile analize başlanmış ancak; teorik olarak anlamlı, toplam varyansın % 52.07’sini açıklayan, 15 maddeli ve öz değerleri 1.00’in üzerinde olan 3 faktörlü bir ölçek ortaya konulmuştur. Yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeklerin geçerli ve güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın kursiyer boyutundaki nicel veriler, demografik bulgular bağlamında değerlendirildiğinde; katılımcıların %69,3 oranında kadınlardan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Miser, Ural ve Ünlühisarcıklı (2013) tarafından yapılan çalışmanın “YE katılımcılarının çoğunluğunun erkeklerden oluştuğu” yönündeki sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bunun nedeni ise; Türkiye ortalamasıyla karşılaştırıldığında, Eskişehir ili merkez ilçelerinde kadınların YE kurumlarına erişim, ulaşım, güvenlik ve toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamında görece katılımı kolaylaştırıcı bir toplumsal arka plana sahip olmasıyla açıklanabilmektedir. Katılımcı profili eğitim durumu bağlamında değerlendirildiğinde katılımcıların 37,4 oran ile en çok lise mezunu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Meslek bağlamında incelendiğinde %42,3 ile diğer mesleklere kıyasla katılımcıların büyük çoğunluğun ev hanımı olduğu; bununla birlikte katılımcıların %53,9’unun 2 ile 4 kurs arasında kursa katılmış oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Kursiyeler boyutunda değişkenlere ilişkin betimsel bulgular değerlendirildiğinde kursiyerlerin politik ve stratejik özelliklere, örgütsel yapıya ve uygulamalara ilişkin görüş düzeyleri; yaşa, cinsiyete, yapmakta oldukları işin katıldıkları YE programı ile ilişkili olup olmamasına göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Ağcihan (2015) tarafından yapılan çalışmada erkeklerin kadınlara göre kursu bitirdikten sonra ekonomik hayata daha fazla katıldıkları ve kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlere göre "atıldığım kurs hayatıma anlam kazandırmıştır" ifadesini daha fazla belirttiği yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu bağlamda çalışmanın cinsiyet değişkeni açısından ortaya konan sonuçları Ağcihan (2015) tarafından ortaya konan sonuçlarla örtüşmemektedir. Babanlı (2018)

tarafından yapılan çalışmada “kursiyerlerinin yaşam boyu öğrenme yeterlilik düzeylerinin medeni hal ve kurslara katılım süresine göre anlamlı bir farklılık göstermediği ancak; cinsiyete, yaşa, öğrenim durumu ve kurslara katılıp katılmama durumuna göre farklılık gösterdiği” yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Bu çalışmanın yaş ve cinsiyet değişkenleri bağlamındaki bulguları ise Babanlı (2018) tarafından ortaya konan bulguları yaş ve cinsiyet değişkenleri açısından desteklememektedir. Bu çalışmanın; Ağcihan (2015) ve Babanlı’nın (2018) çalışmaları ile farklılaşmasının nedeninin, iki çalışmanın örneklem gruplarındaki sosyo-kültürel farklılaşmalar ve araştırmaların yürütüldüğü sosyolojik arka planlardaki farklılıklar olduğu düşünülmektedir.

Görüş düzeyleri eğitim durumu değişkeni bağlamında değerlendirildiğinde ilkokul mezunlarının politik ve stratejik düzeylerinin lise, ön lisans-lisans ve lisansüstü mezunlarından daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kursiyerlerin katıldıkları kurs sayısı değişkeni bağlamındaki bulgular değerlendirildiğinde; 1 kez kursa katılan kursiyerlerin eğitim uygulamalarına ilişkin düzeyleri 5-7 arası kurs alanlardan daha yüksek olduğu ve benzer şekilde 2-4 arası kursa katılanların eğitim uygulamalarına ilişkin düzeylerinin, 5-7 arası kurs alanlardan daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yani katıldıkları kurs sayısı arttıkça kursiyerlerin, eğitim uygulamalarının niteliğine ilişkin görüşleri negatif yönde değişkenlik göstermektedir.

Eğitici boyutunda değişkenlere ilişkin betimsel bulgular değerlendirildiğinde eğitimcilerin politik ve stratejik özelliklere, örgütsel yapıya ve uygulamalara ilişkin görüş düzeyleri; yaşa, cinsiyete, YE sürecinde alınan role ya da rollere, deneyime, en son görev aldığı kurum türüne göre değişkenlik göstermemektedir.

Çalışmanın nitel ve nicel boyutlardaki sonuçlarına dayanılarak etkili ve verimli bir YE sisteminin; var olan sorunlara geçici çözümler sunan bir yaklaşımdan öte, değişimin kodlarıyla uyumlu, kaynakların etkin ve verimli kullanıldığı, esnek ve sürdürülebilir bir model aracılığıyla kurgulanabileceğini söylemek olanaklıdır. Bu bağlamda çalışmanın nitel ve nicel araştırmalarının sonunda “Yetişkin Eğitimi Katılım Modeli (YEK)” önerilmektedir. Alanyazın incelendiğinde YE’ye katılım boyutunda bir kavramsal model önerisine rastlanmamıştır. Dolayısıyla YEK modelinin bu çerçevede karşılaştırılabileceği bir kavramsal model önerisi bulunmamaktadır.

YEK modeli, gelecek temelli bir YE sisteminin politik ve stratejik özellikleri bağlamında değerlendirildiğinde; politik karar ölçütleri belirlenerek, stratejik hedef karar

göstergeleri tanımlanmıştır. İçeriği incelendiğinde, bu politik karar ölçütleri ile stratejik hedef karar göstergelerinin; beşeri sermayenin yetiştirilmesine, sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşılmasına, 21. Yy. beceri ve yeterliliklerinin öncül alınmasına, erişim ve alt yapı sorunları ile faaliyetlere katılımı arttırıcı ve teşvik edici mekanizmaların işe koşulmasına, her türden eşitsizliğin azaltılmasına, nitelikli eğiticilerin yetiştirilmesine ve istihdamına, ekolojik dengenin korunmasına, akreditasyon süreçlerine, uluslararasılaşma süreçlerine katkı sunacak nitelikte olmaları gerekmektedir.

Örgütsel yapıya ilişkin özellikler bağlamında değerlendirildiğinde YE örgüt yapısının; bölgeler ve idarî birimler arası ekonomik, coğrafi, demografik, kültürel, toplumsal farklılıkları dikkate alarak, bu farklılıklardan kaynaklanan eşitsizliklerin azaltılmasına yönelik esneklik; üniversiter bir yaklaşımla ele alınan özerklik; yetki devri; mahalle/köy bazlı örgütlenme; artı değer üreten, istihdam sağlayan, kendine yeterli ve sürdürülebilir ekonomik yapı; yerleşke modelinde örgütlenme; dikey hiyerarşiyi ve yönetsel güç mesafesini azaltarak eşgüdümlemeyi kolaylaştıran sadeleştirilmiş yapı gibi bazı niteliklere uyum göstermelidir.

