



**ULUSLARARASI YETİŞKİN BECERİLERİNİN (PIAAC 2015) TÜRK
MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Ramazan Atasoy

DOKTORA TEZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI

GAZİ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

NİSAN, 2018

TELİF HAKKI VE TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU

Bu tezin tüm hakları saklıdır. Kaynak göstermek koşuluyla tezin teslim tarihinden itibaren 6 (altı) ay sonra tezden fotokopi çekilebilir.

YAZARIN

Adı : Ramazan
Soyadı : ATASOY
Bölümü : Eğitim Yönetimi (Doktora Programı)
İmza :
Teslim tarihi :

TEZİN

Türkçe Adı :
Uluslararası Yetişkin Becerilerinin (PIAAC 2015) Türk Milli Eğitim Sistemi
Açısından Değerlendirilmesi
İngilizce Adı :
Evaluation of The Programme for the International Assessment of Adult
Competencies (PIAAC 2015) in terms of Turkish National Education System

ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI

Tez yazma sürecinde bilimsel ve etik ilkelere uyduğumu, yararlandığım tüm kaynakları kaynak gösterme ilkelerine uygun olarak kaynaklarda belirttiğimi ve bu bölümler dışındaki tüm ifadelerin şahsıma ait olduğunu beyan ederim.

Yazar Adı Soyadı: Ramazan ATASOY

İmza:

JÜRİ ONAY SAYFASI

Ramazan ATASOY tarafından hazırlanan “Uluslararası Yetişkin Becerilerinin (PIAAC 2015) Türk Milli Eğitim Sistemi Açısından Değerlendirilmesi” adlı tez çalışması aşağıdaki jüri tarafından oy birliği ile Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalında Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Danışman: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Başkan: Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ
(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Ankara Üniversitesi)

Üye: Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Figen EREŞ
(Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Gazi Üniversitesi)

Üye: Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR
(Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Hacettepe Üniversitesi)

Tez Savunma Tarihi: 26/04/2018

Bu tezin Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Eğitim Yönetimi Bilim Dalında Doktora tezi olması için şartları yerine getirdiğini onaylıyorum.

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

Prof. Dr. Selma YEL

TEŞEKKÜR

Türkiye’de eğitimin hayat boyu öğrenme bağlamında değerlendirilmesi çok yeni ve güncel bir yaklaşımdır. Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirmeye olanak veren TIMSS ve PISA araştırmaları ülkelerin eğitim durumları hakkında karşılaştırma olanakları sunmasına karşın bireylerin aldıkları eğitimin daha sonraki yaşamlarına etkisi konusunda elde somut veriler bulunmamaktadır. Bu açığı kapatmak amacıyla PISA değerlendirmesi kavramsal çerçevesine benzer PIAAC yetişkin becerileri araştırması tasarlanmıştır. 2. döngüsüne Türkiye’nin de katıldığı OECD’nin itibar projesi olarak da nitelendirilen PIAAC değerlendirmesi sonuçları eğitim sistemi çıktılarının net bir fotoğrafını ortaya koymaktadır. Bu yönüyle, başta eğitimciler olmak üzere eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılarına ışık tutacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada benden desteğini eksik etmeyen, çalışmanın tez izleme komitesinde yer alıp beni yönlendiren değerli hocalarım, Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ, Prof. Dr. Yasemin KEPENEKÇİ ve Doç. Dr. Figen EREŞ’e teşekkürü bir borç bilirim. Olumlu ve yapıcı eleştirilerinden dolayı Prof. Dr. Necati CEMALOĞLU’na ve Doç. Dr. Murat ÖZDEMİR’e de teşekkür etmek isterim. Ayrıca, benden desteğini esirgemeyen ve isimleri bu sayfalara sığmayacak tüm arkadaşlarıma, teşekkürlerimi iletmek isterim. Son olarak okumanın ve eğitilmiş olmanın önemi yönünde bana hep öğütler veren rahmetli sevgili annem ve babama ve değerli eşim Ayşe ATASOY’a teşekkür ederim.

Ramazan ATASOY

Nisan, 2018

**ULUSLARARASI YETİŞKİN BECERİLERİNİN (PIAAC 2015) TÜRK
MİLLİ EĞİTİM SİSTEMİ AÇISINDAN DEĞERLENDİRİLMESİ
(Doktora Tezi)**

**Ramazan ATASOY
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
Nisan, 2018**

ÖZ

Bu araştırmada, PIAAC 2015 yetişkin becerileri sözel, sayısal ve Teknoloji Yoğun Ortamlarda (TYO) problem çözme becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi, becerilerin günlük ve iş hayatına transferi ile yetişkinlerin aldığı eğitimin Türk Milli Eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın modeli karma yöntem desenlerinden sıralı açıklayıcı desende tasarlanmıştır. Nicel boyutunda analitik yöntem, nitel boyutunda ise olgubilim deseni tercih edilmiştir. Araştırmanın örneklemini İBBS düzey 2'ye göre tabakalı seçkisiz olarak seçilen 5199 hane halkından, çalışma grubunu ise MEB HBÖGM ve ÇSGB AB Mali Yardımlar Dairesinde görevli yöneticiler, uzmanlar ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Verilerin analizinde, PIAAC 2015 Türkiye'deki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri aritmetik ortalama ve standart sapma ile değerlendirilmiştir. Ayrıca, Türkiye'deki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerinde cinsiyet, yaş ve erişilen eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile ortaya konulmuştur. PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri ile eğitim düzeyi, yaş grubu, anne baba eğitim düzeyi, göçmen statüsü, evdeki kitap sayısı, bilgisayar kullanım durumu ve yıllık gelir durumu arasında bir ilişki olup olmadığı korelasyon analizi ile test edilmiştir. Yetişkinlerin PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerini etkileyen değişkenler ile 21. yüzyıl sosyal becerileri CHAID analizi ile açıklanmıştır. Buna ilâveten, yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri ile okuma, yazma, sayısal, bilgisayar ve iletişim teknolojileri, etkileme, planlama, yönetme, öğrenmeyi öğrenme ve iş yerinde öğrenme endekslerine göre bir ilişki olup olmadığı da korelasyon analizi ile ortaya konulmuştur. Son olarak, MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB AB ve Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığındaki projeden sorumlu üst düzey karar vericilerin, uzmanların ve öğretmenlerin PIAAC 2015 yetişkin becerilerine ve Türk eğitim sistemine

yönelik görüşleri görüşme tekniği ile belirlenmiştir. Araştırmada, PIAAC sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri başarı testi ile arka plan anketi ve araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda elde edilen sonuçlar, Türkiye PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri performansının OECD ortalamasının altında kaldığı, üst düzey becerilerin gerçekleştirilemediği, alt düzey yeterliklerde ise yığılmaların fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, yetişkinlerin sözel ve sayısal okuryazarlık puanlarının cinsiyete göre erkek yetişkinler lehine anlamlı fark gösterdiği ancak TYO problem çözme beceri performansları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği ortaya çıkmıştır. Bununla birlikte, yetişkinlerin yaşları ve eğitim düzeyleri ile her üç temel işleme becerileri arasında anlamlı farklar bulunmuştur. Her üç temel işleme becerileri ile eğitim düzeyi arasında pozitif yönde orta düzeyde; yaş grubu ile negatif yönde düşük düzeyde; anne baba eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı ve yıllık net gelir ile pozitif yönde düşük düzeyde ve bilgisayar kullanım durumu ile negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Temel işleme becerilerini etkileyen değişkenleri belirlemek için yapılan CHAID analizine göre her üç beceri için en güçlü yordayıcının eğitim düzeyi değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, temel işleme becerilerinin eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinleri yordayan alt değişkenler alınan diplomanın iş yeterliliklerine yeterliliği, yıllık net gelir durumu, evdeki kitap sayısı ve hane halkı sayısı bulunmuştur. Ortaöğretim düzeyinde bulunan yetişkinleri yordayan alt değişkenler evdeki kitap sayısı, alınan diplomanın iş yeterliliklerine yeterliliği, bilgisayar kullanımı, hizmet içi eğitime katılım olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin temel işleme becerilerini yordayan alt değişkenler ise bilgisayar kullanımı, güncel iş durumu, anadil ile test dilinin aynı olup olmaması, yaş grubu ve hane halkı sayısı olduğu ortaya konulmuştur. Ayrıca, yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde okuma, yazma, sayısal, bilgisayar ve iletişim teknolojileri, etkileme, planlama ve öğrenmeyi öğrenme becerilerini kullanma düzeyleri ile temel işleme beceri puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler tespit edilmiştir. Sosyal beceriler olarak ise, lisans ve üstü eğitim düzeyindeki yetişkinlerde insanlarla görüş alış verişinde bulunmak, bilgiyi öğretmek ve iş esnekliği öne çıkarken; ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerde bildikleriyle ilişkilendirme, ek bilgiler arama, insanlarla görüş alış verişinde bulunma, işbirliği yapma, öğrenmeyi sürdürme ve başkalarını etkileme değişkenleri olduğu saptanmıştır. Araştırmanın nitel boyutunda ise yapılan içerik analizi sonucunda ortaya çıkan temaların Alabama Üniversitesi kolej eğitimi kavramsal çerçevesi modeliyle kısmi paralellik gösteren PIAAC değerlendirme modeli ortaya konulmuştur. Araştırmada, yönetsel, PIAAC program değerlendirme ve üst çıktılar temalarından hareketle Türk Millî Eğitim sistemi değerlendirilmiştir. Bu temalara ait sonuçlar incelendiğinde, eğitimde kalite sorunlarının devam ettiği, eğitim sisteminde yapılan değişim ve dönüşümlerin daha ziyade nicelik boyutunda kaldığı, eğitimde fırsat eşitsizliklerinin birey, okul ve bölgeler arasında var olduğu, okullarda verilen bilgi ve becerilerin günlük ve iş dünyasının gerçekleriyle örtüşmediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, eğitim sisteminde veriye dayalı bütüncül politikalar geliştirilememesinin sebebi yönetici kapasitesinin yetersizliğinden kaynaklandığı ortaya konulmuştur. Bununla birlikte, katılımcıların uygulamaya yönelik algıları olumlu bulunmakla birlikte HBÖGM'lüğünün PIAAC sonuçlarını bütünüyle değerlendirebilecek bir yapıda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler : yetişkin becerileri, PIAAC, eğitim kalitesi
Sayfa Adedi : xvi + 362 sayfa
Tez Danışmanı : Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

**EVALUATION OF THE PROGRAMME FOR THE INTERNATIONAL
ASSESSMENT OF ADULT COMPETENCIES (PIAAC 2015) IN TERMS
OF TURKISH NATIONAL EDUCATION SYSTEM
(PhD Dissertation)**

Ramazan ATASOY

GAZI UNIVERSITY

GRADUATE SCHOOL OF EDUCATIONAL SCIENCES

April, 2018

ABSTRACT

In this research, it's aimed to determine PIAAC 2015 skills of adults, the variables which affect skills on literacy, numeracy, and problem-solving in technology-rich environments, to transfer the skills in daily and work life and to evaluate of the education of adults in terms of Turkish National Education System. Research model is designed in a sequential descriptive mixed method. Analytical method is preferred for quantitative aspect and pattern of phenomenology is preferred for qualitative aspect in this mixed pattern. Sampling of the study is consisted from randomly stratified of 5199 household according to level 2 of SCRU (Statistical Classification of Regional Units) and the study group is consisted from the attendants as directors, experts and teachers of Ministry of National Education (MoNE), General Directorate of Lifelong Learning (GDLLL) and EU Financial Aid Office of The Ministry of Labour and Social Security (LSS). PIAAC literacy, numeracy, and problem-solving skills in TRE achievement tests, and background questionnaire and semi-structured interview form which developed by researcher was used for data collection in the study. PIAAC 2015 literacy, numeracy, and problem-solving in TRE skills performances of adults in Turkey were evaluated with arithmetic mean and standard deviation for analysing of data. T - test and one way analysis of variance are used to determine whether if there were significant differences on skills for literacy, numeracy and problem solving in TRE according to gender, age and educational level. In addition to this, variables affecting adults PIAAC literacy, numeracy, and problem-solving skills in TRE and 21st-century soft skills are explained by CHAID analysis. Furthermore, pursuant to the PIAAC 2015 results, whether if there is a relationship between the literacy, numeracy, and problem-solving in TRE skills in Turkey in comparison with educational level, age group, parental education level, immigrant status, number of books at home, were tested by correlation analysis. The relationships between skills for literacy numeracy, and problem-solving in TRE which used by adults in both daily and business life and skills for reading, writing, numeracy, using of

computer and communication technologies, bias, planning, managing, learning to learn and learning at work are demonstrated also by correlations analysis. Finally, opinions of senior decision-makers, project experts, and teachers of the Turkish MoNE in GDLLL and EU Financial Aid Office of The Ministry of LSS have been determined on PIAAC 2015 adult skills research and the Turkish National Education System. The quantitative results of the study demonstrated that the performance of PIAAC 2015 for Turkish adult skills on literacy, numeracy, and problem-solving in TRE was below the OECD average, there were not any competency for skills on high level while there were cumulation around competency for skills on lower level. It was found that there are significant difference for scores on literacy and numeracy for favor of male adults according to gender while there are not any significant difference for performance of problem solving in TRE according to gender. Nevertheless there are significant differences between age and educational level of the adults. It's found that there were a positively moderated level significant relationship for those three processing skills with educational level; a negative and lower level significant relationship with age group; a positive and lower level significant relationship with education level of parents, number of books in household and net annual income; and in negatively medium level relationship with using computer. According to the CHAID analysis, the variables affecting basic processing skills, it was concluded that the most powerful predictor of all three skills was the level of education. In addition, the proficiency of the diploma in job competence, the annual net income status, the number of books in the household and the number of households were found as the subordinate variables that are related to the education level license of the basic processing skills. The sub-variables that predict adults at the secondary level are the number of books in household, the competence of the diploma in business competence, the use of computers, and the participation in in-service training. The sub-variables that predict the basic processing skills of adults with education at primary and lower level were found as computer use, current work status, whether if the mother tongue and test language were same, age group and household size. There are positively lower level significant relationship determined for basic processing level scores with levels on reading, writing, numeracy, technologies for computer and communication, bias, planning, learning to learn, using the learning skills. Exchanging views with the other peoples, teaching the knowledge and flexibility for job become prominent in terms of social skills for adults who were graduated and post graduated; variables for adults who were on primary and secondary education level are determined as linking with their knowledge, searching for additional information, exchanging views, collaboration, to keep learning and influencing the others. PIAAC evaluation model for themes which revealed as a result of content analysis that having fractional analogy with conceptual framework of college education in University of Alabama are demonstrated. Turkish Educational System is evaluated in the research from the fact of managiering, assessing of PIAAC and top output themes. When the findings of these themes are examined, it has been revealed that the quality problems in education still exist; changing and transformations that have made in the educational system are mostly in quantitative dimension; therefore there are inequalities in education between the individuals, schools, and regions; and knowledge and skills which are given at schools do not overlap with the realities of the daily and business world. In this context, lack of development of holistic policies which based on data in national education system is determined as the result of incapacity of administrators. However the perceptions of the participants on the application were found as positive, the GDLLL has not a sufficient competency for totally evaluation of PIAAC results.

Key Words: adult skills, PIAAC, educational quality

Page Number : xvi + 362 pages

Supervisor: Prof. Dr. Nezahat GÜÇLÜ

İÇİNDEKİLER

TELİF HAKKI ve TEZ FOTOKOPİ İZİN FORMU.....	i
ETİK İLKELERE UYGUNLUK BEYANI.....	ii
JÜRİ ONAY SAYFASI.....	iii
TEŞEKKÜR.....	iv
ÖZ.....	v
ABSTRACT.....	vii
İÇİNDEKİLER.....	ix
TABLolar LİSTESİ.....	xii
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	xiii
SİMGE VE KISALTMALAR.....	xvi
BÖLÜM I.....	1
GİRİŞ.....	1
1. 1 Problem Durumu	1
1. 2 Araştırmanın Amacı	9
1. 3 Araştırmanın Önemi.....	10
1. 4 Varsayımlar	12
1. 5 Kapsam ve Sınırlılıklar	12
1. 6 Tanımlar	12
BÖLÜM II.....	15
KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	15
2. 1 Bilgi Toplumu	15
2. 1. 1 Sanayi Toplumundan Bilgi toplumuna Geçiş.....	17
2. 1. 2 Bilgi Toplumu ve Küreselleşme	19
2. 1. 3 Bilgi Toplumu ile Sanayi Toplumunun Karşılaştırması	20
2. 1. 4 Sanayi 4. 0	24
2. 1. 5 Bilgi Toplumunda Birey	25

2. 1. 6 Entelektüel Sermaye	26
2. 1. 7 Bilgi İşçileri	28
2. 2 Bilgi Toplumunda Eğitim	32
2. 2. 1 Bilgi Toplumunda Okullar	40
2. 2. 2 Bilgi Toplumunda Okul Yöneticileri	42
2. 2. 3 Bilgi Toplumunda Öğretmenler	43
2. 3 Yetişkin Eğitimi	44
2. 4 Hayat Boyu Öğrenme	47
2. 5 21. Yüzyıl Becerileri	51
2. 5. 1 Öğrenme ve Yenilenme Becerileri	54
2. 5. 2 Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri	55
2. 5. 3 Yaşam ve Meslek Becerileri	55
2. 6 Beceri Uyuşmazlığı	57
2. 6. 1 Beceri Uyumsuzluğunun Nedenleri	60
2. 7 PIAAC	62
2. 7. 1 PIAAC Araştırması Tasarımı	65
2. 7. 2 PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO problem Çözme Okuryazarlıkları	68
2. 7. 3 Sözel Beceriler (Literacy)	69
2. 7. 4 Sayısal Beceriler (Numeracy)	70
2. 7. 5 TYO Problem Çözme Becerisi	70
2. 8 PIAAC Eğitim Yönetimi İlişkisi	71
2. 9 İlgili Araştırmalar	73
BÖLÜM III	80
YÖNTEM	80
3. 1 Araştırmanın Modeli	80
3. 2 Evren ve Örneklem	82
3. 2. 1 Evren ve Örneklem (Nicel)	82
3. 2. 2 Çalışma Grubu (Nitel)	85
3. 3 Veri Toplama Araçları	86
3. 3. 1 Nicel Veri Toplama Araçları	86
3. 3. 2 Nitel Veri Toplama Aracı	88
3. 4 Verilerin Toplanması	88
3. 5 Verilerin Analizi	90

3. 5. 1 Nicel Veri Analizi	90
3. 5. 2 Nitel Veri Analizi.....	94
BÖLÜM IV	97
BULGULAR VE YORUM.....	97
4. 1 PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Beceri Puanlarının Dağılımı .98	
4. 2 PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete, Yaşa ve Erişilen Eğitim Düzeyine İlişkin Yapılan T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi 102	
4. 3 PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerileri ile Erişilen Eğitim Düzeyi, Yaşı, Anne Baba Eğitim Durumu, Göçmen Statüsü, Evdeki Kitap Sayısı, Bilgisayar Kullanım Durumu ve Yıllık Gelir Durumu Arasındaki İlişki.....	106
4. 4 Yetişkinlerin PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Değişkenleri Belirlemek İçin Yapılan CHAID Analizi.....	108
4. 5 Yetişkinlerin PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerinin Günlük Hayat ve İş Yeri Becerileri ile İlişkisi.....	137
4.6 Yetişkinlerin PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerini Açıklayan 21. Yüzyıl Soft Beceriler	140
4. 7 PIAAC 2015 Sonuçlarına Göre Yetişkinlerin Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerine Yönelik MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB Mali Yardımlar Daire Başkanlığındaki Üst Düzey Karar Vericilerin, Uzmanların ve PIAAC'tan Sorumlu Çalışanların Görüşleri.....	168
BÖLÜM V	257
TARTIŞMA	257
BÖLÜM VI	313
SONUÇ ve ÖNERİLER.....	313
6. 1. Sonuçlar	313
6. 2. Öneriler	320
KAYNAKLAR.....	323
EKLER:.....	359
Ek: 1 Nitel Araştırma Soruları MEB İzin Belgesi	360
Ek: 2 Nitel Araştırma Görüşme Formu	362

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. <i>Sanayi Öncesi ve Sanayi Sonrası Toplum Bilimsel Dönüşüm</i>	22
Tablo 2. <i>Sanayi Toplumunu İle Bilgi Toplumunun Karşılaştırılması</i>	23
Tablo 3. <i>Eğitim Paradigmalarındaki Değişim</i>	43
Tablo 4. <i>Uluslararası Meslek Standartları Sınıflandırması</i>	60
Tablo 5. <i>PIAAC Yeterlik Düzeyleri ve Ortalama Puan Aralıkları</i>	68
Tablo 6. <i>Sözel Beceri Düzeyleri İçin Yeterlik Düzeyleri</i>	69
Tablo 7. <i>Sayısal Beceri Düzeyleri İçin Yeterlik Düzeyleri</i>	70
Tablo 8. <i>TYO problem çözme Becerileri İçin Yeterlikler</i>	71
Tablo 9. <i>İBBS Düzey 2 İllerinden En az Beklenen Hane Halklarına İlişkin Sayılar</i>	82
Tablo 10. <i>PIAAC 2. Döngü Ana Uygulama Örnekleme Gerçekleşme Durumları</i>	83
Tablo 11. <i>Araştırmaya Katılan Yetişkinlerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı</i>	84
Tablo 12. <i>Nitel Çalışma Grubu</i>	86
Tablo 13. <i>Arka Plan Anketi Bölümleri</i>	87
Tablo 14. <i>Veri Toplama Süreci</i>	89
Tablo 15. <i>PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO problem Çözme Becerileri Ortalama Puanları ile Yeterlik Düzeyi Yüzdeleri</i>	98
Tablo 16. <i>Cinsiyete göre PIAAC Sözel, Sayısal Ve TYO problem Çözme Becerileri</i>	102
Tablo 17. <i>PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO problem Çözme Beceri Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları</i>	103
Tablo 18. <i>PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO problem Çözme Beceri Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları</i>	105
Tablo 19. <i>PIAAC 2015 Sözel, Sayısal ve TYO problem çözme Becerileri ile Yetişkinlerin bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye dair Pearson Korelasyon Sonuçları</i>	107
Tablo 20. <i>Hayat Beceriler ile Temel Okuryazarlıklar Arasındaki İlişki</i>	137
Tablo 21. <i>İş Yerinde Kullanılan Beceriler ile Temel Okuryazarlıklar Arasındaki İlişki</i> ...	139
Tablo 22. <i>Nitel Görüşmelere İlişkin Tema ve Kodların Dağılımı</i>	172

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Sanayi evriminin gelişimi	17
Şekil 2. Bilgi çağına geçişin yarattığı değişim	27
Şekil 3. Entellektüel sermaye unsurları	28
Şekil 4. Eğitim ve bilgi döngüsü	33
Şekil 5. İş gereksinimleri değişim grafiği	35
Şekil 6. 21. Yüzyıl iş hayatı	36
Şekil 7. 21. Yüzyıl eğitim alanında yaşanan değişim dengesi	52
Şekil 8. 21. Yüzyıl becerileri	53
Şekil 9. 21. Yüzyıl öğrenme çıktıları	54
Şekil 10. Beveridge eğrisi	59
Şekil 11. PIAAC katılımcı ülkeler	65
Şekil 12. PIAAC uygulama tasarımı	67
Şekil 13. Araştırma modeli.....	81
Şekil 14. Araştırma iş akışı.....	81
Şekil 15. Nitel analizi işlem basamakları	95
Şekil 16. PIAAC'a katılan bazı ülkelerin sözel okuryazarlık puanları	99
Şekil 17. PIAAC'a katılan bazı ülkelerin sayısal okuryazarlık puanları	101
Şekil 18. Sözel okuryazarlığı açıklayan değişkenler	109
Şekil 19. Sözel okuryazarlık CHAID analizi başlangıç düğümü	110
Şekil 20. Sözel okuryazarlık 4, 5 ve 6. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.....	111
Şekil 21. Sözel okuryazarlık 7 ve 8. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.....	112
Şekil 22. Sözel okuryazarlık 9,10 ve 11. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.....	113
Şekil 23. Sözel okuryazarlık 12 ve 13. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.....	114
Şekil 24. Sözel okuryazarlık 14, 15,16,17 ve 18. düğümlere ilişkin CHAID analizi	115
Şekil 25. Sözel okuryazarlık 19, 20, 21 ve 22. düğümleri CHAID analizi sonuçları	117
Şekil 26. Sayısal okuryazarlık CHAID analizi tüm düğümler	119
Şekil 27. Sayısal okuryazarlık başlangıç ve alt düğümleri.....	120

Şekil 28. Sayısal okuryazarlık düğüm 1 ve 4'ün alt düğümleri	123
Şekil 29. Sayısal okuryazarlık 1 ve 5'in alt düğümleri	125
Şekil 30. Sayısal okuryazarlık 3 ve 7'ye ilişkin alt düğümler	127
Şekil 31. TYO problem çözme becerileri tüm düğümler	128
Şekil 32. TYO problem çözme becerilerinin CHAID analizi başlangıç ve alt düğümleri .	129
Şekil 33. TYO problem çözme becerileri düğüm 1 ve 4'ün alt düğümleri.....	132
Şekil 34. TYO problem çözme becerileri 2 ve 7. düğümlere ilişkin alt düğümler	134
Şekil 35. TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan üçüncü düzey değişkenler	136
Şekil 36. Yetişkinlerin sözel puanlarını açıklayan 21. yüzyıl sosyal beceriler	142
Şekil 37. Sözel okuryazarlık ile sosyal beceriler değişkenlerine ait 4,5,6. düğümler	143
Şekil 38. Sözel okuryazarlık ile sosyal beceriler değişkenlerine ait 7, 8, 9 10 ve 11. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları	144
Şekil 39. Sözel okuryazarlık ile sosyal beceriler değişkenlerine ait 12, 13 ve 14. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.....	145
Şekil 40. Sözel okuryazarlık ile sosyal beceriler değişkenlerine ait 15 ve 16. üçüncü alt düzey düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları	147
Şekil 41. Sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan sosyal beceriler değişkenlerinin üçüncü düzey değişkenlerine ilişkin düğümlerin yer aldığı CHAID analizi sonuçları	147
Şekil 42. Sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan sosyal beceriler değişkenlerinin ortaöğretim üçüncü düzey alt değişkenlerine ilişkin CHAID analizi sonuçları	150
Şekil 43. Yetişkinlerin sayısal puanlarını açıklayan 21. yüzyıl sosyal becerileri	153
Şekil 44. Yetişkinlerin sayısal puanlarını açıklayan bilgiyi öğretme düzeyleri	154
Şekil 45. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan ilköğretim ve altı düzeyindeki yetişkinlerin yeni fikirlere karşı tutumlarını gösteren CHAID analizi sonuçları.....	155
Şekil 46. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan ek bilgiler arama değişkeni	156
Şekil 47. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan insanlarla görüş alış verişinde bulunma düzeylerine ilişkin CHAID analizi.....	157
Şekil 48. Sayısal puanlarını açıklayan diğer etkinlikleri planlama sonuçları.....	158
Şekil 49. Sayısal puanları açıklayan öğrenmeye ve başkalarını etkileme durumları	159
Şekil 50. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmeye yönelik tutumları gösteren CHAID analizi sonuçları	160
Şekil 51. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını açıklayan 21. yüzyıl sosyal (soft) becerileri .	162
Şekil 52. TYO PÇ puanlarını açıklayan insanlarla görüş alış verişinde bulunma	163

Şekil 53. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını açıklayan yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirme ile insanlarla görüş alış verişinde bulunma tutumları	164
Şekil 54. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını öğrenmeye yönelik tutumları	165
Şekil 55. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını açıklayan ek bilgiler ve işbirliği yapma	167
Şekil 56. PIAAC değerlendirme modeli.....	170
Şekil 57. Oluşturulan temaların frekans ve yüzdeleri	171
Şekil 58. Politika oluşturma ve geliştirmeye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	173
Şekil 59. Eğitim felsefesine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	181
Şekil 60. Fırsat eşitliğine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	184
Şekil 61. Farkındalığa ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	186
Şekil 62. Örgütsel yapıya ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	189
Şekil 63. Yönetmel kapasiteye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	193
Şekil 64. Öğretmen - eğitici kapasitesine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	196
Şekil 65. Fiziki kapasiteye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	200
Şekil 66. Program kapasitesine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	202
Şekil 67. Koordinasyon (iletişim-iş birliği) a ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	205
Şekil 68. Yürütmeye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	210
Şekil 69. İzleme değerlendirmeye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	214
Şekil 70. PIAAC planlama kodlamasına ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	217
Şekil 71. PIAAC öngörmeye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	219
Şekil 72. PIAAC uygulamaya ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	221
Şekil 73. Değerlendirme (PIAAC başarı) 'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	223
Şekil 74. Değerlendirme (PIAAC-PISA) 'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	225
Şekil 75. Değerlendirme (PIAAC algısı) 'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	228
Şekil 76. PIAAC araştırma eksikliği ve akademik çevrelere ilişkin bar grafiği	231
Şekil 77. Değerlendirme'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	233
Şekil 78. PIAAC yetişkin becerilerini etkileyen değişkenlere ilişkin bar grafiği	236
Şekil 79. HBÖ eğitim içeriği, amacı ve kalitesine ilişkin bar grafiği	238
Şekil 80. Bilgi ve becerilere ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	241
Şekil 81. Beceri transferi ve sürdürülebilirliğe ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	244
Şekil 82. Eğitim kalitesine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği	246
Şekil 83. Sosyo ekonomik ve kültürel bağlama ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği ...	250
Şekil 84. Değişim ve dönüşüme ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.....	254

SİMGE VE KISALTMALAR

AB	Avrupa Birliği
ALL	Adult Literacy and Life skills Survey
AİS	Avrupa İstihdam Stratejisi
ALMP	Aktif İşgücü Piyasası Politikaları
Ar-Ge	Araştırma Geliştirme
BİT	Bilişim ve İletişim Teknolojileri
BCG	Boston Consulting Group
CAPI	Computer-Assisted Personal Interview
CEDEFOP	European Centre for the Dev. for the Voc. Training
EARGED	Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
ETS	Educational Testing Service
HBÖ	Hayat Boyu Öğrenme
HEM	Halk Eğitim Merkezi
IALS	International Adult Literacy Survey
ICT	Enformasyon ve İletişim Teknolojileri
ILO	Uluslararası Çalışma Örgütü
ISCED	International Standard Classification of Education
İBBS	Türkiye İstatistiki Bölge Birimleri Sınıflandırması
İMD	İş ve Meslek Danışmanı
KHK	Kanun Hükmünde Kararname
MEB	Millî Eğitim Bakanlığı
OECD	Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü
PIAAC	Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Değerlendirilmesi
PV	Plausible Values
TÜSİAD	Türkiye Sanayi ve İşadamları Derneği
TYO	Teknoloji Yoğun Ortam

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, varsayımlar, sınırlılıklar ve tanımlar yer almaktadır.

1. 1 Problem Durumu

Bilişim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişimler ve küreselleşme tarım ve sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi hızlandırmıştır. Toffler'in "üçüncü dalga" olarak nitelediği bu yeni dönemi, Balay (2004), Friedman (2000) ve Özden (2005) bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bilgi patlamasının bir sonucu olarak görmektedir. Bu paradigma değişiminde anahtar kavram bilginin kendisidir (Kumar, 2010; Masuda, 1981). Temel ekonomik kaynak gösterge olarak görülen bilgi, sanayi ötesi bu toplumun en önemli karakteristiği olarak değerlendirilmektedir (Aydoğdu, 2013). Balay (2004), Parlar (2012) ve Toffler (1981) bu "bilgi çağının" ve "bilgi toplumunun" insanlık tarihinde siyasal, sosyal ve ekonomik anlamda köklü değişimleri tetikleyeceğini dile getirmektedir. Bu süreçte değişen yaşam koşulları, küresel rekabet, bilgi teknolojilerinde yaşanan gelişmeler ve bilgi tabanlı yapılanmalar bilgi ve becerilerde de sürekli değişimi gerekli kılmaktadır. Küreselleşmeye paralel olarak giderek birbirine benzeyen toplumların bu yeni oluşan paradigma karşısında bireylerden bu değişikliklere ayak uydurabilecek biçimde gerekli becerilerle donanmalarını ve bu değişime uyum sağlamalarını beklemektedir (Ural, 2009).

Sanayi toplumundan farklı olarak paranın, emeğin, hammaddenin yerine bilginin kendisinin daha önemli olduğu bu yeni ekonomik ve sosyal paradigma eski bilgilerin yapısını da kökten değiştirmiştir (Güçlü ve Sotirofski, 2006). Nitekim bilgi çağı fütürologlarının geleceğe yönelik en tutarlı ve kapsamlı kestirimlerinden biri teknolojik

devrimin politik, ekonomik ve sosyal tüm hiyerarşik yapıları sona erdireceği üzerine kurgulanmaktadır (Fukuyama, 2005). Bilginin en önemli değer olduğu bu dönemde, bilgi ve iletişim temelli örgütsel yapıların öne çıkacağı öngörülmektedir. Bu durum, örgütlerin yapısal işleyişlerini ve değişimle baş etme stratejilerini gözden geçirmelerini gerektirmektedir.

Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişmeler ile eğitim arasında güçlü ilişkiler bulunmaktadır. Açık sistemler olarak eğitim sistemleri (Hoy ve Miskel, 2010) içsel ve dışsal değişim rüzgârlarından hem en fazla etkilenen hem de en fazla etkileyen sistemlerin başında yer almaktadır. Çevreden gelen değişim baskılarına karşı ayakta kalabilmek için eğitim kurumlarının da hızlı ve esnek bir biçimde değişmeleri ve dönüşmeleri yaşamsal bir zorunluluk haline gelmiştir (Özdemir, 2013). Drucker (2006), Güçlü ve Şehitoğlu (2006) bu zorunluluğun bireylerde, örgütlerde ve toplumsal yapılarda bir dizi yeniden yapılanmayı gerekli kıldığını, örgütlerin mevcut klasik ve durağan yapılarıyla varlıklarını sürdüremeyeceğini ileri sürmüşlerdir. Değişimin bireye bakan yönüne dikkat çeken Celep (2003) ise değişen toplumsal roller karşısında bireylerin yaşadıkları toplumsal yapıya uyum gösterebilmelerinin yolunun yeni bilgi ve becerileri edinmeleri ile ilişkili olduğunu vurgulamaktadır.

Bilgi toplumunun ana sermayesi olan eğitilmiş insan gücünün yeterliliklerinin yeniden tanımlandığı bu süreçte yetişkinlere şekil verecek olan bilgi merkezli bu yeni toplumun eğitim kurumlarının işlevlerinde, sorumluluklarında, hedef ve içeriklerinde ülkeler bir dizi değişiklikler yapmak zorunda kalmıştır (Cafıoğlu, 1996; Genç ve Eryaman, 2008). Bilgi toplumunda okullarda yaşanılacak köklü ve yapısal değişimler üzerinde duran Drucker (1994) bu yeni paradigmanın en çok eğitim kurumlarını etkileyeceği üzerinde durmaktadır. Drucker, beceri kazandırma işlevinin salt okulların tekelinde olmayacağını, okul örgütleri ile öğrenme ve öğretme etkinliğini sağlayan diğer kurum ve kuruluşlar arasında rekabet yaşanacağına vurgu yapmaktadır. Ayrıca okulların sorumlu ve hesap verebilir bir yapıya bürüneceğini, okul ile işyeri ilişkisinde de önemli değişiklikler yaşanacağı kestiriminde bulunmuştur. Drucker'a göre okullar, giderek tam zamanlı çalışılan yetişkinlerin yarı zamanlı da olsa bilgi ve becerilerini artırdığı bir yer olacaktır. Örgün eğitimle birlikte yaygın ve algın eğitim de bireyin kendisini yetiştirmesinde etkili olacaktır. Hayat boyu öğrenmenin daha bir önem kazanacağı bilgi toplumunda artan bilgi ihtiyacı çerçevesinde bilgiyi yenilemek, yeni beceriler kazanmak için insanlar sürekli eğitime ihtiyaç duyacaklardır (Drucker, 1994).

Sanayi toplumunun ve küreselleşmenin olumsuz etkileri ve değişen ekonomik ve toplumsal dinamikler eğitim kurumlarının işlevlerini sorgulanır hale getirmiştir. Bilgi toplumunda okulların misyonlarındaki farklılaşmaya dikkat çeken Özdemir (2013) ve Sergiovanni (1994) de yeni bir okul teorisine ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmaktadır. Turan (2006) ise bilgi ve iletişim ağları ile örülmüş bu toplumunun yeni okul modelinde sanal bir gelecek ve bilgi ağlarına dayalı zengin öğrenme içeriklerine gereksinim olduğunu ifade etmektedir.

İletişim ağlarının gelişmesi, bilgi ve araştırmanın yayılmasını kolaylaştırmakta ve ekonomik büyümeyi tetiklemektedir. Ekonominin lokomotifini olan bilginin güç olduğu küresel dünyada bilgiye ulaşabilen, bilgiden bilgi ve artı katma değer üretebilen birey ve toplumlarla, bunu yeterince başaramayan birey ve toplumlar arasındaki makas hızla açılmaktadır (Bülül, 1991). Bu durum, bilgi ve yeniliğe erişimde sınırlı kalan veya yeterli altyapıdan yoksun olan bölge ve ülkelerin bilgi ekonomisinden alacağı payın sınırlı kalmasına neden olmaktadır.

Yaşam koşullarının gerektirdiği biçimde bireylere bilgi ve beceri kazandırılması fonksiyonu örgün eğitim kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir. Tarım ve sanayi toplumu için okulda öğrenilen temel bilgi ve becerilerin hayat boyu ihtiyaç duyulan bilgi ve becerileri karşılayabilme potansiyeline sahip olduğu söylenebilir (Klavuz, 2002). Ancak bilgi toplumunda örgün eğitim kurumlarında verilen eğitim bireylerin günlük ve iş hayatında gereksinim duyduğu bilgi ve becerileri karşılamada yetersiz kalmaktadır (Koç, 2005).

Gücünü bilginin işlenmesinden alan bu yeni paradigmada yüksek düzeyde eğitilmiş insan gücüne ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bilgi ve becerilerin kazandırılması fonksiyonu mekânsal sınırlılıkların ötesinde her yaştaki bireylere sunulmasına dikkat çeken Drucker (1993) ve Van der Veen (2006) değişimde anahtar rolün eğitime yapılan yatırımlardan geçtiğine vurgu yapmaktadırlar. Ancak örgütlerde ve hizmet sektöründe yaşanan hızlı örgütsel değişimlerin eğitimde, eğitimcilerde ve okullarda yok denecek kadar yavaş ilerlemektedir (Hergüner, 1998). Dolayısıyla, eğitim örgütlerinin bilgi toplumunu yetiştirmedeki işlevleri tartışılır bir konuma gelmiştir.

Beşeri sermaye kuramcılarının göre sosyo-ekonomik kalkınmanın gerçekleştirilmesinde, büyüme ve yapısal değişmeyi sağlayacak olan faktör, fiziksel sermayeden çok beşeri sermayeye yapılacak yatırımla ilişkilendirilmektedir (Ural, 1995). Beşeri sermayenin geliştirilmesinin yolu eğitimden geçmektedir. Eğitimin hayat boyu süren dinamik yapısının

varlığı hem bireyler hem de uluslar için yaşamsal bir zorunluluk haline gelmiştir (Miser, 2002). Bu perspektiften hayat boyu öğrenme, bilgi toplumuna geçiş ve bunun kazançlarının adil dağılımının sağlanması için temel bir strateji olarak görülmektedir (OECD, 2003). Ekonominin ihtiyaç duyduğu insan sermayesi için okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin teknolojik gelişmeler karşısında zaman içinde yetersiz kalması, ülkeleri hayat boyu öğrenme üzerinde odaklanmaya sevk etmiştir. Öğüt (2001) de bilginin temel üretim faktörü olarak görüldüğü bilgi toplumunun eğitiminde, hayat boyu öğrenme yaklaşımının kaçınılmaz olduğunu ifade etmektedir. Son yıllarda bireylerin refah düzeyini artırmada ve toplumsal kalkınmanın sağlanmasında hayat boyu öğrenmeye karşı küresel bir farkındalık oluştuğu görülmektedir. Ancak hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olma düzeyi toplumlara göre farklılık göstermektedir. Okçabol (2006) da son yıllarda yetişkinlerde beceri kazanma ve iş bulma isteğindeki artışların yetişkin eğitiminin gelişmesinde ve yaygınlaşmasında olumlu yansımalarının olacağını belirtmektedir.

Eğitim ile istihdam arasındaki ilişkiye dikkat çeken E. Ültanır ve Ültanır (2005) günümüz iş piyasasında yaşam boyu süren bir işe sahip olunmasının neredeyse imkânsızlaştığına vurgu yapmaktadır. Gelişmiş ülke eğitim sistemleri incelendiğinde eğitimin sadece okul yıllarını kapsayan bir yapıdan bireylerin hayat boyu öğrenmelerine odaklanan bir yapıya evirildiği görülmektedir. 1970'ler sonrası sosyal değişimin belirgin bir şekilde yaşandığı endüstri ötesi toplumu ikinci modernleşme olarak adlandıran Van der Veen (2006) okul yıllarında öğrenilen bilgilerin yetişkinler tarafından sürekli güncellenmesi gerektiğini ve hayat boyu öğrenmenin bu öğrenen toplumun temel dinamiği olduğunu belirtmektedir.

IALS (International Adult Literacy Survey) ve PIAAC birinci döngüsüne katılan bir çok ülke için araştırma sonuçları bireylerin örgün eğitimde kazandıkları bilgi ve becerilerini ilerleyen yaşlarında, günlük hayatta ve iş hayatında büyük ölçüde kullanamadıklarını göstermektedir (OECD, 2013a). Türkiye'de ise yetişkinlerin okulda kazandıkları bilgi ile mesleki ve yaşam becerilerini günlük ve iş hayatına nasıl adapte ettiklerine ilişkin bir araştırma bulunmamaktadır. Her düzeyde nitelikli insan sermayesine duyulan ihtiyaç, ülkelerin eğitiminin süresini, içeriğini ve çıktılarını da doğrudan etkilemektedir. 2004 CEDEFOP raporunda da yeni oluşan mesleklerde çalışacak yetişkinlerin en az yarısının yüksek becerili işgücüne ihtiyaç duyacakları belirtilmektedir. Bununla birlikte düşük becerili ve sadece temel eğitilmiş insanlardan seçileceği yetişkinlerin oranı % 15'lerde kalmaktadır. Bu durum, geleneksel örgün eğitim boyutunun ötesinde farklı değerlendirmeleri gerekli kılmaktadır. Ülkelerin eğitim sistemlerinde yapacakları

değişikliklerin temel yeterliliklere, mesleki gereklere ve 21. yüzyıl becerilerine uyumlu yeni yeterlik ölçütlerine yanıt verecek şekilde adapte etmeleri gerekmektedir.

Bireylerden beklenen becerilerin tüm dünyada yeniden tanımlandığı bu dönemde okulların temel görevi çok boyutlu bireyler yetiştirmekten geçmektedir. 21. yüzyıl becerileri olarak da değerlendirilen bu özellikler arasında analiz, sentez gibi üst düzey becerileri kazandıran, yeniliklere açık, takım çalışmasına yatkın, evrensel düşünebilen, bilgiyi sorgulayan, problem çözme becerilerini geliştiren, kendini sürekli yenileyen, öğrencide özgün, esnek ve yaratıcı düşünme biçimini geliştirmeyi amaçlayan bireyler yetiştirmek olarak nitelendirilmektedir (Parlar, 2012). WEF (2016) “Eğitim için yeni ufuklar” adlı raporunda 21. yüzyıl becerileri temel okuryazarlıklar, yeterlilikler ve karakter kalitesi olarak üç ana grupta değerlendirilmektedir.

Halsey, Lauder, Phillip ve Amy (2007) dünyada özellikle de sanayi ötesi gelişmiş ekonomilerde bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücüne talebin arttığına ve istihdamda nitelikli iş gücü ihtiyacının küresel hareketliliği hızlandığına dikkat çekmektedir. Ekonomik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlardaki değişim ve etkileşimler iş piyasasında, organizasyon yapılarında ve geleceğin mesleki iş kompozisyonlarını da etkilemektedir. İş dünyasındaki paradigmaları yeniden belirleyen ‘Sanayi 4. 0’ konulu Boston Consulting Group raporunda, (BCG, 2015) ‘Sanayi 4. 0’ın yaygın olarak uygulanmasının önümüzdeki 10 -15 sene içerisinde dönüşüm maliyetlerinin % 15 - 25’ine denk gelen bir sanayi verimliliği artışına sebep olacağı ve bunun sonucunda 90 - 150 milyar avroya ulaşan bir maliyet azaltıcı etkisinin olacağından bahsedilmektedir.

TUSİAD (2016) raporunda da rekabet gücü göstergelerinin çeşitlilik ve hızlı bir değişkenlik gösterdiği bu küresel ekonomik paradigmada katma değeri yüksek ürünler üretebilmek ve dünya üretim değer zincirinden çok daha fazla pay alabilmek için ‘Sanayi 4. 0’ dönüşümünün sağlanması ülke ekonomisi için temel politika alanı olarak belirlenmesi üzerinde durulmaktadır. Adı geçen raporda, Türkiye’nin büyüme hedeflerinin gerçekleşeceği beklentisi üzerinden, istihdam edilecek iş gücüne duyulan ihtiyacın artacağına vurgu yapılmaktadır. Gelecek 10 yılda istihdam yapısındaki değişimler üzerinde durulan raporda istihdamda yetkinlik düzeyi düşük, rutin işlerde çalışacak iş gücünün azalması beklenmektedir. Ülkemizin mevcut pazarda rekabet gücünü devam ettirmesi için rekabetçiliğimizin temelini oluşturan düşük iş gücü maliyetleri ve lojistik avantajlarını kaybetmemek için ‘Sanayi 4. 0’ ’ın uygulayıcısı olmak son derece önemli görülmektedir.

Ülkelerin sosyo demografik yapılarındaki değişimler özellikle de yaşam süresi beklentisinin artması, yaşam kalitesinin ekonomik gelişmişliğe paralel olarak yükselmesi toplum nüfusunun ekonomik üretkenlik ve bağımlılık düzeylerini doğrudan etkilemektedir. Lahn (2003) karmaşık bilgi işleme süreçleri ile zaman ve hız konularında yetişkin becerilerinde bir verimlilik azalması olabildiğine dikkat çekerek nüfus piramidinin her diliminde hayat boyu öğrenme felsefesinin gözden geçirilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır (Özsoy, 2009). Bu bağlamda dünyada okuryazarlık kavramı üzerindeki anlam yüklemelerinin de değiştiği gözlemlenmektedir.

Drucker (1994) kapitalist ötesi toplumda eğitimin yüksek düzeyde evrensel okuryazarlık sağlayan ve toplumun tümüne hizmet eden bir yapıya kavuşması gerektiğini belirtmektedir. Gelişmişliğin göstergesi olan okuryazarlık düzeyinin her toplumda farklılık gösterdiği gibi aynı toplum içinde de farklılık sergilediğine değinen Wagner (2002) okuryazarlığın birçok bileşeni olduğunu ve temel düzeyde bilgi okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet ve bilgisayar okuryazarlığı gibi güncel okuryazarlıklara her yetişkinin sahip olması gerektiğini belirtmektedir.

2000'li yılların başından itibaren 12 yaşındaki çocukların yarısından fazlasının şu an var olmayan iş ve mesleklerde çalışıyor olacakları düşünülmektedir. Giderek artan eğitilmiş insan sermayesine olan ihtiyaçtan dolayı AB üye ülkeleri, yetişkinlerin yaşamları boyunca temel yeterlilikleri güncelleyebilmelerini ve geliştirebilmelerini ve ulusal, bölgesel ve yerel bağlamda dezavantajlı gruplar üzerine odaklanmayı öncelikli politika alanı olarak belirlemişlerdir (COM, 2005a).

21. yüzyılda kazandırılacak becerilerin planlanmasında bireylerin sahip oldukları entelektüel birikimin ötesinde kestirimlerin düşünülmesini gerekli kılmaktadır. Trilling ve Fadel (2009) Partnership for 21st Century Skills raporunda giderek artan bir şekilde, kendilerini çok daha karmaşık bir yaşam ve çalışma ortamına hazırlayanlar ile bunu yapmayan bireylerde farklılaşma olacağını ifade etmektedirler. Yaratıcılık, eleştirel düşünme, iletişim ve işbirliği alanlarına odaklılık bireyleri geleceğe hazırlamak için elzem olarak görülmektedir. İş dünyasının önde gelen isimlerinden birisi olan Hamel (2008) World Business Forum'da geçen yüzyılın paradigmasının kurumlardan itaat, itinalı çalışma ve zekâ beklediğini, ancak artık metalaşan bu özelliklerin, 21. yüzyılda yetersiz kalacağını dile getirmiştir. Hamel (2008) kurumların işgörenlerinden beklentilerinin, inisiyatif

alabilme, girişimcilik, yaratıcılık, inovasyon, esneklik, tutku, hırs, heyecan gibi karakter özellikleri üzerinde odaklaştığını öne sürmektedir. Ayrıca Hamel (2008) yönetim rönesansı olarak nitelendirdiği ilkelerden birincisi olan “değerler” üzerine kurulu bir anlayışın yerleştirilmesinin önemli olduğu üzerinde durmaktadır. Benzer şekilde ekonomik gelişme ile sosyal sermaye arasında ilişkiye değinen Fukuyama (2005) ise endüstriyel ekonominin doğası üzerinde olumlu etkisi olan sosyal sermayenin geliştirilmesinin örgütsel yenilikler getirmede ve bütün ekonomik etkinliklerdeki işlem maliyetlerini düşürmede daha başarılı olacağını savunmaktadır.

Hızlı ekonomik değişim ve demografik yapıdaki dönüşümlerle karşı karşıya kalan ülkeler, küresel bağlamda rekabet edebilmek, istihdam düzeyini yükseltmek, büyümeyi sürdürülebilir kılmak için, sosyal olarak kapsayıcı ekonomileri teşvik etmenin en güçlü aracı olarak yetişkin becerilerinin geliştirilmesini önemsemektedirler. Ancak yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme üzerinde odaklanma ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılık göstermektedir. Gelişmekte olan ülkelerde okuryazarlık, temel eğitim, iş, meslek ve beceri eğitimi öne çıkarken, gelişmiş ülkelerde yetişkin öğrenmesi üzerine çalışmaların iş dünyasındaki değişim, inovasyon, esneklik, girişimcilik, teknoloji, iletişim ve bilişim gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir (Ural, 2009).

Son yıllarda eğitim kurumlarının işgücü piyasasıyla ilişkilendirme düzeyinin düşük kaldığına, piyasanın istediği nitelikte işgücünün yetiştirilemediğine, dolayısı ile de eğitim - istihdam ilişkisinin yeniden düzenlenmesine yönelik görüşler ivme kazanmıştır (Brown ve Lauder, 2006). Bu konuda uluslararası çok boyutlu araştırmalar yapan OECD de, ekonomik değişim, farklılaşan iş yapıları ve nitelikli beceri ihtiyacı bağlamında küresel ekonominin hayat boyu öğrenmeyi gerekli kıldığına dikkat çekmektedir. Eğitim ile istihdam piyasalarının örtüştürülmesinin gerekliliğini savunan OECD, iş piyasalarında istihdam edilebilirlik ve işsizliği önlemek için erişilen eğitim düzeyinin ve kazanılan niteliklerin önemli olduğuna dikkat çekmektedir. Sahip olunan nitelikler üzerinden eğitimden iş yaşamına geçişin becerilerin geliştirilmesiyle mümkün olacağını altı çizilmektedir (OECD, 2007). Bu durum, Avrupa Birliği'nin hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi ve mesleki niteliklerin tanımlanmasına ilişkin eğitim politikalarında bir dizi değişiklikleri zorunlu kılmıştır.

İlgili alanyazın incelendiğinde tüm dünyada yetişkin eğitime yönelik farkındalık ve ilginin arttığı görülmektedir. Türkiye’de de Hayat Boyu Öğrenme kapsamında son yıllarda

yetişkin eğitime yönelik ilginin artmasına rağmen yetişkin becerilerinin ölçülmesine yönelik çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Bumin, 2009; Duman, 2007; Kurt, 2008; Okçabol, 2006; Yıldız, 2004). Türkiye’de yetişkinlere yönelik yapılan araştırmaların daha ziyade durum tespiti ve niceliksel bir perspektifte ele alındığı söylenebilir.

Türkiye’nin ileri teknolojiye artı değer üreten ürünler sıralamasında yapısal sorunlar yaşadığı, ileri teknolojiye ürün ihracatında ithalata dayalı bir ihracat profilinin olduğu düşünüldüğünde nitelikli işgücüne olan gereksinimin daha da bir önem kazandığı görülmektedir. Düşük katma değerli ürüne dayalı bir ekonomik gelişmeden ve orta gelir tuzağına düşme tehlikesinden kurtulmak ve katma değer yaratan pozitif bir döngüden yararlanabilmek için bilgi toplumunun gereklerine uygun becerilerle donatılmış yetişkin becerilerinin geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. BCG (2015) raporunda önümüzdeki on yıl için Türkiyenin önündeki en önemli engel olarak nitelikli işgücü bulmak olacağı belirtilmektedir. Bu amaçla, TUSİAD (2016) raporunda da belirtildiği gibi Türkiye’nin işgücü ihtiyacının ve donanımının net bir yol haritasını çıkartılması oldukça önemli görülmektedir. Schleicher (2008) de, küresel ekonomide rekabet gücünün korunması gibi ekonomik sorunlarla karşı karşıya kalan ülkelerin, yetişkin nüfusun temel becerileri konusunda yüksek düzeyde kaliteli karşılaştırmalı değerlendirmelere gereksinim duyulduğunu belirtmektedir.

Türkiye’de de yetişkinlerin sözel ve sayısal becerileri ile TYO problem çözme becerilerine yönelik geniş ölçekli araştırmaların yapılamadığı görülmektedir. Her üç alanda da yetişkin becerilerini etkileyen değişkenlerin neler olduğu, eğitim ile iş piyasası arasındaki örtüşme uyumunun nasıl olduğu, alınan eğitimin bilgi toplumu olma yolunda gelinen noktayı ne düzeyde gösterdiği, 21. yüzyıl sosyal becerileri ile öğrenme stratejilerini nasıl kullandıkları, yetişkinlerin bu becerilerini günlük hayatta ve iş hayatına nasıl transfer ettikleri konularında geniş ve bütüncül bakış açılarına ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca yetişkinlerin aldıkları eğitimin kalitesi de merak edilen diğer bir konudur. Bu açılardan araştırmanın örtük olarak Türk eğitim sistemi ile verilen eğitimin kalitesi hakkında da ipuçları vermesi beklenmektedir. Araştırma ile eğitim sisteminde politika belirleme ve geliştirme ile değişim ve dönüşüm ihtiyacının hangi alanlarda öncelikli olduğunun ortaya konulması beklenmektedir. Araştırmanın ikinci aşamasında Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Avrupa Birliği ve Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığı’nda görevli üst düzey karar vericilerin, daire başkanlarının, uzmanların ve projede görevli öğretmenlerin PIAAC Türkiye yetişkin becerileri araştırması

sonuçlarına, uygulamalarına ve Türk eğitim sistemine yönelik görüşleri de merak edilmektedir. Bu yönleriyle bir ilk olma özelliği taşıyan bu araştırmanın alanyazında büyük bir boşluğu doldurmasına ve araştırma sonuçlarının ülkemiz yetişkin nüfusunun bütüncül bir fotoğrafının çekilmesine katkı sağlaması beklenmektedir.

1. 2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması sözel, sayısal ve Teknoloji Yoğun Ortamlarda (TYO) problem çözme becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi, becerilerin günlük ve iş hayatına transferi ile yetişkinlerin aldığı eğitimin Türk Milli Eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanlarının dağılımı nasıldır?
2. PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerinde cinsiyet, yaş ve eğitim düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir fark var mıdır?
3. PIAAC 2015 sonuçlarına göre Türkiye'deki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri ile eğitim düzeyi, yaş grubu, anne baba eğitim düzeyi, göçmen statüsü, evdeki kitap sayısı, bilgisayar kullanım durumu ve yıllık gelir durumu arasında bir ilişki var mıdır?
4. Yetişkinlerin PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerini etkileyen değişkenler nelerdir?
5. Yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri ile okuma, yazma, sayısal, bilgisayar ve iletişim teknolojileri, etkileme, planlama, yönetme, öğrenmeyi öğrenme ve iş yerinde öğrenme becerileri durumları arasında bir ilişki var mıdır?
6. Yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanlarının erişilen eğitim düzeyi ve 21. yüzyıl sosyal becerilerini karşılama düzeyi nasıldır?
7. PIAAC 2015 Yetişkin Becerileri Araştırması sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerine ve Türk eğitim sistemine yönelik MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB AB ve Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığındaki üst düzey karar vericilerin, projeden sorumlu uzman ve öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

1.3 Araştırmanın Önemi

Genç bir nüfus piramidine sahip olan Türkiye için, yetişkinlerin bilgi toplumunun gereksinim duyduğu niteliklere sahip olması gelişmişlik, ekonomik büyüme, istihdam ve sosyal refah açısından önemli görülmektedir. Okulda verilen eğitimin yeterliliklerinin sorgulandığı bu yüzyılda eğitim beşikten mezara kadar devam eden bir süreç olarak algılanmaktadır. Alınan eğitimin kalitesinin iş piyasasına ve istihdama yansımaları ile yetişkinlerin günlük işlerde ve işyerinde kendilerini yeterli olmalarını sağlamadaki etkisi göz önüne alındığında eğitimin hayat boyu öğrenme yaklaşımıyla ele alınması kaçınılmaz olmuştur. Türkiye’de yetişkinlerin aldıkları eğitim günlük hayatta ve iş hayatında ne düzeyde kullandıkları ve bu eğitimin sosyal ve ekonomik çıktılara etkilerine yönelik araştırmaların pek yapılmadığı görülmektedir. Bu yönüyle bir ilk olma özelliği taşıyan PIAAC projesinin yetişkinlere yönelik geniş ölçekli veri toplanmasına ve değerlendirilmesine katkı sağlaması yönüyle önemli görülmektedir.

Uluslararası geniş ölçekli yetişkin becerileri araştırması olan PIAAC’tan elde edilen bilgiler yetişkinler için eğitim ve öğretim programlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde kılavuz görevi göreceği düşünülmektedir. Ülkemizdeki işgücünün eğitimden kazanmış olduğu birikimlerin iş hayatına geçişte ne şekilde kullanıldığı ve eğitim sisteminin sosyoekonomik hayatın gerekleriyle örtüşme düzeylerinin belirlenmesi ülkelerin eğitim sistemlerini yapılandırmalarında ve gelecek eğitim senaryolarının şekillendirilmesinde önemli bir ekonomik gösterge olarak görülmektedir. Bu bağlamda yetişkin nüfusun temel becerilere sahip olma düzeyleri, 21. yüzyıl becerilerine uyumları konusundaki bilgiler politika yapıcılara etkili müdahaleleri tasarlayabilmeleri konusunda yardımcı olabilir.

Araştırma ile örgün eğitim kurumlarında sunulan eğitimin günümüz yetişkin becerilerine karşılamadaki işlevselliğini göstermesi ve mevcut eğitim sistemindeki kalite politikalarının etkililiğinin sorgulanmasında yön verici olması beklenmektedir. Hızla değişen toplumsal, ekonomik ve teknolojik yapı içerisinde mevcut eğitim politikalarını ve bu doğrultuda hazırlanmış olan eğitim programlarını yeni gelişmeleri dikkate alarak gözden geçirmeye, gerekiyorsa örgütsel yenileşmeye katkı sağlaması açısından önemli bulunmaktadır. Ayrıca yetişkin becerilerinin günlük hayatta ve işyerinde kullanım durumları ile erişilen eğitimin, istihdam ve sosyal çıktılar üzerindeki etkilerini araştırmak eğitim ile istihdam ve ekonomi arasındaki bağın kurulması açısından önemli görülmektedir.

Türkiye’de hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi kavramlarının teorik çerçevede ve niceliksel bağlamda genellikle de durum tespitlerinin yer aldığı sınırlı sayıda çalışmalar mevcutken, uluslararası yetişkin becerilerini ölçen karşılaştırmalı ve çok boyutlu araştırmaların yapılmamış olması açısından da araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Yetişkin becerilerinin değerlendirilmesine yönelik uluslararası düzeyde farkındalığın artması ile birlikte çalışmanın konuyla ilgili olan tüm kesimler tarafından yararlı bulunması ve de katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırma sonuçlarının, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikalarına ve hayat boyu öğrenme programlarına yönelik yapılacak çalışmalara da ışık tutması beklenmektedir. Yetişkin becerilerine yönelik bir yol haritasının belirlenmesi açısından önemli görülen araştırma ülke yetişkin nüfusunun genel bir fotoğrafının çekilmesi açısından da önemli görülmektedir.

Bu araştırmanın insan ve madde kaynaklarını eşgüdümleyerek, okul örgütlerinden en yüksek verimi elde etmeyi hedefleyen eğitim yönetimi alanına da katkı sağlaması beklenmektedir. PIAAC yetişkin becerileri değerlendirmesinin odağında yer alan sözel, sayısal ve problem çözme becerilerinin kazandırıldığı okul örgütlerinin ve dolayısı ile eğitim sistemlerinin kalitesi ve işlevselliği hakkında yönetsel bir bakış açısı sunmaya hizmet edebilir. Eğitim yönetimi alanında yaşanan en büyük güçlüklerden birisi de eğitim örgütlerinin başarıları ile çıktı kalitesinin değerlendirmesidir. Araştırmanın çıktı temelli ve yaşama dönük beceriler kazandırma konusunda eğitim sisteminin geldiği noktayı göstermede faydalı olacağı düşünülmektedir. PIAAC araştırması eğitim çıktılarının etkili bir şekilde periyodik olarak izlenmesi ve ülkeler arası karşılaştırmalar yolu ile eğitim sisteminin durumu hakkında bilgi vermesi açısından önemli görülmektedir. Eğitim yolu ile kazanılan becerilerin günlük ve iş hayatına ne düzeyde yansıtıldığını göstermesi ve toplumların yetişkin insan sermayesi hakkında genel bir fotoğraf ortaya koyması açısından önemli görülmektedir. Ayrıca, becerilerin verimli kullanımını kolaylaştıran ve yeteneklerin yanlış eşleştirilmesini engelleyen iş piyasası düzenlemelerine de yardımcı olması açısından da önemli görülmektedir. Bununla birlikte bireylerin günlük, kişisel veya iş yaşamlarındaki işlevlerini iyi bir şekilde yerine getirmek için ihtiyaç duydukları nitelikleri sağlayacak politikalar ve programlar geliştirerek yetişkin nüfuslarını hazırlamak konusunda ülkemize ve bu alandaki ilgili araştırmacılara yardımcı olacağı düşünülmektedir.

1. 4 Varsayımlar

Araştırmaya katılanların, ölçme aracındaki sorular ile görüşme esnasındaki görüşlerini içten ve objektif olarak cevaplandıkları kabul edilmektedir.

1. 5 Kapsam ve Sınırlılıklar

Bu araştırmanın kapsamını,

1. Mayıs 2014 - Haziran 2015 tarihleri arasında tabakalı seçkisiz olarak seçilen 5167 hane halkı ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ve ÇSGB AB Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığında görevli karar vericiler, uzmanlar ve PIAAC projesinden sorumlu öğretmenler,
2. İBBS Düzey 2 Bölgelerindeki 30 il,
3. Katılımcıların bilgisayar ve/veya kitapçıklar üzerinden verdiği cevaplar,
4. Görüşmeye katılanların verdiği cevaplar,
5. Elde edilen veriler ve kullanılan istatistiksel yöntemler oluşturmaktadır.

1. 6 Tanımlar

PIAAC: Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Değerlendirilmesi Programı. PIAAC, 21. yüzyılda daha nitelikli işgücüne sahip olabilmek ve bu hususta karşılaşılan zorlukları yenebilmek adına ülkelerdeki mevcut çerçeveyi çizmeyi amaçlayan bir OECD projesidir.

Yetişkin: 16-65 yaş grubu aralığında yer alan tüm bireyler kastedilmektedir. ILO (Uluslararası Çalışma Örgütü)'nün hükümlerine ve uluslararası hukuka göre 15 yaşını bitiren yetişkinlerin çalışmalarında bir engel görülmemektedir. Türk iş hukukunda da 18 yaşından küçük işçiler, çocuk ve genç işçiler olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. 4857 sayılı İş Kanunu'na göre, 15 yaşını doldurmamış olanlara çocuk işçi, 15 yaşını doldurup henüz 18 yaşını doldurmamış olanlara da genç işçi denilmektedir (m.71).

Yetişkin Eğitimi: İçerik, düzey ve yöntemi ne olursa olsun toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişimlerine katkıda bulunmak, bilgilerini arttırmak, mesleki ve teknik açıdan ilerlemelerini sağlamak, becerilerini genişletmek ve kişisel gelişimlerine yardımcı olmak için yetişkin olarak kabul edilen kişilerin yararlandıkları her türlü düzenli eğitim süreçlerinin tümünü içermektedir (Okçabol, 2006 s.20).

Okuryazarlık: Yetişkinlerin bilgilerini günlük hayatta ve iş yerinde kullanabilme, mantıksal çıkarımlar yapabilme, çeşitli durumlarla ilgili problemleri yorumlamak için öğrendiklerinden çıkarımlarda bulunabilme kapasitesidir.

Beceri: Belirli bir konuda veya görevde performans gösterebilmek için gerekli olan bilişsel (mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme) ve pratik (el becerisi ve yöntem, malzeme, araç ve gereçlerin kullanımı) beceriler olarak tanımlanmaktadır.

Yeterlik: Belirli bir konuda gerekli asgari koşulu sağlayabilme yetisi.

Yeterlilik: Bireyin bir görevdeki genel performansının niteliği ya da uygunluğunu gösteren genel bir değerlendirmedir (McFall, 1982). Avrupa Yeterlilik Çerçevesine göre bireyin bilgi, beceri ve yetkinlik düzeyinin nitelik ve uygunluğunun göstergesi olarak tanımlanmaktadır.

Yeterlik ve Beceri: Her iki kavram farklı anlam içermekle birlikte PIAAC kapsamında kavrama aynı anlam yüklenmektedir.



BÖLÜM II

KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde bilgi toplumu, bilgi toplumunda eğitim, hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, 21. yüzyıl becerileri ile PIAAC ve PIAAC'ta okuryazarlık konularında bilgi verilmiştir.

2. 1 Bilgi Toplumu

XX. Yüzyılın ikinci yarısından itibaren bilgi ve iletişim teknolojileri alanında yaşanan büyük değişim ve gelişmeler sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişi hızlandırmıştır. Yaşanan bu hızlı değişim ile birlikte yeni kavram ve olguların ifade edildiği farklı bir süreçten bahsedilmektedir (Çalık ve Sezgin, 2005). İçinde bulunduğumuz bu çağa damgasını vuran yeni kavramlardan birisi de bilgi toplumdur.

Tarihsel süreç içerisinde toplumların sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar ve tanımlamalar yapılmıştır. Günümüzde en yaygın olarak kabul gören sınıflandırma Alvin Toffler'in toplumsal değişimleri üç ana dalga olarak gösteren yaklaşımıdır. Toffler bu "bilgi çağı" dönemini "üçüncü dalga" olarak nitelendirmekte ve bu toplumu da "bilgi toplumu" olarak adlandırmaktadır. Toffler ilk dalga olarak tarım toplumunu görür. Diğer iki dalgayı ise sırasıyla sanayi toplumu ve bilgi toplumu olarak tanımlamaktadır (Toffler, 1992, s. 83).

Bilgi toplumunun başlangıcı konusunda kesin bir tarih vermek mümkün olmamakla birlikte 2. dünya savaşı sonrası ve özellikle 1957 yılında ABD'de ilk defa beyaz yakalı işçilerin sayısının mavi yakalıları geçmiş olması birçok araştırmacı tarafından milat olarak kabul edilmektedir (S. Uçkun, Uçkun ve Latif, 2002). Ancak kavram olarak ilkönce 1962 yılında Kanadalı iletişimci Marshall Mc Luhan tarafından dile getirilmiştir (Yılmaz, 1998).

Yeni oluşan bu bilgi toplumuna ekonomik, sosyal ve siyasal alanlardaki farklı yaklaşımlardan dolayı farklı isimlendirilmeler ve tanımlamalar yapıldığı görülmektedir.

Bilgi toplumu ve ekonomisi ile ilgili farklı tanımlamaların temel sebebi, bu tanımların, yaşanan gelişim süreci içinde etkisinin en fazla hissedildiği düşünülen alana yönelik olarak yapılmasından ileri gelmektedir (Özgüler, 2002). Bu döneme ilişkin yapılan isimlendirmelerden başlıcaları şunlardır: Drucker ‘kapitalist ötesi toplum’; Masuda ‘enformasyon toplumu’; Bell ‘endüstri ötesi toplum’; Etzioni ‘post modern toplum’; Brezinski ‘teknokratik çağ’; Dahrendorf ‘hizmet sınıfı toplumu’; Porat ‘bilgi toplumu’ ve Machlup ‘bilgi ekonomisi’ olarak isimlendirmektedir (Aydoğan, 2001; Çelik, 1998; Kozlu, 1999; Özden, 2005; Zencirkıran, 2005).

Bilgi toplumu tanımlarında yaklaşım farklılıklarından kaynaklı ortak bir söylem birliği bulunmamaktadır. Poloma’dan aktaran Ünal, (2004) bilgi toplumunu toplumsal yapıdaki değişimlere paralel olarak ortaya çıkan “yeni meslek yapıları, yeni üretim şekilleri, yeni sosyal sınıf ve sosyal yapılarla bilginin yoğun üretildiği bir ekonomik sistem” olarak görmektedir. Fındıkçı (1998) bilgi toplumunu, “temel güç olan bilginin toplumsal hayatın her aşamasını şekillendiren yeni bir hayat ve düşünce biçimi” olarak nitelendirirken, Titiz (1998) bilgi toplumunu “problem çözme sürecinde bilginin alternatiflerinden ziyade, bilginin kendisini kullanan toplum” olarak değerlendirmektedir. Webster (2002) ise bilgi toplumunu açıklamada teknolojik, ekonomik, kültürel, mesleki ve sanal bilime ait gelişmelerin anahtar belirleyiciler olduğuna vurgu yapmaktadır. Taşkesen ve Çötök (2005) ise bilgi toplumunu, “bilginin kullanımının büyük ölçüde yaygınlaştığı, bilgi temelli iletişim teknolojilerinin var olduğu, bilgiye ulaşımın kolaylaştığı bir toplum” olarak tanımlanmaktadır. Bu açıdan değerlendirildiğinde ana sermayesinin bilgi olduğu bu toplumun öğrenen bireyler ve öğrenen örgütlerin oluşturulmasında etkili olduğu söylenebilir.

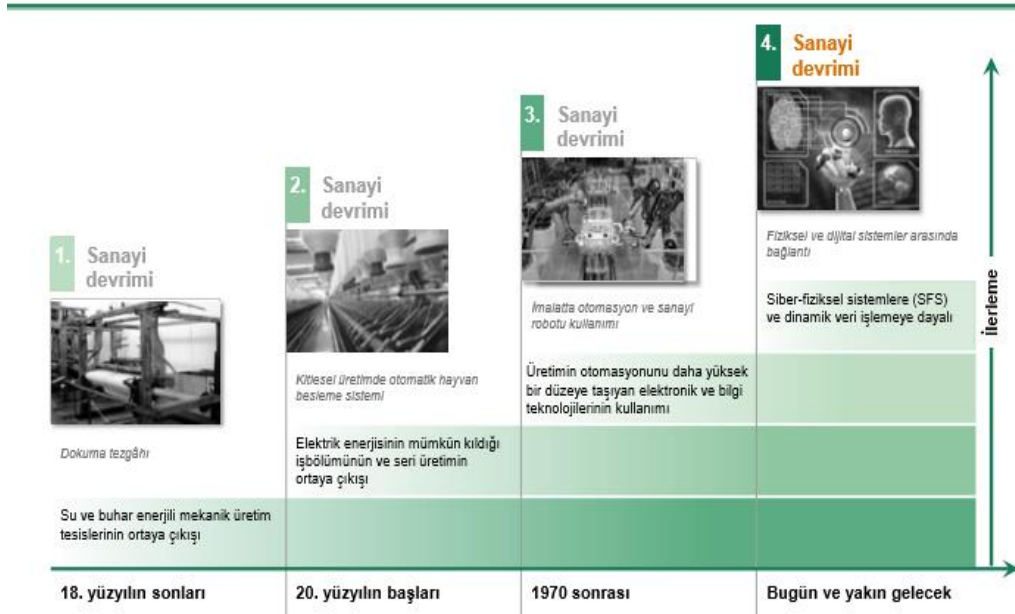
Tanımlardaki farklılıklar bu dönemde bilgi kavramına yüklenen yeni anlamlardan da kaynaklanmaktadır. Bilgi; özel bir amaca yönelik olarak bilgilerin çeşitli analiz, sınıflama ve gruplama işlemlerinden geçirilerek, ilerideki zamanlarda potansiyel kullanıma hazır hale getirilmesi olarak tanımlanmaktadır (Öğüt, 2003). Bu döneme damgasını vuran bilgi, hem kişisel hem de ekonomik bir kaynak olarak görülmektedir. Bilgi ve toplum kavramlarının birlikte kullanılması bilgi toplumunda öğrenmenin sadece kişi odaklı olmaktan ziyade toplumsal temelli olmasından kaynaklanmaktadır. Bilgi toplumu kavramını dile getiren ilk düşünürlerden Machlup ve Bell, bilginin ekonomide belirleyici olmasını iki temel göstergeye bağlamaktadırlar. Machlup ve Bell bu göstergelerden birincisini ülkelerin bilgi üretimine ayırdıkları kaynakların Gayri Safi Milli Hasıla

(GSMH) içindeki payına ve bu payın zaman içinde gösterdiği yükselişe; ikincisini ise, istihdam edilen beyaz yakalıların giderek artan ağırlığına bağlamaktadırlar (Buğra, 2002, s. 85). Bu yönüyle bilgi bu dönemde, sadece sınırsız bir kaynağın ötesinde aynı zamanda değer artırıcı bir unsur olarak da değerlendirilmiştir (Aktan ve Tunç, 1998; Karaman, 1998; Yurdanur, 2001).

Bilgi toplumunu tanımlamada öne çıkan diğer bir yaklaşım da tarihsel süreç içinde belli özellikler taşıyan dönemleri, dalgalar itibarı ile nitelendiren Konradiev'in uzun dalga kuramıdır. Thomas Kuhn tarafından ortaya atılan bu kurama göre, her elli yıllık periyotlarda bir yeni dalga yaşanmaktadır. Sanayi devriminden günümüze kadar dört uzun dalga yaşanmıştır. Bunlar 1770-1830 arası "Erken Mekanizasyon", 1830-1880 "Buhar gücü veya Demiryolları", 1880-1940 "Elektrik ve Ağır Sanayi" ve 1940-1980 "Kitle Üretimi" dönemleridir. Yaşadığımız bu dönem ise "Beşinci Dalga" olarak adlandırılmaktadır (Şimşek, 2014; Tekin ve Çiçek, 2006).

2. 1. 1 Sanayi Toplumundan Bilgi Toplumuna Geçiş

Sanayi toplumunda öne çıkan maddi sermayenin yerini bilgi sermayesi almıştır. Bilgi çağı olarak da görülen bu dönem servet oluşturmada bilginin egemen olduğu yeni bir dönemdir. Leadbeater (1999) bu değişimi insanlık tarihinde yeni bir devrim olarak görmektedir. Bilgi sermayesinin sınırlanamayan yapısı, bütün sosyal ve ekonomik yapıları değiştirmiştir.



Şekil 1. Sanayi toplumunun gelişimi. TUSİAD (2016). *Türkiyenin küresel rekabetçiliği için bir gereklilik olarak sanayi 4.0.* <http://www.tusiad.org> sayfasından erişilmiştir.

Sanayideki gelişim evrelerini gösteren şekil 1 incelendiğinde her bir evrenin iş dünyasındaki paradigma geçişlerine nasıl yansıdığı ve her bir evrede kökten değişikliklere nasıl yol açtığı görülmektedir. İş piyasaları ve ekonomiler yapısal bir dönüşüm geçirmektedir. Bu yeni yapılanma sürecinde, fiziki sermayenin payı her geçen gün azalmakta, bilim ve teknolojinin payı ise giderek hızla artmaktadır. Dünyada, bilim ve teknoloji üreten ülkeler ekonomik kalkınma ve gelişmişlik yaşamakta ve hayat standartlarını daha da yükseltebilmektedirler.

Bilgi toplumunda ulaşılabilirlik ve erişebilirlik sayesinde bilgi katlanarak yayılmıştır. Kutlu (2000)' nun Masuda'dan aktardığına göre, artarak biriken bilgi sinerjik bir etki yaratmakta ve bu sinerji ekonomik gelişmeye dönüşmektedir. Adeta bilgi toplumunda kartopu gibi hızla büyüyen bilgi kelebek etkisi oluşturmakta ve bilginin dolaşımı toplumsal yaşamın değişiminde önemli bir rol oynamasına sebep olmaktadır.

Bilgi ve enformasyon alanındaki bu gelişmeler sermayenin niteliğini de değiştirmiştir. Bu dönemde artık sermaye, bilgi temelli entelektüel sermaye haline dönüşmüştür. Bilginin kendisi tarım ve sanayi toplumundan farklı olarak, hammaddeye, emeğe, zamana, mekâna ve sermayeye olan ihtiyacı azaltmış ve ekonomi çarkının itici gücü olmuştur (Aslan, 2007; Özsağır, 2007). Küresel ticaretin mal bileşenlerinde, teknoloji içeriğine sahip ürün ve üretim süreçlerinin toplam dünya ticareti içindeki payının giderek arttığı görülmektedir. Bunun yanı sıra ürün veya üretim süreçlerine giren teknolojinin daha yüksek katma değer yaratıyor olması, teknolojik yatırımların ve AR-GE çalışmalarının payını arttırmaktadır.

Toplumsal değişim tipolojilerini inceleyen ve bilgi toplumu kavramını ilk olarak kullanan araştırmacılardan Japon Yoneji Masuda'ya göre bilgi toplumu çok merkezlidir. Ekonomik hayatı dönüştürmekle kalmayıp siyasal, sosyal ve kültürel tüm alanları dönüştüren bir yapısı vardır. Bilgi toplumu ile özdeşleşen sektör entelektüel sektörlerdir. Bilgi toplumu yüksek seviyede kitlesel bilgi üreten bir toplumdur (Dura, 1990). Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki yaşanan hızlı değişimler ve sürekli gelişmeler bilgi toplumunun lokomotifini olarak görülmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde sağlanan ivme ile ekonomik, sosyal ve kültürel alanlarda köklü dönüşümler yaşanmıştır. Ekonomide bilişim teknolojileri ile kurulan ağlar sayesinde pazar kavramı yeniden tanımlanmıştır. Ulaşım ve iletişimdeki gelişmeler küresel pazarlara ulaşmada yeni pencerelerin açılmasına katkı sağlamıştır. Bu yönüyle bilgi ve iletişim teknolojileri küreselleşme olgusunu da beraberinde getirmiştir.

2. 1. 2 Bilgi Toplumu ve Küreselleşme

Küreselleşme olgusu çok yönlü olarak tartışılmasına karşın (Akdemir, 1996) gelinen noktada kaçınılmaz olarak (Friedman, 2000) görülmektedir. Küreselleşme bir taraftan toplumlara yüksek hayat standartları, demokrasi, özgürlükler sunarken diğer taraftan kaliteli ürün yelpazesini elinde bulunduran gelişmiş ülkeler ve uluslararası şirketler için yeni pazarlar anlamını taşımaktadır. Küreselleşmenin bir sonucu olarak ivme kazanan bilgi ve kaynak transferlerindeki kolaylıklar zaman ve mekân kavramına olan bağımlılıkları azaltmıştır. Çevre boyutundan hareketle, ulusal ekonomiden küresel ekonomiye geçiş gerçekleşmiştir. Kitle üretimi, buna bağlı olarak standardizasyon yerini farklılığa ve ulusları aşan pazarlara bırakmıştır. Standart ürün üretimi siparişe göre üretime dönüşmüştür (Hatch, 1997). Bu durum, ülkelerin ulus devlet yaklaşımlarının ötesinde siyasal uyumlarını revize etmelerini gerektirmiştir ve ülkeler arasındaki karşılıklı bağımlılık düzeylerini de etkilemiştir (Kutlu, 2000; S. Uçkun vd., 2002).

Bilgi ve iletişim teknolojileri sadece ekonomik hayatı etkilemekle kalmayıp toplumların sosyalleşmesine de katkıda bulunmuştur. Küreselleşen dünyada her türlü sınırları ortadan kaldıran bu gelişmeler dünyayı adeta bir köy haline getirmiştir. Bir taraftan gelişmiş ülkelerde istihdam olanağı bulma amacıyla işgücünde mobilite yaşanırken diğer taraftan maliyetleri minimize etmek için farklı coğrafyalarda da üretim yapılabilmektedir. Ülkeler ürettikleri değerlerini uluslararası iletişim ağlarının da gelişmesi sayesinde artık uluslararası düzeye taşıyabilmektedir. Güçlü (2003) de küreselleşmenin eğitimi derinden etkilediğini, artı ve eksi yönleriyle küreselleşmenin getirdiği sonuçlara iyi değerlendirmek ve buna uygun toplumsal çıkarlarımıza göre eğitimde tedbirlerin alınması gerektiğini belirtmektedir.

Küreselleşmeyi durmadan tekrarlanan bir 100 metre koşusuna benzeten Friedman (2000) kaç kez kazanırsa kazansın, ertesi gün yeniden yarışa çıkma durumundaki bir sporcuya benzetmektedir. Koşucu saniyenin yüzde biri kadar bir farkla kaybetse bile bir saatlik bir farkla kaybetmiş gibi bir duruma düşebileceğini belirten Friedman, küresel dünyada hızın sürekli yenilendiği toplumsal bir yapının varlığından bahsetmektedir. Friedman, küresel pazarda yerini almak isteyen ülkelerin “*altın deli gömleğini giymelerinin*”, kaçınılmaz olduğunu belirtmektedir. Friedman, bu pazarda söz sahibi olabilmenin koşulsuz yolu olarak “*mikroçip bağımsızlık sistemi bozukluğu*” adını verdiği teknoloji, finans ve enformasyon alanlarında gerekli olan demokratikleşmeyi gerçekleştirmekten ve mikroçipin ortaya çıkardığı değişimlere karşı bağımsızlık sistemlerini hazırlamaktan geçtiğini

belirtmektedir. Bu değişime direnen ülkelerin bu yarışta geriye düşeceklerini ve bu sebeple “*DO sermaye 6.0.*” işletim sistemine geçmelerinin gerekli olduğunu ifade etmektedir. Friedman’ın bu görüşlerinin altında yatan gerçekliğin bilgi toplumuna geçiş sürecinde 1990’lı yılların başında dile getirilmiş olması ile bilgi toplumuna geçişin ilk olarak ABD’ de çıkmış olması arasında bir paralellik vardır.

Bilgi toplumunun devlet anlayışında sosyal refah devleti anlayışı öne çıkmaktadır. Toplumun bütün katmanlarının yaşam kalitesini artırmak ve bireylerin refah düzeyini yükseltmeyi amaçlamaktadır. Bireyselliğin öne çıkmasına karşın bilgi toplumu bireyleri birlikte yaşamayı, paylaşımcı ve uzlaşmacı kültürü ile toplumsal uyum ve barışa yatkın bir tipoloji sergiler. Ötekileştirmeye karşı olan bu toplum farklı kültürlerle karşı da duyarlı ve sosyal bütünleşmeye uyumlu bir tutum sergilemektedir (T. Çötök ve Çötök, 2006).

2. 1. 3 Bilgi Toplumu ile Sanayi Toplumunun Karşılaştırması

Sanayi toplumu ‘Taylorist’ yönetim anlayış ve süreçlerinin hakim olduğu prototip insan modeli yetiştiren bir ‘fabrika’ metaforu ile özdeşleşmiştir. Sanayi toplumunda var olan çıkar çatışmaları, homojenlik, uzmanlık ve dışsal motivasyonun yerini bilgi toplumunda işbirlikleri, heterojenlik, çok niteliklilik ve belirsizlik almıştır. Sanayi toplumunda istihdamda erkek üstünlüğüne dayalı bir işgücü piyasasına karşın bilgi toplumunda cinsiyet ayrımı daha az görülmektedir. Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş yönetim yaklaşımlarını da etkilemiştir. Bu yeni dönemde kural ve korkuya dayalı piramit tipi yapılanma modelinden, çalışan odaklı, esnek ve yalın yapılanmaya geçildiği görülmüştür (Bozkurt, 2006).

Sanayi toplumunun ekonomik yapısında kitle üretim tarzının döneme damga vurmasıyla tarım toplumunda egemen olan toprağa dayalı üretimin milli gelirdeki payı %3-5’lere kadar gelirken sanayi üretiminin payının %50’lere kadar çıkmıştır. Benzer şekilde bilgi toplumuna geçişle birlikte ekonomide sanayi ağırlıklı kitle üretiminin artı değer üretmedeki payı azalmış bilgi ve hizmet sektörünün payında belirgin artışlar olmuştur (Erkan, 1998).

Crawford (1991) bilgi toplumuna geçiş sürecinde ekonomik yapıda meydana gelen değişikleri, bilginin sanayi toplumundaki hammadde ve sermaye donanımının yerini alması olarak değerlendirmektedir. Bunu sağlık, eğitim ve eğlence hizmetleri başta olmak üzere diğer hizmet faaliyetlerinin genişlemesinin izlediğini belirtmektedir. Crawford, emek yoğun üretim faaliyetleri ile hizmet sektöründeki bazı işlerin otomasyonu ve kadınların iş

hayatına artan oranda girmesi sonucu, istihdam yapısının kadın iş gücü lehine gelişmesini de bilgi toplumuna geçiş sürecini destekleyen ekonomik yapıdaki değişiklikler olarak yorumlamaktadır. Sanayi toplumunda “ölçek” ekonomisi hâkim iken, bilgi toplumunda “hız” ekonomisi hâkimdir. Bir başka ifadeyle, sanayi toplumunda üretilen malın, niceliği önemli iken bilgi toplumunda, üretiminin gerçekleştiği süre ve ürünün niteliği önemlidir. Teknoloji, finans ve enformasyon alanlarındaki demokratikleşme siber uzay denen yepyeni bir iş zemininin ortaya çıkmasına sebep olmuştur.

Bilgi toplumunda değişen paradigmaya paralel olarak özerk ve otonom duyarlı yüksek becerili bilgi işçileri örgüt yapılarını da değiştirmiştir. Taylorist ve Fordist üretime dayalı mekanik, seri, hiyerarşik ve hegamonik bir iş anlayışının yerine daha esnek, yalın üretime geçilmiştir. İş piyasasında yatay, takım çalışmasına uygun ve esnek çalışma modelleri öne çıkmıştır. Bilgisayar teknolojilerinde yaşanan gelişmelere ve küreselleşmeye paralel olarak şebeke türü örgütlenmeyi ve sanal organizasyonlar kurmayı öne çıkarmıştır. Bu yapıda işçinin el emeğine ve kas gücüne dayalı sanayi toplumu üretim anlayışından farklı olarak bireylerin yaratıcılıklarını sergileyebilecekleri, teknoloji üretebilen, katma değeri yüksek ürünlere odaklanan bilgi işçileri devrededir. Diğer bir ifade ile fiziksel gücün zihinsel güçle yer değiştirmesi söz konusudur.

Dura ve Atik (2002)'in bilgi toplumunun özelliklerini ABD'yi ele alarak inceleyen araştırmacılarından Crawford'tan aktardığına göre bilgi toplumunu ilkel toplum, sanayi toplumu ve bilgi toplumunun sınıfsal ayrışımında temel farklılıkların ekonomik değişim modeli ile açıklanabileceğini dile getirmiştir. Bilginin öneminin artması ile birlikte bilgi ve bilgi üretimi toplumların yaşamındaki kilit bir ekonomik kaynak haline dönüşmüştür. Bilgi ve bilgidan üretilen ekonomik değerlerin ilk oluşturulma maliyeti yüksek olmasına karşın yeniden kullanılmasının maliyeti düşüktür. Bilgi, günümüzün iş koşulları altında, şirketlerin pazar değerini belirleyen temel unsur haline gelmiştir. Bilişim teknolojisine endeksli bilgi üretimi sermaye ve toprağa göre çok daha akışkan, ışık hızıyla iletilebilen, paylaşılabilen yapısıyla yenilik yaratmaya yöneliktir.

Sanayi toplumunda zenginlik, doğal kaynakların dönüştürülmesine bağlı olarak üretilen mal ve hizmetlerin fiziksel ticaretine dayanmakta iken; bilgi toplumunda ekonominin yenilik kapasitesinden, özgün üretim organizasyonundan, iş organizasyonlarındaki yapılanmalarından ve çalışma biçimlerindeki esnek uygulamalarından kaynaklanmaktadır

(Erdut, 2003). Bu döneme maddi üretimin bilgi üretimine dönüştüğü ve üretimin sadece fabrikayla sınırlı kalmadığı küresel bir yapı damgasını vurmuştur.

Tablo 1

Sanayi Öncesi ve Sanayi Sonrası Toplumsal Dönüşüm

	Sanayi Öncesi	Sanayi	Sanayi Sonrası
Bölgeler	Asya, Afrika, Latin Amerika	Batı Avrupa, Sovyetler, Japonya	ABD
Ekonomik sektörler	İlk sektörler (istihraç) Tarım, madencilik, balıkçılık, Ormancılık	Orta Sektörler (mal üretimi) İmalat	Üçüncü sektör: ulaşım, enerji, Dördüncü sektör: Ticaret, maliye, sigorta, gayrimenkul Beşinci sektör: Sağlık, eğitim, araştırma, hükümet, turizm ve eğlence
Mesleki Eğilim	Çiftçi, madenci, balıkçı, vasıfsız işçi	Yarı vasıflı işçi, mühendis	Mesleki ve teknik bilim adamları
Teknoloji	Hammaddeler	Enerji	Bilgi
Metodoloji	Sağduyu, tecrübeler	Ampirizm Deneyleme	Soyut teori: modeller, simülasyon, karar teorisi, sistem
Zaman Perspektifi	Geçmişe yönelik “Ad hoc” tepkiler	“Ad hoc” intibak projeksiyonlar	Geleceğe yönelik Geleceği tahmin
Eksen Perspektifi	Geleneksellik: toprak-kaynak sınırlılığı	Ekonomik gelişme: devlet veya özel sektör kontrolü	Teorik bilginin merkeziliği ve kodlaması

Kaynak: Bell'den aktaran Dura ve Atik, (2002). *Bilgi toplumu, bilgi ekonomisi ve Türkiye*. İstanbul: Literatür.

Bilişim teknolojilerinde yaşanan gelişmeler örgütlerin zaman, mekân ve yönetim süreçlerinde köklü değişimleri beraberinde getirmiştir. Eğitime olan talep arzı, maliyetin daha düşük olması, fiziksel mekâna ihtiyaç duyulmaması, çok geniş kitleleri daha hızlı ve kolay ulaşılabilmek gibi avantajları uzaktan eğitim modelini gündeme getirmiştir. Diğer taraftan, örgütsel yapılardaki esnek, yatay ve çapraz yapılara yönelim artmıştır. Elektronik ağlarla örülmüş bu yeni yapılanmada zaman ve mekân kaynaklı dezavantajlı durumlar ortadan kalkmıştır. Karar alma süreçlerine katılımdaki etkililik ve uzmanlaşma tüm örgüt çalışanlarını öğrenen örgütler oluşturmaya zorlamakta ve öğrenmeyi sürekli kılacak hayat boyu öğrenme anlayışının gelişmesine zemin hazırlamıştır. Bu yönüyle bilgi toplumunu sanayi toplumunun bir sonraki aşaması olarak yorumlayan araştırmacılar da mevcuttur.

İnsan kaynağından yararlanmanın katma değer üretmede en kolay bir yol olduğuna dikkat çeken De Bono (1996) küresel bilgi ekonomisinin örgütlerinde yönetsel yaklaşımların insan sermayesi ile bilgi üretimini sentezleyerek bütünleştirebilen stratejilerin öne çıkacağını belirtmektedir. Edward de Bono “rekabetüstü” adlı kitabında rekabette öncül olmanın yolunun artı değer sağlayan yaratıcılığa olan ilgiden geçtiğini belirtmektedir. De

Bono (1996) yeni ve çılgın fikirlere her zamana ihtiyaç olduğunu bunu sağlayan kaynağın da bilgi insanları olduğunu ifade etmektedir.

Yazılım ve hizmet sektörünün ön plana çıktığı bilgi toplumunda zekâya, yenilikçiliğe, yaratıcılığa ve girişimciliğe dayalı işlerin sanayi toplumunun karakteristiği olan rutin, mekanik ve döngüsel tekrara dayalı işlerin önüne geçmiştir (Bozkurt, 1998). Sanayi toplumundaki mekanik insanın yerini düşünen, sorgulayan, yorumlayan, bilgidan bilgi üreten girişimci ve yenilikçi insan almıştır. Aşağıda Tablo 2’de sanayi toplumu ile bilgi toplumunun karşılaştırılmasına yer verilmiştir.

Tablo 2

Sanayi Toplumu ile Bilgi Toplumu Karşılaştırılması

	Sanayi toplumu	Bilgi Toplumu
Teknoloji	Enerji: fosil yakıtlar (petrol, kömür) Malzeme: yenilenemez kaynaklar (metal vd.) Araçlar: Emeğin yerine geçen makinalar Üretim yöntemi: kurmak, montaj ve birbiriyle değiştirilebilir parçalar Ulaşım sistemi: vapur, tren, otomobil, uçak Haberleşme sistemi: basın, televizyon	Enerji: doğal (güneş, rüzgâr) nükleer Malzeme: yenilenebilir kaynaklar Araçlar: akli geliştirici makinalar (bilgisayarlar ve elektronik araçlar) Üretim yöntemi: robotlar Ulaşım sistemi: uzay gemisi Haberleşme sistemi: Elektronik araçlarla sınırsız bireysel iletişim
Ekonomi	Ulusal düzeyde kitle pazar ekonomisi Standartlaşmış maddi mal üretimi Sınırlı uzmanlık yeteneği, standart çalışma kalıpları, hiyerarşik ve katı bir örgütsel yapı Esas kaynak, fiziki sermaye	Bütünleşmiş küresel ekonomi. Üretici ve tüketiciyi birleştiren bilgi hizmetlerinin tedariki şeklindedir. Doğrudan çıkarlarını koruyabilen küçük girişimciliğin örgütlenmesi Esas kaynak, insan sermayesi
Sosyal Sistem	Çekirdek aile Seçici sistem sınıfsal unsurları öne çıkartmaktadır. Yetişkinlikte tamamlanan kitlesel eğitim	Bireyin merkezi konumda olduğu farklı aile tipleri Sosyal değerlerde çeşitlilik, eşitlik, bireycilik ve bireyselleştirilmiş eğitim
Politik Sistem	Kapitalizm ve Marksizm Temsili hükümet veya diktatörlük şeklinde güçlü merkezi ulusal hükümet	Küresel işbirliği Yerel yönetimler asıl yönetim birimi ve katılımcı demokrasi temel norm
Paradigma	Bilim temeli: fizik, kimya Temel düşünce: İnsan akıbetinin rekabetçi bir dünyada ödül ceza sistemiyle rasyonel sosyal yapıyı uyumlu bir şekilde oluşturulmasına bağlı olduğu düşünülmektedir.	Bilim temeli: kuantum elektronığı, moleküler biyoloji, çevresel bilimler Merkezi düşünce: İnsanın kabiliyet ve gelişiminin sürekli artması (beynin bütünüyle düşünülmesi) Değer sistemi: kadına özgü değerler ve ademi merkezietçi bir toplum öne çıkmaktadır.

Kaynak: Masuda’dan aktaran Erkan, (1997). *Bilgi toplumu ve ekonomik gelişme*. Ankara: Türkiye İş Bankası.

Bilgi toplumunda aktif nüfusun işgücü piyasasındaki dağılımı içerisinde tarım ve sanayi toplumundaki payının azaldığı ve insan odaklı ve hizmet sektörü ağırlıklı bir yapıya

dönüştüğü görülmektedir. Drucker bilgi toplumunda gerçek gücü elinde bulunduran bilgi işçilerinin gelişmiş ekonomilerde bilgi ve hizmet sektöründe çalışanların dörtte üçünü teşkil ettiğini ifade etmektedir. Drucker “kapitalist ötesi toplum” adlı eserinde bu değişimi enformasyon kapitalizmi olarak görmekte ve örgütler için asıl olanın bilgi üretmek olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu enformasyon kapitalizminde (Drucker,1994) bilgisayar ve yazılım gerektiren teknoloji yoğun ve artı katma değer getirisi fazla olan bilgi temelli bir ürünün üretiminde bilginin payı % 98 iken hammadde ve enerjinin maliyeti % 2’lerde kalmaktadır. Bu durum sanayi toplumunda hammadde ve enerjinin payı % 60’larda olduğu belirtilmektedir (Erkan, 1997).

Bilgi toplumuna dönüşüm sürecinde, bu paradigmatik değişim, istihdam piyasalarında da önemli değişimleri beraberinde getirmiştir. Bilgi toplumunda küresel ve entelektüel sermaye bireyin istihdamında sınırlar ötesi ve farklı kültürlerle açık bir boyuta taşınmıştır. Fiziki ve kültürel çevredeki değişim hızının daha önceki hiçbir dönemde görülmemiş düzeyde fazla olması ve katlanarak artması bilgi toplumunun temel karakteristiği olarak değerlendirilmektedir.

2. 1. 4 Sanayi 4. 0

Endüstri 4.0, ürünlerin ve üretim sistemlerinin yaşam döngüsündeki bütün değer zincirinin organizasyon ve yönetiminde yeni bir seviye olan Dördüncü Endüstri Devrimi olarak tanımlanmaktadır (BCG, 2015). Halsey, Lauder, Phillip ve Amy (2007) dünyada özellikle de sanayi ötesi gelişmiş ekonomilerde bilgi ekonomisinin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücüne talep arttığını ve istihdamda nitelikli iş gücü ihtiyacının küresel hareketliliği hızlandırdığına dikkat çekmektedir. Ekonomik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlardaki değişim ve etkileşimler organizasyon yapılarında ve geleceğin mesleki iş kompozisyonlarını da etkilemektedir. İş dünyasındaki paradigmaları yeniden belirleyen Sanayi 4. 0 konulu BCG (2015) raporunda sanayi 4.0’ ın yaygın olarak uygulanmasının dönüşüm maliyetlerini azaltacağından ve sanayi verimliliğinin artışına sebep olacağından bahsedilmektedir.