Uygulamalara ilişkin özellikler değerlendirildiğinde YE uygulamalarının, uzaktan eğitim modeliyle desteklenen uygulamalar ve e-öğrenme içerikleri; 21. Yüzyıl beceri ve yeterlilik alanlarına uyumlu içerikler; İş içinde/iş başında eğitim; nitelikli gezici eğitim uygulamaları; güçlendirilmiş teknik, teknolojik ve donanımsal alt yapı; kariyer olanakları sunan eğitim uygulamaları; uluslararasılaşmaya yönelik öğrenci değişim programları; ekonomik, toplumsal, coğrafi, kültürel açılardan bölgesel önceliklerle uyumlu programlar ve uygulamalar; nitelikli YE eğiticilerinin yetiştirilmesine yönelik uygulamalar; akreditasyonu hedef alan uygulamalar gibi özellikleri yansıtmalıdır.

6.2. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçları çerçevesinde uygulamaya ve araştırmaya yönelik önerilere yer verilmektedir.

6.2.1. Uygulamaya yönelik öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayanılarak, uygulamaya yönelik önerileri şu biçimde sıralamak olanaklıdır:

- Türkiye’de mülteci statüsünde bulunan yetişkin bireylerin dil ve eğitim sorunlarının çözümüne ve bu bireylerin sosyal ve kültürel entegrasyonuna yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- YE alanında görev yapmakta olan eğitimcilerin; yetişkin öğrenme, ilke, yöntem ve teknikleri bağlamında niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- En çok katılım sağlanan kurslar belirlenerek, üniversitelerin ilgili bölümlerinde bu alanlara kaynaklık edecek YE alan öğretmenliği lisans programları açılmalıdır.
- YE aracılığıyla yetiştirilen beşerî sermayenin istihdama dönüştürülmesi için etkili ve sürdürülebilir modeller işe koşulmalıdır.
- Liderlik, girişimcilik, inisiyatif alma, yaratıcı düşünce, öğrenmeyi öğrenme gibi bir dizi içeriğe sahip olan 21. Yüzyıl yeni değerler dizgesine ve küresel ölçekte yaşanan dönüşüm ve değişimlere YE kurumlarının uyum sağlamasını önceleyecek tedbirler alınmalıdır.
- Kurum ve kuruluşlarla yapılan işbirliklerine referans noktası oluşturacak bir mevzuat çerçevesi ortaya konmalıdır.
- Örgütsel yapı bağlamında özerkleşme/yerelleşme ve yetki devri yönlü bir yeniden yapılanma sürecine gidilmelidir. Olası yeniden yapılanma sürecinde yerleşke modelinde örgütlenme olanakları dikkate alınmalıdır.
- Üreten, istihdam sağlayan, kendine yeterli ve sürdürülebilir bir ekonomik yapı yönlü bir yeniden yapılanma sürecine gidilmelidir.
- Erişim sorunlarının azaltılmasına yönelik olarak; en küçük idarî birimler olan mahalle/köy bazlı örgütlenme modeline geçilmelidir.
- Erişim sorunlarının azaltılmasına yönelik, gezici eğitim olanaklarından yararlanılmalıdır.
- Katılım sorunlarının azaltılmasına yönelik teşvik ve destek sistemleri işe koşulmalıdır.
- Dezavantajlı bireylerin erişim ve katılım sorunlarının azaltılmasına yönelik tedbirler alınmalıdır.
- YE faaliyetlerinin tanıtılmasına ve YE kurumlarının bilinirliğinin artırılmasına yönelik yaygınlaştırma çalışmaları yapılmalıdır. Bu

bağlamda; yerel yönetimlerle, ulusal ve yerel yazılı ve görsel basınla, kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılarak, sosyal medya olanakları kullanılarak, işe koşulabilecek hemen her yolla YE kurumlarının ve faaliyetlerinin kamuda görünürlüğü sağlanmalıdır.

- Gerek programlar gerek kursiyerler boyutunda akreditasyon YE gündemine alınmalı; YE kurumlarının, akreditasyonu temel vizyon olarak benimsemelerine yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Tüm YE kurumlarındaki, türüne bakılmaksızın tüm kursların ücretsiz olması sağlanmalıdır.
- E-öğrenme içerikleri hazırlanarak, dijital bir platform üzerinden açık erişimle kullanıcılara sunulmalıdır.
- Uzaktan eğitim olanaklarından yararlanmaya yönelik bir yapılanma sürecine gidilmelidir.
- Öğretim yöntem ve tekniklerindeki yeni yaklaşımların ve yeni eğitim teknolojilerinin öğretim süreçlerine entegrasyonunu sağlamaya yönelik çalışmalar yapılmalıdır.
- Üretim ortamlarının eğitim, eğitim ortamlarının da üretim birimleri biçiminde işlev görmesine yönelik çalışmalar yapılarak, iş içinde/iş başında eğitim uygulamaları yaygınlaştırılmalıdır.
- Ekolojik dengenin korunmasına katkı sunacak çalışmalar yapılmalıdır.
- Öğrenci/kursiyer değişim programları kurgulanarak, YE’de uluslararasılaşma konusu gündeme alınmalıdır.

6.2.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

Çalışmanın sonuçlarına dayanılarak, ileri araştırmalara yönelik önerileri şu biçimde sıralamak olanaklıdır:

- Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de YE politikalarını inceleyen sınırlı sayıda araştırmanın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Türkiye’deki YE politika ve stratejilerini, örgütsel yapısını ve uygulamalarını inceleyen yeni araştırmalar yapılabilir.
- Alanyazındaki araştırmaların çoğunlukla ilişkisel tarama modelinde araştırmalar olduğu gözlenmektedir. Bu araştırmalarla birlikte,

katılımcılardan derinlemesine bilgi almaya yönelik nitel araştırmalar yapılması önerilmektedir.