Rekabet gücü yüksek ekonomiler sınıfına adını yazdırmak isteyen ülkeler için, Sanayi 4.0 dönüşümü kaçınılmaz bir önemdedir. TUSİAD (2016) raporunda da rekabet gücü göstergelerinin çeşitlilik ve hızlı değişkenlik gösterdiği bu küresel ekonomik paradigmada katma değeri yüksek ürünler üretebilmek ve dünya üretim değer zincirinden çok daha fazla pay alabilmek için Sanayi 4.0 dönüşümünün sağlanması ülke ekonomisi için temel politika

alanı olarak belirlenmesi üzerinde durulmaktadır. Adı geçen raporda istihdam edilecek iş gücüne duyulan ihtiyacının artacağına vurgu yapılmaktadır. Gelecek 10 yılda istihdam yapısındaki değişimler üzerinde durulan raporda istihdamda yetkinlik düzeyi düşük rutin işlerde çalışacak iş gücünün azalması beklenmektedir. Buna paralel olarak yeni fırsat alanları olarak bilgi ve materyal akışı, tedarikçiler ile entegrasyon, ürün ve üretim sürecinin tasarım aşamasında simülasyonu, üretimde esnekliği ve öngörülebilirliği artıran akıllı ürün ve üretim hatları gibi konular öncelikli alanlar olarak görülmektedir. İstihdamda çok daha nitelikli insan gücüne duyulan gereksinime değinilen raporda, eğitim ve gelir düzeyi yüksek bir iş gücü yapısının oluşturulmasının verimlilik artışında maliyet azaltıcı bir etkisinden bahsedilmektedir. Bu durum istihdam edilen ve yeni istihdam edilecek yetişkin becerilerinde dönüşüme entegre olabilecek eğitimin sağlanmasını zorunlu kılmaktadır.

Yeterlilikleri sınırlı olan işgücü ve ekosistemlerin, yeni teknolojilerin benimsenmesini yavaşlattığı düşünülmektedir. Rekabet gücü yüksek ekonomiler arasında yer almak isteyen Türkiye “Sanayi 4.0” ın uygulayıcısı pozisyonunda olmak zorundadır. Küresel sermaye ve işgücündeki hareketlilikler gelişmekte olan ülkeleri doğrudan etkilemektedir. Ülkemizin mevcut pazarda rekabet gücünü devam ettirmesi için rekabetçiliğimizin temelini oluşturan düşük iş gücü maliyetleri ve lojistik avantajlarını kaybetmemek için “Sanayi 4.0” ın uygulayıcısı olmak son derece önemli görülmektedir.

2. 1. 5 Bilgi Toplumunda Birey

Tarım ve sanayi toplumundan farklı olarak bilgi toplumunda birey ön plana çıkmaktadır. 21. yüzyıl insan profilinde her şeyi bilen “yaşlı bilge adam” sembolünün yerini yeni şeyleri öğrenmeye açık “zeki çocuk” figürü almıştır (Bacanlı, 1999). Diğer bir ifade ile bu döneme damgasını vuran öğrenmeyi öğrenen, bilgiyi güce dönüştüren bireyler olarak görülmektedir. Kas gücü ve makine gücü ile iş yapma şeklinin bilgiye dayalı iş yapma kurallarıyla ikame edildiği bir süreç olarak görülmektedir (Bozkurt, 1997). Bilgi toplumunun gereksinim duyduğu insan modeli çok boyutlu özellikleri ile öne çıkan, bilgi ve becerisini işin başından sonuna kadar kullanılabilen insan tipi olarak görülmektedir (Alakuş, 1991).

Bilgi toplumu bireylerinin özellikleri, önceki toplumsal sınıflardan tamamen farklı oluşu ile ön plana çıkmaktadır. Bilgi toplumunun bireyleri girişimci kimlikleriyle, otonom ve esnek çalışma istekleriyle, araştırmacı, eleştirel düşünmeye yatkın dünya görüşleriyle,

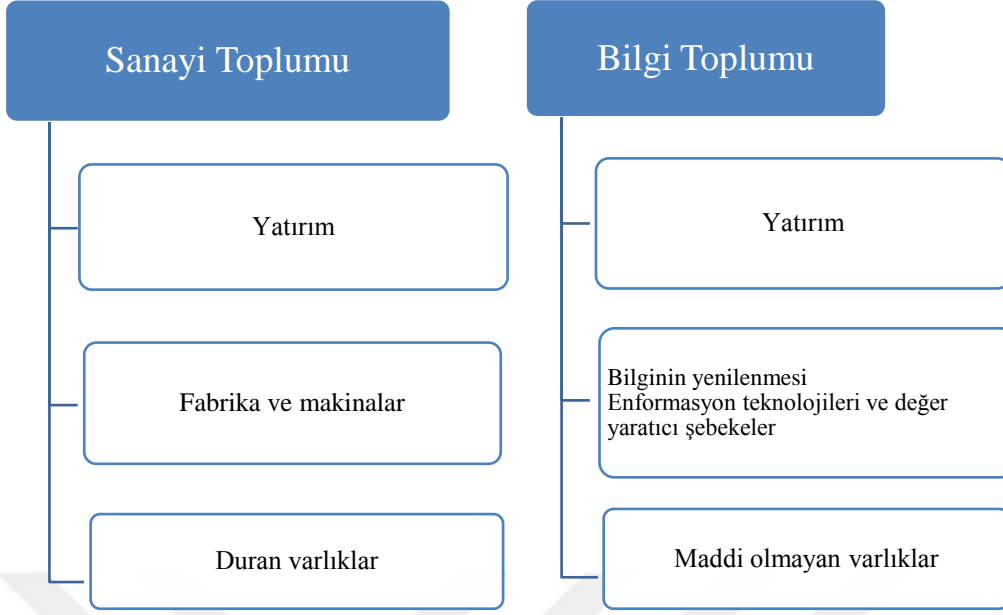
karşılaştığı problemlere birden fazla çözüm üretebilen çoklu bakış açılarıyla çözüm üretebilen, yaratıcı, değişime ayak uydurabilen ve değişimin öznesi olabilen bireylerden oluşmaktadır.

Bilginin kendisi, ekonomiye yön veren, sadece onu şekillendiren olmakla kalmayıp toplumsal hayatı ve bireyin yaşam tarzını da derinden etkilemiştir. Yeni teknolojilerin kullanımının hızla yaygınlaşması iş ve mesleklerde de bir dizi değişimlerin yaşanmasını tetiklemiştir. Bu süreçte yüksek nitelikli işgücüne talep artışı görülmektedir. Birey, yaşanan değişimin etkisiyle nesne konumundan bilgiyi üreten konumuna çıkmıştır.

2. 1. 6 Entelektüel Sermaye

Sanayi toplumundaki ‘fabrika’ların yerine bilgi toplumunda bilgisayar teknolojileriyle örülmüş ağ sistemleri almıştır. Sanayi toplumuyla özdeşleşen “sermaye” kaynağının yerine ‘bilgi’nin ikame edildiği bilgi toplumunda, bilgi üreten girişimciye ve inovatif işgücüne ihtiyaç artmıştır. Artı katma değeri yüksek ürün üretmede ana sermayeden ziyade bilgi sermayesi işlevsel hale gelmiştir. Değer yaratma gücünün asıl kaynağı sanayi toplumundaki iş süreçlerinden düşünce süreçleri üzerinde odaklanmaktadır (Edvinson, 2002). Bilgi toplumunda öne çıkan düşünme süreçlerini en iyi tanımlayan kavramlardan birisi de entelektüel sermaye olarak görülmektedir.

Sanayi öncesi toplumların zenginlik kaynaklarını ifade etmede kullanılan fiziksel varlıkların yerini bilgi toplumunda soyut, maddi olmayan ve beyin gücüne dayalı entelektüel sermaye almaktadır (Steward, 1997, s.13-14). Steward entelektüel sermayeyi iş görenlerin bildiği her şeyin toplamı olarak görmekte ve değişimin kaynağı olarak gördüğü bireyin gömülü bilgi ve becerilerinin örgütlerin yeni zenginlik kaynağı olarak nitelendirmektedir.

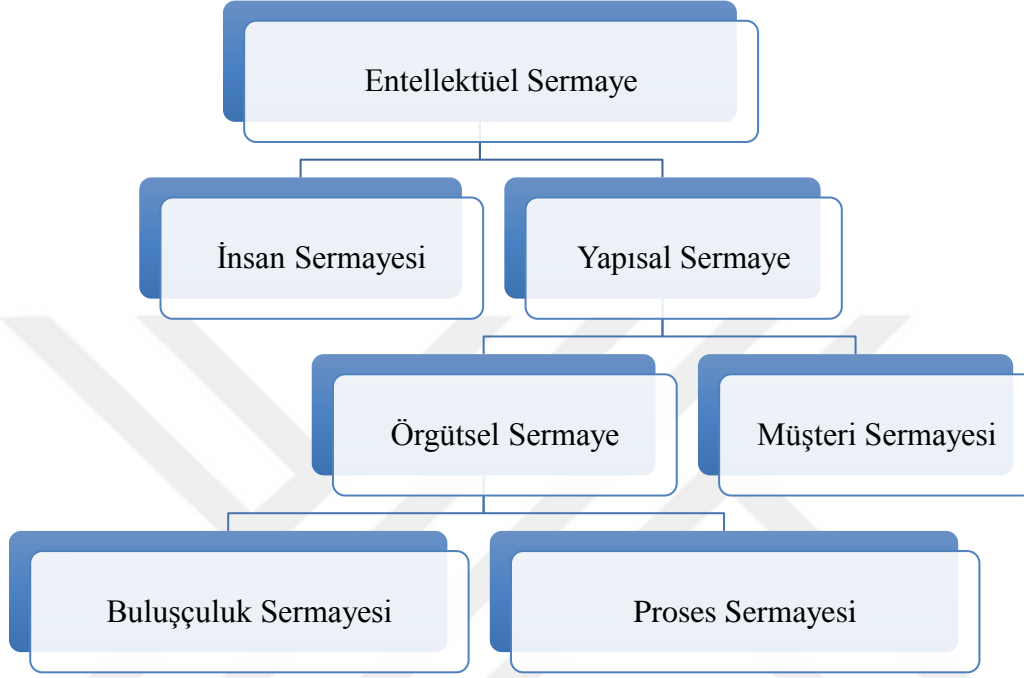


Şekil 2. Bilgi çağına geçişin yarattığı değişim. Kaynak: Bradley, K. (1998). "Finansal reporting and intellectual capital". *Measuring and Valuing Intellectual Capital Conference*, (s. 1). New York kaynağından uyarlanmıştır.

Maddi olmayan ve değere dönüştürülebilen bu entelektüel sermaye kaynağı örgütlerin değerlerini ve performanslarını göstermede önemli bir kıstas olarak görülmektedir. Örneğin, Microsoft firmasının maddi kaynakları son derece sınırlı iken, en önemli varlığı işletme çalışanlarıdır. Entelektüel sermayenin devreye girdiği ürün ve hizmetlerde artı katma değeri yüksek, marka değeri olan, kaliteli ürünler ortaya çıkmakta ve rekabette avantajlı bir pazar elde edilmesine imkân sağlamaktadır. Ürünün fiyatını bilginin kendisi belirlemektedir. Bilgi toplumunu diğer paradigmalardan ayıran en belirgin niteliğin de entelektüel sermaye kaynağını öne çıkaran yaklaşımlarda yatmaktadır.

OECD tarafından işletmenin görünmez varlıkları olarak tanımlanan organizasyonel (yapısal) sermaye ve insan sermayesi örgütlere artı değer üretmede öne çıkan iki temel kaynak olarak görülmektedir. Bunlardan yapısal sermaye, şirkete ait olan yazılım sistemleri, dağıtım kanalları ve tedarik zincirlerine ait bilgileri içerirken, insan sermayesi ise organizasyondaki insan kaynaklarını (çalışanları) ve organizasyon dışındaki müşteri ve tedarikçileri kapsamaktadır.

Bennis (1997) “liderlerin lideri olmak” adlı eserinde geleceğin örgüt liderlerinin önündeki en önemli sorun olarak örgütlerin sosyal mimarlarını, entelektüel sermayelerini ortaya çıkarmak olduğunu ifade etmektedir. Steward (1997) ise bu eğitimli insan sermayesinin aktif olarak işgücü piyasalarında kullanılmasının zorunlu olduğunu ifade etmektedir.



Şekil 3. Entellektüel sermaye unsurları. Kaynak: Steward, T. (1997). *Entellektüel sermaye*. (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Mess kaynağından uyarlanmıştır.

İnsanın fiziki gücüne dayalı çalışma düzeni ihtiyacının azalmasıyla ters orantılı olarak düşünsel dünyasına, yaratıcılığına, entelektüel sermayesine olan ihtiyaç her geçen gün daha da artmaktadır. Diğer bir ifadeyle tarım ve sanayi toplumlarının ihtiyaç duyduğu kas gücü ve emek işçilerinin yerini bilgi işçileri doldurmaktadır.

2. 1. 7 Bilgi İşçileri

Drucker, bilgi işçisini “yüksek seviyeli işçi” olarak nitelendirmektedir. Bilgi işçisi; enformasyon ve bilgiyi kullanan, genellikle bunlarla hem fiziksel ve hem de sanal dünyada (dijital ortamlarda) faaliyet gösteren teknik bilgi ve becerileri yüksek, eğitimli çalışanlar olarak görmektedir. Gücünün kaynağını bilgidен alan bu yeni toplumsal sınıfın egemen yeni işçileri ‘bilgi işçileri’dir (Drucker, 1993). Bu yeni toplumsal sınıf sahip oldukları bilgi ve beceriler sayesinde iş bulma, iş üretme konusunda çok daha otonomdurlar. Sanayi toplumunda merkezde olan sermayeden ziyade bilgiyi güç olarak kullanırlar. Bilgi

işçilerinin büyük bir kısmı enformasyona dayalı işlerde çalışmaktadırlar (Charter ve Scarbrough, 2001; Drucker, 1993; Zaim, 2005). Bugün Google, Apple, Microsoft gibi ekonomik anlamda en büyük katma değer üreten şirketlerin bilişim ve teknoloji kaynaklı olması ve bu şirketlerin ABD kaynaklı olması tesadüfi değildir. Tarım ve sanayi toplumlarındaki egemen olan sermaye ve güç sahibi sınıfların otoritesine bağlı kalmak durumunda değillerdir. Bilgiden aldıkları güçle güçlüdürler ve orta ve ara sınıf değillerdir. Bilginin verdiği özgüven onları zihinsel ve fiziksel olarak zinde tutabilmektedir. Emir almak yerine çalıştıkları kurum ve kuruluşlarda kendileri norm ve standartları belirlerler. Takım çalışmasına yatkındırlar. Bu yönleriyle öğrenen organizasyonlar oluşturma becerisine sahiptirler (Charter ve Scarbrough, 2001).

Dinamik bir yapısı olan günümüz iş çevresi, enformasyon teknolojilerindeki gelişmelerden hızlı etkilenmesi sebebiyle, bilgi işçilerini yeniliklere açık olmaya ve yeni durumlara uyum sergilemede sürekli uyanık olmaya sevk eder. Bu sebeple bilgi işçisi için öğrenme hayatın ve iş yaşamının vazgeçilmez bir unsuru olmuştur. Bu durum bilgi işçileri ve günümüz iş gücü piyasalarının sürekli eğitimini zorunlu kılmakta ve gizli bir döngüsel gelişimi de tetiklemektedir (Özer, Özmen ve Saatçioğlu, 2004). Eğitim sayesinde sürekli bilgi ve teknolojideki ilerlemeler artmakta buna paralel olarak işgücünün eğitimsel yenilenme ihtiyacı da sürekli gündemde kalmaktadır. Buna göre bilgi işçilerinin sürekli eğitimle kendilerini yenilemeleri yeni ürün ve bilgilerin ortaya çıkış hızını artırmakta, bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişmeler de bireyin kendini geliştirmesini, becerilerini güncellemesini netice vermektedir. Teknolojik imkanlardaki gelişmeler ve işgücü becerilerinde ortaya çıkan bu artışlar toplumların refah düzeyine de olumlu olarak yansımaktadır. Kalkınma ve refah ile gelen değişim toplumsal yapılarda ve bireylerin hayata bakış açılarında, beklentilerinin yeniden şekillenmesinde tetikleyici bir unsur olmaktadır. Toplumsal yapıdaki beklentilerin değişimi ekonomik yapıyı da doğrudan tetiklemekte ve örgütler beklenti ve istekler doğrultusunda mal ve hizmet yatırımlarına ilişkin stratejilerini güncellemektedirler (Zaim, 2005). Kuşkusuz bu döngüde eğitimin mi, teknolojik gelişmenin mi, ekonomik yapının mı ya da toplumsal yapıdaki değişimlerin mi öncelik sonralık ilişkisi içerisinde daha etkili olduğu konusu tartışmalıdır. Ancak bu döngüsel paradoksta ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre de farklılık gösterebilmekle birlikte iç içe bir bağımlılık etkisinden de söz edilebilir.

Bilgi işçisi birçok açıdan sanayi işçisinden ayrılmaktadır. Öncelikle, bilgi işçilerinin sözel, sayısal ve problem çözme becerileri gelişmiştir. Öğrenmeye açık ve dinamik yapıları

vardır. Örgütlerin rekabet gücünün entelektüel sermayenin geliştirilmesinde gören bilgi işçileri bağımsızlığına düşkün, makinenin bir parçası olmaktan çıkmış, beceri sahibi ve uzmanlaşmış işçilerdir. Bu işçiler daha gençtirler ve daha iyi eğitim görmüşlerdir. Büyük bir mağazada çalışmakla küçük bir işletmede çalışmak onlar için önemli değildir. Zaman ve mekân ile çok bağlı değillerdir. Bilgi işçileri, değişime, belirsizliğe, esnek örgütlenmeye alışkındırlar (Toffler, 1997, s. 48 - 49). Bilgiyi işlerinde temel kaynak olarak kullanan bu bilgi işçilerinin belirgin özelliklerini, Özer vd. (2004) öğrenmeyi öğrenen, takım çalışmasına yatkın, iletişim becerileri yüksek, işleriyle ilgili bilgi gereksinimlerini değerlendirebilen ve bilgi kaynaklarını etkin kullanabilen bireyler olarak tanımlanmakta olduğunu ifade etmektedirler.

Bilgi işçileri aynı zamanda girişimcidirler. Girişimcilik kültürünün etkili olduğu toplumlarda yenilik ve yaratıcılık için uygun bir ortam vardır. Toplumsal yapı dinamik ve yeniliğe açıktır. Sürekli bir arayış ve değişime açık, dirik bir yapı vardır. Bu kültürel ortam kendi işini kurma konusunda bilgi işçilerini cesaretlendirmektedir. Girişimcilik kültürünün egemen olduğu toplumlarda sürekli bir yenilenme ve gelişme görülmektedir. Dünya ülkeleri arasında girişimcilik kültürünün ilk filizlendiği ve geliştiği ülke ABD olmuştur. Girişimcilik kültürüyle yetişen bilgi toplumu çalışanları, bu kültürden yoksun ya da geri kalmış diğer toplumlara kıyasla fark yaratmışlardır. Wissema (2014) ABD toplumunun ekonomik başarısının altında yatan unsurun girişimci ruhu özendirilmesinde yattığını dile getirmektedir. Bugün büyük sermaye toplayan şirketlerin çoğunlukla Amerikan kaynaklı olmasının temelinde girişimcilik kültürünün geliştirilmesinde yattığı düşünülmektedir.

Bilgi işçilerinden okulda öğrendiklerini işyerlerinde kullanabilme becerisi beklenmektedir. Pink (2007) bilgi işçilerinin belirgin özellikleri arasında yer alan kurumsal ve analitik bilgileri edinme ve kullanma yeteneklerinin onları diğer bireylerden ayırtıran en belirgin özellik olarak görmektedir. Bu itibarla toplumsal değişim sürecinde ve bilgi toplumuna geçiş sürecinde bilgi işçileri ve onların düşünce tarzları yeni çağın karakterini, liderliğini ve sosyal profilini biçimlendirmede etkili olmuştur.

Bilgi işçileri geleneksel örgüt yapılarının ötesinde alanında uzmanlaşmış çalışma grupları ya da bireysel olarak bilgi süreçlerini geliştiren kişilerden oluşmaktadır. Bu yapısal değişim, örgütlerin organizasyonel yapılarını da değiştirmektedir. Yeni oluşan örgütsel yapıda bilgi toplumu işçileri daha fazla inisiyatif alabilen, aktif, özerklik ve öz denetimi yüksek girişimci işgücü gereksinimi ön plana çıkmıştır (Aydın, 1996; Balcı, 2006).

Senge (1990) uzman yetenekli takımların yetenekli insanlardan oluştuğunu ifade etmektedir. Formal ya da informal olarak oluşturulan çalışma takımlarında karar alma süreçlerinde hiyerarşik yapı yerine her bireyin aktif olarak katılımını, bilgi ve birikimini paylaşmasını ve kişisel uzmanlık birikimini ortaya koyması beklenmektedir. Geleneksel yapıdaki koordinasyon ve kontrol mekanizmalarındaki yönetici ağırlığı, bilgi toplumu işçilerinde bilgi çalışanlarının öz disiplinlerine ve denetimlerine verilmektedir (Drucker, 1999). Örgütlerdeki merkezi yapıların, hiyerarşik ve otoriter yönetim anlayışlarının yerine yönetimde sıfır hiyerarşi ve örgütün işi yapan ile karar vereni birbirlerine yaklaştıran yalın bir yapı kurmasına yardımcı olan kademe azaltmayı öne çıkaran (Koçel, 1996) yönetim uygulamaları öne çıkmıştır. Bu durum örgütlerde, karşılıklı uyuma dönük, yatay, esnek ve ademi merkeziyetçi bir yapılanmaya götürmüştür. Buna bağlı olarak bireyin profili de sanayi toplumundan farklı olacaktır. Bilgi toplumu, rutin, mekanik ve tekrara dayalı işlerin yerine zekâyâ ve yaratıcılığa dayalı işlere yönelmektedir. Bilgi ve teknolojinin etkileşiminin bir sonucu olarak yazılım, donanım ve hizmet sektörleri ağırlıklı olarak ön plana çıkmaktadır. Özellikle hizmet sektörü bilgi toplumunda lokomotif görevi yüklenmiştir (Bozkurt, 1998).

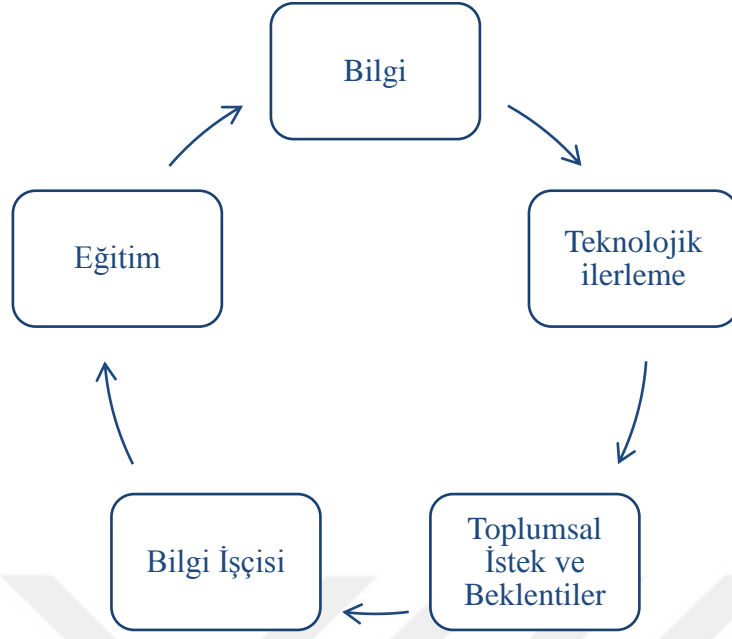
Bilgi işçilerinin verimliliği sanayi toplumunun insana bakış yaklaşımı ile yönetim anlayışının değişimine bağlı görülmektedir. Diğer bir ifade ile bilgi, bilgi toplumunun iş görenleri toplumda egemen olan gücün yapısını ve güç ilişkilerini de doğrudan etkileyecektir. Artık tarım toplumundaki toprak ağaları ne de sanayi toplumunun sermaye sahipleri gücün odak noktasını teşkil edemeyeceklerdir (Drucker, 1994). Bu sermaye ve hammaddeye gereksinim olmadığı anlamından ziyade önem derecesinin ikinci sıraya düştüğü anlamını taşımaktadır. Bilgi işçileri karar alma süreçlerinin merkezine yerleştiğinden yönetim ve organizasyon yapılarını derinden etkilemiştir. Bilgi toplumunda örgütler küresel pazarda daha etkili olabilmek ve sektörde diğer örgütlerden farklılaşabilmek için bilgi işçilerinin bilgi, beceri ve yeteneklerinden yararlanabilmek için temel yeteneklere odaklanma eğilimindedirler (Koçel, 1996).

Drucker (1994) sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş sürecinde her yıl emek ve kas gücüne dayalı işgücü ihtiyacının yüzde bir oranında azaldığına dikkat çekmektedir. Bilgi toplumu ile bu geçişin daha da hızlanması beklenmektedir. Bilimsel bilgi üretimindeki bu artış, ekonomide ve sosyal yapılarda da hızlı değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu değişimden en çok etkilenen kurumların başında eğitim öğretim kurumları gelmektedir.

2. 2 Bilgi Toplumunda Eğitim

Toplumsal değişim ile eğitim arasında dirik ilişkiler bulunmaktadır. Trow ve Clark toplumsal değişmenin koşulu ve etkileyicisi olarak eğitimi görmekteirler. Ottaway ise, eğitimin toplumsal değişme içerisinde, kendi başına bir değişim etkeni olduğunu ve eğitimsel değişmenin, toplumsal değişmeyi izlediğini vurgulamaktadır (Tezcan, 1985). Eğitim ile toplum arasındaki ilişkiyi inceleyen sosyologlardan E. Durkheim eğitimi toplumun bir fonksiyonu olarak nitelendirmiştir. Durkheim'a göre eğitim, topluma bağlı bir değişkendir. Eğitimin amacını da bireyleri içinde buldukları topluma uyum sağlamalarına hizmet etmek olarak görmektedir. Bu görüşten farklı olarak eğitimin toplumdan bağımsız bir değişken olarak toplumu şekillendirip değiştirdiği yönde anti tezi savunanlar da vardır. J.G. Ficht, toplumu okullarda verilen eğitim sayesinde değiştirilebileceğini savunan araştırmacıların ilklerindedir. J. Dewey ise 1899 yılında yayınladığı “*Eğitim ve Toplum*” adlı eserinde eğitim sistemini toplumsal değişimin bir aracı olarak görmektedir. Bu konuda toplumsal reformların yapılacağı adresin okullar olduğunu belirtmektedir (Ergün, 1994). Gökalp (1964) ise eğitimin temel fonksiyonlarından birisi olarak toplumsal yapıda ve kültürel içeriklerde yaşanan değişimlere paralel olarak bireylerde kasıtlı kültürleme olarak görmektedir.

Eğitim ile toplum arasındaki ilişkide sosyologların görüşleri incelendiğinde karşılıklı bir diyalektiğin olduğu genel kabul görmektedir. Tarım ve sanayi toplumundaki günlük yaşam ve çalışma hayatının gereklilikleri bilgi toplumunun kültürel içeriklerinde daha karmaşık ve çeşitlilik göstermesi eğitim sistemlerinin bu değişimlere göre yeniden yapılandırılmasını zorunlu kılmıştır. Toplumsal yapının değişmesinde rol alan aktörlerin küreselleşme ile birlikte toplumları sadece kendi iç dinamiklerine bağlı kalmaktan çıkarmış ve uluslararası bir boyut kazandırmıştır. Bu yeni yapıda bilginin öne çıkması ile eğitim olgusu da şimdiye kadar hiç olmadığı kadar önem kazanmıştır (Avşa, 1999; Şıman, 2014).



Şekil 4. Eğitim ve bilgi döngüsü. Vurgun, (2008). *Bilgi toplumu açısından Türkiye’deki meslek yüksekokullarının örgütlenme problemleri ve çözüm önerileri*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 4’te görüldüğü gibi bilgi toplumunda eğitim; sonu olmayan döngüsel bir kimliğe bürünmüştür. Bu yönüyle bilgi toplumunda eğitim, hayat boyu süren, zaman ve mekânla sınırlı olmayan ve sürekli değişim ve yenileşme niteliklerini bünyesinde barındıran, toplumsal istek ve beklentilere göre şekillenen ve aynı zamanda bu döngüsel yapı içerisinde toplumu şekillendiren bir mekanizma durumundadır (Vurgun, 2008).

Bilgi toplumunun temel niteliği olan yüksek değişim hızı, eğitim hedeflerinin önceden belirlenebilmesini ve eğitime yönelik gelecek kestirimlerini zorlaştırmaktadır (Terzi, 2003). Eğitim kurumları, toplumdaki tüm kurumların önünde yer almak ve topluma yön ve şekil vermek zorundadır. Bu açıdan bilgi toplumunda eğitim paradigmasının yeniden yapılandırılması gerekmektedir.

Dünyada yüksek eğitim düzeyine ulaşmış ülkeler geliştikleri gibi, eğitim düzeyi düşük olan ülkelerin ise geri kaldıkları bir gerçektir (Üstün, 2002, s. 243). Bilginin anlam kazanması onu yorumlayıp, analiz edebilen eğitilmiş insan kaynağının varlığına bağlıdır (Drucker, 1994). Bursalıoğlu (1972) okul örgütünün en önemli özelliği olarak, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdan gelen ve topluma giden insan unsurunun oluşu olarak görmektedir. Bursalıoğlu (1972) okulun birey boyutunun kurum boyutundan daha duyarlı olduğunu, informal yanının formal yanından daha ağır bastığını, etki alanının yetki alanından daha geniş olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle bilgi toplumunda eğitimde bireyin öne

çıktığı, formal eğitimle birlikte hayat boyu öğrenmenin kabul gördüğü yeni bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır.

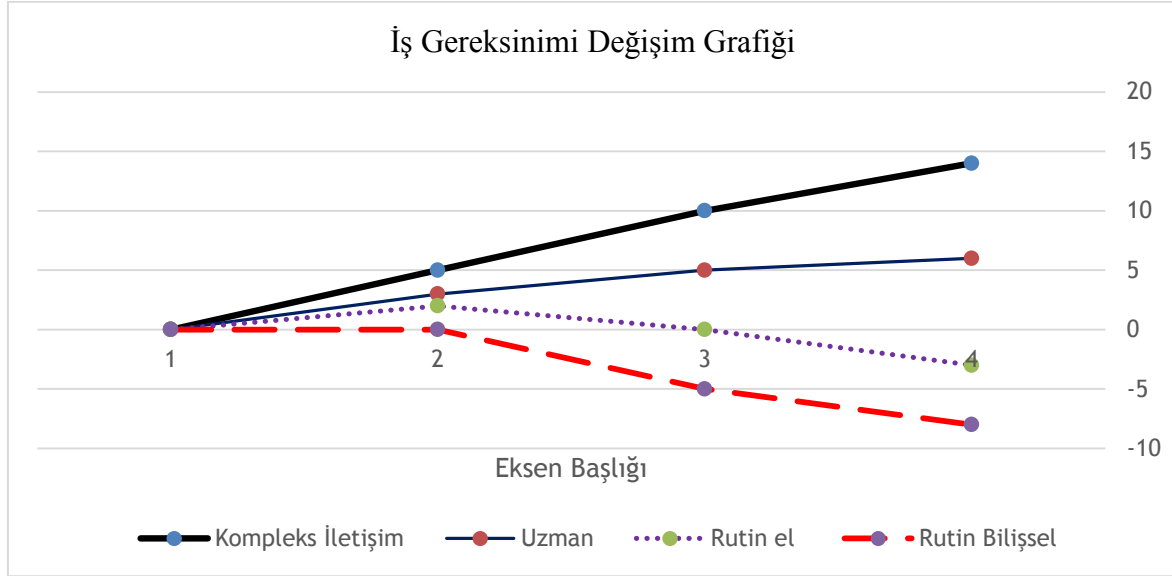
Bilgi toplumunun eğitiminde bilişsel farklılıklar göz önünde bulundurulur. Beynin her iki lobunun da kullanılması esastır. Sadece beynin sol lobunun işlevi olan mantık ve matematiksel düşüncenin geliştirilmesinin yanında beynin sağ lobunun fonksiyonu olan yaratıcı düşünme de düşünme sürecine katılmakta ve bir bütün olarak işlevini yerine getirmesi sağlanmaktadır (Erkan, 1998). Bacanlı (1999) 21. yüzyıl bilgi toplumu profilini her şeyi bilen “yaşlı bilge adam” imajının yerini yeni şeyleri öğrenmeye açık “zeki çocuk” imajının aldığını belirtmektedir.

Balcı (2006) 21. yüzyıl eğitim örgütlerini etkileyen temel değişim alanları olarak yaşanan bilgi patlamasını, mevcut ürünlerin hızlı eskimesini, iş gücü yapısındaki farklılaşmaları, kişisel ve toplumsal sorunlara ilginin artmasını ve işin giderek uluslararası nitelik kazanmasını göstermektedir. Toffler (1981) bilgi toplumunda işsizliğin niceliksel değil niteliksel olduğu bir sürecin yaşandığını, eğitimle gerekli bilgi ve becerinin kazandırıldığı bireylerin yetiştirilmesinin işsizliği azaltacağını ve emek gücünün geçmişteki kadar maliyetsiz ve kolay değiştirilip, yerine yenisinin kolay bulunamayacağını belirtmiştir.

Ülkelerin kalıcı güçlerini perçinleştirecek unsur artık mevcut sanayi üretimleri değil sundukları kaliteli eğitime bağlı olacaktır. Ülkeler, uluslararası konjonktürde söz sahibi olabilmek, ekonomik büyüme ve kalkınmada öncü devletler arasında yerlerini alabilmek, gelir ve istihdamda artan nüfus problemlerine ve küreselleşme olgusunun getirdiği yeni pazarlara girebilme sorunlarına karşın yaşanan bu toplumsal değişimin öncüsü olmak, lokomotif olmak ya da en azından ayak uydurmak için eğitim sistemlerinde bilgi toplumunun gereklerine uygun köklü değişimleri yapmak zorundadır. Ferdows ve Rosenbloom (1981) verimlilik artışında yüksek kalitede eğitilmiş iş gücü kaynağının etkili olduğunu belirtmektedir. Bilgi toplumunda bireylerin bu hızlı değişimin dışında kalmamaları, katılımcı vatandaşlar olabilmeleri için bilgi ve iletişim teknolojileri becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Bilgiye ulaşmada ve bilgiden değer üretmede kilit fonksiyonu bilgisayar teknolojileri okuryazarlığına yatkınlıktan geçmektedir (Erdoğan, 1998; Hesapçıoğlu, 1996).

Bilgi toplumu iş piyasasında yeni karmaşık iş becerilere gereksinim her geçen gün artarak devam etmektedir. Rutin el becerisine dayalı iş gücü piyasası daha nitelikli iletişim ve düşünme becerilerini gerektiren işlere doğru dönüşmektedir. Bu durum yüksek düzeyde

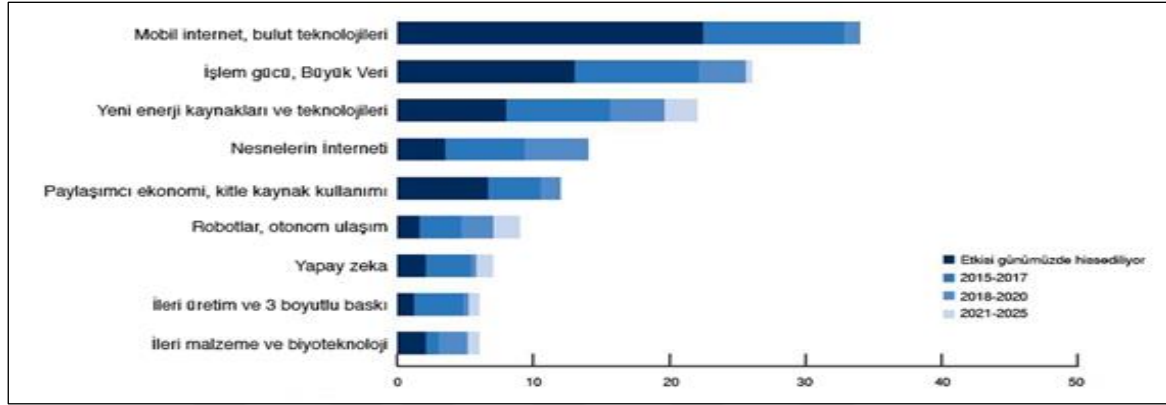
bilgi ve beceri gerektiren işlerin 21. yüzyılın genel karakteristiği olacağını göstermektedir. Bu alanda çalışmalarda bulunan Levy ve Murnane (2004), 1969 - 1998 yılları arasında rutin el becerisine olan ihtiyacın azaldığını buna paralel olarak bilgi ve bilgi temelli 21. yüzyıl becerilerinin iş piyasalarında öne çıktığına vurgu yapmaktadır.



Şekil 5. İş gereksinimleri değişim grafiği. Kaynak: Levy, F., & Murnane, R. (2004). *New Divisions of Labor*. In *The New Division of Labor: How Computers Are Creating the Next Job Market* (pp. 1-10). New York: Princeton kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 5'te 20. yüzyılın son iki çeyreğinde görülen iş gereksinimindeki değişim yüzdesi verilmiştir. Bu değişim ülkelerin gelişmişlik düzeylerine göre farklılık göstermekte olup iş ve istihdam ortamlarını ve politikalarını doğrudan etkilemektedir. Yakın tarihli bir çok araştırma sonucu da şu an öğrenim gören birçok öğrencinin mevcut mesleklerde çalışmasının olanaksız olduğunu göstermektedir. Bu durum ulaşılan eğitim düzeyi ve verilen eğitimin kalitesini sorgulanır hale getirmiştir. Bilgi toplumunda bilgi ve iletişim teknolojileri temelli kompleks iletişim ve uzmanlık gerektiren işler öne çıkmaktadır. Aşağıda şekil 6'da da görüldüğü gibi iş piyasalarındaki temel ayrışma yüksek düzeyde eğitimin ve kaliteli eğitim veren eğitim sistemlerinin bir sonucu olarak ülkeleri farklılaştırmaktadır. Bu ayrışma aynı zamanda sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçişin de bir göstergesi olarak görülmektedir. Gelişmiş ülkelerde yaratıcı işlerin temaları arasında yer alan araştırma, geliştirme, tasarım, pazarlama ile satış ve yönetsel değişimler öne çıkarken gelişmekte olan ülkelerde ise sanayi toplumunda fabrikaların ihtiyaç duyduğu daha çok rutin işlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Ülkelerin yaratıcılık gerektiren işlerde yoğunlaşması gayri safi milli hasılasına ve gelişmişlik düzeylerini de doğrudan

etkilemektedir. Yüksek beceri stoku olan gelişmiş ülkelerin az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelere göre kalkınma ve refah seviyelerinin daha iyi olduğu vurgulanmaktadır. Eğitim sistemleri bireylerini yeni iş alanlarına adapte edebilmek için 21. yüzyıl becerileri ile iş hayatına hazırlamaları gerekmektedir. Araştırmalar var olan birçok mesleğin geleceğin meslekleri arasında yer almayacağını göstermektedir.



Şekil 6. 21. Yüzyıl iş hayatı. WEF, World Economic Forum. (2016). *Futur of Jobs Report*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs.pdf kaynağından uyarlanmıştır.

Son yıllarda yaşanan bu hızlı değişimler, eğitim sistemlerinin yeterlilikleri konusunda ve ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin kazandırılması konusundaki endişeleri artırmaktadır. Okullarda uygulanan müfredatlar bilgi üretiminin çığınca hızına ayak uyduramama tehlikesi ile karşı karşıya kalabilmektedir (Göktürk, 1998). Dolayısıyla bilgi çağındaki eğitim ve öğretim etkinlikleri, bireyleri her an değişen koşullara uyum sağlayacak şekilde donatılmalıdır (Erdoğan, 1998). Bu bağlamda ülkeler, eğitimde kalite bağlamında nitelik ve nicelik olarak beklentilerin her geçen gün çeşitlenerek arttığı bu yüzyılda eğitim sistemlerinin mevcut durumunun görünümünü değerlendirmek için uluslararası değerlendirmelere katılmaktadırlar.

Bilgi Toplumunun eğitim süreçlerindeki değişimlerde Özden (2005) bilgiyi temel alan eğitim programlarının izlenmesini, eğitimin yetişkinleri de içermesi gerektiğini ve yetişkinlerin teknolojiye uyumları konusunda sürekli eğitimlerle desteklenmesi gerektiğini belirtmektedir. Bununla birlikte klasik öğretim metotları yerine öğrenci merkezli, öğrenmeyi öğrenen, tüm zekâ alanlarına ve kişisel gelişimine uygun çok yönlü zihinsel gelişime açık, serbest düşünebilen, tartışabilen, araştırabilen, bulduklarını değerlendirebilen ve sorgulayabilen bir toplum yapısının geliştirilmesiyle bilgi toplumu eğitimine geçilebileceğini belirtmektedir.

Sanayi toplumundaki eğitimde kitle eğitimi bilgi toplumunda da devam etmekle birlikte içerik olarak farklılıklar bulunmaktadır. Sanayi toplumunda kitle eğitimi veren okullar merkezi yapılar tarafından sosyalleştirilmekte ve bireysel farklılıklar göz ardı edilmektedir. Tek halkalı (döngülü) insan yetiştirmeye dayalı öğretim programları (McGill, Slocum ve Lei, 1992) bireylerdeki girişimcilik ve inovasyon kültürünü olumsuz yönde etkilemiştir. Girişimcilik ruhunun gelişmemesi, inovasyon kültürünü olumsuz etkilemekte ve ülkelerin yeni ürünlerle küresel piyasalarda rekabet edebilirliklerini azaltmaktadır (Numanoğlu, 1999).

Bilgi toplumunda bireyin bilgi ve becerilerine yönelik kişisel gelişim eğitimi, sanayi toplumundaki sosyalleştirme amacının önüne geçmiştir (Yakut, 2002). Sanayi toplumunda toplumsal hedeflere ulaşmak amacıyla geniş kitlelere eğitimin yaygınlaştırılmasının sağlanmasına ve genel okuryazarlık oranının artırılmasına yönelik politikaların öne çıkmasına karşın bireylerin kişisel gelişimlerine yönelik eğitim göz ardı edilmiştir. Sanayi toplumunda yaşanan hızlı okullaşma, bilgi toplumunda eğitimin hayat boyu devam eden bir sürece dönüştüğü görülmektedir.

Drucker (1996) bilgi toplumunda eğitimin sosyal bir amacı olmasının gerektiğini ve eğitimin değerlerle beslenmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Eğitim kurumları aile, işgücü piyasası, politik ve kültürel örgütler ve medya gibi yardımcı sektörlerle ilişkili ve uzlaşa içinde olmalıdır (Doğan, 1995, s. 206). Bireylerin sürekli öğrenme kapasitelerini geliştirmek için eğitim kurumları, işletme sektörleri ve toplumun diğer kurumları işbirliği içinde çalışmalıdır (Garner, 2002). Bilgi toplumunda bireyler hatta ileri düzeyde eğitim görmüş kişiler bile, sürekli eğitim sürecinden geçmelidir (Çalık ve Sezgin, 2005; Drucker, 1996).

Bilgi toplumuna geçmenin birincil koşulu, eğitim sisteminin bilgi toplumuna ayak uydurabilecek bir yapıya kavuşturulmasından geçmektedir. Bu noktada eğitim sistemlerinin de bu yeni toplumsal sınıfın özelliklerini dikkate alacak şekilde yapılanmalarını zorunlu kılmaktadır. Bu hedefe yönelik eğitim kurumlarının dönüşümünü sağlarken çağa damgasını vuran bilgi ve iletişim teknolojilerinin itici gücü ile bütünleşerek dönüştürülmelidir.

Bilgi toplumunda eğitim ve öğrenmenin yeri ve sınırları kalkmış ve eğitim tüm yetişkinleri kapsayan bir yapıya dönüşmüştür. Küreselleşme olgusunun da etkisiyle eğitim yerel olmaktan çıkmış uluslararası bir boyut kazanmıştır. Bu yönüyle eğitim adı altında yeni bir

sektör oluşmuştur. Araştırmacılık, yaratıcılık ve okuma eğilimi insanların hayat tarzı olmuştur. Dura (1990) bilgi toplumunun gittikçe daha ileri seviyede yetiştirilmiş insan kaynağına gereksinim duyduğunu belirtmektedir. Dura (1990) öğretim sistemindeki şimdiye dek görülmedik bu genişlemenin ve insan yetiştirmeye her zamankinden daha fazla verilen bu önemin sebebi olarak modern teknolojik ilerlemeleri göstermektedir. Sanayi toplumunda okullaşma oranının ve okuryazarlık oranlarının niceliksel olarak değerlendirildiği görülmektedir. Buna karşın bu oluşan yeni toplumsal sınıf temel okuryazarlık becerilerinin ötesinde beklentilere sahiptir ve nicelikten ziyade niteliğe, eğitimde kaliteye odaklanmaktadır.

Bu dönemde okuryazarlık kavramına yüklenen anlamlarda da değişiklikler olmuş ve okuryazarlık kavramı belirli bilgi ve becerileri kazanabilme gücü olarak yorumlanmıştır. Bilgi toplumu ile birlikte, bilgi okuryazarlığı, dijital okuryazarlık, sözel ve sayısal okuryazarlık, TYO problem çözme okuryazarlığı, medya okuryazarlığı gibi yeni kavramlar alan yazına girmiştir. Bilgi toplumunun eğitiminde zaman, mekân ve yaş değişkenleri de önemini yitirmekte ve eğitim evrensel bir nitelik kazanmaktadır. Bu yönüyle okulda öğrenilen bilgi ve becerilerin evde ve iş hayatında sürekli yenilenmesini zorunlu kılmaktadır.

Bilgi toplumunda eğitim sistemleri açık sistemler olarak görülmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). Dış çevreyle etkileşim kuvvetlidir. Dış çevrede meydana gelen her türlü değişimleri anında uyarlayabilecek bir yapıda olmak zorundadır. Bilgi toplumunda üçüncü kuşak üniversiteler (3KÜ) sayesinde (Wissema, 2014) sanayi ile okullar arasında karşılıklı etkileşimler yaşanmakta ve araştırma- geliştirme çalışmaları ağırlık kazanmaktadır. Sermayenin bilgi ile sentezi olarak değerlendirilebilecek bu yaklaşımla akademik ve endüstriyel araştırmaların bir arada yürütüldüğü bir süreç yaşanmaktadır. Sanayi toplumu tipi ikinci kuşak üniversitelerden beklenen bilimsel araştırma yapmaları iken bilim ve teknoloji temelli 3KÜ'lerde ürettikleri bilgiyi ticarileştirmeleri söz konusudur.

Bu yeni toplum, eğitim kurumlarından geleceğin inşasında bireyleri bilgi toplumuna hazırlamadaki örgütsel misyonunu üstlenmeleri beklenmektedir. Bu yönüyle toplumsal değişim aracı olarak eğitim örgütleri, küreselleşme ve yeni paradigmanın zorunlu kıldığı değişim rüzgârlarına karşı eğitim sistemlerini uyarlamak ve geleceğin toplumunun inşasında öncü rolü almak zorundadır (Çelik, 1995).

Porter (1997) ucuz işgücüyle ya da ölçek ekonomileriyle rekabet avantajının eski paradigmanın ürünü olduğunu bunun yerine rekabet edebilmenin yolunun araştırma, geliştirme, yenilik yapma ve değişimden geçtiğini belirtmektedir. Örgütler, girişimcilerinin yenilikçi yapılarıyla rekabet üstünlüğü sağlayabilirler. Schumpeter bu durumu “yaratıcı yıkım” olarak nitelendirmekte ve örgütsel yaşamın devamı için yaratıcı yıkımın gerekli olduğunu belirtmektedir. Schumpeter, araştırma - geliştirme olmadan yenilikçiliğin olmayacağını ve toplumda iktisadi dinamizmin kaybolacağını ve toplumsal dönüşümün gecikeceğini savunur (Demir, 1995). Yaratıcı yıkımı gerçekleştirmede geç kalan ya da hızlı davranamayan örgütlerden Nokia telefon piyasasında bir dev iken akıllı telefon konusunda gerekli adımları atmadığı için piyasadaki rekabet avantajlarını kaybetmiştir. Bugün Fortune 500 şirketlerinin insan kaynağının geliştirilmesine yönelik harcamaları her geçen gün daha da artmaktadır.

Sanayi toplumunda itici güç sanayi olmasına karşın bilgi toplumunun itici gücü bilginin kendisidir. Sanayi toplumunda üretimi ve kârı maksimize etmek öne çıktığı için ekonomi yaklaşımli politikalara daha çok ağırlık verilmiştir. Bilgi toplumunda ise sermayeden ziyade bilgi üretmenin, bilgiyi daha hızlı yayabilmenin öne çıktığı bir süreç olarak görülmektedir. Dolayısıyla bilgi toplumunun baskın kurumu bilginin kurumsallaşmasını sağlayan eğitimidir. Sanayi toplumunda öne çıkan ekonominin ise bilgi toplumunda bilginin hızlı dolaşımıyla ve sürekli değişimiyle rotasını belirlediği bir aktör olarak önemini korumaya devam etmektedir.

İşgücü piyasasının sürekli değişen koşullarına uyum sağlayabilecek bireylerin yetiştirilmesi ve eğitim sistemin işgücü piyasasının gereklerine ve gelişen teknolojilere uyumlu olacak şekilde dönüşümünün sağlanması bu dönemde son derece önemli görülmektedir. Zira iş süreçleri ve yapısındaki değişimler eğitim sistemlerinin de dönüşümünü ve yeniden yapılanmasını gerektirmektedir. Bilgi toplumunda ekonomik verimliliğin artırılmasına ve kalitenin geliştirilmesine en önemli katkı insan kaynağının eğitimine yapılan yatırım olarak görülmektedir. Bunu sağlamanın yolu hayat boyu öğrenme yaklaşımının benimsenmesinden geçmektedir. Bu yeni ekonomik oluşumda, egemen kapitalist paradigmanın ortaya çıkardığı yeni iş alanları ve yeni mesleklerin oluşumu uzmanlaşmayı da beraberinde getirmiştir. El becerisi ve makine becerisinin de ötesinde bilgiyi kullanabilme, bilgiden artı katma değer üretebilecek düşünsel becerilere sahip olmayı gerektiren bu dönemin iş ve organizasyon yapılarının bireylerden beklediği becerilerde de farklılaşmalar olmuştur. Bunun sonucunda ise, işgücü piyasasında nitelikli

ve niteliksiz işgücü kavramları gündeme gelmiş ve bireylerin aldığı eğitimin kalitesi öncelikli olarak sorgulanır hale gelmiştir.

2. 2. 1 Bilgi Toplumunda Okullar

Toplumları 21. yüzyılın bilgi toplumuna hazırlayacak kurumların başında eğitim kurumları gelmektedir (Hesapçioğlu, 1996). Bursalıoğlu (2000)'na göre eğitim sisteminde yenilik, sistemin en stratejik parçası olan okuldan başlamalıdır. Toplumsal değişimi, ekonomik kalkınmayı ve sosyal refahı sağlayacak olan mekanizma eğitim kurumlarında yapılacak olan bu değişim ve dönüşümün niteliğine ve uyumuna bağlıdır.

Sanayi toplumunda okullar, bilginin dağıtıldığı yegâne kurumlar olarak görülmektedir. Öğrenme okulda bir öğreticiye bağlı kalınarak gerçekleştirilmekte ve okullar dış çevreye daha az açık merkeziyetçi bir yapı sergilemektedir. Sanayi toplumunun genel karakteristiği olan makineler ve fabrikalar eğitim örgütlerini de etkilemiş ve okullar “fabrika” metaforu ile özdeşleştirilmiştir. Mekanik düşünme biçimi, saat gibi işleyen örgütsel yapılar, yukarıdan aşağıya denetim mekanizmaları, yapılacak tüm faaliyetlerin planlanması bu dönem eğitim örgütlerine de sirayet etmiştir. Sanayi toplumunda bu tarz bir örgütsel yapılanmaların başarılarına rağmen ciddi zayıflıkları da bünyesinde barındırmaktadır. Mekanik örgütlenme değişen koşullara uyum sağlamada, düşünmeyen ve sorgulamayan bireylerin ortaya çıkması gibi sınırlılıkları bünyesinde barındırmaktadır (Morgan, 1998). Okulu bir fabrika olarak gören öğretici, öğrencileri fabrikadaki üretim bandındaki bir nesne olarak görmektedir (Aydın, 2002).

Bilgi toplumu ile birlikte özellikle Avrupa Birliği (AB) ülkeleri okulların geliştirilmesi ve öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik ‘Bilgi Toplumunun Okul Projesi için Avrupa Birliği Network Ağı’ projesini uygulamaya koymuştur. Bunu Avrupa eğitim alanının oluşturulmasına yönelik ‘e- öğrenim eylem planı’ izlemiştir. Bu plan ile AB ülkeleri hayat boyu öğrenmenin kavramsallaştırılması, eğitim sistemlerinin bilgi toplumunun gereklerine uygun olarak geliştirilmesini hedeflemiştir. Adı geçen eylem planında okulların çoklu ortam bilgisayar ağlarıyla kuşatılması, öğretmen yetiştirmede dijital yeterliliklerin sağlanmasına yönelik eğitimlerin verilmesi ile okullar ile öğretmenlerin çevrim içi katılımlarının sağlanması öne çıkmaktadır. Hayat boyu öğrenme perspektifinde AB ülkelerinde 2010 yılı için ‘Herkes için Bilgi Toplumu’ çerçevesinde e- öğrenim, tüm öğrenciler için sanal kampüsler, geniş bant bağlantıları, bilgisayar destekli üniversite

ağlarıyla işbirliği ve bilgi toplumuna uyumlu becerilerin yeniden gözden geçirilmesi öne çıkartılmıştır.

Bilgi toplumunda, öğrenme süreklidir, hayat boyu süren bir süreçtir. İnsanlar bir meslekle yetinmeyip ikinci bir meslek edinmektedir. Bu nedenle, bilgi toplumunda klasik okul eğitiminden geçmek ve okulda öğrenilen mesleği bir ömür boyu yapmak ve onunla yaşamak mümkün değildir (Doğan, 2005). Değişen paradigmaya paralel olarak sadece okul çağı bireylerinin yetiştirildiği formal eğitimin ötesinde eğitim hayat boyu devam eden bir yapıya dönüşmüştür. Özellikle uzaktan eğitim, sanal eğitimin devreye girmesiyle eğitimin verildiği mekâna ve zamana ilişkin yaklaşımlar kısmen değişikliğe uğramıştır.

Bilgi toplumunda okullar temel okuryazarlığın ötesinde becerileri kazandırmaları artık bir ihtiyaç değil aynı zamanda bir zorunluluk haline gelmiştir. Son yıllarda gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler bilgi ve iletişim teknolojilerindeki bu değişimlere uyum sağlayabilmek için, eğitim sistemlerinde reform yapma ihtiyacı duymuşlardır (Karip, 1996). Bilgi toplumunda öğrenme, sınırları katı bir programla çevrilmiş bir yaşantı olmaktan ziyade hayat boyu devam eden bir keşfetme, arama ve bulma süreci olarak görülmektedir (Şimşek, 1997, s. 75). Türkiye'nin de içinde bulunduğu gelişmekte olan ülkelerin orta gelir tuzağından kurtulmalarının ve bilgi toplumuna uyum sağlamalarının yegâne yolu nitelikli işgücü açığının giderilmesiyle doğrudan ilişkilendirilmektedir. Bu açık, ancak eğitime ve onun çıktısı olan insan sermayesine yatırım ile kapatılabilir (Aktan ve Tunç, 1998).

Drucker (1994) bilgi toplumunda okullarda köklü ve yapısal değişimler yaşanacağını belirtmektedir. Drucker'a göre, okullar ile diğer kurumlar arasında rekabetçi ve hesap verebilir bir yapının oluşacağını ve okulların giderek tam zamanlı çalışan yetişkinlerin yarı zamanlı da olsa bilgi ve becerilerini artırdığı bir yer olacağını ileri sürmüştür. Yetişkin eğitiminin daha bir önem kazanacağı bilgi toplumunda artan bilgi ihtiyacı çerçevesinde bilgiyi yenilemek yeni beceriler kazanmak için insanların bu tür bir eğitimlere ihtiyaçları olacaktır (Drucker, 1994).

Bilgi toplumunda okulların görev, yapı ve sorumluluklarındaki farklılaşmaya dikkat çeken Özdemir (2013) ve Sergiovanni (1994) de yeni bir okul teorisine ihtiyaç duyulduğuna vurgu yapmaktadır. Eğitimli insan gücünün yeterliliklerinin yeniden tanımlandığı bu süreçte yetişkinlere şekil verecek olan bilgi merkezli bu yeni toplumun eğitim kurumlarının işlevlerinde, sorumluluklarında, hedef ve içeriklerinde de ülkeler bir dizi

değişiklikler yapmak zorunda kalmıştır (Cafoğlu, 1996; Genç ve Eryaman, 2008). Sanayi toplumunun okul anlayışına karşı çıkan eleştirel düşünürlerden Ilich “*okulsuz toplum*” adlı eserinde bireysel özellikleri göz ardı eden, standartlaşmayı öne çıkaran fabrika tarzı eğitimin bir sonucu olarak gördüğü müfredat programlara karşı bir yaklaşım sergiler. Bilgi toplumunun bireyleri yeniliğe açık ve düşünen, sorgulayan kimlikleriyle fabrika tipi eğitimin karşısındadırlar.

Bilgi toplumunda okullar öğrenen örgütler olmak zorundadır. Öğrenme, işletmeler için gelişmeyi tetikleyen vazgeçilmez önemli bir fonksiyondur. Bilgi toplumundaki örgütlerin öğrenen örgütler olması, rekabet avantajının yakalanması ve ekonomik değeri yüksek ürün inovasyonu için zorunlu bir yapılanmayı gerektirmektedir. Beceri düzeyinin artırılması sürekli eğitim içselleşmesi ile oluşacak bir olgudur. Garvin (1993) öğrenen örgütleri, bilginin oluşturulması, bilginin yeni yöntemlerle kullanılması ve bilginin transferi alanlarında uzmanlaşmış kurumlar olarak görmektedir. Garvin öğrenen örgütleri, elde ettiği bu bilgileri örgütün tüm birimleriyle paylaşabilme, değere dönüştürebilme çabası içerisinde olan ve bu konuda davranışlarını değiştirip yönlendirebilen örgütler olarak tanımlamaktadır.

2. 2. 2 Bilgi Toplumunda Okul Yöneticileri

Küreselleşme sürecinin etkisinde gelişen mega eğilimler çerçevesinde okul yöneticilerinin rollerinde de bir dizi değişimler yaşanmıştır. Balcı (2001)’ ya göre okul yöneticisinin olay ve ilişkiler arasındaki ilişkileri okuyabilen, okulların amaç ve ürünlerine daha çok vurgu yapabilen stratejik liderler olmalıdır. Balcı, yeni okul liderlerinin karar alma süreçlerinde katılımcı davranışlar sergilemesi, okulun özerk yapısıyla ulusal program çerçevesini toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek program ve hizmetlerle bütünleştirebilen ve bilgiden katma değer üreten bir lider olması gerektiğini belirtmektedir.

Eğitimde kaliteyi artırma ve bilginin yaygınlaştırılmasında ve ürüne dönüştürülmesi yönündeki artan taleplerle karşılaşan günümüz okul liderleri aktif katılımı destekleyen, inisiyatif alabilen liderler olabilmelidirler. Değişimin hızlı yaşandığı okul kurumlarında dönüşümcü liderlik özelliklerini sergileyebilmeli ve dönüşümcü liderliğin bir sonraki aşaması olarak kabul edilen stratejik liderlik özellikleri göstermeleri beklenmektedir. Bu yönüyle okul liderleri, okul çalışanlarını, velileri, öğrencileri ve ilgili sivil toplum örgütlerini heyecanlandıracak ortak ve paylaşılan bir vizyon etrafında toplamak ve bu

vizyonu hayata geçirebilecek stratejileri geliştirmek durumundadırlar. Lambert (2003) okullarda liderlik kapasitesinin geliştirilmesinde tüm okul çalışanlarının, aile ve çevrenin de işin içine koşulduğu geniş katılımlı ve beceri tabanlı bir yaklaşımı ön plana çıkarmaktadır. Lambert geliştirdiği modelde, okullarda liderlik rolünün paylaşımcı ve katılımcı bir anlayışı zorunlu kıldığına vurgu yapmaktadır.

2. 2. 3 Bilgi Toplumunda Öğretmenler

Bilgi toplumunda öğretmenlerin rolleri de değişmiştir. Sürekli değişen ve yenilenen bilgi üretimi karşısında öğretmenin de bilgilerini güncellemesi ve yeterliliklerini geliştirmesi zorunluluk olmuştur. Öğretmenlerin görevi sadece bilgi aktarmak değil öğrencilere yön gösteren bir rehber ve lider olmaktır. Eğitimin merkezinde öğrenen birey olmalıdır. Bu nedenle, bilgi toplumunda bireyi merkeze alan, öğreneni önemseyen, insani ve evrensel değerleri gözeten, küresel dünyanın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışları kazandıran bir eğitim önem kazanmaktadır (Sezgin ve Çalık 2005).

Geleneksel eğitim sisteminde öğretmen temel bilgi kaynağı olarak görülmektedir. Öğretmen merkezli bu yaklaşımda öğretmen bilgiyi anlatan ve aktaran konumundadır. Bu süreç öğrencilerin girişimciliğini köreltmekte, yeteneklerin ortaya çıkmasını engellemekte ve öğrenciyi pasif alıcı konuma getirmektedir (Doğan, 1997). Bilgi toplumunda öğretmen öğrenmeyi öğreten, öğrenciyi rehberlik eden, öğrencinin yetenekleri doğrultusunda gelişimi konusunda yardımcı olan uzman kişi konumundadır.

Tablo 3

Eğitim Paradigmalarındaki Değişim

Ölçütler	Sanayi Toplumu Eğitim Modeli	Bilgi Toplumu Eğitim Modeli
Öğretmenin Rolü	Her şeyi bilen, bilgi aktarıcı, uzman	Yönlendirici, yol gösterici
Öğrencinin Rolü	Dinleyici, edilgen, bireysel çalışma	Aktif, işbirlikçi ve takım çalışması
Öğrenme Yöntemi	Sınıfta öğrenme	Kişisel araştırma
Öğrenme Şekli	Bireysel çaba ile öğrenme	Takım çalışması ile öğrenme
Eğitim Programları	Standart eğitim programları	Değişken eğitim programları
İş gören Geliştirme	Hizmet içi eğitim	Örgütsel öğrenme
Başarı Ölçütü	Ezbere dayalı bilgi aktarımı	Kavramları bütüncül olarak tanıma

Kaynak: Balay, (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61- 82.

Drucker eğitilmiş insanın diğer toplumlarda bir süs iken bilgi toplumunda toplumun simgesi haline geldiğini ifade etmektedir. Bilgi toplumunun eğitimi, yaratıcı ve yenilikçi insanlar

yetiştirmeyi temel amaç edinmelidir. Bu toplumunun eğitim sisteminde ise bilginin doğrudan bireye aktarılması değil, bireyin gerek duyduğu bilgilere nasıl ve hangi yollara ulaşacağının oğretilmesi gerekmektedir (alık ve Sezgin, 2005). Bilgi toplumunda eğitim sadece okul ortamında formal eğitim süreçleriyle sınırlı kalmayıp, tüm yetişkinlerin eğitimini de içeren bir yapıya bürünmüştür. Değişime ayak uydurmak için tüm yetişkinlerin sürekli eğitim içerisinde kalması bu dönemde ne çıkmaktadır. Sanayi toplumunun gölgesinde kalan az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde, okullarda bilgi yüklemeye endeksli ve çoktan seçmeli testlerle bu bilgiyi ölçen tekdüze içeriği aktaran oğretmen merkezli ve ağırlıklı olarak oğretim odaklı bir yapı ne çıkmaktadır.

2. 3 Yetişkin Eğitimi

Yetişkin eğitimi üzerine kavramsal farklılıklar olmakla birlikte, günlük hayatta halk eğitimi, yaygın eğitim, ıranklık eğitimi, hizmet içi eğitim ve yaşam boyu eğitim gibi terimlerin sıklıkla kullanıldığı görülmektedir (Celep, 2003; Duman, 2007; Kurt, 2000; Okçabol, 2006). Alan yazında yetişkin eğitimini yaşam boyu eğitimle aynı kavramlar olarak nitelendiren araştırmacılar bulunmakla birlikte yetişkin eğitiminde belli bir yaş ve zihinsel ve bedensel olgunluk düzeyine (Kurt, 2008; Onur, 1995) erişen bireylerin bu kavram içerisinde değerlendirilmesi yönündeki görüşlerin daha ağırlıklı olarak kabul gördüğü düşünülmektedir (Okçabol, 2006). Bu yönüyle yetişkin eğitimi hayat boyu öğrenme içerisinde değerlendirilebilir. Diğer bir ifade ile yetişkin eğitiminin dayandığı temel yaklaşım, yaşam boyu eğitimidir. Son yıllarda yaşam boyu eğitim kavramının yaygınlaşması yetişkin eğitimi alanının gelişmesini hızlandırmıştır.

Tarihsel süreç içerisinde yetişkinlere yönelik eğitimlerdeki isimlendirmelerdeki çeşitliliğe rağmen son yıllarda hayat boyu öğrenme kapsamında en çok yetişkin eğitimi teriminin kullanıldığı görülmektedir. 1985 tarihinde yayımlanan UNESCO (1985) raporunda yetişkin eğitiminin, “yetişkin olarak düşünülen kişilerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgi düzeylerini yükseltmelerine, teknik veya mesleki yeterliliklerini güçlendirmelerine ya da bu kazanımlarına yeni bir yön vermelerine olanak sağladığı görüşüne yer verilmektedir. Adı geçen raporda yetişkin eğitiminin yetişkin olarak kabul edilen bireylerin tutum ve davranışlarını hem kişisel gelişim açısından hem de toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından dengeli bir şekilde değer değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitimler olarak değerlendirilmektedir.

Celep (2003) ve Onur (1995) 'a göre, yetişkinin zihinsel, bedensel gelişimini tamamlaması ve psikolojik olgunluğa erişmiş olmasının yanında ekonomik bağımsızlığını kazanmış ve toplumda bir sorumluk üstlenmiş bireyler olarak tanımlamaktadır. Rogers ise yetişkini bireyin var olan bütün yeteneklerini kullanabilmesi, kendi başına karar verebilmesi ve sorumluluk alabileceği olgunluğa erişmesi olarak tanımlamaktadır (Akt. Güneş, 1996, s. 39). Bülbül (1991) ve Duman (2007) da yetişkin kavramını olgunlaşma, bağımsızlaşma, kendisi ile ilgili uygun kararlar alabilme ve özgünleşme bağlamında ele alınabileceğini ifade etmektedir. OECD ise yetişkin bireyler olarak örgün eğitim çağını tamamlamış on altı ile altmış beş yaş grubu içerisindeki bireylerin tümünü yetişkin nüfus olarak değerlendirilmektedir. UNESCO'ya göre yetişkin eğitimi; on beş yaş üstündeki bedensel ve düşünsel bakımdan olgunluğa erişmiş, normal okul ve üniversite sisteminin dışında bulunan kimselerin faydasına sunulan ve gereksinimlere göre düzenlenen eğitim olarak değerlendirilmektedir. Toplumlara göre farklılık göstermesine karşın OECD ülkelerince 16 - 65 yaş grubundaki tüm bireylerin yetişkin olarak değerlendirildiği görüşü yaygındır.

Yetişkinlerin bilgi ve becerilerinin sürekli değişen bilgiye ve koşullara göre güncel tutulması “yetişkin eğitimi” ile sağlanmaktadır. Örgün eğitim sürecinde edinilen kazanımlar bireyin kendisini sürekli yenilemesini gerektirmektedir. Bilişim ve iletişim teknolojilerinde çığır açan gelişmeler, toplum hayatını her yönüyle derinden etkileyerek herkes için yaşam boyu eğitimi zorunlu kılmaktadır. Dolayısı ile yetişkin eğitimi, yaşam boyunca devam eden bir etkinlik olarak kabul edilmektedir. Bu yönüyle yetişkinlerin öğrenmeleri sadece zorunlu eğitimin kapsadığı bilgilerle sınırlı değildir. Miser (2002) yaşam boyu eğitimi, bireylere okul eğitimi sonrasında eğitim olanakları sunmak, yetişkin eğitimi sisteminin görevi olarak görmektedir. Ayrıca yetişkinlerin bu süreçte edindikleri bilgi ve becerilerin ekonomik, toplumsal, kültürel ve kişisel gelişimleri bakımından yeni boyutlar kazanmalarına ve kendilerine kaliteli bir yaşam fırsatı açması olarak da görülmektedir. Benzer şekilde, Seçilmiş (1996) de yetişkin eğitimini, örgün eğitimin dışında kalan kimselerin, bilerek isteyerek bilgi ve anlayışlarını geliştirmek, becerilerini artırmak, kişisel ve toplumsal sorunlarına çözüm üretmek, zevk ve tutumlarında değişiklikler meydana getirmek amacıyla düzenlenmiş olan birbirine bağlı ve düzenli faaliyetlerden oluşan bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Tüm dünyada 1960'lı yıllara kadar yetişkin eğitime yönelik ilgi ve araştırmaların azlığı, yetişkin eğitiminin gelişmesini olumsuz yönde etkilemiştir. Yetişkinlere yönelik verilecek eğitimin pedagojik uygulamalardan farklı olduğunu dile getiren Knowles (1996) bu

farklılıklardan hareketle ilk kez ‘Andragoji’ terimini kullanmıştır. Yetişkin eğitimini bilimsel bir yapıda ele alan Knowles, yetişkinlerin kendi kendilerini yönetme eğiliminde olduklarını, kendi öğrenimlerinden sorumlu olduklarını ve dolayısı ile yetişkinlere yönelik eğitim öğretim faaliyetlerinin yönteminde, içerik ve yaklaşımlarının seçiminde pedagojik temelden ziyade andragojik temelli bir yaklaşımın olması gerektiğini dile getirmektedir.

Türkiye’de yetişkinlere yönelik çalışmaların Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren başlatılan okuma - yazma öğretme ve onlara genel ve pratik meslek becerisi kazandırma çabalarının yer aldığı ve temel yaklaşımın okuryazarlığın yaygınlaştırılması çabalarının olduğu görülmektedir (E. Ültanır ve Ültanır, 2005, s. 9; Okçabol, 2006, s.142). Yetişkin eğitimiyle ilgili kurulan ilk resmi örgüt, “Halk Terbiyesi Şubesi” olarak kurulmuş, ancak kısa bir süre sonra kapanmıştır. Daha sonra “Halk Eğitimi Bürosu” adıyla yeniden açılan kurum, 1956 yılından itibaren “Halk Eğitim Merkezleri” ve “Mesleki Eğitim Merkezleri” olarak yetişkinlere hizmet vermektedir.

Duman (2007) yetişkin eğitiminin üç temel amacı olduğunu ifade etmektedir. Bu amaçlardan ilki toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yeterlik düzeyine sahip yetişkinler yetiştirilmesi olarak görmektedir. Duman, yetişkin eğitiminin ikinci amacı olarak yetişkinlerde, içinde yaşadıkları toplumun gelişmesini ve karşılaştıkları sorunların üstesinden gelme konusunda kararlı ve çözümüne odaklı bir anlayışın kazandırılması olarak görmektedir. Son olarak yetişkinlerin kendilerini geliştirme ve gerçekleştirmelerine yönelik bir anlayışın kazandırılması olarak görmektedir.

Yetişkin eğitiminde temel okuryazarlık becerisi çok önemli bir kavram olarak görülmektedir. Yetişkin bireylerin eğitimlerine devam edebilmeleri için ikinci bir şans olarak okuryazarlık eğitiminin önemine vurgu yapan Duckworth ve Tummons (2010) bireyin kendine olan güvenini artırmasında, mesleki gelişimine katkı sağlamasında, sosyal ve politik katılımını desteklemesinde de okuryazarlık eğitiminin önemli olduğunu belirtmektedir. Bireylerin temel okuryazarlık becerilerinin ötesinde 21. yüzyıl becerilerini içeren okuryazarlıklara da sahip olunması günümüz küresel dünyasında kaçınılmaz olarak görülmektedir. Bu okuryazarlıklardan bazıları ise sözel ve sayısal okuryazarlık, temel düzeyde enformasyon okuryazarlığı, teknoloji okuryazarlığı, dijital okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, internet ve bilgisayar okuryazarlığı olarak sayılabilir. Son yıllarda gençlerde ve yetişkinlerde gözlenen beceri kazanma ve iş bulma isteğindeki artışlar, yetişkin eğitiminin gelişmesinde ve yaygınlaşmasında itici bir güç olmaktadır (Okçabol, 2006, s.

142-143). Son yıllarda yetişkin eğitiminin sistemli olarak gelişmesi sonucunda “hayat boyu öğrenme” kavramının yaygınlaşarak daha işlevsel bir hale geldiği görülmektedir.

2. 4 Hayat Boyu Öğrenme

Tarihsel süreç içerisinde yaşam boyu eğitime farklı anlamlar yüklenmiştir. Bu farklı anlam yüklemelerinin içinde bulunulan konjunktüre ve paradigmaya paralel değişim gösterdiği görülmektedir. Özellikle 20. yüzyılın son çeyreğinden itibaren hızla artan bilgi ve iletişim alanındaki gelişmeler bireylerin eğitime olan gereksinimini artırmıştır. Yaşamları boyunca sürekli değişimle karşı karşıya kalan bireylerin gereksinim duydukları eğitim ihtiyacı hayat boyu öğrenme (HBÖ) yaklaşımının doğmasında etkili olmuştur (MEB, 2009). Hayat boyu öğrenme olarak da ifade edilen bu yaklaşım, en genel anlamıyla bireyin yaşamı boyunca bilgisini, becerilerini, yeterliklerini bireysel, sosyal ya da mesleki olarak geliştirmeyi amaçlayan tüm etkinlikler olarak tanımlanmaktadır (EU, 2002). Hayat boyu öğrenme strateji belgesinde hayat boyu öğrenme kişisel, toplumsal, sosyal ve istihdamla ile ilişkili bir yaklaşımla bireyin bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirmek amacıyla bireyin hayat boyu katıldığı tüm öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2009). Holmes (2002) hayat boyu öğrenmeyi bir yaklaşım ve disiplin olarak ele alırken Jarvis (2004) ise hayat boyu öğrenmeyi bireysel ve kurumsal öğrenmenin bir bütünü olarak değerlendirmektedir.

Bilgi toplumunda bilgi temel kaynak olarak görülmekte, bilgi üretimi ve dağıtımında daha nitelikli çalışanlara ihtiyaç duyulmakta ve hayat boyu öğrenmeye duyulan gereksinim her geçen gün daha da artmaktadır (Öğüt, 2003). Değişim örgüt çalışanlarının hepsine düşüncelerini uygulamaya geçirme konusunda sorumluluklar getirmektedir. Kalkınma ve refah düzeyinin artırılmasında herkesin geniş katılımını gerektiren öğrenen örgütler oluşturmada yenilik ve gelişme sürekli eğitimle sağlanmaktadır. Bu öğrenme kültürünün sadece örgüt içinde geçerli bir felsefi yaklaşımdan ziyade hayatın her bir safhasında sürdürülebilir bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Sürekli eğitim bilgi toplumunun bireyleri için sürekli gelişme anlamını taşımaktadır (Ataman, 2001). Hayat boyu öğrenme anlayışını benimseyen yetişkinlerin yeniliklere, araştırma ve geliştirmeye ve örgüt içi uyum ve paylaşımına daha çok yatkın olmaktadır.

Hayat boyu öğrenme, çok geniş bir kavram olup kapsamında örgün öğrenme, yaygın öğrenme, mesleki eğitim, teknik eğitim, hizmet içi ve hizmet dışı tüm eğitim ve öğretimleri

içerisinde barındırmaktadır. Bu yönüyle HBÖ, zaman mekân, yaş, cinsiyet eğitim durumu, sosyoekonomik düzey gibi değişkenlerden de bağımsız olarak bireyin olduğu her yerde ve her zaman sunulabilen eşitlikçi bir yaklaşımdır. Hayat boyu öğrenmeye ilişkin toplumların farklı algı ve tanımlamalarının temelinde toplumların eğitim felsefelerinden ve hayat boyu öğrenmeye yönelik politikaları ele alış biçimlerinden kaynaklanmaktadır. Bazı toplumlarda zorunlu eğitim dönemi olan temel eğitim sürecinde yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazandırılması gerektiği savunulurken, bazı toplumlarda ise sadece yetişkinlere ve mesleki eğitime öncelik veren politikalar öne çıkabilmektedir (Chapman, 2003). Son yıllarda “HBÖ yaklaşımı okul öncesi çağ çocuklarından emeklilik sonrasına kadar uzanan tüm formal, non formal ve informal öğrenmeleri kapsayan bir süreç olarak görülmektedir (DPT, 2001). Tsatsaroni ve Evans (2014)’ın Evans, Wedege ve Yasukawa’dan aktardığına göre Uluslararası HBÖ tartışmalarındaki eksen farklılıkları, bu politikaların insan odaklı ya da ekonomi temelli yaklaşımlar olarak ele alınmasından kaynaklanmaktadır.

Hayat boyu öğrenme kavramı, Avrupa Konseyi (1971), OECD (1973) ve UNESCO (1972) gibi uluslararası kuruluşlar tarafından gündeme gelmiş bir kavramdır. Bu iki kuruluşun da çıkış noktası olarak eğitimin okullarda sadece çocuk ve gençlere yönelik olarak düşünülmesinin hayat boyu öğrenmeyi gölgelediği gerçeğinden hareketle, ekonomik gerçeklik, teknolojik değişimler, mesleki hareketlilik ve kendi kendine öğrenme gibi gelişmelerin hayat boyu öğrenmeyi zorunlu hale getirdiği düşüncesine dayanmaktadır. 1970’li yıllarda UNESCO’nun da desteklediği yaşam boyu eğitim, örgün eğitimin dışında kalmış bireylere yönelik insan odaklı ve eşitlikleri ifade eden bir yaklaşım olarak algılanmaktadır. Bu dönemde yaygın eğitim ile eş anlamda değerlendirilirken 1990’lı yılların başlarından itibaren yaşam boyu eğitimden hayat boyu öğrenmeye dönüştüğü görülmektedir (Dehmel, 2006).

HBÖ bugün AB’nin eğitim politikalarının temelini oluşturmaktadır. Hayat boyu öğrenmeye olan ilgi AB’nin komisyon çalışmalarına ve eğitim politikalarına da doğrudan yansımıştır. Bu anlamda 1993 yılında çıkartılan “yeşil bülten” ve 1995 yılında yayımlanan “Öğrenen Topluma Doğru: Öğrenme ve Öğretme” adlı “beyaz bülten”de hayat boyu öğrenme çerçevesi belirlenmiştir. Bunu takip eden yıl “Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı” olarak kabul edilmiştir. 2000 yılında da hayat boyu öğrenme tasarısı AB komisyonunda yasalaşmıştır (Akbaş ve Özdemir, 2002). Bu yasalaşan tasarıyla AB, bireylere öğrenme fırsatlarını zenginleştirmesi, kişisel gelişimi desteklemesi, toplumsal bütünleşme için aktif

vatandaşlığı güçlendirmesi ve bireylerin beceri ve kapasitesini geliştirerek istihdam olanaklarını artırması hedeflemiştir (Cansever, 2009).

Sanayi toplumundan bilgi toplumuna geçiş yıllarına denk gelen bu dönemde hayat boyu öğrenmeye ağırlıklı olarak ekonomi ağırlıklı anlam yüklenmiştir. Bu yönü ile hayat boyu öğrenme, mevcut paradigmanın izdüşümü olarak işgücü piyasasının gereksinim duyduğu nitelikli insan sermayesinin yetiştirilmesine olanak veren bir yapıya dönüşmüştür. Dolayısıyla, iş gücü piyasasının istekleri ile şekillenen eğitim ihtiyacı, örgün eğitim sonrası da giderek artan bir şekilde devam eden bir eğitimi içermektedir. Bu değişim ve dönüşüm tüm ülkeler için aynı düzeyde ve zamanda gerçekleşmediği ve ülkelerin gelişmişlik düzeyleriyle paralel ilerlediği düşünülmektedir.

Ural (2007) bu yeni ekonomik oluşumda hızla eskiyen bilgi ve yeterlilikler ile yeni meslekler ve istihdam alanlarındaki değişimlerin yaşam boyu süren eğitim etkinliklerinin önemini arttığını belirtmektedir. İyi bir iş için ya da yaşam kalitesini doğrudan etkileyen bir işe sahip olabilmek için sadece örgün eğitimde kazanılan temel becerilere sahip olmanın yeterli olmadığı görülmektedir. Artık iyi bir iş ve getiri için bir takım entelektüel ve karmaşık düşünme becerileri ile teknik sorunları çözme becerisi ile donatılmış bireylere gereksinim duyulmaktadır. Wagner (2010)'ın da belirttiği gibi bu tür beceriler yetişkinlerin ihtiyaç duyduğu beceriler olduğu için HBÖ'yi zorunlu kılmaktadır.

Budak (2009) Hayat Boyu Öğrenme yaklaşımının bir bilgisayar gibi işleyen insan beynindeki olumsuz programların etkisinin ortadan kaldırılmasında ve onların yerine sorunların aşılmasında ve yerine olumlu değerler ikame edilmesinde önemli olduğunu ifade etmektedir. Sürekli güncellenen, formatlanan bilgiler sayesinde değişen ve güncellenen yeni bilgilerle hem çevreyle hem de iş hayatıyla uyumlu bir yaşam sürdürmek mümkün olabilmektedir. Çünkü değişmeyen tek şeyin değişimin kendisi olduğu bu dönemde öğrenme de beşikten mezara kadar yaklaşımına uygun olan hayat boyu öğrenme yoluyla beyine doğru yönergeler yükleme fırsatı elde edilebilir. Bu nedenle çağdaş insanların hayat boyu öğrenme becerilerine sahip olmaları ve bunları işlevsel hale getirmeleri gerekir.

Hayat boyu öğrenmeye kapitalizmin artan taleplerinin, iş dünyasının beklentilerine yönelik bir yapı olarak algılayan ve üye ülkeleri birer ekonomik pazar olarak gören eleştirel bakış açıları da bulanmaktadır (Crowther, 2004). Baptiste (1999) bu kavramın kusursuz bir tuzak olduğunu belirtirken, S. Walters ve Watters (2001) kavramın ekonomik vurgusundan ve

insana bakış açısındaki yaklaşımlarından dolayı iyi bir şey olmadığı yönünde eleştirilerde bulunmaktadır. Green (2002) ise hayat boyu öğrenmeyi OECD, WB, UNESCO ve AB gibi kurum ve kuruluşlar aracılığı ile sunulan küresel bir ticari mal olarak değerlendirmektedir.

AB ülkelerinde hayat boyu öğrenmeye karşı artan ilgi Türkiye’de de son yıllarda üzerinde durulan bir konudur. Bu bağlamda HBÖ yeni ilköğretim programlarında bir beceri olarak tanımlanmaktadır. Üniversitelerde çeşitli adlar altında hayat boyu öğrenmeye olan ilginin arttığı görülmektedir. Bu bağlamda, V. Kalkınma Planında eğitimin beşikten mezara kadar olduğuna dikkat çekilirken, VIII. Kalkınma Planında değişime ayak uydurabilecek bir işgücü piyasası oluşturmaya, yeni değişimlerin gündeme getireceği yeni iş ve beceri ihtiyaçlarına da cevap verebilecek insan kaynağının geliştirilmesine vurgu yapılmaktadır. Benzer şekilde IX. Kalkınma Planında (2007 - 2013) ise insan kaynaklarının geliştirilmesini desteklemek üzere eğitim sisteminin hayat boyu eğitim yaklaşımıyla ve bütüncül olarak ele alınmasının gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Bununla birlikte, 2009 yılı Bologna Süreci Durum Değerlendirme Raporunda Türkiye’de hayat boyu öğrenmenin yükseköğretimdeki beş öncelik içerisinde belirtilmesine rağmen hayat boyu öğrenme alanında Bologna ülkeleri ortalamasının altında kalmıştır (YÖK, 2011). Bu rapor AB’ye uyum programı çerçevesinde Türkiye’nin HBÖ’yi eğitimde öncelikli alan olarak ele almasını sağlamış ve 2009 yılında “Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı” hazırlanmıştır. Ayrıca 2010 - 2014 MEB Stratejik Planında da önemsenen HBÖ, Türk eğitim sisteminin geleceğini yönlendirecek belgeler olarak nitelendirilmiş ve uygulanmaya başlanmıştır.

HBÖ’ye olan ihtiyaç sosyoekonomik ve kültürel ihtiyaçlardan doğmuştur. Giderek karmaşık hale gelen ve sürekli yenilenen bilişim teknolojileri ve iş süreçlerindeki karmaşık yapıların okullarda verilen eğitimin yeterliliğini sorgulanır hale getirmiştir. Bilim ve teknolojidaki yaşanan gelişmeler ve buna paralel olarak ülkelerde meydana gelen değişimler ile küreselleşme süreci, toplumların gereksinimlerini de doğrudan değiştirmiş ve bu gereksinimleri karşılayabilmek için sürekli olarak kendini yenileyen, yeni bilgiler edinmeyi bir yaşam biçimi haline getirmiş bir toplum gereksinimini ortaya çıkarmıştır (Turan, 2005).

Bugünün oldukça rekabetçi küresel bilgi ekonomisinde, bütün öğrencilerin bir takım yeni becerilere ihtiyaç duyduğu konusunda yaygın bir kanaat vardır. Bu kanaat hayat boyu öğrenme anlayışının yaygın olarak kabul görmesinde etkili olmuştur (Tamer, 2013). Birey

için öğrenme, okullarda sunulan örgün eğitim yaklaşımının ötesinde hayat boyu devam eden bir süreç olarak görülmektedir. Küreselleşme ve bilgi ekonomisine geçişin doğal bir sonucu ortaya çıkan bu yeni ekonomik paradigmada, hem çalışanların becerilerinin sürekli güncellenmesi ve meslek standartlarına uyumlarının sağlanması hem de öğrenmeyi öğrenme ve öğrenen örgütler oluşturmada örgütsel yaşamın sağlığı açısından kaçınılmaz olmuştur.

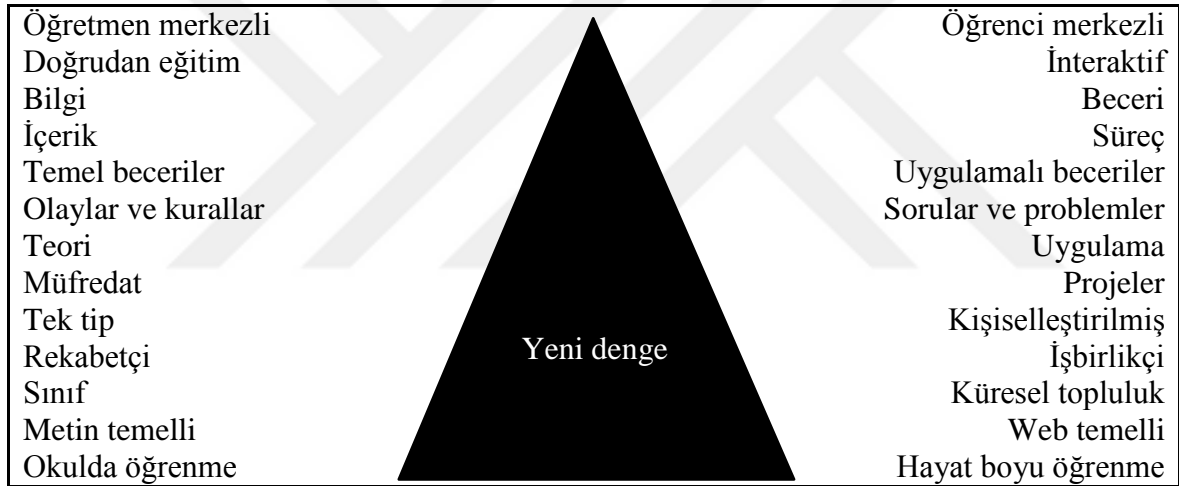
Bilgi ve yeterliliklerdeki eksiklikler ülkelerin teknoloji yoğun artı katma değer üretmelerinin ve yeni istihdam alanları oluşturmalarının önünde büyük bir engel olarak görülmektedir. Bu durum eğitim politika yapıcılarını 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış, iletişim becerileri yüksek, takım çalışmasına uyumlu, esnek, girişimci, eleştirel ve analitik düşünceye sahip bireyler yetiştirmeye yönelik politikalar geliştirmeye sevk etmiştir. Bu çerçevede, HBÖ tüm ülkeler için öncelikli bir eğitim politikası olarak görülmektedir (Green, 2002). Hayat Boyu Öğrenme kapsamında değerlendirilen en öncelikli alan ise yetişkinlere yönelik politikalar.

2. 5 21. Yüzyıl Becerileri

Yirmi birinci yüzyıla damgasını vuracak olan toplumların bilgiden katma değer üreten, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen toplumların uluslararası alanda söz sahibi olacağı görüşü yaygın olarak kabul görmektedir. Ülkelerin uluslararası arenada güçlü ve başarılı olabilmesi için, bireylerini bilgi çağının gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatabilmesi gerekmektedir (Aktan ve Tunç, 1998). Bireylerden beklenen bu beceriler genel olarak 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilmektedir.

Yirmi birinci yüzyılda nasıl bir toplum yetiştirmek istiyoruz sorusunun yanıtı nasıl bir eğitim sistemi kurguladığımızla ilişkilidir. 21. yüzyılda toplumlar finansal ve mali yapılarına göre ve kalkınma ve refah düzeylerine göre sınıflandırılmaktadır. Yüksek katma değer üreten ülkeler ile gelişmekte ya da az gelişmiş ülkeler arasındaki makas her geçen gün daha da artmaktadır. Az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerin eğitim sistemleri ve okulları ya halen tarım toplumu görünümünde ya da sanayi toplumundan miras kalan kitle eğitimine odaklanmaktadır. Özellikle gelişmekte olan ülkelerde daha çok okul, daha çok okur - yazar vatandaş, daha çok üniversite açma politikalarının yaygın olduğu görülmektedir.

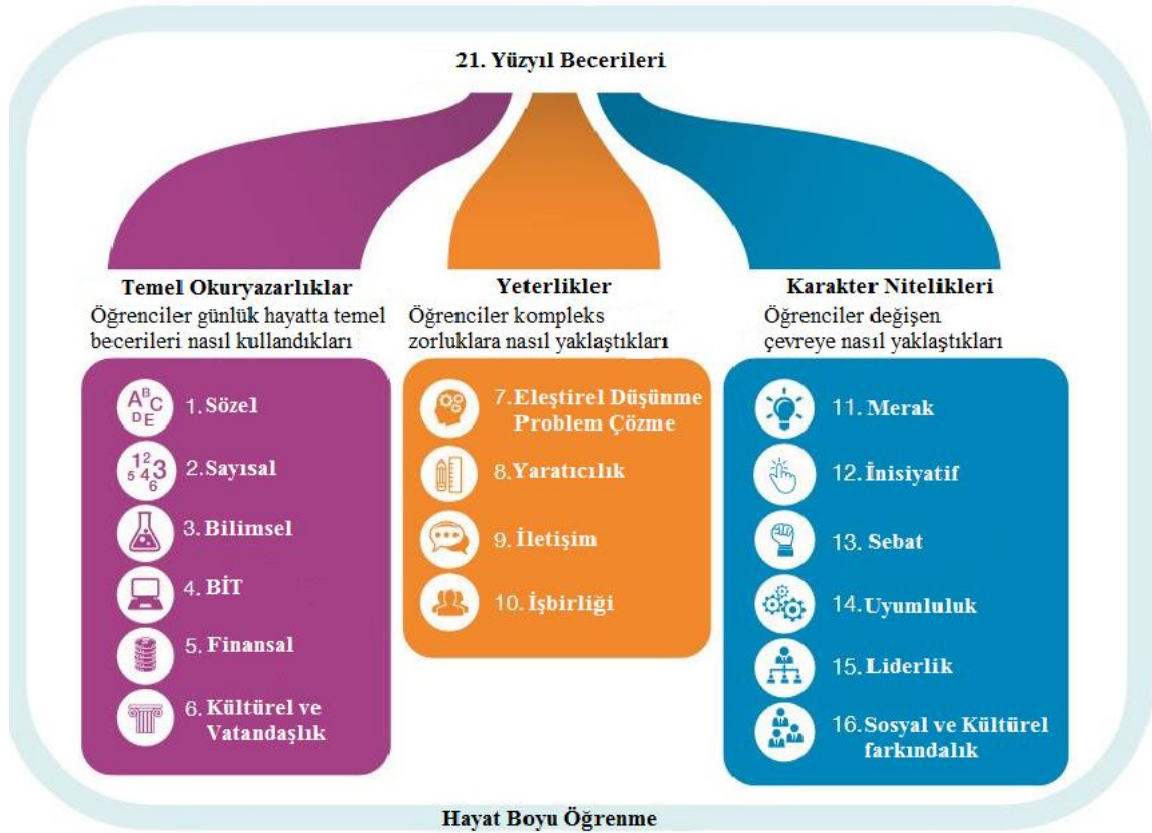
21. Yüzyıl öğrenme çerçevesindeki değişim aşağıda şekil 7’de verilmiştir. 21. yüzyıl eğitim beklentilerinde yeni dengeler oluşmaktadır. Günümüz öğrenme ve öğretme çerçevesi eğitim sistemlerinde kaliteyi yakalayan ülkelerin çoğunda şekil 7’nin sağ kanadında dengelenmektedir. Bu oluşan yeni denge aynı zamanda 21. yüzyıl becerilerinin temelini oluşturmaktadır. Ancak bu sol kanattaki öğrenme ve öğretme uygulamalarının tamamen ortadan kalkması anlamına gelmemektedir. Yeni dengenin ağırlıklı olarak sağ tarafta şekillenmesi günümüz ekonomi ve iş piyasalarının, küreselleşen dünyanın, değişen toplumsal ve kültürel farklılıkların ve özellikle de bilgi ve iletişim alanında yaşanan gelişmelerin sonucu oluşmuştur. Bununla birlikte, eski eğitim anlayışını özetleyen şekil 7’nin sol tarafı ile günümüz eğitim anlayışını ifade eden sağ tarafı arasında bir dengenin kurulması gerekmektedir. 21. yüzyıl öğrenme çerçevesi daha geniş katılımı, işbirliğini, problem çözme ve beceri geliştirme süreçlerini daha etkin kullanmayı gerektirmektedir.



Şekil 7. 21. Yüzyıl eğitim alanında yaşanan değişim dengesi. Kaynak: Trilling ve Fadel, (2009). *21st Century skills: Learning for life in our times* kaynağından uyarlanmıştır.

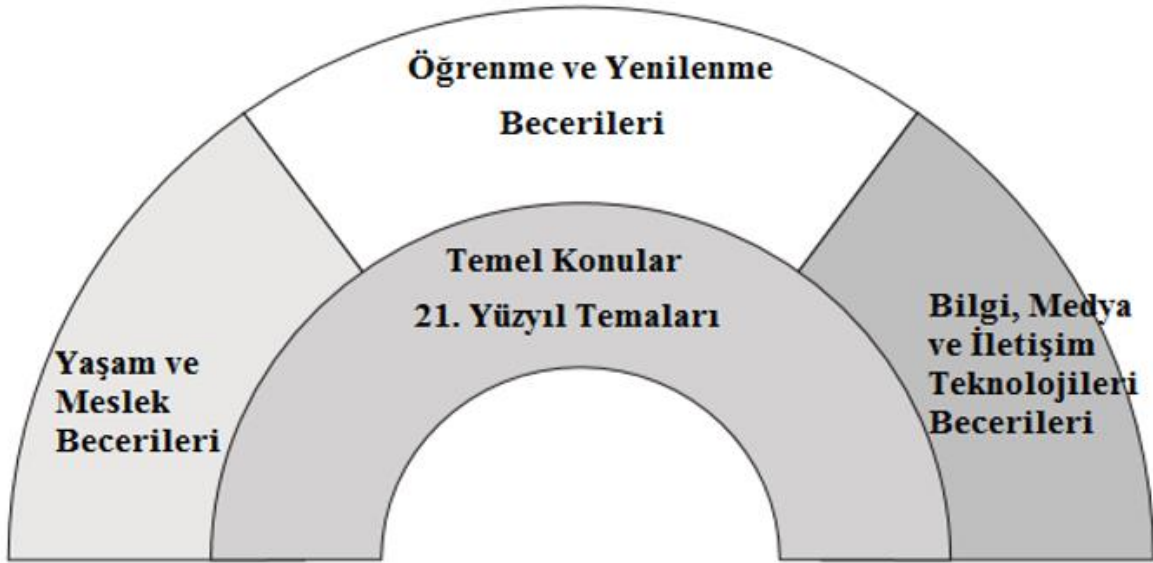
Eğitim sisteminin çıktıları ile ülkenin ihtiyacı olan işgücü arasında ciddi bir uçurum bulunmaktadır. İş piyasaları bilgiyi depolayan ya da ezberleyen bireylerden ziyade işin gerektirdiği becerilere sahip bireyler istemektedir. Toffler (1981) 21. yüzyıl okuryazarlığının okuma – yazma bilenlerle sınırlı olmadığını ifade etmektedir. Öğrencilere salt bilgi yükleme, beceri geliştirmede yeterli olmamaktadır. Diğer bir ifade ile günümüz öğrencileri çok boyutlu öğrenmeye açık, analiz, sentez ve yorumlama gücü yüksek, eleştirel düşünme becerisi gelişmiş, problem çözebilme becerilerine sahip olmak durumundadır. Ayrıca günümüz küresel dünyasındaki zorluklara meydan okuyabilmenin yolu iletişim ve işbirliği becerilerine sahip bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen yenilik ve değişime adapte olabilen, çevresel değişimlere uyum sağlayabilen, inisiyatif

alabilen öğrenmeyi öğrenen ve merak edebilen bireyler yetiştirmekten geçmektedir. Bilgi toplumunda bu beceriler 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılmaktadır. 21. yüzyılda bireylerden beklenen beceriler aşağıda şekil 8’de de görüldüğü gibi hayat boyu öğrenme çerçevesinde üç temel bileşen çerçevesinde değerlendirilmektedir. Temel okuryazarlıklar çerçevesi öğrencilerin günlük görevleri yerine getirmede temel becerileri nasıl kullandıkları ile ilgilidir. Öğrenme ve yenilenme alanındaki beceriler, giderek artan bir şekilde, kendilerini çok daha karmaşık bir yaşam ve çalışma ortamına hazırlayan öğrenciler ile böyle bir hazırlık yapmayan öğrencileri birbirlerinden ayıran beceriler olarak kabul görülmektedir.



Şekil 8. 21. Yüzyıl becerileri. Kaynak: Trilling ve Fadel, (2009) *21st Century skills: Learning for life in our times* kaynağından uyarlanmıştır.

Bu bağlamda öğrencilerin karmaşık zorlukların üstesinden nasıl geldikleri, bu tür problemlere nasıl yaklaştıkları değerlendirilmektedir. Karakter nitelikleri açısından ise öğrencilerin değişen çevrelerine yaklaşımları ve uyumları değerlendirilmektedir.



Şekil 9. 21. Yüzyıl öğrenme çıktıları.