- Alanyazındaki araştırmalarda eğitici niteliklerini ve kursiyer algılarını konu edinen çalışmaların ağırlıkta olduğu söylenebilir. Bununla birlikte; beşerî sermayenin yetiştirilmesi, sürdürülebilir kalkınma, küresel değişme ve gelişmeler ve 21. Yüzyıl becerileri boyutlarında da nicel ve nitel araştırmalar yapılması önerilmektedir.
- Araştırmanın nicel boyutundan elde edilen sonuca göre, kursiyerlerin katıldıkları kurs sayısı ile uygulamaların niteliğine ilişkin algıları arasında negatif yönde ilişki bulunmuştur. Bu sonucu detaylı olarak ele almaya yönelik nitel araştırma yapılması önerilmektedir.
- Bu araştırma Eskişehir ili merkez ilçelerinde yürütölmüştür. Araştırmanın nitel ve/veya nicel boyutlarının farklı evrenlerde tekrar yapılarak sonuçlarının karşılaştırılması önerilmektedir.
- Alanyazın incelendiğinde Türkiye’deki YE sistemi için kavramsal model önerisi sunulan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda farklı kavramsal model önerileri ortaya koyan çalışmalar yapılabilir.
- Bu araştırmada ortaya konan kavramsal modelin pilot uygulamaları yapılarak, sonuçlarının karşılaştırıldığı çalışmalar yapılması önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Ada, S. (2003). Halk eğitim merkezlerindeki kurslara katılan bayan kursiyerlerin çevre ve insan sağlığı ile ilgili uygulamalarının saptanması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17, 6-10.
- Ağcihan, E. (2015) *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Eğitimi Bilimleri Enstitüsü.
- Akdoğan, A. A. (2011). Türkiye'de kamu politikası disiplininin tarihsel izleri. F. Kartal (Ed.). *Türkiye'de kamu yönetimi ve kamu politikaları* içinde (s. 75-98). Ankara: TODAİE.
- Akgül, A., Kaptı, A. (2010). Türkiye'nin uyuşturucu ile mücadele politikası: politika süreç analizi. S. Özeren, M. A. Sözer, O. Ö. Demir (Editörler). *Yerelden Küresele Sınır Aşan Suçlar* içinde (s. 75-99). Ankara: UTSAM.
- Aksu, M. B. (2004). *Eğitimde stratejik planlama ve toplam kalite yönetimi*. Ankara: Anı.
- Aktan, C. C. (2008). Stratejik yönetim ve stratejik planlama. *Çimento İşveren Dergisi*, 22 (4), 4-21
- Akyüz, Y. (1994). *Türk eğitim tarihi: başlangıçtan 1993'e*. İstanbul: Kültür Koleji.
- Akyüz, Ö. F. (2001). *Değişim rüzgârında stratejik insan kaynakları planlaması*. İstanbul: Sistem.
- Alaylıoğlu, R., Oğuzkan, F. (1976). *Ansiklopedik eğitim sözlüğü*. Ankara: Aka.
- Allworth, S. (1999). Classification structures encourage the growth of generic industry models. In *The eighteenth international conference on conceptual modelling* (industrial track). Springer, Paris, France, pp 35–46. D. L. Moody (Ed).
- Altınova, H. H. (2009). *Yaratıcı drama yönteminin kadınların özsaygı düzeyine ve toplumsal cinsiyet bilincine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Altıntaş, A., Doğan, H. (2003). Osmanlı esnaf tabibinin ahlâk eğitimi ve değerleri (Fütüvvetnamelere göre). *Türk Dünyası Araştırmaları*, 146, 59-83.
- Altunışık, R., Çoşkun, R., Yıldırım, E., Bayraktaroğlu, S. (2010). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. (6.Baskı). Adapazarı: Sakarya.
- Aslandağ, B. (2018). Evaluating the adult education applications in Turkey from an andragogical aspect. *European Journal of Education Studies*, 4 (6), 268-278.

- Atayman, V. (2008). Giriş. *Devlet içinde* (s. 5-74). İstanbul: Bordo Siyah.
- Avrupa Konseyi. (2009). *Eğitim ve öğretimde Avrupa iş birliği için stratejik bir çerçeve üzerine konsey kararları* (ET 2020), OJ C 119/2, Lizbon.
<https://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2008:115:0047:0199> (Erişim tarihi: 03.04.2018).
- Awamleh, R., Garner, W. L. (1999). Perceptions of leader charisma and effectiveness: the effect of vision content, delivery and organizational performance. *Leadership Quarterly*, 10 (3). 345-373.
- Aydın, Mustafa. (2010). *Eğitim yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatiboğlu.
- Ayrancı, G. (2013). *Okul yöneticilerinin stratejik planlama ve uygulama süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi Kadıköy ilçesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaş, G. (1991). Yaygın eğitimin dünü bugünü yarını. *Milli Eğitim Vakfı Dergisi*, 6 (22), 15-19.
- Babanlı, N. (2018). *Yetişkin eğitimindeki kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüleri.
- Balcı, A. (1995). *Örgütsel gelişme*. Ankara: Pegem
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma, yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 139-173.
- Barnard, C. (1994). *The functions of executive*. Cambridge: Harvard University.
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye eğitim sistemi*. Ankara: Yargıcı.
- Başaran, İ. E. (2000). *Yönetim* (3. Basım). Ankara: Feryal.
- Bayrak, C. (2012). Toplumsal Bir Sistem Olarak Okul. Adnan Boyacı (Ed.). *Eğitim sosyolojisi içinde* (97-112). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Bayraktar, L. (2005). Ahîlik ve ahlâk. I. *Ahî Evran-ı Veli ve Ahîlik Araştırmaları Sempozyumu*. Kırşehir: Gazi Üniversitesi Ahilik Kültürünü Araştırma Merkezi.
- Becker, J., Rosemann, M., Indulska, M., Green, P. (2009). Business process modelling- a comparative analysis. *Journal of the Association for Information Systems*, 10 (4), 333-363.

- Belyaeva, N. (2012). Analysts: consultants or independent policy actors. *Politicka Misao*, 48 (5), 125-140.
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. Ankara: Siyasal.
- Bilir, M. (2009). Yetişkin/halk eğitiminin tarihçesi. A. Yıldız ve M. Uysal (Derleyenler). *Yetişkin Eğitimi* içinde (s. 25-85). İstanbul: Kalkedon.
- Bogdan, C., Biklen, K. (1992). *Qualitative research for education: an introduction to theory and methods* (2nd Edition). Boston: Allyn and Bacon.
- Bozkuş, K. (2016). Örgüt yapısı ve okullar. *Kesit Akademi Dergisi*, 2 (4), s. 236-260.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. (17. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Bülbül, S. (1991). *Halk eğitime giriş, yetişkin eğitimi, Türkiye’de halk eğitimi, toplum kalkınması*. Eskişehir: Açık Öğretim Ön Lisans Programı.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K. E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Candy, P. C. (2003). *Lifelong learning and information literacy report*. U.S. National Commission on Libraries and Information Science and National Forum on Information Literacy. Prague: Information Literacy Meeting of Experts.
- Celep, C. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı.
- Celep, C. (2006). Türkiye’de halk eğitimi. M. Hesapçıoğlu ve A. Durmuş (Editörler). *Türkiye’de Eğitim Bilimleri: Bir Bilanço Denemesi* içinde (s. 213-238). Ankara: Nobel Akademi.
- Charters, A. N., Hilton, R. J. (1989): Landmarks in international adult education: a comparative analysis. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th Edition). New York: Routledge Falmer.
- Comrey, A. L., Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd Edition). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Costello, A. B., Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10, 1-9.
- Creswell, J., Plano Clark, V. L. (2011). *Designing and conducting mixed methods research* (2nd Edition). California: Sage.