Kaynak: Trilling ve Fadel, (2009) *21st Century skills: Learning for life in our times* kaynağından uyarlanmıştır.

Şekil 9’da 21. yüzyılda öğrencilerden beklenen bilgi, beceri ve uzmanlık alanları verilmiştir. Şekil 9’da görüldüğü gibi temel konularla 21. yüzyıl disiplinler arası üç temel beceri alanı verilmiştir. Bu beceriler öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi, medya ve iletişim teknolojileri becerileri ve yaşam ve meslek becerilerinden oluşmaktadır.

2. 5. 1 Öğrenme ve Yenilenme Becerileri

Öğrenme ve yenilenme becerileri alanında ele alınan konular üç ana tema üzerinde odaklanmaktadır. Bu beceriler, yaratıcılık ve yenilenme becerileri, eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri ve iletişim ve işbirliği becerilerini içermektedir. Yaratıcılık ve yenilenme becerileri alanında yeni ve farklı bakış açılarına açıklık ve uyumluluk, diğerlerinin işine yarayacak yeni fikirler geliştirmek, uygulamak ve anlatmak, özgünlük ve yaratıcılık sergilemek ve yeniliğin geliştiği alanlarda yaratıcı fikirlerle somut yardımlarda bulunmak alt becerilerinin kazanılması beklenmektedir.

Eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri alanında kazanılması beklenen alt beceriler ise sistemler arası ilişkileri anlamak, doğru akıl yürütmek, bilgiyi analiz, sentez ve değerlendirme yaparak sınırlandırmak, çözümlenmek ve birleştirmek beklenmektedir. Ayrıca, karmaşık seçimler yapmak ve kararlar vermek, farklı bakış açılarını netleştirmeye

ve daha etkili çözümler üretmeye yönelik sorular belirlemek ve sormak da problem çözme becerileri olarak ele alınmaktadır.

İletişim ve işbirliği alanında kazanılması beklenen alt beceriler ise konuşurken ve yazarken düşüncelerini ve fikirlerini açık ve etkili bir şekilde birleştirme, farklı takımlarda etkin çalışabilme, ortak bir amaç için gerekli çabayı gösterecek şekilde esnek ve istekli olmak işbirliğine dayalı çalışmalar için sorumluluğu paylaşabilme becerisine sahip olmaktır.

2. 5. 2 Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri

Bilgi, medya ve teknoloji becerileri alanında değerlendirilen konular üç ana başlık altında ele alınmaktadır. Bu beceriler, bilgi okuryazarlığı, medya okuryazarlığı ve bilgi ve iletişim teknolojileri okuryazarlığı (BİT) becerileridir. Bilgi okuryazarlığı becerileri alanında kazanılması beklenen alt beceriler problemlerin çözümüne yönelik olarak; bilgiye yeterli ve etkili düzeyde ulaşmak, bilgiyi eleştirel ve yeterli düzeyde değerlendirmek, doğru ve yaratıcı bir şekilde kullanmak ve bilginin erişimine ve kullanımına yönelik olarak etik ve yasal konularda temel bir anlayışa sahip olmak olarak görülmektedir.

Medya okuryazarlığı becerileri alanında kazanılması beklenen alt beceriler ise insanların iletileri yorumlama farklılıklarını, bakış açılarının ve değer yargılarının işe katılma durumlarını, medyanın algı, inanç ve davranışlar üzerindeki etkisini gözlemek olarak görülmektedir. Medyadaki iletilerin hangi amaçlara yönelik ve hangi araçları, özellikleri ve yenilikleri kullanarak nasıl yapılandırıldığını anlamak, bilginin erişimine ve kullanımına yönelik olarak etik ve yasal konularda temel bir anlayışa sahip olmak da bu beceriler arasında değerlendirilmektedir.

Bilgi ve İletişim Teknolojileri okuryazarlığı becerileri alanında kazanılması beklenen alt beceriler ise bilginin ekonomik kullanımını sağlamak amacıyla iletişim ve dijital araçlardan ve ağlardan yararlanmak ve bilgiyi etik kullanımı olarak değerlendirilmektedir.

2. 5. 3 Yaşam ve Meslek Becerileri

Yaşam ve meslek becerileri alanında incelenen konular esneklik ve uyum, girişimcilik ve öz yönelim, sosyal ve kültürler arası beceriler, üretkenlik ve sorumluluk alma ile liderlik

becerileri olarak ele alınmaktadır. Bu becerilerden esneklik ve uyum becerileri alt temaları olarak farklı rol ve sorumluluklara uyum sağlamak ve karmaşık ve önceliklerin değiştiği ortamlarda etkin olarak çalışmak sayılabilir.

Girişimcilik ve öz - yönelim becerileri ise becerilerini profesyonel düzeye yükseltmek üzere girişimde bulunmak, kendi anlayışını ve öğrenme gereksinimlerini gözlemlemek, uzmanlaşmak üzere temel becerilerin ve / veya öğretim programının sınırlarını aşarak kendi öğrenme sınırlarını ve fırsatlarını keşfetmek, genişletmek sayılabilir. Ayrıca, başkalarının gözetimi olmaksızın görevleri tanımlamak, öncelik sırasına koymak ve tamamlamak, zamanı etkili kullanmak ve iş yükünü idare etmek ve öğrenmenin yaşam boyu bir süreç olduğuna ilişkin kararlı davranışlar sergilemek olarak görülmektedir.

Sosyal ve kültürlerarası beceriler ise diğerleriyle uygun ve üretken bir şekilde çalışmak, uygun olduğunda grupların ortak anlayışını ayarlamak, yenilikleri arttırmak ve iş kalitesini yükseltmek üzere kültürel farklılıklar arasındaki boşlukları doldurmak ve farklı bakış açılarını kullanmak ve farklı kültürlerle kendini adapte edebilmek olarak algılanmaktadır.

Üretkenlik ve sorumluluk becerileri alt temaları ise nitelikli iş için yüksek standart ve hedefler belirlemek ve bunlara ulaşmak, titiz ve olumlu iş etiği sergilemek görülmektedir.

Liderlik ve sorumluluk alt becerileri ise diğerlerini belirli bir hedefe yönelik etkilemek ve yönlendirmek, ortak bir hedefe ulaşmak üzere diğerlerinin güçlerini düzenlemek, dürüst ve etik davranışlar sergilemek ve toplum yararını düşünmektir (Trilling ve Fadel, 2009).

Eğitim sistemlerinde çoğunlukla göz ardı edilen sosyal beceriler günümüz örgütlerinde ihtiyaç duyulan öncelikli beceriler arasında yer almaktadır. Çağdaş örgütler için bu beceriler de en az teknik beceriler kadar ve hatta onlardan daha öncelikli hale gelmiştir. Avrupa Mesleki Eğitim Geliştirme Merkezi CEDEFOP, (2009) European Centre for the Development for the Vocational Training raporunda takım çalışması, kişilerarası iletişim, inisiyatif alma, yaratıcılık, inovasyon, girişimcilik, liderlik, öğrenme ve sunma becerileri gibi sosyal becerilerin çalışanların motivasyonunu, üretkenliğini büyük ölçüde etkilediği belirtilmektedir. Son yıllarda örgütlerin işe alma süreçlerinde bu becerilerin önemsendiği ve sosyal becerilerden yoksun bireylerin çalışma hayatına girişlerinde ya da iş ortamına uyum sağlamada problem yaşayabildikleri belirtilmektedir.

Eğitim sisteminin bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilere dönük bir yapıya kavuşturulması 21. yüzyıl becerilerinin hayat boyu öğrenme çerçevesinde bütüncül bir bakış açısıyla ele almayı zorunlu kılmaktadır. Değişim ve yeniliklere uyumun sağlanması

ancak hayat boyu öğrenme yaklaşımını esas alan politikalarla desteklendiği sürece başarılı olabilmektedir. Öncelikli olarak mevcut eğitim sistemi günümüz iş piyasasının ve günlük hayatın gerektirdiği bilgi ve becerilerle örtüşme düzeylerinin sorgulanması gerekmektedir. Okullarda verilen formal eğitim ile kazanılan bilgi ve beceriler, okul sonrası yıllarda günlük hayata ve çalışma hayatına transfer edilebilir bir yapıya kavuşturulmalıdır. İş piyasası koşullarının sürekli değiştiği, yenilik ve değişimlerin hızlı yaşandığı bir ortamda becerilerde de güncellemeleri kaçınılmaz kılmaktadır. Bu durum tüm öğrenme süreçlerini ve öğrenme çevrelerini gelişen ve değişen bilgi toplumunun hızına adapte edebilmekle gerçekleştirilebilir. Bu koşullar sağlanmadığında bireylerde beceri uyumsuzlukları görülebilmektedir. Beceri uyumsuzlukları iş piyasalarında en çok üzerinde tartışılan bir konu haline gelmiştir.

2. 6 Beceri Uyuşmazlığı

İşverenlerin talep ettiği beceriler ile kişilerin sahip olduğu becerilerin eşleşmemesi sonucunda ortaya çıkan durum “beceri uyumsuzluğu” olarak nitelendirilmektedir. Beceri uyumsuzluğu konusunda yapılan çalışmalara bakıldığında kullanılan kavramların çeşitliliği dikkat çekmektedir. Bununla birlikte beceri uyumsuzluğu ile ilgili alan yazında kullanılan kavram kargaşasına karşın bu kavramların ortak paydası ulaşılan eğitim düzeyi ile açıklanmaktadır. Tarihsel süreç içerisinde beceri uyumsuzluğu eğitim uyumsuzluğu olarak nitelendirilirken iş piyasalarında beceri uyumsuzluğu kavramının daha yaygın kullanıldığı görülmektedir.

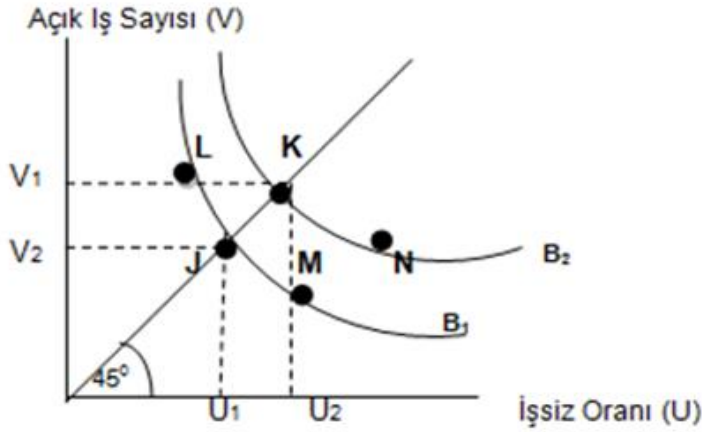
Ülkelerin ekonomik, sosyal, kültürel ve teknolojik yönden kalkınmasını derinden etkileyebilecek güç beşeri sermaye olarak görülmektedir. Ekonomide ve iş piyasalarında öne çıkan beceriler “küresel döviz” olarak görülmektedir. Bu yönüyle ülkelerin sahip olduğu insan kaynağının sahip olduğu beceriler değişen ve sürekli yenilenen bilgi toplumunda “dalgalı döviz kuru” gibi durumsal olarak değişebilmektedir. Bilginin hızlı değişimi sonucu iş gücü piyasasının talep ettiği beceriler de değişmekte buna paralel olarak kolayca yıpranabilen becerilerde eskime yaşanabilmektedir. Bu nedenle, becerilerin devamlı yenilenmesi ve taze tutulması günümüz rekabetçi iş piyasalarına uyum açısından önemli görülmektedir. Becerilere yeterli yatırım yapılmadığında ortaya çıkabilen beceri uyumsuzlukları sosyoekonomik açıdan dezavantajlı gruplar arasındaki makasın açılmasına da sebep olabilmektedir.

Beceri uyumsuzluğu konusu temel olarak üç boyutta ele alınabilir. Bunlardan ilki yetersiz eğitim düzeyi (undereducation), bir kişinin işin gerektirdiği düzeyden daha az eğitim aldığı durumu anlatmak için kullanılmaktadır. Bir kişinin işin gerektirdiği düzeyden daha fazla eğitim aldığı durumu ifade etmek için kullanılan uyumsuzluk ise fazla eğitim düzeyi (overeducation), olarak ifade edilmektedir. Diğer bir uyumsuzluk durumu ise mevcut becerilerin zaman içerisinde değişime ayak uyduramamaktan kaynaklı beceri eskimesi durumlarıdır. Beceri uyumsuzluğu dikey ve yatay uyumsuzluk olarak da adlandırılmaktadır. Dikey beceri uyumsuzluğunda bireyin ulaştığı eğitim ve sahip olduğu beceri seviyesinin iş için gerekli olan eğitim ve beceri seviyesinden düşük ya da yüksek olduğu durumlar için kullanılmaktadır. Yatay uyumsuzlukta ise, ulaşılan eğitim ve sahip olunan beceri seviyesi işi yerine getirmek için gerekli olan eğitim ve beceri seviyesiyle uyusmaktadır ancak söz konusu eğitim ve becerilerin çeşidi işin gereklilikleri ile örtüşmemektedir (Aytaş, 2014; Erikli, 2015).

Beceri uyumsuzluğu konusu ilk olarak tarım toplumundan sanayi toplumuna geçişle başladığına dair görüşler ağırlıklı olarak kabul görmektedir. Tarım toplumundaki bireylerin sahip olması gereken nitelikler ve beceriler sanayi toplumunun ihtiyaç duyduğu iş yeterlilikleri ile örtüşmemesi sonucu ortaya çıkan beceri uyumsuzluğu “yetersiz eğitim” olarak nitelendirilmiştir. Bu paradigma değişimi eğitimin yaygınlaştırılması ve okullaşma oranının artırılması politikalarına yansımıştır. Köyden kente göç ile ortaya çıkan beceri eksikliğini gidermek amacıyla örgün eğitim kurumlarının bu dönemde artırılması ülkelerin öncelikli politika alanlarını oluşturmuştur. Sanayi toplumuna geçiş hızına ve değişim ve dönüşüme açıklık düzeyine bağlı olarak ülkeler beşeri sermayelerinin niteliklerini geliştirmek ve iş piyasalarının talep ettiği becerilere uygun bireyler yetiştirmek için okullaşma oranını yükselttikleri görülmektedir.

Sanayi toplumu ile gündeme gelen “eğitim yetersizliği” konusu bilgi toplumuna geçişle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Ülkelerin üzerinde çalıştığı beceri uyumsuzluğu sorununda daha çok “aşırı eğitim” meselesinden bahsedilmektedir. Aşırı eğitim sorunu kişilerin söz konusu işi yerine getirmek için ihtiyacı olan eğitim, beceri ve niteliklerin üzerinde bir seviyede eğitime sahip olduğudur. Özellikle yükseköğretimdeki okullaşma oranındaki hızlı artışlar gelişmiş ülkeler için nitelikli ara eleman istihdamında güçlükler yaşanmasına sebep olabilmektedir. Bu durum tarım toplumunda köyden kente iç göç sorunu ile karşımıza çıkarken, son yıllarda küreselleşmeye paralel olarak ülkelerarası yeni bir boyut kazanmıştır.

Beceri uyumsuzluğu işsizlikle de ilişkilendirilmektedir. Açık iş pozisyonlarına istihdamın yapılamaması konusunu İngiliz iktisatçı W. Henry Beveridge ortaya koyduğu “Beveridge Eğrisi” ile açıklamaktadır. Açık iş pozisyonu ile işsizlik oranı arasındaki negatif yönlü bir ilişkinin varlığı ile gündeme gelen “Beveridge Eğrisi” iş ile iş gören eşleştirmesinde, büyüme ve istihdam konularında, piyasada istihdam açığı olan işsizlik türleri hakkında da bilgiler vermektedir (Aydın, 2012; Işığışok, 2014).



Şekil 10. Beveridge eğrisi. Kaynak: Biçerli, (2014). *Çalışma ekonomisi*. İstanbul: Beta.

Şekil 10'un dikey ekseninde açık iş sayısı / oranı yatay ekseninde ise işsiz sayısı / oranı yer almaktadır. Normal işleyen bir piyasada açık iş sayısı ile işsizlik oranı arasında negatif yönlü bir ilişki beklenmektedir Eğrinin B₁ noktası işsizlik oranının düşük açık iş pozisyonlarının yüksek olduğu genişleyen bir ekonomiyi ifade etmektedir. Bu durumda işsizlik sorununun düşük olduğu söylenebilir. B₁ ve B₂ eğrilerinin kesişme noktalarının dışında kalan M ve N noktaları ise yüksek düzeyde işsizlik olduğunu ve açık iş pozisyonlarının az olduğu anlamına gelmektedir. J ve K noktaları işleyen bir piyasayı göstermesine rağmen işsizlik sorununun yine var olduğunu göstermektedir. Ancak bu işsizlik doğal işsizlik olarak nitelendirilmektedir (Biçerli, 2014). Eğri B₁'den B₂'ye kayması beceri uyumsuzluğu olarak değerlendirilmektedir. Bu durum piyasanın orijinden saptığı iş ile işsizlik arasındaki makasın arttığı şeklinde yorumlanmaktadır. B₂'den B₁'e geri gelmesi piyasadaki uyuma işaret etmektedir.

Beceri uyumsuzluğu sorunu bilgi toplumunda işsizlik ve istihdam açısından farklı bir boyut kazanmıştır. Önceleri ya açık pozisyon bulunamazken ya da var olan işe uygun iş gören aranırken son yıllarda bu negatif korelasyonun bozulduğu görülmektedir. Avrupa Birliği üye ülkelerinde açık işlerle işsizlik oranlarındaki negatif korelasyonun son yıllarda değiştiğine vurgu yapılmaktadır. Açık işlerde artma olmasına karşın işsizlik oranlarının

düşmemesi üye ülkelerde beceri uyumsuzluğunun bir göstergesi olarak yorumlanmaktadır (EU, 2011). Avrupa birliği raporu ülkeler için işsizliğin sadece yeni istihdam alanları ortaya çıkaramamak şeklindeki değerlendirmelere yeni bir boyut katmakta ve işsizlik sorununun aynı zamanda artık bir beceri uyumsuzluğu sorunu olduğuna vurgu yapılmaktadır.

Tablo 4

Uluslararası Meslek Standartları Sınıflandırması

ISCO 08 – Ana Gruplar		
Yöneticiler		
Profesyonel meslek mensupları		
Teknisyenler, teknikerler ve yardımcı profesyonel mesleklerde	Yüksek Nitelikli İşler	Yükseköğretim (ISCED 5- 6)
Büro hizmetlerinde çalışan elemanlar		
Hizmet ve satış elemanları	Düşük Nitelikli İşler	
Nitelikli tarım, orman ve su ürünlerinde		
Sanatkârlar ve ilgili işlerde	Nitelikli İşler	Ortaöğretim (ISCED 3- 4)
Tesis ve makine op. ve montajcılar		
Nitelik gerektirmeyen işlerde	Niteliksiz İşler	İlköğretim - Temel Eğitim (ISCED 1- 2)

Kaynak: ILO, (2013). International standart classification of occupations – ISCO 08: Structure, group definitions and correspondence tables, Geneva kaynağından düzenlenmiştir.

Tablo 4’de eğitim düzeylerine göre yetişkinlerin uluslararası mesleki iş sınıflandırmasına yer verilmiştir. Buna göre lisans ve üzeri eğitim seviyesine erişen yetişkinlerin yüksek nitelikli iş gruplarında çalışmaları beklenmektedir. Diğer taraftan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin nitelik gerektirmeyen işlerde çalışması beklenmektedir. Ortaöğretim düzeyinde yer alan yetişkinlerin ise nitelikli ve niteliksiz işlerde de çalışabilmesi beklenmektedir. Uluslararası çalışma örgütü (ILO) meslek standartları sınıflandırmasına göre eğitim düzeyi ile mesleki sınıflamada farklılık olması beceri uyumsuzluğu olarak değerlendirilmektedir.

2. 6. 1 Beceri Uyumsuzluğunun Nedenleri

Beceri uyumsuzluğunu etkileyen birçok faktör bulunmakla birlikte temel olarak alınan eğitim ve değişen yapılarla ilişkili olduğu görülmektedir. Alınan eğitimin yetersizliği, okulda verilen eğitimin niteliği, değişikliklere adapte olamayan iş piyasası, sürekli gelişen ve değişen teknolojik hareketler beceri uyumsuzluğunun nedenleri arasında sayılabilir.

Beceri uyumsuzluğu ülkelerin gelişmişlik düzeylerine ve okullaşma oranlarına göre farklılıklar gösterebilmektedir. Az gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde yetersiz eğitimden kaynaklı beceri yetersizliği ön plana çıkarken gelişmiş ülkelerde ve özellikle yükseköğretime katılım oranları yüksek olan ülkelerde eğitim fazlalığından kaynaklı beceri uyumsuzluğu görülebilmektedir.

Yükseköğretimden mezun olan kişilerin beceri uyumsuzluğu ile karşılaşmalarının temelinde bireyin sahip olduğu eğitim düzeyinin birçok işe göre yüksek olmasından ya da var olan pozisyonlara olan talebin fazlalığından kaynaklanmaktadır. Yükseköğretimdeki okullaşma oranındaki son yıllarda görülen hızlı artış iş piyasalarına istihdamda daha rekabetçi bir ortamın oluşmasına sebep olmaktadır. Demografik yapının yüksek sertifikalı mezunların lehine artması kalifiye ara eleman arzını karşılamaya uygun düşmemektedir. Bunun sonucunda istihdam piyasasındaki çoğu iş, bu becerideki ve eğitimdeki kişiler için fazla niteliksiz işlerden oluşmaktadır (ILO, 2013).

Beceri uyumsuzluğu özellikle de beceriği eksikliğinin temelinde yanlış eğitim politikaları yatmaktadır. Eğitime yapılan kaynakların yetersizliği ya da var olan kaynakların yanlış kullanımı ve eğitim programlarının becerileri geliştirme ve güncelleme konusunda yetersiz kalması sayılabilir. Dirik bir sistem olan eğitim sistemlerinin değişime ayak uydurma ve güncel kalabilmesi artık bir zorunluluk haline gelmiştir. Eğitim kaynaklarının becerileri geliştirmeye dönük kullanılması ve bilgi ve becerilerle zenginleştirilmiş iş gücünü yetiştirmesi eğitim kurumlarının öncelikli görevleri arasında yer almak durumundadır.

Becerilerle zenginleştirilmemiş bir eğitim sistemi, bu eğitim kurumlarından mezun olan insanların beceri kazanmasına yardımcı olmamakta ve iş piyasasındaki isteklere cevap vermemektedir. Eğitim politika belirleyicilerinin eğitim finansmanın ve kaynaklarının kullanılmasında, programların güncellenmesi konusunda ve iş piyasalarıyla uyumlu beceri kazandırmaya yönelik adımlar atılması konularında daha etkin rol oynaması gerekmektedir. Bireye bakan boyutu ile eğitim ihtiyacının karşılanması konusunda eğitimin bireye olan maliyet yükü de beceri eksikliğine sebep olabilmektedir.

Beceri uyumsuzluğunun nedenleri arasında bireyde olması gereken teknik bilgi ve beceri eksikliğinin (hard skills) yanında takım çalışmasına yatkınlık, ekibe uyum, koordinasyon, iletişim gibi (soft skill) sosyal beceriler de son yıllarda gündeme gelmektedir. İş piyasaları örgütsel amaçlarını gerçekleştirebilmek için iş görenlerinden teknik iş becerisinin yanında 21. yy. becerileri olarak da öne çıkan işbirliğine yatkınlık, koordinasyon ve paylaşım gibi

soft beceriler üzerine odaklanmaktadır. Değişen yönetim anlayışları örgüt yapılarını değiştirdiğinden dolayı iş verenlerin iş görenlerin iş yeterliliklerini de değiştirmiştir.

Beceri uyumsuzluğunun bir diğer nedeni de bireysel ve durumsal etkilerle ilişkilidir. Bireye dönük beceri uyumsuzluğunun bir diğeri ise var olan becerilerin zamanla körelmesidir. Bireyin öğrenmeye ve yeniliklere kapalı olmasına ve maruz kaldığı yaşlanma ya da sağlık problemlerine bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Beceri eskimesi birey kaynaklı olabildiği gibi durumsal faktörle de ilişkilidir. İşin gerektirdiği becerilerde yaşanan değişim bireyin becerilerinin güncelliğini yitirmesine sebep olmaktadır.

Beceri uyumsuzluğu iş veren kaynaklı da olabilmektedir. Açık olan pozisyonlara seçme ve yerleştirme esnasında istenilen yeterliliklerin belirleyici olmaması, istenilen nitelikle iş arasında uyumun olmaması, sınav sistemi, beceri değerlendirme kriterleri ve kayırma gibi iş veren merkezli hatalardan dolayı bireyler ileriki dönemlerde beceri uyumsuzluğu sorunu ile karşı karşıya kalabilmektedir.

Beceri uyumsuzluğundan en çok etkilenen kesimlerin başında yeni istihdam edilen genç insanlar ile yaşlı kişiler, kadınlar, dezavantajlı gruplar, etnik azınlıklar ya da engelli kişiler olarak görülmektedir. Beceri eskimesi ise, bireylerin var olan becerilerin yaşlanmaya ve teknolojiye bağlı olarak iş piyasalarının ihtiyaç duydukları becerilerin zaman aşımına uğraması olarak açıklanabilmektedir.

Beceri uyumsuzlukları gerek bireyde olması gereken teknik bilgi ve beceri eksikliğinden ve gerekse sosyal beceriler olarak da isimlendirilen takım çalışmasına yatkınlık, ekibe uyum, koordinasyon, iletişim ve işbirliği gibi beceri eksikliğinden kaynaklansın, derinlemesine araştırılıp incelemeyi gerektiren bir sorun olarak görülmektedir. 21. yüzyılda beceri uyumsuzlukları çok yönlü olarak ele alınmayı gerektiren bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. OECD tarafından yürütülen uluslararası boyutta yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi (PIAAC) programı da bu alanda gerçekleştirilen en kapsamlı bir araştırmadır.

2. 7 PIAAC

PIAAC OECD ülkeleri tarafından 1990 yılından beri gerçekleştirilen uluslararası yetişkin becerileri araştırmalarının üçüncüsüdür. 1994-1998 yıllarında gerçekleştirilen IALS (International Adult Literacy skills Survey) değerlendirilmesi ile başlayan araştırma 2003-

2006 yıllarında ALL (Adult Literacy and Life skills Survey) araştırması ile devam etmiştir. PIAAC (Programme for the International Assessment of Adult Competencies) [Uluslararası Yetişkin Becerilerinin Değerlendirilmesi] 21. yüzyılda daha nitelikli işgücüne sahip olabilmek ve bu hususta karşılaşılan zorlukları yenebilmek adına ülkelerdeki mevcut çerçeveyi çizmeyi amaçlayan uluslararası bir program olarak nitelendirilmektedir. Bilgi ve iletişim çağının gerektirdiği yeni becerilerin ne kadarına sahip olduğumuzun yanı sıra bu becerileri günlük hayatta ve iş hayatında ne düzeyde kullanabildiğimiz konusunda detaylı bir fotoğraf çizmektedir. PIAAC, 16 ile 65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine odaklanmaktadır. Bu beceriler, pek çok sosyal ve çalışma ortamlarında yetişkinler için önemli olan gerekli ‘temel bilgi işleme becerileridir’.

PIAAC özünde yetişkin nüfusun ilgi, tutum ve sosyokültürel araçları kullanmaya yatkınlığını, dijital teknoloji ve iletişim araçlarını kullanmasını, erişim, yönetim, bilgiyi bütünleştirme ve değerlendirmeyi, yeni bilgi oluşturabilmelerini ve başkaları ile iletişim kurabilme becerilerini değerlendirmektedir. Ayrıca, PIAAC katılımcılardan işyerinde anahtar iş becerilerini kullanma konusunda bilgi toplayan ilk uluslararası çalışmadır.

Araştırma, katılımcıların sözel ve sayısal beceriyle ilişkili faaliyetleri, iş hayatında ve günlük hayatta bilgi ve iletişim teknolojilerinin kullanımı ve iş hayatında gerekli olan iş birliği yapma ve zamanını düzenleme gibi birtakım genel becerilere ilişkin veri sağlar. Katılımcılara, becerilerinin ve niteliklerinin işlerinin gereklerine uyup uymadığı ve işlerinin temel yönleri hakkında özerkliğe sahip olup olmadığı konularında da bilgi sağlamaktadır.

PIAAC ana uygulama değerlendirmesinin iki temel amacı vardır. Bunlardan ilki PIAAC araştırmasına konu olan her üç alan ile ilgili detaylı veriler sağlamaktır. Diğer amacı ise sonraki PIAAC uygulamalarıyla ya da benzer değerlendirme araçlarıyla zaman içinde değişimleri inceleyebilmeye bir alt yapı oluşturmasıdır.

Günlük hayatın gerektirdiği becerilerdeki hızlı değişim ve dönüşümler dikkate alındığında yetişkin becerilerinin genel görünümünün fotoğrafının çekilmesi tüm ülkeler için öncelikli politika alanı olarak görülmektedir. Bu yönü ile uluslararası bir işbirliği projesi olarak PIAAC katılımcı ülkelere yetişkin becerilerinin ölçümünde yüksek kalitede veriye erişim olanakları sağlamaktadır. Bununla birlikte PIAAC yetişkinlerin ulaştığı formal eğitimin bilişsel görevlerini gerçekleştirme düzeylerine göre dağılımını değerlendirme imkânı da sağlayabilmektedir. Örgün eğitimde ulaşılan anahtar bilişsel becerilerin doğrudan

ölçümünü sağlamanın yanında PIAAC, birçok ülkede politika yapıcılara beşeri sermaye stokunun çok daha eksiksiz ve ayrıntılı bir resmini sunmaya katkıda bulunmaktadır. Bu perspektiften bakıldığında ülkelerin beşeri sermaye stoklarının iş piyasası ile örtüşme düzeyleri hakkında da değerlendirmelere olanak sunmaktadır.

PIAAC önceki uluslararası yetişkin becerileri değerlendirmeleriyle de bağlantılar kurmaya uygun bir şekilde tasarlanmıştır. Bu bağlamda IALS ve / veya ALL uluslararası araştırmalara katılan ülkeler için yetişkinlerin okuryazarlık düzeylerini ya da yetişkin becerilerindeki zaman içindeki değişimi görme imkânı veren bir araştırmadır. Ayrıca ülkelerin zaman içinde eğitim sistemlerindeki değişimi ve gelişimi göstermesi açısından özellikle de mevcut eğitim sisteminin etkililiğinin değerlendirilmesi açısından ülkelere çok geniş veri sunma ve karşılaştırma yapabilme fırsatı vermektedir.

OECD tarafından yürütülen geniş ölçekli bir araştırma olan PIAAC' da 21. yüzyıl küresel ekonomilerinin başarılı olabilmesi için gerekli olan iş yeri becerileri ve bilişsel beceriler doğrudan değerlendirilmekte olup OECD'nin PISA projesinin devamı niteliğindedir. Yetişkinlerin temel bilişsel becerilere ve temel jenerik iş becerilerine sahip olma düzeylerini gösterme ve gelişimlerini izleme ve hayat döngüsü içinde gelişen yeni becerileri destekleme konusunda ülkelere ve politika yapıcılara önemli veriler sunmaktadır. OECD'nin en kapsamlı eğitim araştırması olan PISA'da 15 yaş grubu öğrencilerinin temel becerileri öncelikli alan olarak incelenirken, PIAAC değerlendirilmesinde 16 - 65 yaş aralığındaki yetişkinlerden beklenen becerilere daha kapsamlı olarak odaklanılmaktadır. PISA'da 15 yaş grubu öğrencilerin hangi öğrencilerin daha iyi öğrendiği, hangi öğretmenlerin ve okul yapılarının daha etkili olduğu değerlendirilirken PIAAC yetişkin becerileri değerlendirilmesinde daha ziyade hangi yetişkinlerin becerilerini geliştirdikleri, bu becerilerini nasıl kullandıkları ve bu becerilerinin günlük hayatta ve iş hayatında kendilerine nasıl bir getirisi olduğu üzerinde durulmaktadır. Araştırmada katılımcıların eğitimsel geri planlarının, ailelerinin ulaştığı eğitim düzeylerinin, iş geçmişi ve günlük hayatta ve işyerinde sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri, mesleki erişimleri, gelir durumları, bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma düzeyleri, öğrenme stratejileri, işyerinde bireylerin zamanı organize edebilmeleri, başkaları ile birlikte işbirliği yapabilme gibi jenerik beceriler hakkında zengin bir geri plan sunmaktadır. Bu becerilerin iş piyasasına katılıma, gelir durumuna, sağlık durumuna, sosyal ve politik yükümlülüklerle nasıl ilişkili olduğu konusunda bilgiler toplanmaktadır (OECD, 2013a).

OECD üyesi 24 ülkenin katılımı sonucu gerçekleştirilen birinci döngüsünde 166000 yetişkine yönelik bilgiler toplanmıştır. 2012 - 2016 yıllarını kapsayan ikinci döngüsüne Türkiye'nin de içinde yer aldığı 12 ülke daha katılmıştır. Bu ülkeler Avustralya, Avusturya, Belçika, Kanada, Güney Kıbrıs Rum Yönetimi, Çek Cumhuriyeti, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Fransa, Almanya, İrlanda, İtalya, Japonya, Güney Kore, Hollanda, Norveç, Polonya, Rusya Federasyonu, Slovakya, İspanya, İsveç, Birleşik Krallık ve Amerika Birleşik Devletleri, Şili, Yunanistan, Endonezya, İsrail, Litvanya, Yeni Zelanda, Singapur, Slovenya ve Türkiye'dir (OECD, 2016a).

<i>PIAAC BİRİNCİ TUR ÜLKELERİ</i>				<i>PIAAC İKİNCİ TUR ÜLKELERİ</i>	
	Amerika		İrlanda		Endonezya
	Avustralya		İspanya		İsrail
	Belçika		İtalya		Litvanya
	Finlandiya		Norveç		Singapur
	Avusturya		İsveç		Slovenya
	Estonya		Macaristan		Şili
	Almanya		İngiltere		Türkiye
	Danimarka		Kore		Yeni Zelanda
	Çek Cumhuriyeti		Japonya		Yunanistan
	Fransa		Polonya		
	Güney Kıbrıs Rum Kesimi		Rusya		
	Hollanda		Slovakya		

Şekil 11. PIAAC katılımcı ülkeler. OECD, (2016a). *OECD Skills matter: Further results from the survey of adult skills, OECD skills studies*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> adresinden alınmıştır.

2. 7. 1 PIAAC Araştırması Tasarımı

PIAAC dizüstü bilgisayar yardımıyla bilgisayar tabanlı değerlendirmeye (computer - based assessment) [CBA] uygun şekilde tasarlanmıştır. Geri plan anketi (BQ) örnekleme seçilen illerde görev yapan bu konuda yetiştirilmiş İş ve Meslek Danışmanları (İMD) tarafından bilgisayar destekli görüşme yetkilisi (computer - assisted personal interview, [CAPI]) formatında gerçekleştirilmiştir.

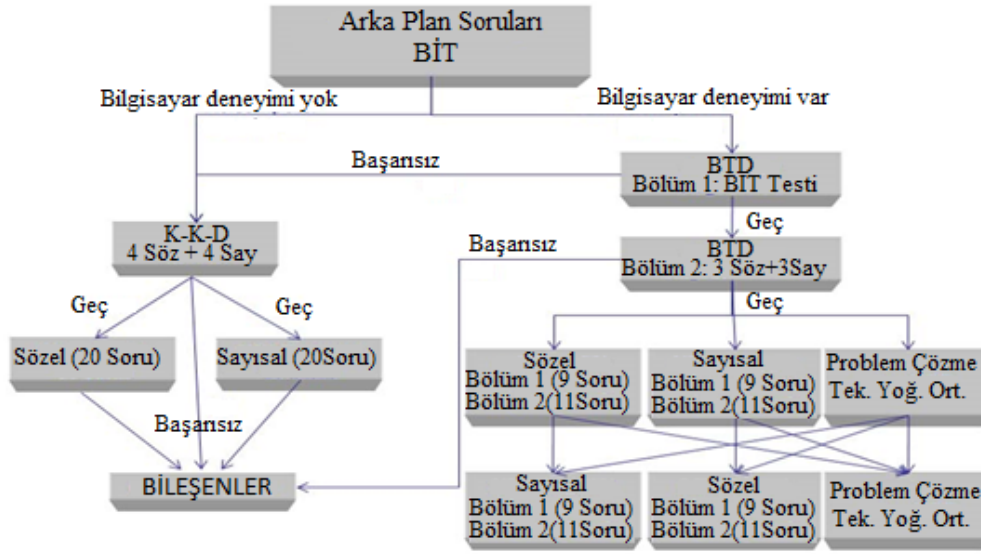
Araştırma katılımcının evinde ya da katılımcı ile görüşme yapacak danışmanın karşılıklı olarak anlaşığı bir mekânda gerçekleştirilmektedir. Görüşmeyi gerçekleştirecek kişiler, PIAAC ulusal merkezi tarafından seçilmiş 167 iş ve meslek danışmanlarından (İMD) oluşmaktadır. Görüşmeler dizüstü bilgisayar üzerinden kurulu bir program vasıtası ile yapılmaktadır. Yine ulusal merkez tarafından 10 kişilik sahada görüşmeleri yapan iş ve

meslek danışmanlarının karşılaşacağı her türlü destek için oluşturulmuş PIAAC yardım ekibi teşkil edilmiştir. Bilgisayar üzerinden internet bağlantısı ile sahada karşılaşılabilecek sorunlara acil çözüm bulmak için uzaktan erişim sağlanarak çözümler üretilerek veri kaybının önlenmesi amaçlanmıştır.

Yetişkin becerileri değerlendirilmesinde bireylerin performansları 500 tam puan üzerinden ölçülmektedir. Ayrıca her beceri alanı için yeterli düzeyleri tanımlanmıştır. Sözel ve sayısal beceriler için PISA değerlendirmesinde olduğu gibi 6 ayrı yeterli düzeyi (1. düzey altı, 1. düzey, 2. düzey, 3. düzey, 4. düzey ve 5. düzey) tanımlanmışken, TYO problem çözme becerileri için 4 yeterli düzeyi (1. düzey altı, 1. düzey, 2. düzey, 3. düzey) bulunmaktadır.

PIAAC değerlendirmesi kapsamında araştırmaya katılanlardan öncelikle oldukça kapsamlı bir arka plan anketini doldurmaları istenmektedir. Bu anket kapsamında demografik bilgilerin yanı sıra yetişkinlerin sözel ve sayısal becerilerini kullanabildikleri etkinlikler ve iş yerinde ya da günlük hayatta bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları gibi bulguları yorumlamada destekleyici olacak pek çok madde yer almaktadır. Arka plan anketi İMD'lerin kılavuzluğunda bilgisayar destekli gerçekleştirilmektedir. Katılımcının bilgisayar üzerinden anketi ve testi tamamlaması beklenmektedir.

Katılımcının bilgisayar deneyiminin hiç olmadığı ya da yetersiz olduğu durumlarda kâğıt kalem değerlendirilmesi üzerinden devam ettirilmektedir. Katılımcının demografik özelliklerine, çalışıp çalışmadığına, eğitim durumuna ve hizmet içi eğitime katılım durumlarına göre anketin tamamlanma süresi 30 dakika ile 45 dakika arasında değişebilmektedir. PIAAC ana uygulama işleyiş şeması aşağıda verilmiştir.



Şekil 12. PIAAC uygulama tasarımı. OECD, (2016a). *Survey of adult skills technical report (2nd Edition)*. Paris.

Şekil 12’de de görüldüğü gibi arka plan (BQ) anketi başlatıldığında katılımcının bilgisayar deneyimi olup olmaması durumuna göre sistem, ya kâğıt kalem değerlendirmesine ya da BTD uygulamasına yönlendirmektedir. Arka plan anketi katılımcının bilgisayar deneyimi olmasa bile taşınabilir bir dizüstü bilgisayar üzerinden İMD desteği ile tamamlanmaktadır.

Arka plan anketi cevaplandırma işlemlerinin sonunda cevaplandırıcının bilgisayar becerilerine bağlı olarak ya bilgisayar üzerinden ya da kâğıt kalem uygulaması için oluşturulan kitapçıklar üzerinden değerlendirmeye devam eder. Katılımcının test değerlendirmesini tamamlama süresi de bu bölümdeki performansına bağlı olarak değişiklik gösterebilmektedir. Bununla birlikte bilişsel değerlendirme bölümü için ortalama süre 60 dakika olarak görülmektedir. PIAAC araştırması zaman odaklı bir araştırma olmadığı için katılımcılara ilave süre olanağı verilebilmektedir.

Arka plan anketinden sonra sistem katılımcının bilgisayardaki deneyim durumuna göre kâğıt kalem değerlendirmesine yönlendirebilmektedir. Bilgisayar deneyimi olduğunu belirten katılımcının BTD ana bileşen testini geçmesi beklenir. Bu düzeyde yetersiz bilgisayar deneyimi olduğu anlaşılan katılımcılar da kâğıt kalem uygulamasına yönlendirilmektedir. Kağıt kalem değerlendirmesinde ya da BTD değerlendirilmesi bölümünde temel değerlendirme bölümünde yöneltilen sorulara verilen yanıtların doğruluğuna göre modül katılımcının hangi alanda teste devam edeceğini belirlemektedir. Temel yeterlilik düzeyini geçemeyen katılımcılar sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri değerlendirmelerini pas geçerek doğrudan okuma bileşenleri becerileri testine

yönlendirilir. Okuma bileşenleri aynı zamanda sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri değerlendirmelerine de katılan tüm cevaplandırıcıların değerlendirildiği bir bölümdür. Okuma bileşenleri testinde sözcük bilgisi, cümlede anlam ve metinlerdeki okuma pasajlarındaki akıcılık becerileri değerlendirilmektedir. Okuryazarlık becerileri düşük olmayan cevaplandırıcıların temel beceri testindeki yeterlik durumlarına göre bilgisayar üzerinden ya sözel beceri testine ya da sayısal beceri testine yönlendirilmektedir. Kâğıt kalem ya da bilgisayar tabanlı değerlendirmenin her ikisinde de aynı analiz süreçleri izlenmektedir. Her iki uygulamada kullanılan test materyalleri ve sorgulanan bilişsel uygulamalar aynıdır. Kâğıt kalem uygulamasının değerlendirilmesi alanında uzman görevli eğitimciler tarafından okunarak değerlendirme sonuçları bilgisayara girilmektedir.

2. 7. 2 PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO problem Çözme Okuryazarlıkları

PIAAC, örgün eğitimini tamamlamış 16 - 65 yaş aralığındaki yetişkinlerin temel bilgi işleme becerilerini günlük hayatta ve iş yerinde kullanabilme durumlarına odaklanmaktadır. Bu amaca ulaşmak için ölçtüğü beceriler üç ana başlıkta ele almaktadır. Bu beceriler ise sözel beceriler, sayısal beceriler ve TYO problem çözme becerileridir. PIAAC yetişkin becerilerinin değerlendirilmesinde her bir beceri alanı için yeterlik düzeyleri ve bu yeterlik düzeylerine karşılık gelen ortalama puan aralıkları belirlenmiştir.

Tablo 5

PIAAC Yeterlik Düzeyleri ve Ortalama Puan Aralıkları

Sözel Beceriler		Sayısal Beceriler		Problem Çözme Becerileri	
Düzyey	Puanlar	Düzyey	Puanlar	Düzyey	Puanlar
Düzyey 1altı	0-175	Düzyey 1 altı	0-175	Düzyey 1 altı	0-240
Düzyey 1	176-225	Düzyey 1	176-225	Düzyey 1	241-290
Düzyey 2	226-275	Düzyey 2	226-275	Düzyey 2	291-340
Düzyey 3	276-325	Düzyey 3	276-325	Düzyey 3	341-500
Düzyey 4	326-375	Düzyey 4	326-375	-	-
Düzyey 5	376-500	Düzyey 5	376-500	-	-

Kaynak: OECD, (2016a). *Survey of adult skills technical report (2nd Edition)*. OECD, Paris.

Tablo 5'te de görüldüğü gibi sözel ve sayısal beceri alanları için altışar yeterlik düzeyi belirlenmişken TYO problem çözme becerisi alanında dört yeterlik düzeyi belirlenmiştir. Her bir okuryazarlık alanı düzeylerine ilişkin yeterlilikler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. PIAAC yeterlik düzeyleri OECD'nin PISA uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı yeterlik düzeyleri esas alınarak tasarlandığı görülmektedir. PIAAC uluslararası yetişkin becerileri araştırmasında TYO problem çözme becerilerinin ise 4 yeterlik düzeyi ile tanımlandığı görülmektedir.

2. 7. 3 Sözel Beceriler (Literacy)

Sözel Beceriler (Literacy): PIAAC sözel okuryazarlık becerileri, anlama, değerlendirme, bireysel amaçlarını gerçekleştirme, bilgi ve potansiyelini geliştirmek için katıldığı toplumun yazılı metinlerini kullanma becerileri olarak tanımlanmaktadır.

Sözel okuryazarlık becerileri yazılı sözcük ve cümlelerin çözümlenmesini, karmaşık metinleri anlama, yorumlama ve değerlendirme becerilerini içermektedir. Diğer bir ifade ile bireyin kendisini geliştirmesine, amaçlarına ulaşmasına ve topluma katılmasına yardımcı olacak yazılı ve dijital metinleri anlama, değerlendirme ve kullanma becerileridir. PIAAC sözel beceriler altı yeterlik düzeyi ile tanımlanmıştır.

Tablo 6

Sözel Beceri Düzeyleri İçin Yeterlik Düzeyleri

Düzeyler	Puanlar	Sözel beceri düzeyleri için yeterlikler
Düzyey 1altı	0-175	Bu düzeydeki görevler katılımcının aşına olduğu konu ile ilgili kısa metinlerden hareketle belirli tek bir bilginin yerini tespit etmelerini gerektirmektedir. Yalnızca temel bir kelime dağarcığı gerekmektedir. Cümlelerin veya paragrafların yapısını anlaması veya metnin diğer özelliklerinden faydalanması beklenmemektedir.
Düzyey 1	176-225	Bu düzeydeki görevler, katılımcının kısa dijital veya basılı metinleri okuyarak soruda ya da yönergede verilen bilginin birebir aynısı veya eş anlamlısı olan tek bir bilginin yerini tespit etmelerini gerektirmektedir. Katılımcıdan cümlelerin anlamını belirleyen temel kelimeleri anlamaları ve paragrafları okumak için gereken bilgi ve beceriye sahip olması beklenir.
Düzyey 2	226-275	Katılımcının dijital ya da basılı metinler ile bilgi arasında eşleştirme yapmasını gerektirir ve metnin başka kelimelerle açıklanmasını ve düşük düzeyde çıkarımlar yapılmasını gerektirebilir.
Düzyey 3	276-325	Bu düzeydeki metinler genellikle ağır veya uzundur. Metni ve edebi yapıları anlama, karmaşık dijital metinlerde dolaşabilme görevlerinin tamamlanmasını gerektirir.
Düzyey 4	326-375	Bu düzeydeki görevler genellikle katılımcının karmaşık veya uzun metinlerdeki bilgileri birleştirmek, yorumlamak veya sentezlemek amacıyla çoklu işlemler yapmasını gerektirir. Görevlerin çoğu, kolayca göze çarpmayan bulgu iddialarının veya ikna edici söylem ilişkilerinin yorumlanması veya değerlendirilmesi amacıyla birden fazla görüşün tanımlanmasını ve anlaşılmasını gerektirir.
Düzyey 5	376-500	Bu düzeyde, görevler katılımcının çok sayıda ağır metinden bilgi bulmasını ve bu bilgileri bir araya getirmesini; benzer ve karşıt görüşlerden sentezler oluşturmasını, argümanlara dayalı bulguları değerlendirmesini gerektirebilir. Bu düzey katılımcının ileri düzeyde çıkarımlar yapmasını ve uzmanlaşmış arka plan bilgilerine sahip olmasını gerektirir.

Kaynak: OECD, (2016a). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*, OECD skills studies, OECD, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> adresinden uyarlanmıştır.

2. 7. 4 Sayısal Beceriler (Numeracy)

Sayısal beceriler matematiksel bilgiyi kullanma, yorumlama ve iletme ve bu fikirleri sıralayabilme ve yetişkin hayatında karşısına çıkan matematiksel durumları yönetebilme becerileri olarak tanımlanmaktadır. Sayısal okuryazarlık gerçek metinlerdeki problemleri ya da durumları çözebilmeyi, çeşitli yollarla verilen matematiksel içerik, bilgi ve fikirleri yanıtlayarak yönetebilme becerisi olarak görülmektedir. Diğer bir ifadeyle bireyin hayatında karşılaşılabileceği matematikle ilgili durumları yönetebilmesi için matematiksel bilgi ve fikirlere ulaşma, onları kullanma ve yorumlama becerileri olarak değerlendirilmektedir. PIAAC sayısal beceriler altı yeterlik düzeyi ile tanımlanmıştır.

Tablo 7

Sayısal Beceri Düzeyleri için Yeterlik Düzeyleri

Düzeyler	Puanlar	Sayısal beceri düzeyleri için yeterlik tanımlamaları
Düzyey 1altı	0-175	Bu düzeydeki görevler kullanıcının para ile sayma, sıralama ve temel aritmetik işlemleri yapma veya yaygın ifadelerin tanınması gibi basit işlemleri gerçekleştirmelerini gerektirir.
Düzyey 1	176-225	Bu düzeydeki görevler, kullanıcının matematiksel içeriğin açık olduğu somut bağlamlarda temel matematiksel süreçleri yürütmesini gerektirir. Bu görevler genellikle sayma, sıralama, temel aritmetik işlemleri yapma, basit veya yaygın grafiksel veya mekânsal ifadelerdeki unsurları bulma ve tanımlama gibi tek aşamalı veya basit süreçleri gerektirir.
Düzyey 2	226-275	Bu düzeydeki görevler tamsayılar ve yaygın kullanılan ondalıklar, yüzdeler ve kesirlerle hesaplama yapma, basit ölçüm ve mekânsal ifade, tahmin ile metinlerde, tablolarda ve grafiklerde yer alan nispeten basit veri ve istatistiklerin yorumlanması gibi iki veya daha fazla aşamanın veya sürecin uygulanmasını gerektirir.
Düzyey 3	276-325	Bu düzeydeki görevler sayı ve mekân algısını, sözlü veya sayısal biçimde ifade edilen matematiksel ilişkiler, örüntüler ve oranları tanımayı, metinler, tablolar ve grafiklerdeki verilerin yorumunu gerektirir.
Düzyey 4	326-375	Bu düzeydeki görevler istatistiklere ve olasılığa; mekânsal ilişkilere ve değişimlere, oranlara ve formüllere ilişkin analiz ve daha karmaşık akıl yürütme süreçlerini ve argümanların anlaşılmasını gerektirir.
Düzyey 5	376-500	Katılımcıların ciddi anlamda çeviri veya yorumun gerektiği durumlarda farklı türlerdeki matematiksel bilgiyi birleştirmesi, çıkarımlarda bulunması, matematiksel argüman veya modeller geliştirmesi veya bunlarla çalışması, çözümler veya seçimleri gerekçelendirmesi, değerlendirmesi ve bunlar üzerinde eleştirel biçimde düşünmesi gerekebilir.

Kaynak: OECD, (2016a). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD Skills Studies, OECD, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> adresinden uyarlanmıştır.

2. 7. 5 TYO Problem Çözme Becerisi

TYO problem çözme becerisi ise dijital teknolojiyi ve iletişim araçlarını kullanma, bilgiye ulaşmak ve değerlendirmek için networkler oluşturma, uygulamalı görevleri geliştirmek ve diğerleri ile iletişim kurabilme becerisi olarak tanımlanmaktadır. Problem çözme

becerileri, bilgi üretme, erişim ve kişisel plan ve amaçları kurabilme yoluyla bilgisayar ve bilgisayar ağlarını kullanarak kişisel, iş ya da toplumsal amaçlı problem çözme yeterlilikleri üzerinde odaklanmaktadır. Bilgiye ulaşmak ve ulaşılan bilgiyi değerlendirmek, diğer bireylerle iletişim kurmak ve uygulamalı süreçlerde bulunmak amacıyla dijital teknoloji, iletişim araçları ve ağlarını kullanma becerileridir. Bu sebeple bilgisayar okuryazarlığı ve bilişsel becerilerin kesişim kümesi olarak düşünülebilir. PIAAC TYO problem çözme becerileri dört yeterlik düzeyi ile tanımlanmıştır.

Tablo 8

TYO Problem Çözme Becerileri İçin Yeterlikler

Düzeyleer	Puanlar	TYO problem çözme becerileri için yeterlik tanımlamaları
Düzyey İaltı	0-240	Bu düzeydeki görevler, kategorik veya kestirimsel bir muhakeme gerektirmeksizin, açıkça belli olan tek bir kriterin karşılanması için, bir genel ara yüz içinde yer alan tek bir işlevin kullanılmasını içeren iyi tanımlanmış problemlere dayanmaktadır. Az sayıda aşama gereklidir ve bir alt-hedef oluşturulması gerekmemektedir.
Düzyey 1	241-290	Bu düzeydeki görevler, tipik olarak e-posta yazımı veya bir internet tarayıcısı gibi yaygın olarak kullanılabilen ve aşına olunan teknoloji uygulamalarının kullanımını gerektirir. Soruların kategorilere ayrılması gibi basit muhakeme yöntemleri gereklidir; bilgilerin karşılaştırılması veya birleştirilmesi gerekmez. Problemi çözmek amacıyla gereken bilgilere veya komutlara ulaşmak için çok az gezinim gerekmekte veya hiç gerekmemektedir. Görevler az sayıda aşama ve asgari sayıda işlem içerir.
Düzyey 2	291-340	Tipik olarak hem genel hem de daha özel teknoloji uygulamalarının kullanımını gerektirir. Katılımcının özgün bir çevrimiçi formdan faydalanması gerekebilir. Problemin çözülmesi için sayfalar ve uygulamalar arasında bir miktar gezinme gereklidir. Görev çok sayıda aşama ve operatör içerebilir.
Düzyey 3	341-500	Bu düzeydeki görevler, tipik olarak hem genel hem de daha özel teknoloji uygulamalarının kullanımını gerektirir. Problemin çözülmesi için sayfalar ve uygulamalar arasında bir miktar gezinme gereklidir. Görev çok sayıda aşama ve operatör içerebilir. Problemin amacının katılımcının tanımlanması gerekebilir ve yerine getirilmesi gereken kriterler açık olabilir veya olmayabilir. Birleştirme ve çıkarımsal muhakeme büyük ölçüde beklenmektedir.

Kaynak: OECD, (2016a). *Skills matter: Further results from the survey of adult skills*. OECD Skills Studies, OECD, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> adresinden uyarlanmıştır.

2. 8 PIAAC Eğitim Yönetimi İlişkisi

PIAAC yetişkin becerileri araştırması 16 – 65 yaş aralığındaki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine odaklanan uluslararası karşılaştırmalara olanak sağlayan geniş ölçekli bir araştırma olarak kabul görmektedir. Araştırma sonuçları ülkeler

arasında çok yönlü karşılaştırmalara olanak tanıdığı gibi ülke eğitim sistemi ve eğitimin kalitesi hakkında da politika yapıcılara ve karar vericilere veriler sunmaktadır. Araştırmada öne çıkan becerilerin kazandırılması işlevinin öncelikle ülke eğitim sistemleri ile ilişkilendirilmesi ülke eğitim politikalarını da doğrudan etkilemektedir. Eğitimi ilgilendiren her konu eğitim yönetiminin de konu alanı içerisinde yer almaktadır (Hoy ve Miskel, 2010). Her üç beceri kazandırma fonksiyonunun ülke eğitim politikaları ile ve eğitim sistemleri ile bağlantılı olması eğitim yönetimi açısından PIAAC araştırmasının bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesini gerekli kılmaktadır. Ayrıca PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının Türkiye hariç tüm katılımcı ülkelerde eğitim bakanlıklarınca yürütülmesi araştırmanın eğitim bağlamının istihdam bağlamından daha öncelikli olduğunu gösterdiği düşünülmektedir. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında nitelikli iş gücü ve insan sermayesinin odağına eğitim yolu ile kazandırılan beceriler alınmaktadır. Toplumsal değişimin bir aracı olması itibarı (Ergün, 1994) ile eğitim sistemi ve okul örgütlerine büyük görevler düşmektedir. Zira eğitimin bireylerde kasıtlı kültürleme (Gökalp, 1964) görevi bulunmaktadır. Bursalıoğlu (1972) okul örgütünün en önemli özelliği olarak, üzerinde çalıştığı ham maddenin toplumdaki gelen ve topluma giden insan unsurunun oluşu olarak görmektedir. Bursalıoğlu, okulun birey boyutunun kurum boyutundan daha duyarlı olduğunu, informal yanının formal yanından daha ağır bastığını, etki alanının yetki alanından daha geniş olduğunu ifade etmektedir. Bu yönüyle bilgi toplumunda eğitimde bireyin öne çıktığı, formal eğitimle birlikte hayat boyu öğrenmenin kabul gördüğü yeni bir eğitim anlayışına ihtiyaç duyulmaktadır.

PIAAC araştırma verileri ülke eğitim sistemi çıktılarının sosyalleşmeye, beceri kazandırmaya, verilen eğitimlerin günlük ve iş hayatına transferine, iş doyumuna, eğitim ile iş uyumuna, bireylerin yaşam kalitesine ve sosyal refahına, öğrenme stratejilerine, etkileme, planlama gibi liderlik becerilerine ve 21. yüzyıl sosyal (jenerik) becerilerine ne düzeyde katkı sağladığı hakkında geniş bir bilgi havuzu verisi sunmaktadır. Genel başlıkları ile sunulan bu konular aynı zamanda eğitim yönetiminin konularıdır.

PIAAC araştırması konu ve bağlam olarak yetişkinlere odaklandığı için hayat boyu öğrenme felsefesi ile de ilişkilendirilmektedir. Yetişkinlerin tüm öğrenmelerini içeren (örgün, yaygın ve sargın) araştırma Türk Milli Eğitim sistemi teşkilat yapısı içerisinde MEB HBÖ Genel Müdürlüğü bünyesinde koordinasyonu sürdürülmektedir. MEB HBÖ Genel Müdürlüğü kapsam olarak en geniş anlamıyla çıraklık ve yaygın eğitim kurumları olarak bilinmekle beraber bu projeden sorumlu genel müdürlük olarak çalışmalarını

değerlendirmektedir. Araştırmanın nitel bölümünde projeden sorumlu yöneticilerin görüşleri doğrultusunda Türk Milli Eğitim sistemi hakkında PIAAC araştırmasından hareketle bütüncül değerlendirmelere yer verilmektedir. Projeden sorumlu karar vericilerin PIAAC ve içeriği ile eğitim sistemi açısından değerlendirmeleri eğitim yönetimi bağlamında önemli olarak görülmektedir. PIAAC değerlendirme sonuçları eğitim girdi, süreç ve çıktısını doğrudan ilişkilendirmesi yönüyle eğitimciler başta olmak üzere eğitim yöneticilerine ve politika yapıcılara yön vereceği düşünülmektedir. PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçları mevcut ülke fotoğrafının çekilmesinde, insan sermayesinin profilinin belirlenmesinde, eğitim çıktılarının ve eğitimin kalitesinin ortaya çıkarılmasında önemli katkılar sağlaması beklenmektedir.

2.9 İlgili Araştırmalar

Bu bölümde alan yazında yapılan yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenme ve PIAAC ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

İlgili alan yazın incelendiğinde tüm dünyada yetişkin eğitiminin giderek artan önemine rağmen ülkemizde yetişkin becerilerinin ölçülmesine yönelik çalışmaların çok az olduğu görülmektedir (Bumin, 2009; Duman, 2007; Kurt, 2008; Okçabol, 2006; Yıldız, 2004). Bununla birlikte yetişkinlere yönelik ilk çalışmaların Cumhuriyetin ilk yıllarında okur-yazarlığın yaygınlaştırılması ile mesleki becerilerin kazandırılması kapsamında ele alınmıştır (E. Ültanır ve Ültanır, 2005; Okçabol, 2006). 1956'da açılan Halk Eğitim Merkezleri ve Mesleki Eğitim Merkezleri ihtiyaç duyulan alanlarda beceri kursları açarak ekonomiye ve istihdama olumlu katkılar sağlamıştır.

Yıldız (2002) Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarının amaç, yöntem, kapsam ve eğilimlerini belirlemeyi amaçladığı meta analiz araştırmasında Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarının daha çok Halk Eğitim Merkezleri (HEM) ve çeşitli kurumların yetişkin eğitimi etkinliklerini değerlendirmeye yönelik yapıldığı sonucuna ulaşmıştır. Bir diğer sonuç ise yetişkin eğitimi araştırmaları ile ilgili olarak araştırma önceliklerini ve eğilimlerini belirleyici düzeneklerin bulunmadığı ile ilgilidir. Ayrıca ilgili araştırmaların nicel olarak yetersiz olduğu ve yıllara göre düzenli bir dağılım göstermediği ifade edilmiştir. Yetişkinlerin öğrenme isteğinin nedenlerinin araştırıldığı bir başka çalışmada ise, gelir sağlama amaçlı (%41), kişisel gelişme amaçlı (%22), boş zamanı daha iyi değerlendirme ya da öğrenme zevki için öğrenme amaçlı (%16), meslekte, işinde ilerleme amaçlı (%13) ve iş bulma amaçlı (%8) olarak saptanmıştır (Oğuzkan ve Okçabol, 1993).

Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politika çerçevesinin belirlenmesine yönelik olarak Kaya (2010)'nın yaptığı çalışmada, bilgi toplumu ve küreselleşmenin eğitim ve yaşam boyu öğrenme üzerine etkileri sorgulanmış, yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi ile ilgili ortaya çıkan politik görünüm incelenmiştir. Eleştirel bir bakış açısıyla ele alınan araştırmada, AB hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimine ilişkin politikaların ağırlıklı olarak küresel sermayenin gerek duyduğu işgücünün yetiştirilmesine yönelik ekonomi eksenli, büyüme ve istihdam politikalarının bir yansıması olarak görülmektedir. Bu bağlamda temel bir hak olan eğitimin hayat boyu öğrenme adı altında piyasalaştırıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bağcı (2014)'nin Türkiye'de kamusal yetişkin eğitimi uygulamalarının eşitlikçi olup olmadığını kavramaya dönük yaptığı araştırmada Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamalarının iddia edildiği gibi toplumsal eşitsizlikleri gideremediğini, tam aksine bu eşitsizliklerin yeniden üretimine hizmet ettiği sonucuna ulaşmıştır.

Ağcihan (2015) halk eğitimi merkezlerindeki kursiyerlerin yeterliliklerini, katıldıkları kurs programının içeriğini ve kazanımları ile ilgili yaptığı araştırmasında erkeklerin kadınlara göre kursu bitirdikten sonra ekonomik hayata daha fazla katıldıkları sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte meslek edinmek için katılan kursiyerlerin öğrendikleri bilgileri günlük hayatta kullanabildiklerini, ilköğretim ve orta öğretim mezunu kursiyerlerin lisansüstü mezunu kursiyerlere göre daha fazla kurslara katıldıklarını ve kursların yeteneklerini keşfetmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Penirci (2014)'nin yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre verilip, verilmediğini incelediği araştırmasında, kursiyerlerin yaşlarına, medeni durumlarına, sahip oldukları çocuk sayısına, eğitim durumlarına ve iş durumları değişkenlerine göre incelemiştir. Buna göre ölçeğin toplam puanı ile beş alt boyutunda alınan puanlar bazında kursiyerlerin cinsiyet ve sahip oldukları çocuk sayısı değişkenlerinde farklılaşma bulunmazken, eğitim durumu, yaş ve iş durumları değişkenleri açısından farklılıklar bulunmuştur.

Komşu (2014)'nin yetişkinlerin, kentsel sorunların çözümüne yönelik siyasal davranışlarının ve bu bağlamda yetişkin eğitime katılım örüntülerinin belirlenmesini incelediği araştırmasında, yetişkin eğitimi kurslarının özgüven artışına, mesleki gelişim ve aile ihtiyaçlarına katkılarının olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcılar kurs etkinliklerine katılım konusunda karşılaştığı engeller olarak maddi güçlükler, aile işleriyle ilgilenme zorunluluğu ve

yoğun çalışma temposunun yer aldığını bildirmişlerdir. Ayrıca, katılımcılarda, okuryazarlık ve yetişkin eğitimi konusunda bir farkındalık olmasına rağmen, yetişkin eğitimiyle ilişkilerinin yetersiz olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Türkiye’de çeşitli eğitim düzeyleri ile iktisadi büyüme arasındaki ilişkinin yönünü ve büyüklüğünü inceleyen Özsoy (2009) 1923-2005 yılları arasında Türkiye’de Gayrisafi Yurtiçi Hasıla (GSYİH) ile ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve mesleki ve teknik eğitimde okuyan öğrenci sayısı arasındaki ilişkinin eş bütünlük olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca, ilgili araştırmada varyans ayrıştırması ve etki tepki analizi de büyümeyi açıklamada eğitimin önemini vurgulamada benzer sonuçlar vermiştir.

Taşcı (2010)’nın yaptığı diğer bir araştırmada ise, OECD ülkeleri arasındaki yaşlılara yönelik aktif işgücü içerisinde bulunan yüksek vasıflı ve eğitim düzeyi yüksek olan yaşlı kitlenin payının da yükselmekte olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırma sonuçları ilerleyen yaşa bağlı olarak kişilerin çalışma performansında ve mesleki becerilerinde bir gerileme olmadığını göstermiştir.

Canbaz (2010) yetişkin eğitimi kurslarına katılan kadın kursiyerlerin teknoloji okuryazarlığı boyutunu araştırdığı çalışmasında, bilgisayar kullanımı, cep telefonu kullanımı ve ATM kullanımı konusunda eğitim durumunun, sosyo ekonomik düzeyin ve yaş değişkeninin teknoloji okuryazarlığı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yapıcı (2010)’nın yaygın eğitim kurumlarında verilen bilgisayar eğitimlerinin değerlendirilmesi amacıyla yaptığı araştırmada bilgisayar eğitimine en yoğun talebin bayanlardan geldiği ortaya çıkmıştır. Eğitime katılanlar içinde orta ve daha az gelirli, öğrenci, ev hanımları, bekâr ve genç yaş grubunun çoğunlukta olduğu görülmüştür. Ayrıca önceden kamuya ait kurumlarda bilgisayar eğitimi alan bireylerin daha ziyade yeniden bilgisayar eğitimi almak istedikleri ortaya çıkmıştır. 15-25 yaş grubu yetişkinlerin 26-35 ve 36-45 yaş grubuna göre, lise ve üniversite mezunlarıyla, üniversite öğrencilerinin ilköğretim mezunlarına göre, öğrenci ve işsizlerin ev hanımlarına göre, bekarların evlilere göre, daha önce eğitim alanların almayanlara göre, ‘eğitim ücretli olsa yine katılıyorum’ diyenlerin, ‘katılmam’ diyenlere göre ve evinde bilgisayar olanların olmayanlara göre bilgisayar tutumları anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Karabay (2013) PISA 2003, 2006, 2009 uygulama dönemlerine göre okul içi ve okul dışı özelliklerinden 15 yaşındaki öğrencilerin okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordayan değişkenlerin bulunup bulunmadığını araştırdığı çalışmasında aile özelliklerinin

öğrenci başarısını okul özelliklerinden daha iyi yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Öğrencilerin evlerindeki kitap sayısı, kendine ait bir odalarının bulunması, evde bilgisayara sahip olma durumu ve anne babanın eğitim düzeyi öğrenci başarısının anlamlı yordayıcıları olarak bulunmuştur.

Bilasa ve Taşpınar (2017)'ın hayat boyu öğrenme bağlamında özellikle yetişkin eğitime yönelik olarak belirlenen anahtar yeterlilikler konusunda Türkiye'de yapılan çalışmaların niteliği ve geleceğine ilişkin bir durum analizi yaptığı araştırmasında yetişkin eğitimi açısından hayat boyu öğrenmenin vazgeçilmez bir unsur olduğunu ortaya koymuştur. AB kapsamında hazırlanan sekiz anahtar yeterliğe ilişkin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğünde modüllerin hazırlandığı belirtilen çalışmada genel olarak modüllerin hazır olmakla beraber henüz sistemde tam olarak uygulamaya konulmadığı belirtilmiştir. Ayrıca hazırlanan modüllerin örgün, yaygın ve informal öğrenme sistemi içindeki yerinin net olarak belli edilmediği sonucuna ulaşılmıştır.

EIU (2004) araştırma sonuçlarına göre Bilgisayar ve iletişim teknolojileri (BİT) ile makro-ekonomik performans göstergeleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur. Örneğin, BİT kullanımı dönemi 1995-2002 ABD, Almanya, Fransa ve İtalya arasındaki kişi başına düşen büyüme oranlarının GSYİH içindeki oranı %0,4 puan kadar farklı olduğu görülmüştür.

Autor (2007) teknolojik değişim ve gelir polarizasyonunda becerilerin etkisini tartıştığı çalışmasında bilgi teknolojilerindeki gelişmeler gelir dağılımı ve iş piyasasının ihtiyaç duyduğu beceriler üzerinde hissedilir bir etkisinin olduğunu belirtmektedir. Ku ve Plotnick (2003)'in yaptığı bir çalışmada ise ailenin gelir düzeyi ve refahı ile çocukların ulaştığı eğitim arasında ekonomik gelir düzeyi düşük ailelerin çocuklarında negatif yönde bir etkisinin olduğu sonucuna ulaşmıştır.

IALS (Uluslararası Yetişkin Okuryazarlık Araştırması) değerlendirmesinde Avrupa ülkelerinin çoğunda toplumda istenilen becerilere sahip yetişkin nüfusun eksikliğinden bahsedilmektedir. İlgili çalışmalarda okulu erken bırakanların risk grubunda olduğu ifade edilmektedir (COM, 2005b).

OECD (2013) PIAAC 1. tur raporunda 1998 yılından itibaren yüksek eğitimli kişilerin istihdamdaki payı sürekli artarken, düşük ve orta eğitimli kişilerin payı azalmakta olduğu belirtilmektedir. İş ve meslekler açısından 1980'li yıllardan günümüze kadar, finans, sigorta, emlak ve ticaret hizmetleri gibi alanlarda istihdam oranları artarken, imalatta istihdam edilenlerin oranının düştüğü görülmektedir. Beceriler bağlamında ülkelerin performansına

bakıldığında PISA değerlendirmelerinde üstün performans gösteren Finlandiya, Japonya ve Güney Kore gibi ülkelerin PIAAC beceri performanslarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Prins, Monnat, Clymer ve Toso (2015)'nin PIAAC 2012 sonuçlarına göre Amerika'daki yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri yeterlik düzeyleri ile genel sağlık durumu arasındaki ilişkiyi araştırmışlardır. Araştırma sonuçları her üç beceri alanının genel sağlık değişkenini pozitif ve anlamlı yordadığı ve bu üç becerinin de sağlığın sosyal belirleyicileri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Billington, Nissinen ve Gabrielsen (2017) 2003 - 2012 yılları arasında Norveç'teki yetişkinlerin IALS ve PIAAC araştırma sonuçlarından hareketle eğitime yapılan uzun vadeli yatırımların ve geliştirilen politikaların bazı ülkelerde beklendiği sonuçları vermediği bulgusuna ulaşmıştır. Okullarda verilen temel eğitimin, genç yetişkinlerin sözel ve sayısal okuryazarlık alanındaki temel becerilere sahip olmaları sonucunu vermesi beklenmesine karşın, bazı araştırma sonuçlarının okul eğitiminin her zaman bu beklentileri karşılayamadığını, okulda ve okuldan mezun olan yeni gençlerin birçoğu zayıf temel becerilere sahip olarak okuldan çıktıklarını belirtmektedirler.

Cort ve Larson (2015) Danimarka'nın PIAAC 2012 yetişkin becerileri araştırma sonuçlarının medya tarafından nasıl ele alındığı ve yetişkin her üç okuryazarlık alanına ilişkin farklı paydaşların görüşlerinin çoklu akış teorisi yaklaşımına göre analiz etmişlerdir. Araştırma sonucunda PIAAC'ın PISA ile aynı türden ulusal 'şok' uyandırmadığını ve yetişkin okuryazarlığının, temel eğitim ile karşılaştırıldığında siyasi gündemde düşük olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Krupar, Horvatek ve Byun (2017) PIAAC yetişkin becerileri araştırması sözel ve sayısal beceri puanları ile işyerinde eğitim, özel derslere katılma, seminerlere katılma veya uzaktan öğrenime katılma gibi tanımlanmış yaygın eğitime katılım ile programdan gelen verileri kullanarak Kanada'da göç alan katılımcıların arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmada yaygın eğitimin bazı biçimlerine katılımın, sözel ve sayısal beceri puanlarıyla birinci nesil göçmenler için göçmen olmayan yetişkinlere göre önemli derecede ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada dilsel ve resmi eğitsel geçmişlerin kontrol ettikten sonra bile bu ilişkinin daha fazla olma eğiliminde olduğu bulgusuna yer verilmiştir. Araştırmacılar, Kanada'daki birinci nesil göçmenlerin, yaygın eğitim programlarına ve hedeflenen politikalara göçmenlerin katılımlarının fayda sağlayabileceğini önermektedir.

Yetişkin eğitimine katılımı bireysel ve toplumsal gelişme açısından önemli olduğunu dile getiren Cincinnato, Wever, Keer ve Valcke (2016) sosyal geçmişin dolaylı olarak (sadece temel eğitim bağlamında) yetişkin eğitimine katılımı etkilediğini ortaya koymaktadır. Araştırmacılar politika yapıcılarının yetişkin eğitimine eşit katılımı artırmak istiyorlarsa, sosyal arka plan ile ilk eğitim kazanım arasındaki bağlantı üzerinde çalışmaları gerektiğine vurgu yapmaktadırlar. Bu bağlamda zorunlu eğitimde fırsat eşitliği için sürekli bir çaba sarf edilerek yetişkin eğitimine eşit katılım sağlanabileceğini ortaya koymaktadırlar. Araştırmada hayatın erken dönemlerinde edinilen olumsuz (öğrenme) eğilimlerin, değişimin olumlu tarafları hazır olduğu sürece hala değişebileceği belirtilmiştir. Bu durumun özellikle de dezavantajlı kökenlerden gelen bireyler için zaman içinde gelişen ve (öğrenme) eğilimlerin geliştirilmesi ve değiştirilmesinin mümkün olduğunu gösteren araştırmaların değişime yönelik sosyal politika yapıcılara önemli politika bilgileri sunduğu ifade edilmiştir.

Dämmrich, Kosyakova ve Blossfeld (2015) uluslararası yetişkin becerilerinin Değerlendirilmesi (PIAAC) programından elde edilen verileri kullanarak yaptıkları çok aşamalı regresyon analizinde 20 ülkenin çeşitli mesleklere ilişkin yaygın eğitim türlerine katılımdaki cinsiyet farklılıklarını ve bu cinsiyet farklılıklarının istihdam, aile politikaları ve cinsiyet kültürüne olan ilişkisini analiz etmişlerdir. Araştırma sonunda cinsiyete dayalı katılım ile açıkça eğitim türleri arasında farklılık göstermektedir; kadınlar, ancak işveren tarafından desteklenmeyen eğitimlere katılma olasılığı daha yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte, ülkeye özgü ayarlar düzenlendiğinde, eğitime katılımda cinsiyet farklılıklarının azaltılabileceğini göstermektedir.

Volante ve Ritzen (2016) eğitim yapılarının, iyi eğitilmiş ve maddi açıdan telafi edilen öğretmenlere (Hanushek ve Woessman, 2012) yetki verildiği ölçüde başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca, öğretmen niteliği sorununun AB eğitim politikası reformu için en büyük zorluğun bulunduğu alan olduğuna vurgu yaptıkları görülmektedir. Uluslararası eğitim anketlerinin, doğru olarak kullanıldığında, AB'deki ve dünyanın herhangi bir yerindeki hükümetleri, eğitim politikası gelişimini bilgilendirmek için önemli bilgiler sağlayabileceğini belirtmişlerdir.

Morgan ve Volante (2016) OECD'nin eğitim araştırmalarını gözden geçirerek, bu araştırmaları çerçeveleme biçimlerini ve bunları insan sermayesi söylemlerine götüren yolları tanımladıkları çalışmalarında OECD'nin büyük ölçekli eğitim araştırmalarının küresel yönetişimde artan bilişsel ve normatif yönetişim rolüne katkıda bulunduğunu ifade etmekle birlikte kamu

okullarının toplumsal olarak kaynaşmış ve adil toplumları oluşturmakta oynadığı rolü değerlendirecek alternatif bir paradigmaya ihtiyaç duyulduğu sonucunu paylaşmışlardır. Araştırmacılar özellikle OECD'nin eğitim araştırmalarının ve bunlara karşılık gelen beşeri sermaye söylemlerinin, hükümetlerin çok yönlü ve değişen rollerinin gerçeğini yansıtmadığını ortaya koymuşlardır. Okulların ekonomik büyüme ve refahın dışında kalan diğer önemli işlevlerden sorumlu olduğuna değinilen araştırmada salt eğitimin, ekonomide var olan yapısal sorunları çözemeyeceğini, ancak alternatif bir gelecek inşa etmeyi destekleyebileceği üzerinde durulduğu görülmüştür.

Andersen ve Werfhorst (2010)'un, eğitim ile mesleki statü arasındaki ilişkide ulus ötesi farklılıkların muhasebeleştirilmesinde ulusal kurumsal faktörlerin rolünü - daha spesifik olarak eğitim sisteminin beceri şeffaflığı seviyesi ve işgücü piyasası koordinasyonunu- araştırmışlardır. Araştırma bulguları önceki araştırmalarla tutarlı olarak beceri şeffaflığının birincil aracı değişken olduğunu gösterdiği ve şeffaf bir eğitim sistemine sahip ülkelerde (sürekli izleme, güçlü mesleki yönelim, sınırlı yükseköğretim kayıtları) eğitim ve mesleki durum arasında güçlü bir ilişki ile karakterize edildiği bulgusuna ulaşmışlardır.

Ulusal eğitim sistemlerinin iki önemli boyutu olan eğitim kalitesi ve eğitim eşitliği performansını değerlendirdiği araştırmasında Pfeffer (2015) eğitim kalitesi ile eşitlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur.

Knipprath ve Rick (2015) sosyal ve beşeri sermayenin hayat boyu öğrenmeyi nasıl öngördüğünü araştırdığı boylamsal bir çalışmada hayat boyu öğrenmeye katılımın belirleyicileri ve avantajları üzerinde çok durulmasına karşın sosyal sermayenin şimdiye kadar hayat boyu öğrenmeye etkisinin pek araştırılmadığına dikkat çekmiştir. Araştırmada, insan sermayesinin, işgücü piyasası ve diğer bireysel özelliklerin hayat boyu öğrenme açısından sosyal sermayeden daha önemli yordayıcılar olduğuna işaret etmesine rağmen, sosyal sermayenin daha yüksek bir eğitim derecesine sahip olmayanlar için halen faydalı olabileceği bulgusuna ulaşmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi yer almaktadır.

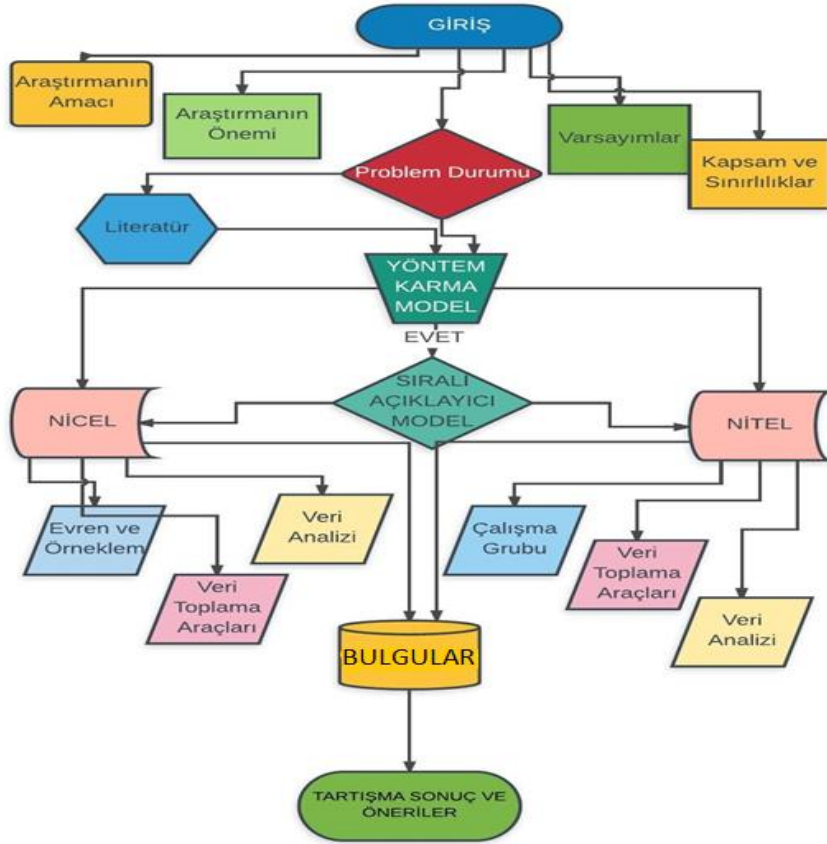
3.1 Araştırmanın Modeli

Bu araştırmanın modeli iki aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama ve veri analizi süreçleri karma modelde tasarlanmıştır. Karma model araştırmaları, araştırmacının aynı çalışma içerisinde ya da ardıl çalışmalarda hem nicel hem de nitel araştırmaların birlikte kullanıldığı araştırmalar olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2003; Onwuegbuzie ve Leech, 2004; Tashakkori ve Teddlie, 1998). Nicel ve nitel verilerin birlikte kullanılmasına olanak veren karma modelin kullanılma nedeni, araştırma problem durumunun aydınlatılmasında sadece nicel veya nitel yöntemlerin yeterli olmayacağı düşüncesidir. Creswell (2003) ve Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma modellerde nicel ve nitel veri toplama yöntemlerinin birlikte kullanılması araştırma probleminin daha güçlü, kapsamlı, çoğulcu, tamamlayıcı ve bütüncül ele alınmasına yardımcı olduğunu ve araştırmacıya, araştırma sorusuna ya da sorularına sunduğu çözüm yollarına derinlik kattığını ifade etmektedirler. Nicel yöntemlerle yapılan araştırmalarda genele ait bir görüş elde edilmesine rağmen, derinlemesine bilgi sahibi olunamamaktadır. Buna karşın derinlemesine bilgi sunan nitel araştırmalar nicel yöntemlerin bu zayıf yönünü gidermede etkili olduğu düşünülmektedir. Başka bir ifade ile karma modelin güçlü yönü nicel ve nitel yöntemlerin güçlü yönlerini üçgenleme yaparak daha güçlü ve sağlıklı kestirimlerde bulunmaya imkân sağlamaktadır (Glesne, 2014). Karma model iki yöntemin zayıf noktalarını da gidermektedir (Glesne, 2014; Patton, 2014).

Johnson ve Onwuegbuzie (2004) karma yöntemle tasarım yaparken, araştırmacının nitel ve nicel verilerden araştırmada hangisinin daha baskın olacağına ve bunların öncelik sıralamasına karar vermesinin gerektiğini belirtmektedir. Bu araştırmada önce nicel yöntem ardından nitel yöntem kullanılması tasarlandığından Creswell (2003)'in karma model tasarım çeşitlerinden sıralı açıklayıcı tasarım deseni uygulanmıştır. Bu tasarımda öncelikle baskın olan nicel veriler toplanıp analiz edildikten sonra nitel veri toplamasına gidilmiştir. Nicel verilerden elde edilen bulgulardan hareketle yarı yapılandırılmış nitel araştırma soruları oluşturulmuştur. Aşağıda şekil 13 ve 14'te araştırma modeli ve iş akışı verilmiştir.



Şekil 13. Araştırma modeli.



Şekil 14. Araştırma iş akışı.

3. 2 Evren ve Örneklem

Araştırmada nicel ve nitel yöntemlerde kullanılan örneklem ve çalışma grubu araştırma probleminde ve amacına göre farklılaşmıştır.

3. 2. 1 Evren ve Örneklem (Nicel)

Araştırmanın nicel yönetime ilişkin PIAAC 2015 Türkiye evren ve örnekleminin belirlenmesinde Türkiye İstatistik Kurumu'ndan alınan 2012 yılı hane halkı adres bilgileri ile 2013 yılı şehirler listesi temel alınmıştır. Araştırmanın evrenini, Türkiye'de yaşayan 16-65 yaş grubundaki tüm yetişkin hane halklarını kapsamaktadır. Örneklem Türkiye İstatistik Bölge Birimleri Sınıflandırmasına (Türkiye İBBS) göre İBBS Düzey 2 bölgelerindeki 30 il içerisinde tabakalı seçkisiz olarak belirlenmiştir. Türkiye konsorsiyum tarafından belirlenen teknik standartlar kılavuzuna uygun şekilde örneklem planlamasını ve seçimini gerçekleştirmiştir. Tüm katılımcı ülkeler örneklem seçimi ve tasarımında belirlenen standartlara uymakla yükümlü tutulmuştur. (OECD, 2014). Bu bağlamda ülkeler örneklem tasarımı için örneklem seçim planlamalarını belirlenen standartlara uygun bir şekilde detaylandırmak ve örneklem seçimi ve kalite kontrol süreçlerine uygun bir şekilde konsorsiyum (Westat) ile paylaşmakla yükümlüdür. Pilot ve ana çalışmadan oluşan PIAAC yetişkin becerilerinin değerlendirilmesinde pilot çalışma için en az 1500 ve ana çalışma için ise en az 5000 dolu ankete ulaşılması tüm ülkeler için zorunlu olarak kabul edilmiştir.

Tablo 9

İBBS Düzey 2 İllerinden En az Beklenen Hane Halklarına İlişkin Sayılar

İller	Anket	İller	Anket	İller	Anket
İstanbul	940	Adana	133	Kütahya	126
Ankara	360	Kayseri	126	Malatya	126
İzmir	323	Aydın	126	Hatay	126
Kocaeli	108	Konya	140	Çorum	126
Antalya	152	Balıkesir	126	Aksaray	126
Bursa	190	Manisa	126	Erzurum	126
Eskişehir	68	Mersin	126	Kilis	126
Muğla	68	Zonguldak	126	Diyarbakır	126
Denizli	126	Trabzon	126	Şanlıurfa	126
Çanakkale	126	Samsun	126	Ağrı	126

Kaynak: Çalışma ve Sağlık Güvenlik Bakanlığı, AB Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığı.
<http://www.etf.europa.eu/eventsmgmt.nsf/AE60311639364146C1257CBA00462A57/Cengiz%20Aydemir.pdf> adresinden yararlanılarak düzenlenmiştir.

Örneklem seçiminde tabakalı seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda en az 5000 hane halkı dolu ve geçerli anket için illerin gelişmişlik ve kalkınma düzeyi, nüfus yapısı ve coğrafi özellikleri gibi ölçütler temel alınarak düzenlenen İBBS düzey 2 bölge illerinden beklenen hane halkı anket sayılarına ilişkin sayılar Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9’da da görüldüğü gibi örnekleme seçilen illerden beklenen ve gerçekleşen geçerli hane halkı sayılarına ulaşıncaya kadar uygulama devam etmiştir. İBBS Düzey 2’ye ilişkin konsorsiyum tarafından illerden beklenen en düşük hane halkı sayıları verilmiştir. Buna göre toplamda en az 5002 hane halkına ulaşmak hedeflenmiştir. Aşağıda ise PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının 2. döngüsüne katılan ülkelere ait örneklem gerçekleştirme durumları verilmiştir.

Tablo 10

PIAAC 2. Döngü Ana Uygulama Örneklem Gerçekleşme Durumları

	Tamamlanan Vaka Sayısı		Tamamlanan Değerlendirme
	Hedef	Güncel	
Şili	5115	5331	5135
Yunanistan	5000	4984	4895
İsrail	6400	5344	4899
Endonezya	5000	7296	6746
Litvanya	5000	5050	5024
Yeni Zelanda	6091	6029	5975
Singapur	5833	5367	4945
Slovenya	5000	5287	5165
Türkiye	5002	5199	5035

Kaynak: OECD, (2016b). *Survey of Adult Skills Technical Report (2nd Edition)*. Paris.

Tablo 10’da görüldüğü gibi Türkiye PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasına İBBS 30 illerinden kayıp değerler hariç (78) 5199 dolu vaka sayısına ulaşılmıştır. Bununla birlikte tamamlanan değerlendirme sayısının 5035’te kaldığı görülmektedir. Örnekleme seçilen tüm yetişkinlerin bazı değişkenler açısından frekans ve yüzde dağılımları ise aşağıda Tablo 11’de paylaşılmıştır.

Tablo 11

Araştırmaya Katılan Yetişkinlerin Demografik ve Bazı Değişkenlere Göre Dağılımı

Değişkenler		n	%
Cinsiyet	Erkek	2627	50.5
	Kadın	2572	49.5
Yaş	16-24	866	16.4
	25-34	1434	27.2
	35-44	1333	25.3
	45-54	933	17.7
	55-65	711	13.5
Eğitim Durumu	İlköğretim ve altı	2987	57.5
	Lise	1243	23.9
	Üniversite	962	18.5
Anne baba eğitim düzeyi	ISCED 1,2 ve 3C	4509	86.9
	ISCED 4 ve 5	444	8.6
	ISCED 5 ve 6	235	4.5
Evde yaşayan hane halkı sayısı	1 kişi	393	7.6
	2 kişi	1012	19.5
	3 kişi	1226	23.6
	4 kişi	1380	26.6
	5 kişi	627	12.1
	6 kişi	298	5.7
	7 kişi ve üstü	256	4.9
Test dili ile evde konuşulan dil	Aynı	4922	94.7
	Farklı	277	5.3
Hiç bilgisayar kullandınız mı?	Evet	3320	63.9
	Hayır	1874	36.1
Evdeki kitap sayısı	10 ve altında	2770	53.7
	11-25	1149	22.3
	26-100	880	16.7
	101-200	232	4.4
	201-500	90	1.7
Güncel iş durumu	500'den fazla	39	.7
	Çalışıyor	2190	42.2
	Emekli	443	8.5
	Çalışmıyor, iş arıyor	485	9.3
	Öğrenci	397	7.6
	Ev İşleri (ücretsiz)	1513	29.1
	Diğer	166	3.2

Tablo 11'de görüldüğü üzere araştırmaya katılan yetişkinlerin 2627'si (%50.5) erkek, 2572'si (%49.5) ise kadın yetişkindir. Katılımcıların cinsiyet açısından dengeli bir dağılım gösterdiği söylenebilir. Araştırmaya katılan yetişkinlerin yaşlarına göre dağılımları incelendiğinde 16-24 yaş aralığında 866 kişi (%19.3), 25-34 yaş aralığında 1434 kişi (%27.2), 35-44 yaş aralığında 1333 kişi (%25.3), 45-54 yaş aralığında 933 kişi (%17.7) ve 55-65 yaş aralığında 711 kişi (%13.5) kişiden oluştuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan yetişkinlerin eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ilköğretim ve altı yetişkinlerin (ISCED 1 ve 2) 2987 kişi (%57.5) bulunmuştur. Lise düzeyinde eğitim alan yetişkinlerin (ISCED 3 ve 4) 1243 kişi (%23.9) ve lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin (ISCED 5 ve 6) 962 kişi (%18.5) olduğu

görülmektedir. Eğitim düzeyi açısından ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin yüzdesi fazla görünmekle birlikte TUIK 2015 nüfus verilerine bakıldığında bu dağılımın ülke eğitim düzeyini yansıttığı görülmüştür.

Araştırmaya katılan yetişkinlerin anne baba eğitim durumlarına göre dağılımları incelendiğinde ise ilköğretim ve altı düzeyinde olan anne babaların (ISCED 1, 2 ve 3C) 4509 kişi (%86.9) olduğu bulunmuştur. Lise düzeyinde eğitim alan anne babalar ise (ISCED 3 ve 4) 444 kişi (%8.6) ve lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip anne babalar ise (ISCED 5 ve 6) 235 kişi (%4.5) olduğu görülmektedir. Özellikle ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip anne baba eğitim durumlarının çok yüksek olduğu buna karşın anne baba eğitim düzeyinin lisans ve üzeri eğitim durumlarının ise çok sınırlı kaldığı görülmüştür. Bununla birlikte bu durumun Türkiye'deki yaş ile eğitim arasındaki korelasyona bağlı olarak kabul edilebilir bir durum olduğu söylenebilir.

Evde yaşayan hane halkı sayısı değişkeni bakımından araştırmaya katılan yetişkinlerin en çok hane halkı sayısı 2, 3 ve 4 (f: 1012; 1226 ve 1380) kişiden oluştuğu görülmektedir. Bununla birlikte hane halkı sayısı 6, 7,1 olan (f: 298; 256 ve 393) yetişkinlerin daha az olduğu görülmektedir.

Yetişkinlerin evde kullandıkları dil ile test dili aynı olup olmadığı değişkenine 'aynı' diyenlerin 4922 kişi (%94.7); 'farklı' olduğunu belirtenlerin 277 kişi (%5.7) olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bilgisayar kullanım deneyimi olanların 3320 kişi (%63.9); olmayanların ise 1874 kişi (%36.1) olduğu tespit edilmiştir.

Yetişkinlerin güncel iş durumu değişkenine göre ise araştırmaya katılan ve çalıştığını ifade eden yetişkinlerin 2190 kişi (%42.2); çalışmayan fakat iş arayan yetişkinlerin 485 kişi (%9.3) olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrenci olduğunu ya da herhangi bir şekilde eğitim aldığını ifade eden yetişkinlerin 397 kişi (%7.6); ev işlerinde ücretsiz olarak çalışanların 1513 kişi (%29.1) ve diğer grubunda yer alan yetişkinlerin ise 166 kişi (%3.2) olduğu görülmüştür. Güncel iş durumu yaklaşık olarak çalışma hayatı işsizlik oranları ile de tutarlı olduğu görülmüştür.

3. 2. 2 Çalışma Grubu (Nitel)

Araştırmanın nitel aşamasında ise amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğü hakkında kesin bir sayı vermek mümkün değildir.

Örnekleme seçilecek kişi sayısı araştırmanın amacına göre belirlenebilmektedir (Patton, 2014). Bununla birlikte çalışma grubu yönetici ve PIAAC projesinden sorumlu öğretmenler olarak 2 grup olarak tasarlanmıştır. Bunlardan yönetici konumunda MEB HBÖ Genel Müdürlüğünde görevli 1 genel müdür, HBÖ projesinden sorumlu bir yabancı uzman, beş daire başkanı ve ÇSGB Mali Yardımlar Dairesinde PIAAC'tan sorumlu bir daire başkanı araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Öğretmen grubunda ise örnekleme projeden sorumlu öğretmen ve uzmanlar seçildiği için evrenin tamamına ulaşılmıştır. ÇSGB Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığında projeden sorumlu bir uzman ve MEB HBÖ Genel Müdürlüğünde görevli PIAAC projesinden sorumlu bir uzman, bir uzman yardımcısı, bir eğitim uzmanı ve dokuz öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada uzman, uzman yardımcısı, eğitim uzmanı ve öğretmenler aynı grupta değerlendirilmiştir. Tablo 12'de nitel çalışma grubu örnekleme verilmiştir.

Tablo 12

Nitel Çalışma Grubu

Unvan	Evren	Örnekleme sayısı	Araştırma Türü
Genel Müdür / HBÖ Uzmanı	2	2	Nitel
Daire Başkanı	6	4	Nitel
PIAAC Görevli Öğretmen	9	9	Nitel
MEB HBÖ / ÇSGB Uzmanı	4	4	Nitel

Tablo 12'de görüldüğü gibi çalışma grubu altı yönetici ve 13 öğretmen statüsünde görev yapan toplam 19 çalışandan oluşmaktadır. Örnekleme sadece yönetici konumundaki iki kişi dâhil edilememiştir. Bunlardan MEB HBÖ Genel Müdürlüğünde görevli bir daire başkanı görüşmenin kendi alanına girmediğini ifade etmiş ve görüşmeyi kabul etmemiştir. Ayrıca Yaygın ve Mesleki Eğitim Daire Başkanlığı HBÖ Genel Müdürlüğünden Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlandığı için ilgili daire başkanı ile de görüşme yapılamamıştır.

3. 3 Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak OECD PIAAC konsorsiyumu tarafından geliştirilen nicel veri toplama araçları ile araştırmacı tarafından geliştirilen nitel veri toplama aracı kullanılmıştır.

3. 3. 1 Nicel Veri Toplama Araçları

PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında veri toplama araçları olarak başarı testleri ile arka plan anketi kullanılmaktadır. Veri toplama araçları OECD'nin hizmet aldığı

uluslararası bir konsorsiyum tarafından katılımcı ülke katkılarıyla geliştirilmiştir. Başarı testleri öncelikle bilgisayar tabanlı değerlendirme esas alınarak sistemin kurulu olduğu bir dizüstü bilgisayar üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan yetişkin öncelikle arka plan anketi ile araştırmaya dizüstü bilgisayar üzerinden bir İMD (İş ve Meslek Danışmanı) yardımı ile başlamaktadır. Katılımcının bilgisayar deneyimine bağlı olarak ya tüm anket ve başarı testleri bu dizüstü bilgisayar üzerinden yürütülür ya da kâğıt kalem uygulaması ile başarı testlerine devam edilir. Başarı testleri sözel okuryazarlık testi, sayısal okuryazarlık testi ve TYO problem çözme testinden oluşmaktadır. Başarı testlerinin hazırlanmasında ve geliştirilmesinde üye katılımcı ülkelerin katkıları eşliğinde ilgili konsorsiyum tarafından geliştirilerek son hali verilmektedir. Katılımcı her ülke kendi kaynak diline bu veri toplama araçlarını ilgili konsorsiyum denetiminde çevirmekle yükümlüdür. Türkiye’de veri toplama araçlarının çeviri ve koordinasyonu ÇSGB Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığında görevli uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmada, OECD tarafından geliştirilen bir de hane halkı geri plan anketi kullanılmıştır. Arka plan anketi 10 ana bölümden oluşmaktadır. Başarı testlerinde dizüstü bilgisayar ve kâğıt kalem uygulaması olmasına karşın arka plan anketi sadece dizüstü bilgisayarlarda yapılabilmektedir. Ankette araştırmaya katılan yetişkinlerin özgeçmişleri, tüm öğrenme yaşantıları, iş statüsü, işi ve iş geçmişi, iş yerinde kullandığı beceriler, günlük ve iş hayatında kullandığı sözel, sayısal ve problem çözme becerileri, öğrenme stratejileri ve sosyal becerileri hakkında bilgiler toplanmaktadır. Ankette yer alan bölümler aşağıda Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13

Arka Plan Anketi Bölümleri

Bölüm	İçerik
A	Genel bilgiler
B	Önceki ve şu anki formal ve informal eğitim durumu
C	Mevcut iş statüsü ve iş geçmişi
D	Çalışıyorsa işi hakkında bilgiler
E	En son çalıştığı işi (çalışmıyorsa)
F	İş yerinde kullanılan beceriler (JRA)
G	İş yerinde kullanılan sözel, sayısal ve BİT becerileri
H	Günlük hayatta kullanılan sözel, sayısal ve BİT becerileri
I	Katılımcı hakkında (Öğrenme stratejileri)
J	Arka plan

Kaynak: OECD, (2016b). *Survey of Adult Skills Technical Report (2nd Edition)*. Paris.