- Creswell, J. W. (2003). *Research design: qualitative, quantitative and mixed method approaches* (2nd Edition). California: Sage.
- Çeçen, A. (1977). Türkiye’de halk eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim ve Bilim Dergisi*, 10, 20-25.
- Çelik, R. (2011). *Stratejik yönetim ve stratejik planlama, tapu ve kadastro genel müdürlüğünün 2010-2014 yılı stratejik planının değerlendirilmesi, daha iyi ve gerçekçi stratejik planlama için yapılması gerekenlerin belirlenmesi*. Ankara: Tapu ve Kadastro Genel Müdürlüğü Teftiş Kurulu Başkanlığı.
- Çetin, S. (2007). *Kamu sektöründe stratejik planlama: Türkiye’de il özel idarelerinde bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Çevik, H. H. (1998). Kamu politikaları analizi çalışmaları üzerine türkiye açısından bir değerlendirme. *Amme İdaresi Dergisi*, 2 (31), 103-112.
- Çevik, Ö. (2019). *Yetişkin eğitimi veren eğitimcilerin andragojik öğretim ilkelerini uygulama düzeylerine yönelik bir karma yöntem çalışması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde: Ömer Halisdemir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çırak, S., Demir, S. (2014). 2003-2012 Yılları arasında yetişkin eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin meta değerlendirilmesi. *1. Eurasian Educational Research Congress*, İstanbul: İstanbul Üniversitesi.
- Daft, R.L. (2003). *Management*. Australia: Thomson South Western.
- Daft, R. L. (2008). *Organization theory and design*. (10th Edition). Mason: South Western Cengage Learning.
- Dalay, İ. (2001). *Yönetim ve organizasyon: ilkeler, teoriler ve stratejiler*. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Demir, F. (2011). Kamu politikası ve politika analizi çalışmalarının teorik çerçevesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 107-120.
- Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem.
- Denmark Ministry of Children and Education. (2018). *Genel yetişkin eğitimi programı*. <https://eng.uvm.dk/adult-education-and-continuing-training/the-general-adult-education-programme> (Erişim tarihi:12.12.2019)
- Denscombe, M. (2007). *The good research guide*. New York: Open University.

- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: theory and applications*. (3rd Edition). California: Sage.
- Doğan, S., Kaytelek, C. (2015). Hayat boyu öğrenme ölçeği (HBÖÖ): geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28 (2), 205-222.
- Doğan, S., Varank, İ. (2014). *Türkiye yetişkin öğrenme profilinin politika analizi kapsamında değerlendirilmesi*. Ankara: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü.
- Douglas, B. (2002). Sample size requirements for testing and estimating coefficient alpha. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 27, 335-340.
- DPT. (1989). *Altıncı Beş Yıllık Kalkınma Planı (1990–1994)*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/vi/plan6.pdf> (Erişim tarihi: 21.04.2020).
- DPT. (1995). *Yedinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (1996–2000)*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/vii/plan7.pdf> (Erişim tarihi: 21.04.2020).
- DPT. (2000). *Sekizinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2001–2005)*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan/viii/plan8str.pdf> (Erişim tarihi: 21.04.2020).
- DPT. (2006). *Dokuzuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2007–2013)*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/viv/plan9.pdf> (Erişim tarihi: 21.04.2020).
- Drucker, P. F. (1996). *Yeni gerçekler*. (Çev: B. Karanakçı). Ankara: Türkiye İş Bankası Kültür.
- Duman, A. (2000). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya.
- Dunn, W. N. (1981). *Public policy analysis*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Dye, T. (2002). *Understanding public policy*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Eacea-Eurydice. (2015). *Adult education and training in Europe: widening access to learning opportunities*. <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/aaeac7ed-7bad-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en> (Erişim tarihi: 15.02.2018)
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. Ankara: Anı.
- Eren, E. (2010). *Yönetim ve organizasyon*. İstanbul: Beta.
- Ergun, T. (2004). *Kamu yönetimi: kuram, siyasa, uygulama*. Ankara: TODAİE.
- Erkut, H. (2010). *Stratejik yönetimin temelleri: yönetimi kanatları*. İstanbul: Yalın.
- Ertürk, S. (1998). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Meteksan.

- Eurostat. (2019). *Adult education survey*.
https://ec.europa.eu/eurostat/cache/metadata/EN/trng_aes_12m0_esms.htm#
(Erişim tarihi: 23.10.2019).
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-299.
- Fettke, P., Loos, P. (2003). Multiperspective evaluation of reference models: towards a framework. G. P. D. In *International conference on conceptual modelling*, Springer, Berlin, Germany, Oct. 13, pp. 81-90. Gentner, H. J. Nelson, M. Piattini (Eds).
- Finland Ministry of Education and Culture. (2019). *Liberal adult education*.
<https://minedu.fi/en/liberal-adult-education> (Erişim tarihi: 12.12.2019).
- Flexner, H. H. (2014). *The London Mechanics' Institution social and cultural foundations 1823-1830*. Unpublished Doctoral Thesis. London: University College London.
- Ford, J., MacCallum, R., Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: a critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39, 291 - 314.
- Freeman, M. (2014). Adult education and social mobility in nineteenth-century Britain: a case study. *History of Education Researcher*, 93, 4-11.
- Gay, L. R., Mills, G. E., Airasian, P.W. (2009). *Educational reseach: competencies for analyses and applications* (9th edition). London: Pearson.
- Geray, C. (2002). *Halk eğitimi*. Ankara: İmaj.
- Girginer, N. (2001). *Uzaktan eğitim kararlarında teknoloji, maliyet, etkinlik boyutları ve uzaktan eğitime geğiş için kavramsal bir model nerisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Goldberg, L., Velicer, W. (2006). Principles of exploratory factor analysis. S. Struck (Ed). In *Differentiating Normal and Abnormal Personality* (pp. 209-237). New York: Springer.
- Gorsuch, R. L. (1997). New procedure for extension analysis in exploratory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (5), 725–740.
- Gökçe, B. (2004). *Toplumsal bilimlerde araştırma* (4. Baskı). Ankara: Savaş.
- Güçlü, N. (2003a). Örgüt kültürü. *Kırgızistan Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 147-159.

- Güçlü, N. (2003b). Stratejik yönetim. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (23), 61-85.
- Gül, S. K., Kırılmaz M. (2013). *Kamu kurumlarında stratejik yönetim*. Ankara: Adalet.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (halk eğitimi)*. Ankara: Ocak.
- Gürsel, M. (2012). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi: kavramlar, süreçler ve uygulamalar*. (9. Baskı). Konya: Eğitim.
- Haig, B. (2005). An abductive theory of scientific method. *Psychological Methods*, 10 (4), 371-88 .
- Hair, J., Black, W., Babin, B., Anderson, R. (2009). *Multivariate data analysis*. London: Prentice Hall.
- Henson, R., Roberts, J. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
- Hesse-Biber, S. N. (2010). *Mixed methods research: merging theory with practice*. New York: Guilford.
- Hodgetts, M. R. (1997). *Yönetim teorileri, süreç ve uygulama* (Çev: Canan Çetin ve Esin Can Mutlu). İstanbul: Der.
- Hovardaoğlu, S. (2000). *Davranış bilimleri için araştırma teknikleri*. Ankara: VE-GA.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th edition). New York: Pearson.
- İra, N. ve Şahin, S. (2010). Yönetimsel etkililik ölçeğinin Türkçe 'ye uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16-28.
- Ismail, W. C. N., Azman, N. (2010). Diverse learning styles of non formal adult learners in community colleges in Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 7, 139–144.
- Jain, S. C. (1993). *Marketing planning and strategy* (4. Edition). Oklahoma: South-Western.
- Jarvis, P. (2005). *Adult education and the state*. London: Routledge Falmer.
- Kahriman, N. (2010). *Adult educators' views on their occupation and professionalization of adult education*. Unpublished Doctoral Thesis. İstanbul: Boğaziçi University, Institute of Education Sciences.
- Kalkınma Bakanlığı (2013). *Onuncu Beş Yıllık Kalkınma Planı (2014–2018)*. <http://ekutup.dpt.gov.tr/plan10.pdf> (Erişim tarihi: 24.04.2020).