3. 3. 2 Nitel Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş yarı yapılandırılmış ‘PIAAC Görüşme Formu’ kullanılmıştır. ‘PIAAC Görüşme Formu’ geliştirme sürecinde öncelikle ilgili literatür incelenmiştir. Bununla birlikte PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması nicel araştırma bulguları da görüşme formunun oluşturulmasında belirleyici olmuştur. Nicel analizlerde ortaya çıkan PIAAC sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri sonuçlarının ilgili kurumlar tarafından nasıl değerlendirildiği, sonuçların politikalara nasıl yansıdığı ve nelerin yapılması planlandığına ilişkin yönetsel bakış açısı ortaya konulmak istenmiştir. Ayrıca PIAAC araştırmasında ortaya çıkan yetişkin yeterliklerinin günlük hayata ve iş piyasalarına nasıl yansıdığı ve bu sonuçların Türk Milli eğitim sistemi açısından ne anlama geldiği derinlemesine incelenmek istenmiştir. Araştırmada örtük olarak eğitim kalitesi ile ilgili PIAAC’tan sorumlu yönetici ve öğretmenlerin görüşleri de merak edilmiştir. Bu belirlenen amaçlarla madde havuzu hazırlanmış ve ilgili uzmanların görüşlerinden destek alınmıştır. Elde edilen görüşme formu beş öğretim elemanı, bir dil uzmanı ve bir ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından incelenmiş ve iki çalışana uygulanarak son hali verilmiştir. Geliştirilen yarı yapılandırılmış ‘PIAAC Görüşme Formu’ 4 maddeden oluşmaktadır. Bu sorulara ilaveten de beş adet sonda soru yer almaktadır.

3. 4 Verilerin Toplanması

PIAAC nicel veri toplama araçlarının hazırlanması ve adaptasyonu ile ilgili katılımcı tüm ülkeler OECD PIAAC teknik standartlar kılavuzunda (TSK) belirtilen tüm yükümlülükleri yerine getirmekle sorumludur. Tüm veri toplama araçları bu standartlara uygun bir şekilde geliştirilerek her ülkede aynı materyallerin kullanılması sağlanmaktadır.

Tablo 14

Veri Toplama Süreci

	Veri Toplama Tarihleri		Süre (Gün)
	Başlangıç	Bitiş	
Şili	4 Haziran 2014	31 Ocak 2015	242
Yunanistan	2 Nisan 2014	22 Şubat 2015	327
İsrail	7 Nisan 2014	31 Ocak 2015	300
Endonezya	10 Aralık 2014	18 Mart 2015	99
Litvanya	23 Haziran 2014	29 Ocak 2015	220
Yeni Zelanda	12 Nisan 2014	23 Şubat 2015	318
Singapur	1 Nisan 2014	31 Aralık 2014	275
Slovenya	31 Mart 2014	21 Aralık 2014	266
Türkiye	6 Mayıs 2014	31 Ocak 2015	271

Kaynak: OECD, (2016b). *Survey of Adult Skills Technical Report (2nd Edition)*. Paris.

PIAAC ana uygulama veri toplama ve tamamlama süreci katılımcı ülkelere göre kısmi değişiklikler gösterse de yaklaşık 300 gün sürmüştür. Türkiye 6 Mayıs 2014 tarihinde veri toplamaya başlamış ve 31 Ocak 2015 tarihinde veri toplama sürecini tamamlanmıştır.

Tablo 14’te görüldüğü gibi Türkiye PIAAC verisini 31 Ocak 2015 tarihinde hazırlayarak konsorsiyuma iletmiştir. PIAAC nicel veri toplama sürecinde örnekleme seçilen bireyin önce bilgisayar kullanım deneyimi beyanı, sonrasında arka plan anketi sorularındaki bilgisayar kullanım performansına ve erişilen eğitim düzeyine paralel olarak sistem tarafından uygulamanın geri kalan bölümünün uygulama biçimi kâğıt kalem ya da bilgisayar üzerinden devam edilmesine karar verilmektedir. Sözel ya da sayısal becerilerden birisine yönlendirilen hane halkı uygulama sonunda herkes için geçerli olan okuma bileşeni testini tamamlayarak uygulamayı tamamlar. Sözel ya da sayısal beceriler konusunda yetersiz görülen ya da okuma yazma güçlüğü- eksikliği olan bireylere ise sadece okuma bileşeni testi uygulanarak uygulama sonlandırılmaktadır. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında teknik standartlar kılavuzunda belirtilen tarih aralığında tüm katılımcı ülkeler örnekleme seçilen hane halklarına giderek yüz yüze sistemin kurulu olduğu bir dizüstü bilgisayar yardımıyla görevli İMD eşliğinde yapmak durumundadır. İMD örnekleme seçilen kişi ile uygun olduğu bir saat ve yerde de uygulamayı yapabilmektedir. Arka plan anketi ve başarı testi birlikte uygulanmaktadır. İMD örnekleme seçilen adrese giderek hanedeki 16 – 65 yaş grubundaki tüm hane halkını sisteme kaydeder. Sistem tarafından seçilen bireyle ilgili araştırmaya devam edilebilmektedir. PIAAC uygulaması katılımcı hane halkının bilişsel becerilerine ve eğitim düzeyine bağlı olarak yaklaşık 1 saatle 2 saat 30 dakika arasında değişen sürelerde tamamlanabilmektedir. Bazı hane halkı katılımcıları sözel ve sayısal beceri testlerini doğrudan geçerek okuma

bileşenleri testini tamamlayarak uygulamayı daha erken bitirebilmektedir. Ayrıca hane halkı katılımcısının arka plan anketine verdiği cevapların durumuna göre de süreler farklılaşabilmektedir.

Araştırmanın nitel verilerinin toplanması amacıyla yapılan görüşmeler 2017 yılı Şubat ayı ile 2017 yılı Mayıs ayı aralığında tamamlanmıştır. Araştırma sorularının uygulanmasından önce gerekli yasal izinler alınmıştır. Verilerin toplanması amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak ÇSGB Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığında görevli PIAAC projesinden sorumlu 1 yönetici ve uzman ile MEB HBÖ Genel Müdürlüğünde görevli 5 yönetici ve projede aktif görev almış 12 öğretmenle görüşme yapılmıştır. Görüşmeler öncesinde katılımcılarla yüz yüze görüşülerek araştırma hakkında bilgilendirme yapılarak onan istenilmiş ve randevu talep edilmiştir. 2 katılımcı hariç tüm katılımcılarla çalıştıkları kurumlarındaki odalarında belirlenen uygun tarih ve saatte yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılardan sadece bir tanesi yüz yüze görüşme için vakitlerinin müsait olmadığını belirterek araştırmaya görüşme formunu Word ortamında doldurup e-posta ile göndererek katılmıştır. Görüşmeler süresince katılımcılara hiçbir yönlendirme veya etkileme yapılmamış, katılımcıların düşüncelerini rahat bir şekilde ifade etmeleri sağlanmıştır. Görüşmeler yaklaşık 35 dakika ile 1 saat 20 dakika arasında sürmüştür. Görüşmelerde veri kaybını önlemek için ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Toplanan veriler araştırmacı tarafından yazılı ortama aktarılmıştır. Bu aşamada görüşmeler herhangi bir veri kaybına uğramaması için tekrar tekrar dinlenerek Word ortamına aktarılmıştır.

3. 5 Verilerin Analizi

Bu bölümde nicel ve nitel veri analizi yer almaktadır. Karma modelde gerçekleştirilen araştırmanın nicel ve nitel verilerinin analizleri ayrı ayrı yapılmıştır.

3. 5. 1 Nicel Veri Analizi

Bu araştırmada uluslararası konsorsiyum tarafından hazırlanan PIAAC Türkiye verisi üzerinden analizler yapılmıştır. Ulusal merkez tarafından toplanılan verilerin işlenmesi ve analiz süreci OECD'nin PIAAC veri analiz ve işleme prosedürlerinden sorumlu yetkili kuruluş olan ETS veri analizleri sistemi birimince farklı formatlarda erişime açık hale

getirilmektedir. Araştırmada kullanılan veriler OECD'nin resmi PIAAC web sitesinden SPSS formatında indirilerek veri analizi için hazır hale getirilmiştir. Uluslararası konsorsiyum verilerin ikincil analizlerinin yapılmasına ve katılımcı ülkelerin verilerden araştırma yapabilmelerine destek sağlamak amacıyla ulusal ve uluslararası verinin erişimine olanak sağlamaktadır.

PIAAC yetişkin becerileri araştırması 2. döngü değerlendirmesine ilişkin Türkiye sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine ait geçerlilik güvenilirlik test sonuçları OECD PIAAC teknik analiz kılavuzunda açıklanmıştır. Buna göre sözel beceriler 0.831; sayısal beceriler 0.853 ve TYO problem çözme becerileri geçerlilik skorları 0.823 olarak bulunmuştur.

Bu araştırmada PIAAC nicel verilerinin analizinde SPSS 23 paket programı, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA)'nin Data Processing and Research Center (DPC) tarafından geliştirilen International Database Analyzer (IDB Analyzer, 2016) programı ve Educational Testing Service (ETS)'nin web tabanlı PIAAC Data Explore (PDX) programları kullanılmıştır. PIAAC veri analizinde 10 farklı plausible values (makul değer) kullanılmıştır. Her bir PV değeri nüfus parametreleri dikkate alınarak diğerlerinden bağımsız olarak oluşturulmuştur. PV değerlerini oluşturulurken test maddelerine verilen cevaplarla birlikte katılımcının arka plan anket maddelerinden elde edilen bilgiler baz alınarak belirlenmektedir (Von Davier, 2006). PIAAC değerlendirmesi için oluşturulan PV değerlerinin hesaplanmasında dGoup IT bilgisayar şirketinden yararlanılmıştır (OECD, 2013c). Bu araştırmada veri analizlerinde PV₁ verileri üzerinden gerçekleştirilmiştir.

Bu araştırmanın nicel veri analizi süreçlerinde PIAAC yetişkin becerileri puanları üzerinde etkisi olabilecek bazı değişkenlerin derinlemesine incelenmesi ve yetişkinlerin beceri yeterliliklerinin nasıl ve nelerle ilişkili olduğunun araştırılması amaçlandığından, veri analiz yöntemlerinden çözümleyici (analitik) yöntem kullanılmıştır. Çözümleyici (analitik) araştırmalar betimleyici araştırmaların devamı niteliğindedir. Analitik araştırmalarda araştırmacı, yalnızca betimsel özellikleri tanımlamanın ötesine geçer ve incelenen olgunun neden ya da nasıl oluştuğunu analiz ederek açıklamaya çalışır. Bu yönüyle analitik araştırmalar, fenomenleri ve aralarındaki nedensel ilişkileri keşfederek ve ölçerek anlamayı amaçlamaktadır (Collis ve Hussey, 2013).

Araştırmada, PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerilerinin genel görünümünü vermek amacıyla betimsel istatistiklere, korelasyon ve varyans analizlerine yer verilmiştir. Ayrıca bu araştırmada Kass, (1980) tarafından geliştirilen ve karar ağaçları tekniklerinden biri olan (Albayrak, Kotlan ve Yılmaz, 2009) CHAID Analizi (Chi-squared Automatic Interaction Detection) tekniği ile verilerin analizi yapılmıştır. Bilimsel araştırmalarda üzerinde durulan fenomeni en çok etkileyen değişkenin tahmin edilmesi ve bu etkinin büyüklüğünün belirlenmesi araştırmacılar için önemli bir istatistiksel sorun olarak görülmektedir. CHAID analizi bir bağımlı değişkenle bu bağımlı değişkeni etkilediği düşünülen bağımsız değişkenler arasındaki ilişkileri incelemede ve bağımlı değişkeni en iyi yordayan değişkenleri homojen bir yapıda alt gruplara sınıflandırma tabanlı çalışan bir veri analiz yöntemidir.

Bu araştırmada, yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerini etkileyen değişkenlerle yetişkinlerin sahip olduğu jenerik becerilerin analizinde güçlü bir çoklu değişken analizi olan CHAID analizi kullanılmıştır. Yetişkin becerilerini etkileyen yordayıcı değişkenler olarak yetişkinlerin eğitim düzeyi, hane halkının eğitim düzeyi, anne öğrenim düzeyi, baba öğrenim düzeyi, kardeş sayısı, sosyo -ekonomik düzeyi, okuduğu kitap sayısı, göçmen statüsü, günlük hayatta ve iş hayatında becerileri kullanma düzeyi, öğrenme stratejileri, mesleki istihdam sınıflaması kullanılmıştır. Ayrıca yordayıcı değişken olarak 21. yüzyıl soft, jenerik becerilerin yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerilerini yordama gücü analiz edilmiştir. Yordanan değişkenler olarak PIAAC sözel becerileri, sayısal becerileri ve TYO problem çözme becerileri puanlarının yordayıcı değişkenleri açıklama derecesi sınanmıştır.

CHAID analizi, kategorik verileri sınıflandırmak için keşfedici bir yöntemdir. CHAID analizi örtük bilgileri açığa çıkarmak ve ilişki ve eğilimleri ortaya koymak, bu örüntülerden geçerli tahminler yapmak amacıyla kullanılan veri madenciliği araştırma yöntemlerinden birisi olarak değerlendirilen önemli bir istatistiksel yaklaşımdır (Koyuncugil ve Özgülbaş, 2008; Maimon ve Rokach, 2008). Prosedürün amacı, bir dizi nesneyi, alt gruplara belirlenmiş bir kritere göre önemli ölçüde farklılaştıracak şekilde bölmektir (Magidson, 1994). Bölme süreci durdurma kuralları ile karşılaştığında, sınıf değeri anlamlı bir fark oluşturmadığında ya da bölmede tek bir nesne kaldığında bölme işlemi sonlandırılır (Yılmaz, 2012). Değişkenlerin bölünmeye uygun olup olmadığına, Bonferroni düzeltilmiş p değerine bakılarak karar ağaçları oluşturulur. Açıklayıcı değişkenler birbirleri ile karşılaştırılıp, en küçük Bonferroni p değerine sahip olan

açıklayıcı değişkenin kategorilerine göre, veriler alt gruplara ayrılır. Diğer bir ifade ile bölme yapılacak değişkenler arasında anlamlı bir farklılık olmadığında düğüm sonlandırılır. Bonferroni yaklaşımı, her bir grubun ortalama vektörlerin genel ortalama vektörlerinden farklarının bulunmasına ve bu farkların sıfır olup olmadığını kontrol eden bir yaklaşımdır. (Doğan ve Özdamar, 2003). CHAID analizi büyük veri tabanlarının kullanıldığı pek çok sınıflama probleminde ve karmaşık ve büyük veri setlerinde karar ağaçları yararlı ve kullanışlı bir çözüm olmaktadır. Alan yazında çoklu değişken analizlerinin söz konusu olduğu durumlarda veri madenciliği yöntemlerinden birisi olan karar ağaçlarının (Decision Trees) güçlü bir istatistiksel teknik olduğu belirtilmektedir. Ağaç yapısı ve yorumlanmasındaki üstünlükleri açısından karar ağaçları anlaşılabilir görsel modeller kurmak için oldukça faydalı tahminsel bir model olarak görülmektedir (Koyuncuoglu ve Özgülbaş, 2008). Ağaç diyagramı oluşturulurken, en önemli ilişkiler seçilerek yapılır (Hoare, 2004). Saraçlı, Doğan, Kaygısız, ve Kaya (2006) karar ağaçlarının karar seçimleri ile ilgili tüm seçeneklerdeki benzer ve farklılıkları hiyerarşik olarak önem sırasına göre görselleştirmesi ve kullanımının kolay olması bu yöntemi diğerlerine göre avantajlı kıldığını belirtmektedirler.

Kayri ve Boysan (2007) ve Üngören ve Doğan (2010) CHAID analizinin ki-kare istatistiklerini ağaç diyagramı ile kategori birleştirme olasılıklarını kullanarak değişkenler arasında neden-sonuç ilişkisini görsel olarak detaylandıran ileri düzey bir istatistiksel analiz tekniği olarak değerlendirmektedir. CHAID analizinde Ki-kare olmasının nedeni, algoritmasında birçok çapraz tablonun bulunması ve istatistiksel anlamlılık oranları ile çalışmasıdır. CHAID analizinde kullanılan istatistiksel test; hedef değişken (bağımlı değişken) sürekli ise F, kategorik ise ki-kare (χ^2) testi olacak şekilde hedef değişkene bağlı olarak değişmektedir (Oğuzlar, 2004). CHAID analizinin yaygın olarak kullanılmasının başlıca temel nedenleri arasında güçlü bir öteleme algoritması (iteration algorithm) ile bütün evreni kararlı alt düğümlere (node) bölebilmemesinden kaynaklanmaktadır. Regresyon analizi ile benzer sonuçlar verebilen ve regresyon analizinin varsayımlarını dikkate almayan yöntemlerden biri olarak kabul edilmektedir. Bir başka ifade ile CHAID analizinin diğer çok değişkenli tekniklerde sağlanması gereken istatistiksel varsayımları (normallik, doğrusallık, homojenlik, vb.) dikkate almadan benzer sonuçları verebilmektedir (Kayri, Elkonca, Şevgin, ve Ceyhan, 2014). Ayrıca CHAID analizi sürekli ve kategorik verilerin aynı anda modele dâhil edilebilmesi ve geniş örneklemelerden yararlanma yeteneğinden ve potansiyel olarak çok güvenilir tahminler sunabilmesinden dolayı da çok

tercih edilmektedir. Bu yönüyle CHAID analizi istatistiksel olarak yarı parametrik (semi-parametric) özellikler taşımaktadır. Karar ağacı algoritmalarının bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki ilişkilerin yönünü belirtmesi, önem sırasını belirtmesi, görselleştirmesi ve elde edilen sonuçların yorumunu oldukça basitleştirmesi de bu analizi güçlü ve tercih edilir kılmaktadır. CHAID analizi hem bağımlı hem de bağımsız değişkenlerde var olabilecek kayıp ya da uç değerlerden etkilenmemektedir. Kayıp verileri yeni bir kategori olarak görür. (Doğan ve Özdamar, 2003; Saraçlı vd., 2006; Ture, Tokatli ve Kurt, 2009; Üngören ve Doğan, 2010).

3. 5. 2 Nitel Veri Analizi

Bu karma model araştırmanın ikinci fazını nitel araştırma yöntemi oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinin kullanılmasındaki amaç, üzerinde çalışılan konu hakkında daha geniş bir bakış açısı elde etmektir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgun, Karadeniz ve Demirel, 2009). Nitel çalışmalar, nicel çalışmalara kıyasla, daha küçük grupla çalışılmasına rağmen derinlemesine bilgi, kavrayış ve anlayış zenginliği sağlaması açısından avantajlı görülmektedir (Johnson ve Christensen, 2012; Patton, 2014).

Nitel araştırmalarda olaylar ve bağlamların dili kullanılır, olaylar kendi bağlamında değerlendirilir. Olgular, kendi içerisinde, olduğu doğal ortam içerisinde analiz edilir. Durumlara egemen olan ilişkiler ağını kendi doğal ortamında yorumlanması veya bunların anlamlarının ortaya çıkartılması söz konusudur (Neuman, 2012). Bununla birlikte nitel araştırmada elde edilen bulgular, genelleme yapmak için kullanılmaz, sadece var olan olguyu ortaya çıkarmak için kullanılabilir. Olgular olduğu kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir yaklaşımla ortaya konulmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Aşağıda şekil 15'te nitel araştırmada izlenecek işlem basamaklarına yer verilmiştir.



Şekil 15. Nitel analiz işlem basamakları.

Nitel çalışmalarda alan yazında sıklıkla görüşme, gözlem ve doküman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmaktadır. Bu çalışmada görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme yöntemi, insanların bakış açılarını, öznel deneyimlerini, duygularını, değerlerini ve algılarını ortaya koymada kullanılan oldukça güçlü bir yöntem olarak kabul görmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Nitel verilerin analizi Nvivo 10 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmada, nitel veri analizi tekniklerinden betimsel ve içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde, görüşme metninin içindeki belli kelimeler veya kavramlar öncelikle belirlenmeye çalışılır. Bu kelimeler veya kavramların anlamları analiz edilir ve metinde verilmek istenen mesaja yönelik çıkarımlarda bulunulur. İçerik analizi amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birim(ler)ini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşmaktadır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgun, Karadeniz ve Demirel, 2012; Watling ve James, 2012).

Araştırmada katılımcıların kimliklerini gizli tutmak için kodlama yapılmıştır. Kodlamada yönetici konumundaki genel müdür, HBÖ proje sorumlusu yabancı uzman ve dört daire başkanından oluşan altı karar verici için “K” kodu kullanılmıştır. Her bir karar verici de bir

sayı ile kodlanmıştır. Kodlamada kullanılan sayısal değerler yöneticilerin pozisyonları ile ilişkili değildir. Örneğin, K1 karar verici pozisyonundaki bir yöneticiyi temsil etmektedir. Öğretmen, eğitim uzmanı, uzman ve uzman yardımcısı pozisyonlarındaki diğer çalışanlar içinse “M” kodu kullanılmıştır. Her bir çalışan için bir sayısal kod verilmiştir. Mesela M4 kodu, dördüncü kişi için kullanılmıştır. Ayrıca Tablo 22’de yer alan “n” sayısı, ilgili tema ve kodlar için görüş bildiren kaynak sayısını temsil etmektedir.

Nitel araştırmada betimsel ve içerik analizi güvenilirliği sağlamanın öncül koşulu kodlamanın sağlıklı ve tutarlı yapılmasına bağlıdır. Betimsel ve içerik analizi yapılan bir dokümana araştırmacı ile farklı bir araştırmacının büyük ölçüde benzer sonuçlara ulaşabilmesi araştırmanın güvenilirliğinin bir göstergesi olarak kabul edilmektedir (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Bu araştırmada, görüşme belgeleri iki hafta ara ile araştırmacının kendisi tarafından kodlayıcının iç tutarlılığını sağlamak için iki kez kodlanmıştır. Ayrıca araştırmacı, eğitim yönetimi ve ölçme ve değerlendirme alanında doktorasını yapmış iki akademisyene daha kodlama yaptırmıştır. İkinci aşamada farklı görülen kodlamalar eğitim yönetimi alanında akademisyen olan araştırmacı ile birlikte değerlendirilerek son şekli verilmiştir. Kodlama güvenilirliği, uyum yüzdesi indeksinin araştırmacının kendi iç tutarlılığı açısından 0.90 olarak kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Bu araştırmada araştırmacı ve bir uzmanı aynı analizi birbirlerinden bağımsız olarak yapmış, daha sonra farklı kodlanan tema ve alt temalar tekrar gözden geçirilerek raporlanmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmadan elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara ve bu bulguların tartışması yer almıştır.

Türkiye’de yetişkinlerin PIAAC sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanlarının genel ve düzeylere göre dağılımı aritmetik ortalama ve standart sapma ile ortaya konulmuştur. Bunun yanı sıra, PIAAC sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerinin cinsiyete, yaşa ve erişilen eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığı t-testi ve tek yönlü varyans analizi ile ortaya konulmuştur. Yetişkinlerin algısına göre PIAAC sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi CHAID analizi ile gerçekleştirilmiştir. Ayrıca PIAAC sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri ile erişilen eğitim düzeyi, yaş grubu, anne baba eğitim düzeyi, göçmen statüsü, evdeki kitap sayısı, bilgisayar kullanım durumu ve yıllık gelir durumu düzeyine göre yetişkinlerin görüşlerine göre bir ilişki olup olmadığı ise pearson korelasyon katsayısı ile verilmiştir. Yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları becerilerden okuma, yazma, sayısal, bilgisayar ve iletişim teknolojileri, etkileme, planlama, yönetme, öğrenmeyi öğrenme ve iş yerinde öğrenme beceri durumları ile sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine göre bir ilişki olup olmadığı pearson korelasyon katsayısı ile test edilmiştir. Buna ilaveten yetişkinlerin en çok kullandıkları 21. yüzyıl sosyal becerilerinin (soft skills) neler olduğu ve bu becerilerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme puanları ile erişilen eğitim düzeylerini ne düzeyde karşıladığını ortaya koymak için CHAID analizi yapılmıştır. Son olarak, PIAAC 2015 sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri, MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ile ÇSGB AB ve Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığındaki üst düzey karar vericilerin, projeden sorumlu uzman ve öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Veriler NVİVO 10 paket programı yardımı ile değerlendirmeye tabi tutulmuştur.

4. 1 PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Beceri Puanlarının Dağılımı

PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerilerinin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine ilişkin ortalama puanları ile yeterlik düzeylerine göre yetişkinlerin bu üç alan puanlarının aritmetik ortalaması ve standart sapması aşağıda tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15

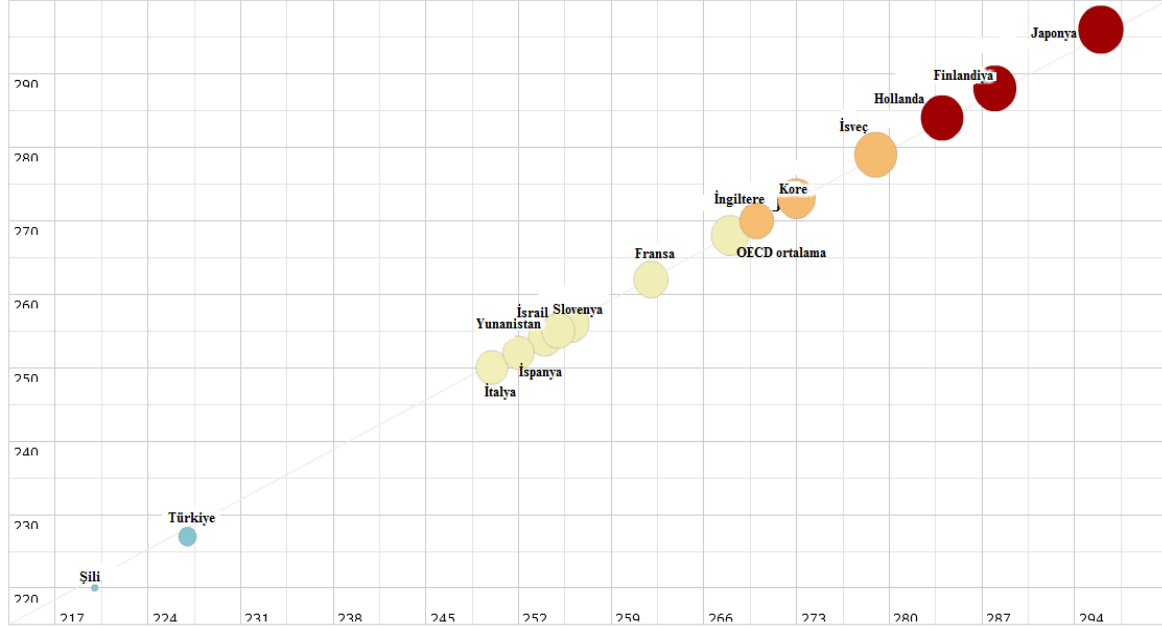
PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO problem Çözme Becerileri Ortalama Puanları ile Yeterlik Düzeyi Yüzdeleri

	Sözel Okuryazarlık				Sayısal Okuryazarlık				TYO Problem Çözme			
	Türkiye		OECD		Türkiye		OECD		Türkiye		OECD	
	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s	\bar{X}	s
Ortalama (\bar{X})	226.5	1.1	267.7	0.2	219.4	1.4	263.0	0.2	253.2	1.4	263.0	0.2
D1 altı* (%)	12.7	0.8	4.5	0.1	20.2	0.9	6.7	0.1	15.9	0.9	14.2	0.1
D1* (%)	33.1	1.2	14.4	0.1	30.0	1.3	16.0	0.1	18.6	1.06	28.6	0.1
D2* (%)	40.2	1.6	33.9	0.2	33.3	1.6	33.0	0.2	6.8	0.6	25.6	0.16
D3* (%)	11.5	0.7	35.4	0.2	13.0	0.8	31.8	0.2	0.9	0.2	5.3	0.08
D4* (%)	0.5	0.2	10.0	0.1	1.4	0.3	10.2	0.1	-	-	-	-
D5* (%)	c*	c*	0.7	0.1	c*	c*	1.0	0.0	-	-	-	-
BİT* (%)	-	-	-	-	-	-	-	-	35.5	0.6	9.99	0.09

*D1 altı: Düzey 1 altı yeterlik; *D1: Düzey 1 yeterlik; *D2: Düzey 2 yeterlik; *D3: Düzey 3 yeterlik; *D4: Düzey 4 yeterlik; *D5: Düzey 5 yeterlik; *BİT: Bilgisayar ve İletişim Teknolojileri Kullanımı; c* : veri yok.

Tablo 15 incelendiğinde, PIAAC 2015 Türkiye sözel okuryazarlık puanlarının (\bar{X} = 226.5) 2. düzey yeterlik performansına karşılık gelmektedir. Türkiye'nin sözel okuryazarlık alanındaki bu performansı OECD ülkeleri ortalama puanlarından (\bar{X} = 267.7) çok düşük kaldığı görülmektedir. Yeterlik düzeylerine göre yetişkinlerin performansı incelendiğinde sözel okuryazarlık performansı düzey 1 altı (% 12.7) ile düzey 1’de (% 33.1) yer alan yetişkinlerin araştırmaya katılan tüm katılımcıların % 45.8’ine denk gelmektedir. Bununla birlikte düzey 2 grubunda performans gösteren yetişkinlerin oranı ise % 40.2 olduğu görülmektedir. Sözel okuryazarlık düzey 1 altı ve düzey 1 yeterlikler için aşına oldukları konu ile ilgili basit metinlerdeki tek bir bilginin yerini tespit etme, temel kelimelerin anlamlarını kavrama becerilerinin bile sergilenemediği söylenebilir. Diğer taraftan üst düzey performans göstergesi olarak kabul edilen düzey 4 (% 0.5) ve düzey 5’te yetişkin performanslarının çok düşük kaldığı görülmektedir. Sözel okuryazarlık düzey 4 ve düzey 5’te yetişkinlerden çok sayıda ağır metinden bilgi bulmasını ve bu bilgileri bir araya getirmesini; benzer ve karşıt görüşlerden sentezler oluşturmasını, argümanlara dayalı bulguların değerlendirmesini, ileri düzeyde çıkarımlar yapmalarını ve uzmanlaşmış arka plan bilgilerine sahip olmalarını gerektirmektedir. Bu durum Türkiye’deki yetişkinlerin

karmaşık veya uzun metinlerdeki bilgileri birleştirmek, yorumlamak veya sentezlemek amacıyla çoklu işlemler yapma becerileri gibi üst düzey becerilerden yoksun olduğunu göstermektedir. Türkiye'nin sözel okuryazarlık performansını daha net fotoğrafının çekilmesi için PIAAC uluslararası yetişkin becerisine katılan ülkelerle karşılaştırılmasında fayda bulunmaktadır. Türkiye PIAAC yetişkin becerileri sözel okuryazarlık puanlarının bazı ülkelere göre karşılaştırması şekil 16'da scatter pilot dağılım grafiğinde verilmiştir.



Şekil 16. PIAAC'a katılan bazı ülkelerin sözel okuryazarlık puanları. Kaynak: OECD Survey of Adult Skills sitesinden interaktif veri oluşturma ekranından yararlanılarak hazırlanmıştır.

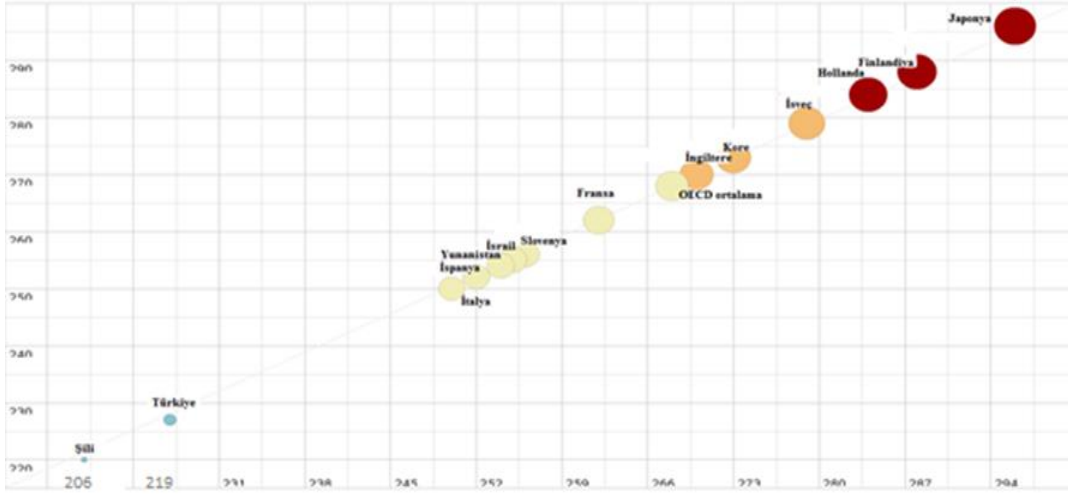
Şekil 16, PIAAC'a katılan bazı ülkelerin sözel okuryazarlık performansını göstermektedir. Türkiye PIAAC yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasında OECD ülkeleri içerisinde sadece Şili'den daha iyi performans gösterebilmiştir. Bu iki ülkenin diğer katılımcı ülkelere göre belirgin bir şekilde ayrıştığı görülmektedir. Diğer taraftan Japonya, Finlandiya ve Hollanda PIAAC sözel okuryazarlık puanları en yüksek ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası karşılaştırmalara olanak verilen araştırma sonuçları da benzer sonuçlar vermesi dikkat çekici bulunmuştur. Türkiye PIAAC sözel okuryazarlık performansının yeterli düzeylerine göre düzey 1 sınırını ancak geçebilmiştir. Her ne kadar düzey 2 yeterli düzeyi olarak kabul edilse de Şekil 16'da da görüldüğü gibi düzey 1 profiline daha yakın bulunmuştur.

PIAAC Türkiye sayısal okuryazarlık puanları ortalaması ise ($\bar{x} = 219.4$) PIAAC yeterli düzeyleri sınıflandırmasına göre 1. düzey yeterli performansının en üst diliminde ve

Düzyey 2'nin hemen altında yer aldığı geldiği görölmektedir. Türkiye'nin sayısal okuryazarlık alanındaki bu performansı OECD ölkeleri ortalama puanlarından ($\bar{x} = 263.0$) 2 yeterli düzeyi daha düşük performans sergilediği görölmektedir. Tüm yeterli düzeylerine göre yetişkinlerin performansı incelendiğinde sayısal okuryazarlık performansı düzey 1 altı (% 20.6) ile düzey 1'de (% 30.0) yer alan yetişkinlerin araştırmaya katılan tüm katılımcıların yaklaşık olarak yarısından fazlasına denk gelmektedir. Bununla birlikte düzey 2 grubunda performans gösteren yetişkinlerin oranı ise % 33.3 olduğu görölmektedir. Diğer taraftan üst düzey performans göstergesi olarak kabul edilen düzey 4'te % 1.4 oranında performans sergileyebilmiştir. Düzey 5'te yer alan yetişkin ise bulunmamaktadır. Diğer bir ifade ile düzey 1 altı ve düzey 1 de yer alan Türkiye'deki yetişkinlerin sadece para ile sayma, sıralama ve temel aritmetik işlemleri yapma veya yaygın ifadelerin tanınması gibi basit işlemleri gerçekleştirebildikleri, matematiksel içeriğin açık olduğu somut bağlamlarda temel matematiksel süreçleri yürütebildikleri anlamına gelmektedir. Genellikle sayma, sıralama, temel aritmetik işlemleri yapma, basit veya yaygın grafiksel veya mekânsal ifadelerdeki unsurları bulma ve tanımlama gibi tek aşamalı veya basit süreçleri gerektiren becerilere sahip oldukları görölmektedir. Diğer taraftan üst yeterli düzeyine erişimin yok denecek kadar sınırlı olduğu düzey 4 ve 5'te ise istatistiklere ve olasılığa; mekânsal ilişkilere ve değişimlere, oranlara ve formüllere ilişkin analiz ve daha karmaşık akıl yürütme süreçleri yeterliklerinin sınırlı olduğu ifade edilebilir. Bu düzeydeki yetişkinlerden yorumun gerektiği durumlarda farklı türlerdeki matematiksel bilgiyi birleştirmesi, çıkarımlarda bulunması, matematiksel argüman veya modeller geliştirmesi, değerlendirmesi ve bunlar üzerinde eleştirel biçimde düşünmesi beklenmektedir.

Bu durum Bloom'un üst düzey bilişsel beceriler olarak nitelediği analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme becerilerinden yoksun eğitim çıktıları verdiğimizi göstermektedir. Türkiye'nin sayısal okuryazarlık performansını daha iyi konumlandırmak için PIAAC uluslararası yetişkin becerisine katılan ölkelerle karşılaştırıldığında daha net ve somut bir fotoğraf sunmaktadır.

Türkiye PIAAC yetişkin becerileri sayısal okuryazarlık puanlarının bazı ölkelere göre karşılaştırılması şekil 17'de scatter pilot dağılım grafiğinde gösterilmiştir.



Şekil 17. PIAAC'a katılan bazı ülkelerin sayısal okuryazarlık puanları. Kaynak: OECD survey of adult skills sitesinden interaktif data oluşturma ekranından yararlanılarak hazırlanmıştır.

Şekil 17, PIAAC'a katılan bazı ülkelerin sayısal okuryazarlık performansını göstermektedir. PIAAC yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasında Türkiye sayısal okuryazarlık alanında olduğu gibi OECD ülkeleri içerisinde sadece Şili'den daha iyi performans gösterebilmiştir. Şili ve Türkiye'nin belirgin bir şekilde ayrıştığı sayısal okuryazarlık alanında Japonya, Finlandiya ve Hollanda'nın PIAAC sayısal okuryazarlık puanları en yüksek ülkeler arasında yer aldığı görülmektedir. PISA ve TIMSS gibi uluslararası karşılaştırmalara olanak verilen araştırma sonuçları da benzer sonuçlar vermesi dikkat çekici bulunmuştur. Türkiye PIAAC sayısal okuryazarlık performansının yeterlik düzeylerine göre düzey 1 sınırını bile geçemediği görülmektedir.

PIAAC Türkiye TYO problem çözme beceri puanlarının ($\bar{x} = 253.2$) 1. düzey yeterlik performansına karşılık geldiği görülmektedir. Türkiye'nin TYO problem çözme beceri alanındaki bu performansı OECD ülkeleri ortalama puanlarına ($\bar{x} = 263.0$) yaklaştığı söylenebilir. Yeterlik düzeylerine göre yetişkinlerin performansı incelendiğinde TYO problem çözme beceri performansı düzey 1 altı (% 15.9) ile düzey 1'de (% 18.6) yer alırken "hiç bilgisayar kullanım deneyimi olmadığını" belirten yetişkinlerin yüzdesi ise % 35.5 olarak bulunmuştur. Ayrıca bilgisayar deneyimi olduğunu ifade eden yetişkinlerden %17'si sistem tarafından yetersiz görülerek kâğıt kalem uygulamasına döndürülmüştür. TYO problem çözme beceri performansı düzeylerinin sözel ve sayısal okuryazarlık yeterlik düzeylerinden yüksek olması bu alana ilişkin başarılı olduğu anlamına gelmemektedir. Bu durum TYO problem çözme beceri yeterlik düzeylerinin 4 yeterlik düzeyi ile değerlendirilmesinden

kaynaklanmaktadır. Bununla birlikte OECD ülkelerine yakın bir performans gösterilmesi TYO problem çözme becerilerinde daha iyi performans gösterildiği anlamına gelmemektedir. Zira OECD ülkelerine kıyasla hiç bilgisayar kullanım deneyimi olmayanların oranında çok belirgin farklılık gözükmemektedir. Ayrıca Düzey 1 altı yığılma ve düzey 2 ve düzey 3'e ulaşabilen yetişkin oranlarına bakıldığında TYO problem çözme beceri alanında da Türkiye performansının düşük kaldığı görülmektedir.

Tablo 15'e genel olarak bakıldığında, Türkiye PIAAC yetişkin becerileri puanlarının her üç alanda da çok düşük olduğu görülmektedir. Özellikle düzey bir altı ve düzey bir grubunda yer alan yetişkin sayısının çok olması dikkat çekici bulunmuştur. Ayrıca "bilgisayar kullanım deneyimi hiç olmadığını" belirten yetişkinlerin oranı da OECD ortalamalarına göre çok yüksek bulunmuştur. Buna karşın bilgi toplumunun en dinamik ve artı katma değer üretmede en verimli iş görenleri olarak görülen düzey 4 ve düzey 5'te yer alan yetişkinlerin yok denecek kadar az sayıda olması eğitim çıktılarının kalitesinin sorgulanmasını gerektirdiği söylenebilir. Türkiye'nin gerek alt düzeyde ve gerekse de üst düzey kategorilerinde gösterilen performansı PISA 2009, 2012 ve 2015 Türkiye sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir. Bu bulgulardan hareketle Türkiye yetişkin becerilerinin holistik bir bakış açısıyla yeniden değerlendirilmesi gerektiği ve mevcut eğitim sisteminin yetişkinleri günlük hayata ve iş hayatına hazırlama konusunda yetersiz kaldığı söylenebilir.

4.2 PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerinin Cinsiyete, Yaşa ve Erişilen Eğitim Düzeyine İlişkin Yapılan T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi

PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri değerlendirmesine katılan Türkiye'deki yetişkinlerin sözel okuryazarlık, sayısal okuryazarlık ve TYO problem çözme becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığı t-testi ile ortaya konulmuştur.

Tablo 16

PIAAC Sözel, Sayısal Ve TYO problem Çözme Beceri Puanlarının Cinsiyet Değişkeni için Yapılan T- Testi Sonuçları

Değişkenler**	Erkek N=2627/1289**		Kadın N=2567/977**		t	p
	\bar{X}	ss	\bar{X}	ss		
Sözel	233.53	40.99	226.21	43.91	6.21	.00*
Sayısal	234.60	49.95	212.46	57.04	14.89	.00*
Problem Çözme	257.51	45.56	259.74	42.07	-1.19	.234

* Anlamlı fark düzeyi 0.05; PV_1 esas alınmıştır.

** TYO problem çözme becerileri sayıları.

Tablo 16 incelendiğinde, PIAAC 2015 sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel okuryazarlık performansı [$t(5192) = 6.21, p < .05$] ile sayısal okuryazarlık performanslarının [$t(5192) = 14.89, p < .05$] cinsiyete göre anlamlı fark gösterdiği bulunmuştur. TYO problem çözme becerileri performansına göre [$t(2224) = -1.19, p > .05$] ise cinsiyete göre anlamlı fark bulunmamıştır. PIAAC 2015 yetişkinlerin sözel ($\bar{X} = 233.53$) ve sayısal okuryazarlık ($\bar{X} = 234.60$) performansları cinsiyete göre erkek yetişkinler lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. TYO problem çözme beceri performansları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir.

Tablo 17’de PIAAC 2015 yetişkin becerileri sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 17

PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO problem Çözme Beceri Puanlarının Yaş Grubu Değişkenine göre Varyans Analizi Sonuçları

	a) 16 - 24		b) 25 - 34		c) 35 - 44		d) 45 - 54		e) 55 - 65		F	p	Fark
	N=859/585	N=1423/795	N=1322/538	N=905/245	N=685/10**								
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Söz.	239.4	37.0	238.3	41.9	227.7	42.8	223.8	40.7	212.7	45.2	60.6	.00*	***
Say.	236.6	45.5	234.2	53.6	222.1	54.6	216.0	52.8	198.3	59.1	70.5	.00*	***
P. Ç.	259.3	39.4	267.3	44.5	250.8	45.3	248.4	43.3	249.2	47.7	16.7	.00*	***

* PV_1 esas alınmıştır. Anlamlı fark düzeyi 0.05.

** TYO problem çözme becerileri sayıları.

*** Sözel fark yönü: a (c,d,e); b (c,d,e); c (a,b,e); d (a,b,e); e (a,b,c,d)

*** Sayısal fark yönü: a (cde); b(cde) c (abe) d (abe) e (abcd)

*** TYO Problem çözme fark yönü: a (b,c,); b(a,c,d,e); c (a,b); d (a); e (c)

Tablo 17 incelendiğinde, PIAAC 2015 yetişkin becerileri sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarının yaş değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre anlamlı fark olduğu görülmektedir.

PIAAC 2015 Türkiye sözel okuryazarlık puanları ile [$F(4, 5184) = 60.6, p < .05$], sayısal okuryazarlık puanları ile [$F(4, 5184) = 8.89, p < .05$] ve TYO problem çözme beceri puanları [$F(4, 5184) = 11.31, p < .05$] ile yetişkinlerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

PIAAC 2015 yetişkin becerilerinin sözel okuryazarlık puanları ile yaş grupları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi

yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 16-24 yaş ($\bar{x} = 239.4$) ile 35- 44 yaş ($\bar{x} = 227.7$), 45-54 yaş ($\bar{x} = 223.8$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 212.7$) grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 25-34 yaş ($\bar{x} = 238.3$) ile 35-44 yaş ($\bar{x} = 227.7$), 45-54 yaş ($\bar{x} = 223.8$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 212.7$) grupları arasında anlamlı fark vardır. Ayrıca, 35-44 yaş ($\bar{x} = 227.7$) ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 239.4$), 25-34 yaş ($\bar{x} = 238.3$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 212.7$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 45-54 yaş ($\bar{x} = 223.8$) ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 239.4$), 25-34 yaş ($\bar{x} = 238.3$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 212.7$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 55-65 yaş ($\bar{x} = 212.7$) grubu ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 239.4$), 25-34 yaş ($\bar{x} = 238.3$), 35- 44 yaş ($\bar{x} = 227.7$) ve 45-54 yaş ($\bar{x} = 223.8$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

PIAAC 2015 yetişkin becerilerinin sayısal okuryazarlık puanları ile yaş grupları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 16-24 yaş ($\bar{x} = 236.6$) ile 35- 44 yaş ($\bar{x} = 222.1$), 45-54 yaş ($\bar{x} = 216.0$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 198.3$) grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 25-34 yaş ($\bar{x} = 234.2$) ile 35-44 yaş ($\bar{x} = 222.1$), 45-54 yaş ($\bar{x} = 216.0$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 198.3$) grupları arasında anlamlı fark vardır. Ayrıca, 35-44 yaş ($\bar{x} = 222.1$) ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 236.6$), 25-34 yaş ($\bar{x} = 234.2$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 198.3$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 45-54 yaş ($\bar{x} = 216.0$) ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 236.6$), 25-34 yaş ($\bar{x} = 234.2$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 198.3$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 55-65 yaş ($\bar{x} = 198.3$) grubu ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 236.6$), 25-34 yaş ($\bar{x} = 234.2$), 35- 44 yaş ($\bar{x} = 216.0$) ve 45-54 yaş ($\bar{x} = 216.0$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Aynı test ile PIAAC 2015 yetişkin becerilerinin TYO problem çözme beceri puanları ile yaş grupları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğu araştırılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre 16-24 yaş ($\bar{x} = 259.3$) ile 25-34 yaş ($\bar{x} = 267.3$), 35- 44 yaş ($\bar{x} = 250.8$) ve 45-54 yaş ($\bar{x} = 248.4$) grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 25-34 yaş ($\bar{x} = 267.3$) ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 259.3$), 35-44 yaş ($\bar{x} = 250.8$), 45-54 yaş ($\bar{x} = 248.4$) ve 55-65 yaş ($\bar{x} = 249.2$) grupları arasında anlamlı fark vardır. Ayrıca, 35-44 yaş ($\bar{x} = 250.8$) ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 259.3$), 25-34 yaş ($\bar{x} = 267.3$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 45-54 yaş ($\bar{x} = 248.4$) ile 16-24 yaş ($\bar{x} = 259.3$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur. 55-65 yaş ($\bar{x} = 249.2$) grubu ile 35- 44 yaş ($\bar{x} = 250.8$) grupları arasında anlamlı fark bulunmuştur.

Bu bulgular doğrultusunda 16- 34 gruplarındaki genç yetişkinlerin diğer 35- 65 yaş grubu yetişkinlerine göre sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu değerlendirilebilir. Bu durum yaşa bağlı olarak yetişkin becerilerinde beceri eskimenin söz konusu olduğu söylenebilir. Yetişkin becerilerinin hizmet içi eğitimlerle güncellenmesi ve eğitimin hayat boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmesini zorunlu kılmaktadır.

Tablo 18’de PIAAC 2015 yetişkin becerileri sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarının eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 18

PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO problem Çözme Beceri Puanlarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Varyans Analizi Sonuçları

Değişkenler**	A) İlköğ. N=2987 / 700*		B) Lise N=1243 / 822*		C) Üniversite N=987 / 744*		F	p	Fark yönü
	\bar{X}	S	\bar{X}	S	\bar{X}	S			
Sözel	214.30	40.5	245.50	35.2	258.19	42.6	612.2	.00*	A,B,C
Sayısal	201.38	51.5	245.31	41.4	264.78	42.9	809.2	.00*	A,B,C
Problem Çözme	241.17	40.5	258.40	40.3	274.82	45.0	115.6	.00*	A,B,C

* TYO problem çözme becerileri sayıları. ** PV_1 esas alınmıştır. Anlamlı fark düzeyi 0.05.