- Kapur, S. (2015). Understanding the characteristics of an adult learner. *Jamia Journal of Education, An International Biannual Publication*, 2, 111-121.
- Karabacak, S. (2018). The level of andragogical knowledge of the educator working with adults in Turkey. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 7 (2), 537-561.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler* (17. Baskı). Ankara: Nobel.
- Kasworm, C. E., Polson, C. J., Fishback, S. J. (2002). *Responding to adult learners in higher education*. Florida: Kreiger.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik yönetim sürecinde değerler, vizyon ve misyon kavramları arasındaki ilişki. *Sosyoekonomi*, 2, 81-98.
- Kline, R. B. (2013). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.
- Knowles, M. S., Holton, E. F., Swanson, R. A. (2005). *The Adult learner: the definitive classic in adult education and human resource development* (6th Edition). London: Elsevier.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler*. (Çev: S. Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Koçel T. (2003). *İşletme yöneticiliği*, İstanbul: Beta.
- Kogan, M. (2000). Lifelong learning in the UK. *European Journal of Education*, 35 (3), 343-359.
- Komşu, U. C. (2014). *Türkiye'de kent sorunları ve yetişkin eğitimi: Mersin Karaduvar mahallesi örneği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Koşar, S. (2013). Eğitim politikaları. S. Özdemir (Editör), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 262-287). Ankara: Pegem Akademi.
- Kuckartz, U. (2014). *Qualitative text analysis: A guide to methods, practice and using software*. London: Sage.
- Kurt, İ. (2014). *Yetişkin eğitimi*. (3. Baskı). Ankara: Akçağ.
- Küp, H. F. (2011). *Stratejik planlama süreci ve küçük ve orta boy işletmelerde yaşanan sorunların stratejik planlama ile çözülmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü.

- Lala, Ö., Yazar, T., Çolak, A. (2017). Öğretmenlerin yetişkin eğitimi kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18 (3), 80-99.
- Lavender, W. (2009). *Worldview and public policy: from American Exceptionalism to American Empire*. Unpublished Doctoral Thesis. Virginia: George Mason University.
- Leech, N. L., Onwuegbuzie, A. J. (2007). A typology of mixed methods research designs. P. Leavy (Ed.) In *Handbook Of Emergent Methods* (p. 265-275). New York: Guilford.
- Liu, M., Geurtz, R., Karam, A., Navarrete, C. C., Scordino, R. (2013). Research on mobile learning in adult education. W. Kinuthia and S. Marshall (Eds.) In *On the move: Mobile learning for development* (p. 105-160). New York: Information Age.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada yetişkin eğitime toplu bakış*. (Çev: T. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- McCroskey, J. C., Young, T. J. (1979). The use and abuse of factor analysis in communication research. *Human Communication Research*, 5 (4), 375-382.
- McMillan, J. H., Schumacher, S. (1993). *Research in education, a conceptual introduction* (3rd Edition). New York. Harper Collins.
- MEB. (2010). *Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği*.
http://mevzuat.meb.gov.tr/html/yayg%C4%B1negi_1/27587_1.html (Erişim tarihi: 17.12.2017).
- MEB. (2010). *İlçe, okul ve kurumlarda stratejik plan yapılması: 2010/14 No 'lu Genelge*.
http://sgb.meb.gov.tr/str_yon_planlama_V2/Genelgeler/genelge14.pdf (Erişim tarihi: 14.04.2020).
- MEB. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> (Erişim tarihi: 16.05.2020).
- MEB. (2013). *2015-2019 Stratejik Plan Hazırlık Programı*.
<http://sgb.meb.gov.tr/www/meb-2015-2019-stratejik-plan-calismalar/veduyurulari/icerik/84> (Erişim tarihi: 14.04.2020).

- MEB. (2018). *Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Görevlendirme Yönetmeliği*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/06/20180621-8.htm> (erişim tarihi: 17.05.2020)
- Merriam, S. B., Cafarella, R. S., Baumgartner, L. M. (2007). *Learning in adulthood*. London: Oxford University.
- Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *An expanded sourcebook: qualitative data analysis* (2nd Edition). California: Sage.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (2), 55-60.
- Miser, R., Ural, O., Ünlühisarcıklı, Ö. (2013). Adult education in Turkey. *Adult Learning*, 24 (4), 167-174.
- Norris, M., Lecavalier, L. (2009). Evaluating the use of exploratory factor analysis in developmental disability psychological research. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 40, 8-20.
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd Edition.). New York: McGrawHill.
- OECD. (2016). *Skills matter: further results from the survey of adult skills*.
<https://www.oecd.org/skills/skills-matter-9789264258051-en.htm> (Erişim tarihi: 25.04.2019).
- OECD. (2019). *Skills matter: additional results from the survey of adult skills*.
https://read.oecd-ilibrary.org/education/skills-matter_1f029d8f-en#page1 (Erişim tarihi: 25.04.2020).
- OFQUAL. (2017). *A table of the types of qualifications organisations can offer under their OFQUAL recognition*.
<https://www.gov.uk/government/publications/awarding-organisations-scope-of-recognition> (Erişim tarihi: 24.04.2020).
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi)*. (3. Baskı). Ankara: Ütopya.
- Oktay, A. (2001). *21. Yüzyılda eğitim ve Türk eğitimi sistemi*. İstanbul: Sedar.
- Orloev, N., Beloev, H., Iliev, M., Vassilev, Y., Uzunov, K., Boneva, P. (2015). Higher education in the economy of knowledge. *9th International Technology, Education and Development Conference Proceedings*, Madrid, Spain, pp. 19-26.

- Owens, R. G. (2004). *Organizational behavior in education: Adaptive leadership and school reform*. (8th Edition). Boston: Pearson.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. İstanbul: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Özcan, H. (2000). *Yaygın eğitim kurumlarındaki resim programlarının sorunları ve eleştirisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1*. Eskişehir: Kaan.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: sosyal bilimlerde yöntembilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11 (1), 323-343.
- Özkalp, E., Kırıl, Ç. (2004). *Örgütsel davranış*. (2. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket; bilgi toplama aracının geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 321-337.
- Pace, D. K. (2000). Ideas about simulation conceptual model development. *Johns Hopkins APL Technical Digest*, 21 (3), pp. 327-336.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual—A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd Edition.). Maidenhead: Open University.
- Park, S. J. (2002). The change of South Korean adult education in globalization. *International Journal of Lifelong Education*., 21 (3), 285-294.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative evaluation and research*. (2nd edition). California: Sage
- Pett, M., Lackey, N., Sullivan, J. (2003). Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research. California: Sage.
- Phillips, L. A., Baltzer, C., Filoon, L., Whitley, C. (2017). Adult student preferences: Instructor characteristics conducive to successful teaching. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23 (1), 49-60.
- Pradeep, K. K. (2011). *Political sciences*. India: University of Calicut.
- Preacher, K. J., MacCallum, R. C. (2003). Repairing Tom Swift's electric factor analysis machine. *Understanding Statistics: Statistical Issues In Psychology, Education, And The Social Sciences*, 2 (1), 13-43.
- Reddy, P. A., Devi, D. U. (2012). Adult education teachers: characteristics and training. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 6 (1), 228-238.

- Sargent, R. G. (1987). An overview of verification and validation of simulation models. *Proceedings of the 1987 Winter Simulation Conference*.
- Savicevic, D. M. (1999). *Adult education: from practice to theory building*. Switzerland: Peter Lang.
- Sayılan, F. (2005). Herkes için eğitim: yaşam boyu öğrenme bağlamında Türkiye’de temel eğitim sorunu. F. Sayılan ve A. Yıldız (Editörler). *Yaşam Boyu Öğrenme* içinde (s. 106-116). Ankara: Pegem Akademi.
- Sayılan, F. (2009). Küreselleşme ve yetişkin eğitimi. A. Yıldız ve M. Uysal (Der.). *Yetişkin Eğitimi* içinde (s. 255-272). İstanbul: Kalkedon.
- Stonehouse, G., Pemberton, J. (2002). Strategic planning in SMEs – some empirical findings. *Management Decision*, 40 (9), 853-861.
- Sweden Ministry of Education and Research. (2013). *Adult education and training in Sweden*.
<https://www.government.se/49b730/contentassets/d82941161bd54cfc82727c76526ee06e/adult-education-and-training-in-sweden-u13.012> (Erişim tarihi: 12.12.2019)
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik*. Ankara: Seçkin.
- Şenel, A. (2011). *Siyasal düşünceler tarihi*. (3. Baskı). Ankara: Bilim Sanat.
- Şimşek, Y. (2011). Eğitim yönetimi. C. Bayrak (Ed.). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* içinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Edition). New York: Allyn & Bacon.
- Tapinos, E., Dyson, R. G., Meadows, M. (2005), The impact of performance measurement in strategic planning. *International Journal of Productivity and Performance Management*, 54 (6), 365-374.
- TBMM. (1926). *Maarif Teşkilatına Dair Kanun*.
https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc004/kanuntbmmc004/kanuntbmmc00400789.pdf (Erişim tarihi: 17.07. 2018).
- TBMM. (1949). *İl İdaresi Kanunu*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.3.5442.pdf> (Erişim tarihi: 21.06.2020).

- TBMM. (1973). *Millî Eğitim Temel Kanunu*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.1739.pdf> (Erişim tarihi: 19.08.2018).
- TBMM. (1986). *Mesleki Eğitim Kanunu*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf> (Erişim tarihi: 18.07.2018).
- TBMM. (2003). *Kamu Malî Yönetimi ve Kontrol Kanunu*.
<https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5018.pdf> (Erişim tarihi: 18.08.2018).
- TBMM. (2006). *Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2006/10/20061007-1.htm> (Erişim tarihi: 17.07.2018).
- TCCB. (2011). *Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*.
<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2011/09/20110914-1.htm> (Erişim tarihi: 17.07.2018).
- TCCB Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On Birinci Beş Yıllık Kalkınma Planı (2019-2023)*.
<https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2019/07/OnbirinciKalkinmaPlani.pdf> (Erişim tarihi: 24.08.2020).
- Titmus, C., Buttedahl, P., Ironside, D., Lengrand, P. (1997). *Yetişkin eğitimi terimleri sözlüğü*. (Çev: F. Oğuzkan). Ankara: UNESCO Uluslararası Eğitim Bürosu.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci beş yıllık kalkınma planı*.
<http://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2019/07/On-Birinci-Kalkinma-Plani.pdf> (Erişim tarihi: 28.09.2020).
- U.K. Department for Education. (2017). *New agency to provide joined-up education and skills funding*.
<https://www.gov.uk/government/news/new-agency-to-provide-joined-up-education-and-skills-funding> (Erişim tarihi: 23.04.2020).
- Uluğ, F. (1998). Eğitim sisteminde değişime yapısal uyum sorunları. *Eğitim Yönetimi*, 14, 153-166.

- UNDP. (2019). *Yetişkin mülteciler için Türkiye’de dil eğitimi: sosyal uyum, inovasyon ve engelleri aşmak*.
<https://www.tr.undp.org/content/turkey/tr/home/presscenter/articles/2019/09/dil-egitimi.html> (Erişim tarihi: 14.09.2020).
- UNESCO. (2012). *Education and skills for inclusive and sustainable development beyond 2015*.
<http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/efa-goals> (Erişim tarihi: 24.04.2017).
- UNESCO. (2013). *Unesco handbook on educational policy analysis and programming*. Bangkok: UNESCO.
https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::usmarcdef_0000221189&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_162d1e56-b0b8-4a06-ba53 (Erişim tarihi: 25.04.2017)
- UNHCR. (2020). *UNHCR Türkiye istatistikleri*.
<http://www.unhcr.org/tr/wp-content/uploads/sites/14/2020/09/UNHCR-Turkey-General-Fact-Sheet-September-2020.pdf> (Erişim tarihi: 27.09.2020).
- U.S. Department of Education. (2019). *Adult education and literacy*.
<https://www2.ed.gov/about/offices/list/ovae/pi/AdultEd/index.html> (Erişim tarihi: 12.12.2019).
- Ülgen, H., Mirze S. K. (2004). *İşletmelerde stratejik yönetim*. İstanbul: Literatür.
- Uysal, M. (2005). Yetişkinlerde öğrenme. *A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi, Avrupa Konseyi Proje Ofisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Uysal, M., Yıldız, A. (2006). Türkiye’de halk eğitimi/yetişkin eğitimi alanının kurumsallaşma sorunları. *15. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi’nde sunulan bildiri*. Muğla: Muğla Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Vezne, R. (2017). *Avrupa Birliği’nin yaşam boyu öğrenme politikaları bağlamında İngiltere, Danimarka ve Türkiye’nin yetişkin eğitimi sistemlerinin karşılaştırmalı analizi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Woods, P. (1986). *Inside schools: ethnography in educational research*. London. Routledge.

- Worthington, R. L., Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34 (6), 806-838.
- Yalçın, B. M., Dikici, M. F., Yalçın, E., Bek, D. (2005). Malcom Shepherd Knowles ve erişkin eğitimi. *Tıp Dünyası Dergisi*, 19, 34-40.
- Yayla, D. (2009). Türk yetişkin eğitimi sisteminin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı*. https://www.meb.gov.tr/earged/earged/Yetiskin_Egitimi.pdf (Erişim tarihi: 16.04.2020).
- Yeşilorman, M , Koç, F . (2016). Bilgi toplumunun teknolojik temelleri üzerine eleştirel bir bakış. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (1), 117-133.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, M. (2009). *Hayat boyu öğrenme kapsamında yaygın eğitim ve halk eğitim merkezleri*. Ankara: Gazi.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37 (1), 78-97.
- Yin, R. K. (2003). *Case study research design and methods* (3th Edition). London: Sage.
- Yoshida, F., Conti, G. J., Yamauchi, T., Iwasaki, T. (2014). Development of an instrument to measure teaching style in Japan: the teaching style assessment scale. *Journal of Adult Education*, 43 (1), 11-18.

EKLER

EK-1: Eğitciler İçin Kişisel Bilgiler Formu

EK-2: Kursiyerler İçin Kişisel Bilgiler Formu

EK-3: Eğitciler İçin Yetişkin Eğitimi Analiz Ölçeği

EK-4: Kursiyerler İçin Yetişkin Eğitimi Analiz Ölçeği

EK-5: Etik Sözleşme Formu

EK-6: Etik Kurul Kararı



Yetişkin Eğitimi Analizi

Eğiticiler için

ÖLÇEK FORMU

Değerli Katılımcılar;

Aşağıda yer alan soru listesi, “Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Politikalarını” anlamaya yönelik olarak hazırlanmış olup, “Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Politikaları ve Kavramsal Bir Model Önerisi” konulu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamında kullanılacağından **isim yazmanıza gerek yoktur.**

İki bölümden oluşan bu ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümünde ise **yetişkin eğitimi deneyiminiz** ile ilgili sorulara yer verilmektedir. Sizden beklenen, ifadeleri okuyup **size göre en uygun seçeneği** işaretlemenizdir.

Lütfen hiçbir soru maddesini cevapsız bırakmayınız. Yardım ve katkınız için teşekkür ederiz.

EK-1 (Devam): EĞİTİCİLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde, kişisel bilgilerinize ait maddeler yer almaktadır. Durumunuza uygun seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız

() 18-24 () 25-34 () 35-44 () 45-54 () 55 ve üzeri

3. Eğitim durumunuz

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans-Lisans () Lisansüstü

4. Yetişkin eğitimi sürecinde aldığınız rol ya da rolleriniz

() Usta öğretici () Öğretmen () Yönetici
() Usta öğretici ve kursiyer () Öğretmen ve kursiyer () Yönetici ve kursiyer

5. Toplam kaç yıllık yetişkin eğitimi deneyiminiz bulunmaktadır?

() 1 yıldan az () 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 20 yıldan fazla

6. Eğitimci olarak yer aldığınız kurs veya kurslar nelerdir?

(Lütfen belirtiniz:)

7. En son görev aldığınız kurumun veya kuruluşun türü nedir?

(Not: İşbirliği kapsamında açılan kurslarda kursun aktif olarak verildiği kurum veya kuruluş yazılmalıdır.)

(Lütfen belirtiniz:)

Yetişkin Eğitimi Analizi

Kursiyerler için

ÖLÇEK FORMU

Değerli Katılımcılar;

Aşağıda yer alan soru listesi, “Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Politikalarını” anlamaya yönelik olarak hazırlanmış olup, “Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Politikaları ve Kavramsal Bir Model Önerisi” konulu araştırma kapsamında kullanılacaktır. Ölçeğe vereceğiniz cevaplar araştırma kapsamında kullanılacağından **isim yazmanıza gerek yoktur**.

İki bölümden oluşan bu ölçeğin birinci bölümünde kişisel bilgilerinize, ikinci bölümünde ise **yetişkin eğitimi deneyiminiz** ile ilgili sorulara yer verilmektedir. Sizden beklenen, ifadeleri okuyup **size göre en uygun seçeneği** işaretlemenizdir.

Lütfen hiçbir soru maddesini cevapsız bırakmayınız. Yardım ve katkınız için teşekkür ederiz.

EK-2 (Devam): KURSİYERLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİLER FORMU

KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde, kişisel bilgilerinize ait maddeler yer almaktadır. Durumunuza uygun seçeneği (X) işareti koyarak belirtiniz.

1. Cinsiyetiniz

() Kadın () Erkek

2. Yaşınız

() 15-24 () 25-34 () 35-44 () 45-54 () 55 ve üzeri

3. Eğitim durumunuz

() İlkokul () Ortaokul () Lise () Ön Lisans-Lisans () Lisansüstü

4. Mesleğiniz

Lütfen belirtiniz: (.....)

5. Şu anki işiniz, eğitim aldığınız yetişkin eğitimi programı ile ilişkili mi?

() Evet () Hayır () Kısmen evet

6. Toplam kaç kursa katıldınız?

() 1 () 2-4 () 5-7 () 8-10 () 11 veya daha fazla

7. En son eğitim aldığınız yetişkin eğitimi kurumunuzun statüsü nedir?

() Halk eğitimi merkezi () Olgunlaşma enstitüsü () Gençlik Merkezi
() Kredi Yurtlar Kurumu () Belde evi () Cezaevi
() Çıraklık Eğitim Merkezi () Okul () Diğer

EK-3: EĞİTİCİLER İÇİN YETİŞKİN EĞİTİMİ ANALİZ ÖLÇEĞİ

Eğiticiler İçin Yetişkin Eğitimi Analiz Ölçeği					
İFADELER	Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kısmen Katılıyorum	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
POLİTİK VE STRATEJİK ÖZELLİKLER					
1. Yetişkin eğitimi kurumları kendi projelerini ve stratejilerini oluşturup hızlı ve etkili bir şekilde uygulayabilirler.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Eğitimcisi olduğum kurum, dünyada yaşanan gelişmeleri takip eder.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Kurslardan alınan sertifikaların ulusal / uluslararası geçerliliğini sağlamaya ihtiyaç vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
4. Ülkeler arasında kursiyer değişimi yapılması kursiyerler açısından yararlı olur.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Mesleki kurslara katılan kursiyerler, kurs sonunda edindikleri becerilere yönelik iş bulabilirler.	☐	☐	☐	☐	☐
ÖRGÜT YAPISINA İLİŞKİN ÖZELLİKLER					
6.Yetişkin eğitimi kurumları ulaşımı kolay bir konumdadır.	☐	☐	☐	☐	☐
7.Yetişkin eğitimi kurumlarının sayısı yeterlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Diğer kurumlar ve kuruluşlarla yapılan iş birlikleri yeterlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
9. Yetişkin eğitimi kurumlarının yerleşke özellikleri ve mimari özellikleri ilgi çekicidir.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Kursların planlanması ve uygulanmasında bölgesel, ekonomik, kültürel, sosyal farklılıklar dikkate alınır.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-3 (Devam): EĞİTİCİLER İÇİN YETİŞKİN EĞİTİMİ ANALİZ ÖLÇEĞİ

11. Kursların planlanması ve kursların bitişinde belgelendirilmesi için gereken süre uzundur.	☐	☐	☐	☐	☐
UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZELLİKLER					
12. Kurs başvurusu sürecinde yeterli bilgilendirme yapılmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Kurs merkezlerinde temizlik, ışık, ısı, havalandırma ve gürültü gibi konulara hassasiyet gösterilmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Derslerde teknolojiden etkin olarak yararlanılır.	☐	☐	☐	☐	☐
15.Kurslarda kullanılan eğitim teknolojileri ve ders araç-gereçleri yeterlidir.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-4: KURSIYERLER İÇİN YETİŞKİN EĞİTİMİ ANALİZ ÖLÇEĞİ

Kursiyerler İçin Yetişkin Eğitimi Analiz Ölçeği					
İFADELER	Kesinlikle Katılmıyorum	Kısmen Katılmıyorum	Katılıyorum	Kesinlikle Katılıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
POLİTİK VE STRATEJİK ÖZELLİKLER					
1. Kurslardan alınan sertifikaların ulusal / uluslararası geçerliliğini sağlamaya ihtiyaç vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
2. Ülkeler arasında kursiyer değişimi yapılması kursiyerler açısından yararlı olur.	☐	☐	☐	☐	☐
3. Kursların uzaktan eğitim sistemiyle de alınabilmesine olanak sağlanmalıdır.	☐	☐	☐	☐	☐
ÖRGÜT YAPISINA İLİŞKİN ÖZELLİKLER					
4. Kurslara katılımı teşvik etmek için yönetim kademeleri tarafından yapılan çalışmalar yeterlidir.	☐	☐	☐	☐	☐
5. Kurs aldığım kurum, dünyada yaşanan gelişmeleri takip eder.	☐	☐	☐	☐	☐
6. Yetişkin eğitimi kurumlarının yerleşke özellikleri ve mimari özellikleri ilgi çekicidir.	☐	☐	☐	☐	☐
7. Kursların planlanması ve uygulanmasında bölgesel, ekonomik, kültürel, sosyal farklılıklar dikkate alınır.	☐	☐	☐	☐	☐
8. Yetişkin eğitimi kurumları kendi projelerini ve stratejilerini oluşturup hızlı ve etkili bir şekilde uygulayabilirler.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-4 (Devam): KURSIYERLER İÇİN YETİŞKİN EĞİTİMİ ANALİZ ÖLÇEĞİ

UYGULAMAYA İLİŞKİN ÖZELLİKLER					
9. Yetişkin eğitimi kurumları ulaşımı kolay bir konumdadır.	☐	☐	☐	☐	☐
10. Kursların planlanması ve kursların bitişinde belgelendirilmesi için gereken süre uzundur.	☐	☐	☐	☐	☐
11. Kurs türleri ve içerikleri, bilimsel ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda sürekli güncellenmektedir.	☐	☐	☐	☐	☐
12. Kurslarda edilen beceriler günlük hayatta / iş hayatında kullanılabilir.	☐	☐	☐	☐	☐
13. Kurs merkezinde kursiyerlerin ortak zaman geçirebilecekleri ve etkinlikler düzenleyebilecekleri alanlar vardır.	☐	☐	☐	☐	☐
14. Sık sık kursiyerler arası iletişim problemleri yaşanır.	☐	☐	☐	☐	☐
15. Kurs sürecinde ve sonunda yapılan ölçme-değerlendirme güvenilirdir.	☐	☐	☐	☐	☐
16. Eğiticiler iletişim becerilerine sahiptir.	☐	☐	☐	☐	☐
17. Ders dışı uygulamalar ve etkinlikler yapılmaktadır.	☐	☐	☐	☐	☐

EK-5 ETİK SÖZLEŞME FORMU

SÖZLEŞME

Merhabalar,

Öncelikle, bana ayırmış olduğunuz zaman ve araştırmama gösterdiğiniz ilgi için teşekkür ediyorum.

Türkiye’de Yetişkin Eğitimi Politikaları’na ilişkin görüşlerinizi değerlendirmek üzere bilimsel bir araştırma yürütmekteyim. Bu araştırma ile Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin analizine ilişkin değişkenleri açıklamak hedeflenmektedir. Bu araştırma kapsamında sizinle bir görüşme yapmak istiyorum. Gönüllü olarak katıldığınız bu görüşmede söyleyeceklerinizin araştırmama ışık tutacağını umuyorum.

Araştırma verilerimin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak, görüşme sırasındaki olası kesintileri önleyebilmek amacıyla görüşmemizin ses kaydını almayı planlıyorum. Kayda alınacak bu görüşme, yalnızca bilimsel veri olarak kullanılacaktır. İsteğiniz doğrultusunda ses kayıtları, veriler yazıldıktan sonra silinebilecektir.

Sonuç olarak, bu sözleşmeyi okuduğunuz ve araştırmama gönüllü olarak katıldığınız için tekrar teşekkür ediyorum. Bu sözleşme gönüllü olarak katıldığınız ve benim de size verdiğim sözleri tutacağıma ilişkindir. Çalışmama yapmış olduğunuz katkıdan ötürü tekrar teşekkür ederim.

Katılımcı

Engin DİLBAZ

Araştırmacı

EK-6 ETİK KURUL KARARI

Evrak Kayıt Tarihi: 17.02.2020 Protokol No: 14847

Tarih: 27.02.2020



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Türkiye'de Yetişkin Eğitimi Politikaları ve Bir Model Önerisi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	
TEZ YAZARI:	Engin DİLBAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Engin DİLBAZ
Yabancı Dil : İngilizce (İleri Düzeyde)

Eğitim Geçmişi:

- 2011 – 2021, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi Teftişi Planlaması Ekonomisi Doktora Programı
- 2002 – 2006, Anadolu Üniversitesi, Açık Öğretim Fakültesi, İngilizce Öğretmenliği Lisans Programı
- 1998 – 2002, Ortaklar Anadolu Öğretmen Lisesi, Aydın

Mesleki Geçmişi:

- Eylül 2019 – ..., Müdür, MEB / Eskişehir, Tepebaşı
- Eylül 2016 – Eylül 2019 Müdür Yardımcısı, MEB / Eskişehir, Tepebaşı
- Eylül 2013 – Eylül 2016, İngilizce Öğretmeni, MEB / Eskişehir, Tepebaşı
- Eylül 2006 – Eylül 2013, İngilizce Öğretmeni, MEB / Balıkesir, Bigadiç

Bilimsel Yayınlar:

Erkılıç, T , Dilbaz, E . (2015). Denetçi rol ve yeterlikleri bağlamında 1999, 2011 ve 2014 müfettişlik yönetmeliklerinin müfettiş yardımcısı atama ve yetiştirme anlayışlarının karşılaştırılması . *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi* , 3 (2) , 7-24.
DOI: 10.14689/issn.2148-2624.1.3c2s1m

Turhan, E., Neumann, S., Dilbaz, E. (2015). Okul örgütlerinde mobinge maruz kalan öğretmenlerin başa çıkma davranışına ilişkin görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 404-420.

Erkılıç, T., Dilbaz, E . (2017). Partilerin bildirgelerinde eğitim yönetimi denetimi ve ekonomisine ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (2), 1-25 .