Tablo 18 incelendiğinde, PIAAC 2015 yetişkin becerileri sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı fark olup olmadığını ortaya koymak için yapılan tek yönlü varyans analizi sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklar bulunmuştur. PIAAC 2015 Türkiye sözel okuryazarlık puanları, [F (2, 5214) = 612.2, $p < .05$], sayısal okuryazarlık puanları [F (2, 2263) = 809.2, $p < .05$] ve TYO problem çözme beceri puanları [F (2,) = 115.6, $p < .05$] ile yetişkinlerin yaşları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

PIAAC 2015 yetişkin becerilerinin sözel okuryazarlık puanları ile eğitim durumları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre eğitim durumu ilköğretim ve altı düzeyde olan yetişkinler ($\bar{X} = 214.30$) ile Lise ($\bar{X} = 245.50$) ve Üniversite ($\bar{X} = 258.19$) grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı şekilde eğitim durumu Lise düzeyinde olan yetişkinlerin ($\bar{X} = 245.50$), Üniversite ($\bar{X} = 258.19$) ve ilköğretim ve altı ($\bar{X} = 214.30$) düzeyde olan yetişkin grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

PIAAC 2015 yetişkin becerilerinin sayısal okuryazarlık puanları ile eğitim durumları arasındaki anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Scheffe testi sonuçlarına göre eğitim durumu ilköğretim ve altı düzeyde olan yetişkinlerin ($\bar{x} = 201.38$) ile Lise ($\bar{x} = 245.31$) ve Üniversite ($\bar{x} = 264.78$) grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı şekilde eğitim durumu Lise düzeyinde olan yetişkinlerin ($\bar{x} = 245.31$), Üniversite ($\bar{x} = 264.78$) ve ilköğretim ve altı ($\bar{x} = 2201.38$) düzeyde olan yetişkin grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir.

Aynı test ile PIAAC 2015 yetişkin becerilerinin TYO problem çözme beceri puanları ile eğitim durumları arasında anlamlı farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Scheffe testi yapılmıştır. Scheffe testi sonucuna göre eğitim durumu ilköğretim ve altı düzeyde olan yetişkinlerin ($\bar{x} = 241.17$) ile Lise ($\bar{x} = 258.40$) ve Üniversite ($\bar{x} = 274.82$) grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Aynı şekilde eğitim durumu Lise düzeyinde olan yetişkinlerin ($\bar{x} = 258.40$), Üniversite ($\bar{x} = 274.82$) ve ilköğretim ve altı ($\bar{x} = 214.30$) düzeyde olan yetişkin grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu bulgular doğrultusunda PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri değerlendirmesi sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri sonuçlarına göre eğitim düzeyi arttıkça beceri puanlarında yükseliş görülmektedir. Türkiye’de eğitime ayrılan süre ve alınan diploma düzeyi yükseldikçe yetişkin becerileri de buna paralel artışlar göstermektedir. Ancak burada dikkati çeken diğer bir sonuç ise lise mezunu yetişkinlerle üniversite mezunu yetişkinler arasında anlamlı bir fark bulunmasına karşın ortalamalar olarak makasın çok fazla açık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

4. 3 PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerileri ile Erişilen Eğitim Düzeyi, Yaşı, Anne Baba Eğitim Durumu, Göçmen Statüsü, Evdeki Kitap Sayısı, Bilgisayar Kullanım Durumu ve Yıllık Gelir Durumu Arasındaki İlişki

PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri ile yetişkinlerin eğitim düzeyi, yaşı, anne baba eğitim durumu, göçmen statüsü, evdeki kitap sayısı, bilgisayar kullanım durumu ve yıllık gelir durumu arasındaki ilişki aşağıda Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19

PIAAC 2015 Sözel, Sayısal ve TYO problem çözme Becerileri ile Yetişkinlerin Bazı Değişkenler Arasındaki İlişkiye dair Pearson Korelasyon Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Değişkenler	1. Eğitim Düz.	-	-.212*	.357*	-.044*	.437*	-.503*	.448*	.426*	.478*	.304*
	2. Yaş Grubu		-	-.206*	-.080*	-.219*	.420*	.004	-.205*	-.219*	-.112*
	3. PARED**			-	-.052*	.482*	-.250*	.222*	.230*	.245*	.250*
	4. IMPAR***				-	-.031*	-.006	-.024	-.023	-.007	.010
	5. Evdeki kitap					-	-.375*	.238*	.331*	.347*	.225*
	6. Bilgisayar						-	.288*	-.405*	-.473*	c
	7. Yıllık Geliri							-	.320*	.305*	.207*
Alan	8. Sözel								-	.843*	.596*
	9. Sayısal									-	.537*
	10. Problem Ç.										-

* $p < .01$; ** PARED: Anne baba eğitim düzeyi; *** IMPAR: Göçmen statüsü

PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri ile yetişkinlerin eğitim düzeyi, yaşı, anne baba eğitim durumu, göçmen statüsü, evdeki kitap sayısı, bilgisayar kullanım durumu ve yıllık gelir durumu arasındaki ilişki Tablo 19'da verilmiştir. Buna göre, eğitim düzeyi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .426$, $p < .01$; $r^2 = 0.19$, % 19), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .478$, $p < .01$; $r^2 = 0.23$, % 23) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .304$, $p < .01$; $r^2 = 0.09$, % 1) arasında pozitif yönde orta ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yaş grubu ile sözel okuryazarlık puanları ($r = -.205$, $p < .01$; $r^2 = 0.04$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = -.219$, $p < .01$; $r^2 = 0.05$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = -.112$, $p < .01$; $r^2 = 0.01$) arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanı sıra anne baba eğitim düzeyi (PARED) ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .230$, $p < .01$; $r^2 = 0.05$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .245$, $p < .01$; $r^2 = 0.06$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .250$, $p < .01$; $r^2 = 0.06$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, evde ki kitap sayısı ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .331$, $p < .01$; $r^2 = 0.11$, % 11), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .347$, $p < .01$; $r^2 = 0.12$, % 12) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .225$, $p < .01$; $r^2 = 0.05$, % 5) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bilgisayar kullanım durumu ile sözel okuryazarlık puanları ($r = -.405$, $p < .01$; $r^2 = 0.16$, % 16), sayısal okuryazarlık puanları ($r = -.473$, $p < .01$; $r^2 = 0.22$, % 22) arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yıllık net gelir ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .320$, $p < .01$; $r^2 = 0.10$, % 10), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .305$, $p < .01$; $r^2 = 0.09$, % 9) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .207$, $p < .01$; $r^2 = 0.04$, % 4) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Göçmen durumu ile sözel okuryazarlık

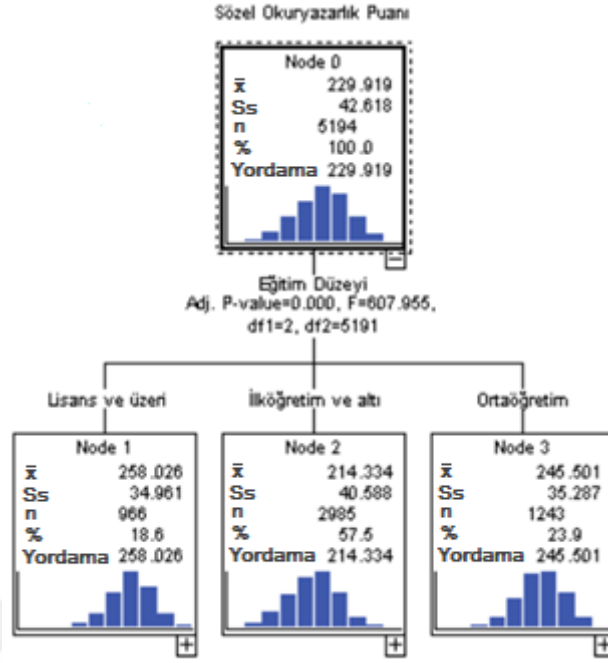
puanları ($r = -.023, p < .01$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = -.024, p < .01$) arasında negatif yönde yok denecek kadar çok düşük düzeyde; TYO problem çözme becerileri ile ise ($r = .0.10, p < .01$) pozitif çok düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle yetişkinlerin eğitim düzeyi, anne baba eğitim düzeyi, evdeki kitap sayısı arttıkça PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerin de de artışlar gözlemlenmektedir. Bununla birlikte yetişkinlerin yaş grupları ile sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Diğer bir ifade ile yetişkinlerin yaşı ilerledikçe sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanlarında düşüşler görülmektedir. Yetişkinlerin bilgisayar kullanım durumu ile sözel ve sayısal beceri puanları arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle bilgisayar kullanamayan yetişkinler arttıkça sözel ve sayısal beceri puanlarında düşüşler görülmektedir. Yıllık net gelir durumu ile sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanlarında orta düzeyde pozitif yönlü bir ilişki saptanmıştır.

4. 4 Yetişkinlerin PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerini Etkileyen Değişkenleri Belirlemek İçin Yapılan CHAID Analizi

PIAAC uluslararası yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırması kapsamında Türkiye'deki 16 – 65 yaş grubundaki yetişkinlerin PIAAC sözel okuryazarlık başarısını açıklayan değişkenleri belirlemek amacıyla CHAID analizi yapılmıştır.

Aşağıda şekil 18'de CHAID analizi sonucu ortaya çıkan sözel okuryazarlık başarısını açıklayan tüm düğümler (Nodes) verilmiştir. CHAID analizinde, öncelikle yapılan aşamalı (stepwise) regresyon analizi sonucuna bakılmaktadır. Bu analiz sonucunda bağımlı değişken üzerine etkisi istatistiksel olarak önemli bulunan bağımsız değişkenler içinde en yüksek F değerine sahip olan değişken, model içinde en güçlü yordayıcı değişken olarak görülmektedir ve CHAID diyagramında birinci sırada yer almaktadır. Aşağıda şekil 18'de tüm değişkenler içerisinde en güçlü açıklayıcı başlangıç düğümü olarak eğitim düzeyi değişkeni bulgusuna ulaşılmıştır. CHAID aşamalı regresyon modelinde en güçlü yordayıcıya bağlı olarak bağımlı değişkenle ilişki düzeyi en yüksek olan bağımsız değişken (F değerinin büyüklüğüne göre), bağımlı değişkendeki varyasyona göre gruplar arası farkları en yükseğe çıkaracak şekilde sınıflama (classifying) analiziyle düğümlenmektedir. Sözel okuryazarlık başarısını açıklamada 22 düğüm bulunmuştur.

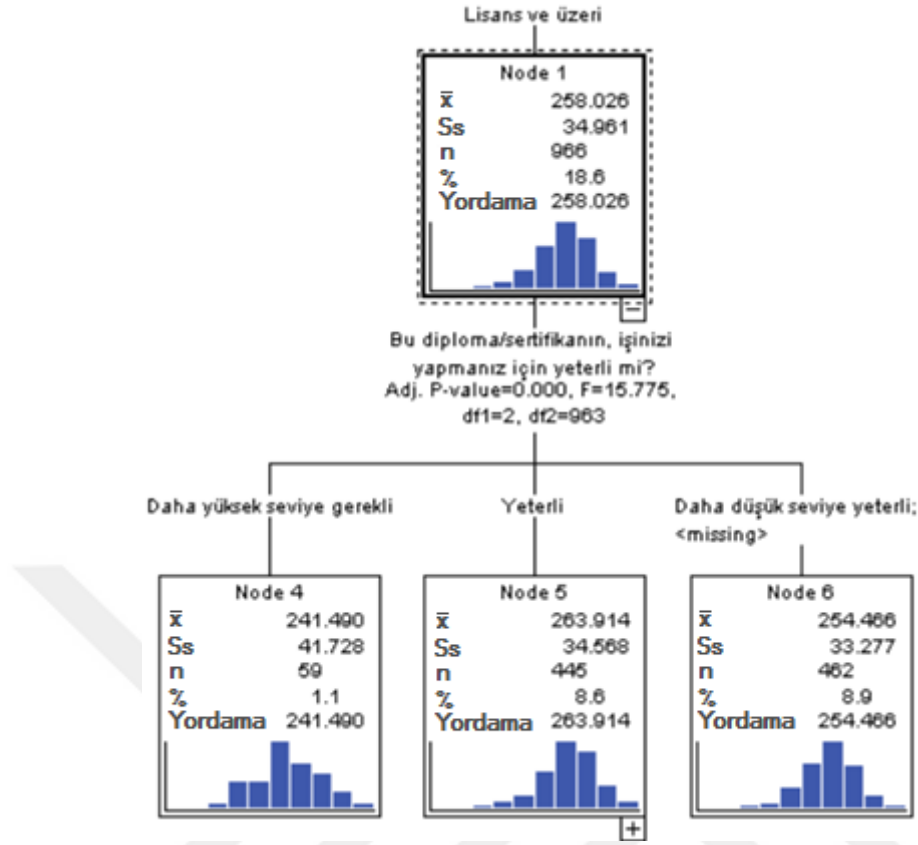


Şekil 19. Sözel okuryazarlık CHAID analizi başlangıç düğümü.

Şekil 19’da sözel okuryazarlık alanını en iyi açıklayan başlangıç düğümüne yer verilmiştir. Buna göre PIAAC Türkiye yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasına 5194 yetişkin katılmıştır. 16 – 65 yaş grubu aralığındaki bu yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanları Pv_1 ’e göre 229.919 olarak bulunmuştur.

Yetişkinlerin arka plan anketine verdikleri yanıtlardan derlenerek gruplandırılan “eğitim düzeyi” değişkeni, yapılan CHAID analizi sonucuna göre yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarını en iyi açıklayan değişkeninin $[F_{(2, 5191)} = 607.955; p < .05]$ olduğu görülmüştür.

Eğitim düzeyi lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde olan yetişkinlerin Düğüm 1’de toplandıkları ve ortalama sözel okuryazarlık puanlarının 258.026 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %18.6’sını (966 yetişkin) oluşturmaktadır. Eğitim düzeyi ilköğretim, ilkokul veya daha düşük düzeyde olan Düğüm 2’de yer aldığı ve ortalama sözel okuryazarlık puanlarının 214.334 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %57.5’ini (2985 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 3’te ise eğitim düzeyi lise olan yetişkinler bulunmaktadır. Lise düzeyinde eğitim sertifikasına sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının 245.501 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %23.9’unu (1243 yetişkin) oluşturmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yetişkinlerin ulaştıkları eğitim düzeyi yükseldikçe sözel okuryazarlık becerilerinin de buna paralel olarak arttığı söylenebilir. Şekil 20’de düğüm 1’e ait alt düğümlere yer verilmiştir.

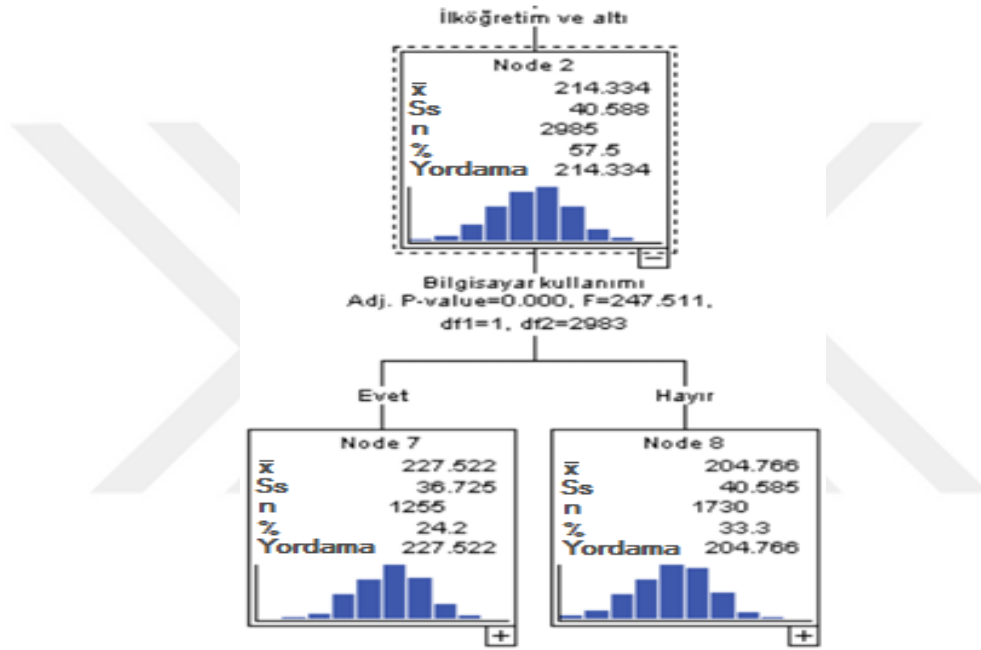


Şekil 20. Sözel okuryazarlık 4, 5 ve 6. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Şekil 20’de Lisans ve üstü eğitim düzeyine erişen yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin “Bu diploma ya da sertifikanın işinizi yapmanız için yeterli mi” [$F(2, 963) = 15.775; p < .05$] olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin aldıkları diplomanın çalıştıkları iş için daha yüksek seviyenin gerektiğini ifade edenler Düğüm 4’te, toplanmıştır. Mevcut iş için alınan diplomanın yeterli olmadığını ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarının 241.490 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %1.1’ni (59 yetişkin) oluşturmaktadır. Mevcut işini yeterli görenler (445 yetişkin) düğüm 5’te ($\bar{x} = 263.914$) toplanmıştır. Düğüm 5’te yer alan yetişkinler toplam yetişkinlerin %8.6’sını oluşturmaktadır. Düğüm 6’da ise mevcut işi için daha düşük seviyede eğitim düzeyine ihtiyaç duyduğunu ifade eden yetişkinler ve kayıp değerler (462 kişi) yer almaktadır. Alınan diplomanın mevcut iş için yüksek olduğunu ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ortalaması ($\bar{x} = 254.466$) olduğu ve toplam veri seti içerisinde % 8.9’unu oluşturduğu görülmektedir.

Eğitim d¼zeyi lisans ve ¼zeri olan yetişkinlerin s¼zel okuryazarlık puanları ile mevcut çalıştıkları iş için gerekli olan diploma arasında uyumsuzlukların olduğu g¼r¼lmektedir. S¼zel okuryazarlık puanları en d¼ř¼k olan d¼đ¼m 4’te yer alan yetişkinler kendileri için alınan diplomanın yetersiz olduğunu belirtirken d¼đ¼m 6’da yer alan yetişkinler ise daha d¼ř¼k beceri gerektiren işlerde çalışmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. S¼zel okuryazarlık puanlarını açıklayan eğitim d¼zeyi değişkeninin ilköğretim ve altı d¼zeyinde yer alan yetişkinleri g¼steren CHAID analizi sonuçları Şekil 21’de verilmiştir.



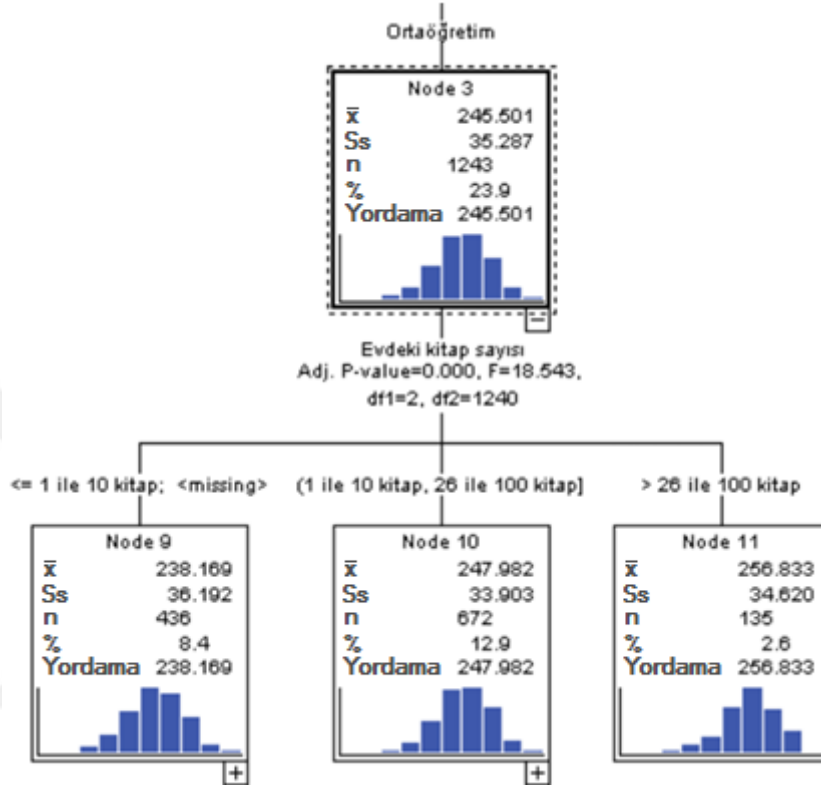
Şekil 21. S¼zel okuryazarlık 7 ve 8. d¼đ¼mlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Şekil 21, d¼đ¼m 2’de yer alan ilköğretim ve altı eğitim d¼zeyine sahip yetişkinlerin ortalama s¼zel okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin “Bilgisayar kullanımı” [$F_{(1, 2983)} = 247.511$; $p < .05$] olduğu g¼r¼lmektedir.

Eğitim d¼zeyi ilköğretim ve altı d¼zeyinde olan yetişkinlerin s¼zel okuryazarlık puanını açıklayan” bilgisayar kullanımı” değişkenine “evet” olarak ifade edenler d¼đ¼m 7’de toplanmıştır. İlköğretim ve altı eğitim d¼zeyinde olan yetişkinlerden g¼nl¼k hayatta ya da iş hayatında bilgisayar kullandığını belirten yetişkinlerin s¼zel okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 227.522$) olup t¼m yetişkinler içinde %24.2’sini (1255 kişi)oluşturmaktadır. Diğer taraftan g¼nl¼k hayatta ve iş hayatında hiç bilgisayar kullanmadığını belirten ilköğretim ve altı eğitim d¼zeyindeki yetişkinler d¼đ¼m 8’de yer almaktadır ve s¼zel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{x} = 204.766$) bilgisayar kullanan yetişkinlere g¼re daha d¼ř¼k kaldığı

görülmüştür. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisine sahip olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarında da belirgin bir artış görüldüğü söylenebilir.

Sözel okuryazarlık puanını açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin ortaöğretim kategorisinde yer alan yetişkinlere ilişkin düğümler şekil 22’de verilmiştir.



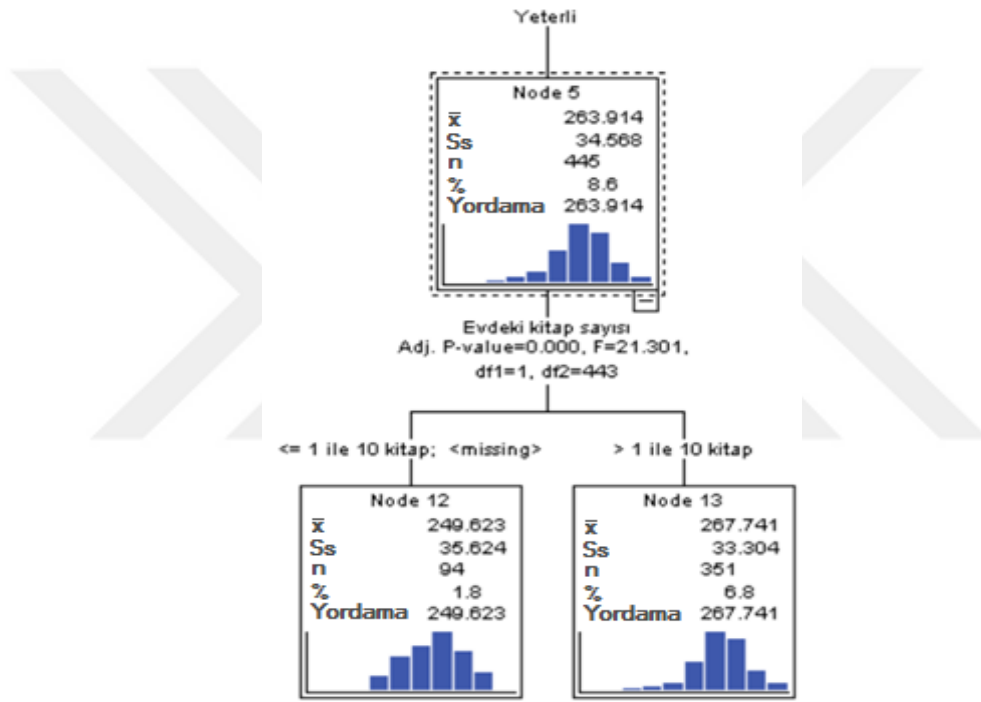
Şekil 22. Sözel okuryazarlık 9,10 ve 11. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları

Şekil 22’de düğüm 3’de yer alan ortaöğretim düzeyine sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan değişken “Evdeki kitap sayısı” [$F(2, 1240) = 18.543$; $p < .05$] olarak bulunmuştur. Öğrenci başarısını açıklamada OECD PISA ve TIMSS araştırmalarında da kullanılan evde bulunan kitap sayısı değişkeni PIAAC araştırmasında da kullanılmaktadır.

Evdeki kitap sayısı en az olan yetişkinler ve kayıp değerler düğüm 9’da toplanmıştır. Evinde en fazla 10 kitap bulunan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puan ortalaması ($\bar{x} = 238.169$) olup tüm veri seti içerisinde %8.4’ünü (436 kişi) oluşturmaktadır. Düğüm 10’da ise lise eğitim düzeyinde olan yetişkinlerden evdeki kitap sayısı 1 ile 10 ve 26 ile 100 arasında bulunanların sözel okuryazarlık puan ortalaması ($\bar{x} = 247.982$) olup tüm veri seti içerisinde %12.9’unu (672 kişi) oluşturmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde en yüksek sözel okuryazarlık puanına sahip yetişkinler düğüm 11’de verilmiştir. Evinde 26 ile 100 kitaptan

daha fazla kitap bulunan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ortalaması ($\bar{x} = 238.169$) olup tüm veri seti içerisinde %2.6'sını (135 kişi) oluşturmaktadır.

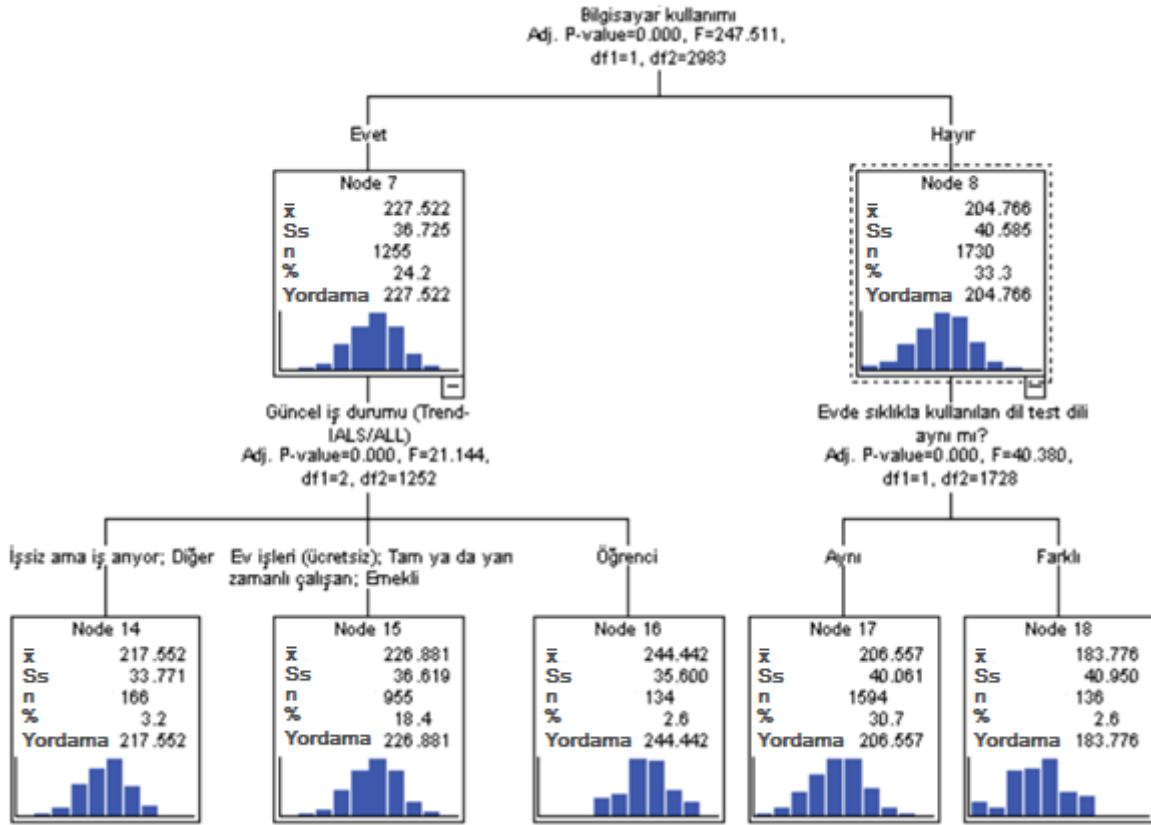
Yetişkinlerin evinde bulunan kitap sayısı ile sözel okuryazarlık puanları arasında doğrusal bir ilişki görülmektedir. Evdeki kitap sayısı arttıkça sözel okuryazarlık puanları da paralel olarak artmaktadır. “Evdeki kitap sayısı” 26 ile 100’ün üzerinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının ortalaması lisans ve üzeri eğitim düzeyindeki yetişkinlerin ortalamasına ($\bar{x} = 258.09$) yaklaşık bulunmuştur. Eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerden düğüm 5’te alınan diploma ya da sertifikanın mevcut iş yeterliklerini karşıladığını ifade edenler düğüm 12 ve düğüm 13’te verilmiştir.



Şekil 23. Sözel okuryazarlık 12 ve 13. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Düğüm 5’te yer alan yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin “Evdeki kitap sayısı” [$F(1, 443) = 21.3301$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Şekil 23’te lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen yetişkinlerden çalıştığı işin alınan diploma için yeterli olduğunu ifade edenlerin “evdeki kitap sayısı” değişkenine göre düğüm 12 ve düğüm 13’te toplanmıştır. Düğüm 12 ve 13’te de görüldüğü gibi lisans ve üzeri eğitim düzeyindeki yetişkinlerin “evdeki kitap sayısı en fazla 10’a kadar olanların ($\bar{x} = 249.623$; %1.80) sözel okuryazarlık puanları evdeki kitap sayısı 10’dan fazla olanlardan ($\bar{x} = 267.741$; % 6.8) daha düşük bulunmuştur.

Evdeki kitap sayısı ortaöğretim düzeyi diplomaya sahip yetişkinlerde olduğu gibi sözel okuryazarlık becerilerinin en belirgin yordayıcısı olarak bulunmuştur. Genel olarak değerlendirildiğinde yetişkinlerin okuduğu kitap sayısı yükseldikçe sözel okuryazarlık puanının da yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu Erbaş, (2005); Ersoy (2014); Özer, (2009) ve Yiğit'in (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir.



Şekil 24. Sözel okuryazarlık 14, 15,16,17 ve 18. düğümlere ilişkin CHAID analizi.

Düğüm 7’de yer alan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve bilgisayar kullandığını ifade eden yetişkinlere ait sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan değişken ise “Güncel iş durumu” [$F_{(2, 1252)} = 21.144$; $p < .05$] değişkeni olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan ve bilgisayar kullanabilme becerisine sahip yetişkinler düğüm 14, düğüm 15 ve düğüm 16’da toplanmıştır.

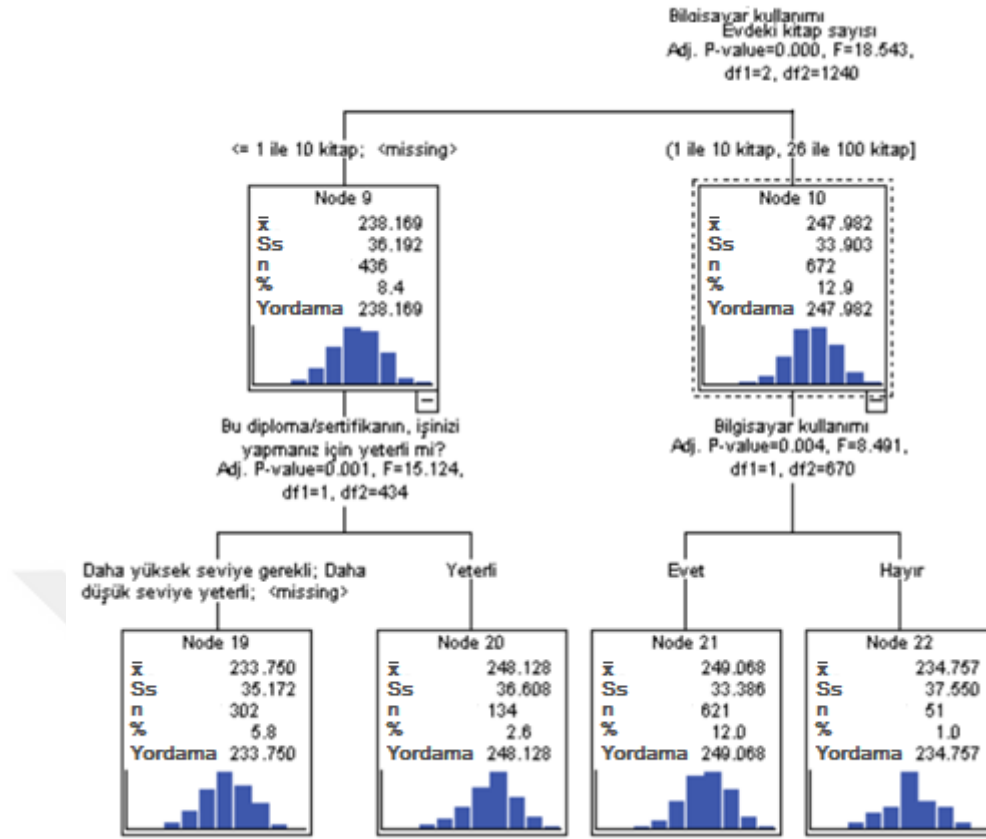
Düğüm 14’te “Güncel iş durumu” işsiz, iş arıyor ve diğer kategorisinde yer alan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 217.552$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin %3.2’sini (166 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 15’te ise “Güncel iş durumu” çalışan, emekli ya da ev işleri kategorisinde yer alan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 226.881$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki

yetişkinlerin % 18.4'ünü (955 yetişkin) oluşturmaktadır. Dügüm 16'da ise "Güncel iş durumu" öğrenci kategorisinde yer alan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 244.442$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin % 2.6'sını (134 yetişkin) oluşturmaktadır.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı ve bilgisayar kullanabilen yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını açıklayan alt değişkenlerden "güncel iş durumu kategorisine göre sözel okuryazarlık puanı en düşük grup işsiz, çalışmıyor kategorisinde yer alan yetişkinler oluşturmaktadır. Bu bulgu iş bulma işe girme gibi istihdam kaynaklı durumlarda sözel becerilerini geliştirebilen yetişkinlerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Dügüm 16'da eğitim düzeyi ilköğretim ve altı kategorisinde yer alan yetişkinlerden halen "öğrenci" durumunda olan ve eğitim içerisinde kalan yetişkinlerin en yüksek sözel okuryazarlık puanına ulaştığını bunu ise düğüm 15'te yer alan "çalışan" yetişkinlerin izlediği sonucuna ulaşılmıştır.

Dügüm 8'de yer alan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve bilgisayar kullanamadığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenler düğüm 17 ve 18'de verilmiştir. Dügüm 17 "Test dili ile ana dili aynı" [$F_{(1, 1728)} = 40.380$; $p < .05$] yer alan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 206.557$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin %30.7'sini (1594 yetişkin) oluşturmaktadır. Dügüm 18'de ise "test dili ile ana dili farklı" olduğunu ifade eden ve bilgisayar kullanamayan ilköğretim ve altı yetişkinlere ait sözel okuryazarlık puanları verilmiştir. Dügüm 18 incelendiğinde bu grupta yer alan yetişkinlerin sözel okuryazarlık ortalama puanlarının çok düşük olduğu ($\bar{X} = 183.776$) ve bu ortalama puanın yeterlik düzeylerine göre düzey 1'in altında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin % 2.6'sını (136 yetişkin) oluşturmaktadır.

Bu bulgular anadil ile test dilinin aynı olup olmaması sözel okuryazarlık puanlarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Anadili test dilinden farklı olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının düşük kaldığı görülmektedir. İlköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip olan ve bilgisayar kullanamadığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık becerileri de düşük kalmaktadır.



Şekil 25. Sözel okuryazarlık 19, 20, 21 ve 22. düğümleri CHAID analizi sonuçları.

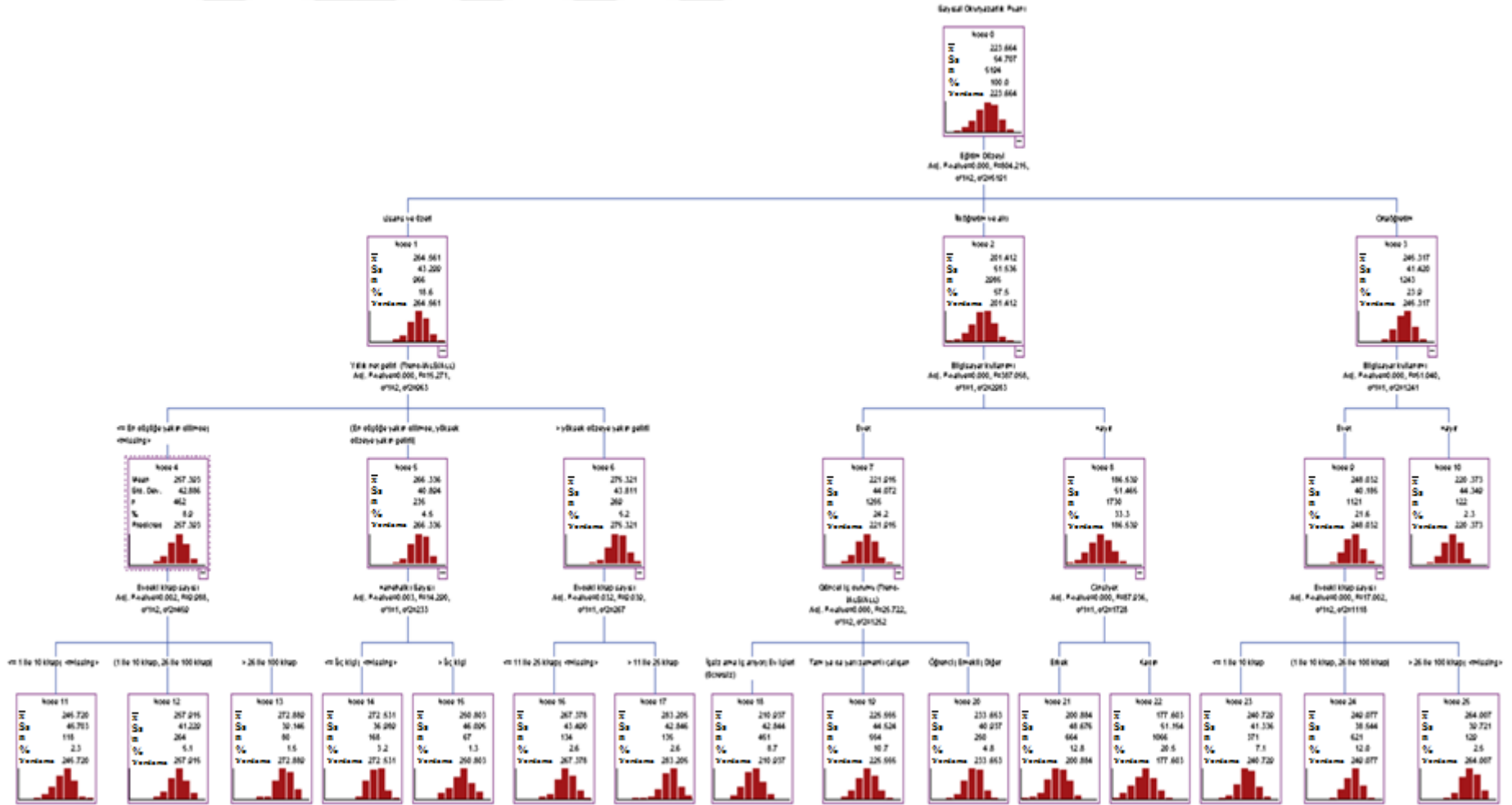
Düğüm 9’da yer alan ortaöğretim düzeyine sahip ve en fazla 10 kitap ile kayıp değer kategorisinde yer alan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan alt değişken “Bu diploma işinizi yapmanız için yeterli mi?” [$F_{(1, 434)} = 15.124$; $p < .05$] değişkeni olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi ortaöğretim olan ve en fazla 10 kitap ile kayıp değer kategorisinde yer alan yetişkinlerden “Daha yüksek seviye gerekli ve daha düşük seviye gerekli ile kayıp değerler” ifadesini veren yetişkinler düğüm 19’da; “alınan diploma iş için yeterli” ifadesini kullanan yetişkinler ise düğüm 20’de toplanmıştır. Düğüm 19’da “Daha yüksek seviye gerekli ve daha düşük seviye gerekli ile kayıp değerler” kategorisinde yer alan ortaöğretim diplomasına sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 233.750$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin %5.8’ini (302 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 20’de ise “alınan diploma iş için yeterli” kategorisindeki ortaöğretim diplomasına sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 248.128$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin %2.6’sını (134 yetişkin) oluşturmaktadır.

Düğüm 10’da yer alan ortaöğretim düzeyine sahip ve evinde en fazla 100 kitap bulunan kategorisinde yer alan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan alt değişken ise

“Bilgisayar kullanımı” [$F(1, 670) = 8.491; p < .05$] değişkeni olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi ortaöğretim olan en fazla 100 kitap kategorisinde yer alan yetişkinler “Bilgisayar kullanımı” değişkenine göre düğüm 21 ve düğüm 22’de toplanmıştır. Düğüm 21’de “Bilgisayar kullanımı” olan ortaöğretim diplomasına sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 249.068$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin % 12.0’ını (621 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 22’de ise “Bilgisayar kullanımı” olmayan ortaöğretim diplomasına sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 234.757$) verilmiştir. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin % 1.0’ını (51 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 19, 20, 21 ve 22’de ortaöğretim mezunu yetişkinlerin bilgisayar kullanabilme durumları ve yıllık geliri yüksek olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları da yüksek bulunmuştur.

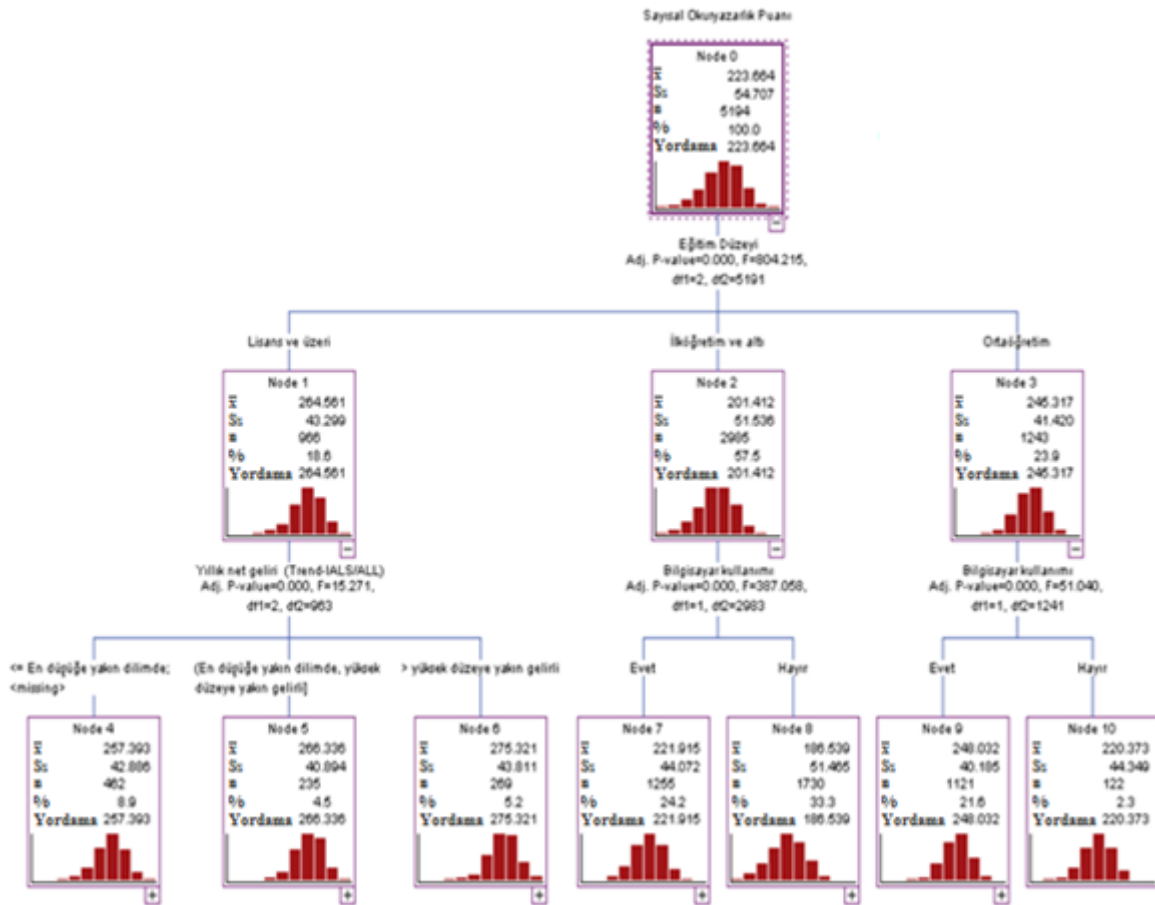
Bilgisayar kullanım becerilerine sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarına pozitif yönde katkı sağladığı görülmektedir. Özellikle günlük hayatta ve iş piyasalarında bilgisayar ve iletişim teknolojileri becerileri 21. yüzyılın olmazsa olmaz becerileri arasında değerlendirildiği dikkate alındığında bu ilişkinin önemi daha da bir anlam kazanmaktadır. Eğitim ve dijital beceriler yetişkinleri 21. yüzyıl becerilerinin anahtar kavramları olarak görülmektedir.

Bu durum eğitimin her kademesinde yetişkinlere bilgisayar teknolojilerinin etkin bir şekilde kullanmalarına yardımcı olacak şekilde tasarlanmasını gerektirmektedir. Ortaöğretim düzeyi yetişkinlerden bilgisayar ve iletişim teknolojilerini günlük hayatında ve iş hayatında kullanabilenlerin lisans ve üzeri eğitim düzeyi sözel okuryazarlık beceri puanlarına yaklaşması öğrenmeyi öğrenen yetişkinlerin bilgisayar ve ağ bağlantılarıyla öğrenme portallarını genişlettiği şeklinde de yorumlanabilir. Ayrıca eğitim kurumlarının işlevselliği ve etkililiği ile eğitim kalitesi açısından da değerlendirilmesi gereken araştırmaya açık bir durum olarak da görülebilir.



Şekil 26. Sayısal okuryazarlık CHAID analizi tüm düğümler.

PIAAC 2015 uluslararası yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi Türkiye sayısal okuryazarlık başarısını açıklayan değişkenleri belirlemek amacıyla CHAID analizi yapılmıştır. Şekil 26’da CHAID analizi sonucu ortaya çıkan sayısal okuryazarlık başarısını açıklayan tüm düğümler gösterilmiştir. CHAID analizi sonucuna göre sayısal okuryazarlık başarısını açıklayan 22 düğüm bulunmuştur. Tüm değişkenler içerisinde en güçlü yordayıcı olarak eğitim düzeyi değişkeni sonucuna ulaşılmıştır.



Şekil 27. Sayısal okuryazarlık başlangıç ve alt düğümler.

Şekil 27 incelendiğinde, PIAAC Türkiye yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasına sayısal okuryazarlık alanında 5194 yetişkin katılmıştır. 16 – 65 yaş grubu yetişkinlerin ortalama sayısal okuryazarlık puanları P_{V1} -e göre 223.664 olarak bulunmuştur. Şekil 27’de görüldüğü gibi sayısal okuryazarlık alanını en iyi açıklayan başlangıç düğümü “eğitim düzeyi” [$F(2, 5191) = 804.215; p < .05$] değişkeni bulunmuştur.

“Eđitim düzeyi” lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde olan yetişkinlerin Dűđüm 1’de toplandıkları ve ortalama sayısal okuryazarlık puanlarının 264.561 olduğu görűlmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %18.6’sını (966 yetişkin) oluşturmaktadır. Eđitim düzeyi ilköğretim, ilkokul veya daha düşük düzeyde olan yetişkinler ise Dűđüm 2’de yer almıştır ve ortalama sayısal okuryazarlık puanlarının 201.412 olduğu görűlmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %57.5’ini (2985 yetişkin) oluşturmaktadır. Dűđüm 3’te ise eğitim düzeyi lise ve meslek lisesi (ortaöğretim) olan yetişkinler bulunmaktadır. Lise düzeyinde eğitim sertifikasına sahip yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarının 245.317 olduğu görűlmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %23.9’unu (1243 yetişkin) oluşturmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle yetişkinlerin ulaştıkları eğitim düzeyi yükseldikçe sayısal okuryazarlık becerilerinin de buna paralel olarak arttığı söylenebilir.

Lisans ve üstü eğitim düzeyine erişen yetişkinlerin ortalama sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin “Yıllık net gelir dilimi” [$F(2, 963) = 15.271; p < .05$] olduğu görűlmektedir. Eđitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin yıllık net gelirlerinin “ En düşüğe yakın dilimde” olduğunu ifade edenler Dűđüm 4’te, verilmiştir. Yıllık net gelirinin “ En düşüğe yakın dilimde” olduğunu ifade eden yetişkinlerin ortalama sayısal okuryazarlık puanlarının ($\bar{x} = 257.393$) olduğu görűlmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %8.9’unu (462 yetişkin) oluşturmaktadır. Yıllık net gelirinin “ En düşüğe yakın dilimde ve yüksek düzeye yakın gelirli” olduğunu ifade eden yetişkinlerin ortalama sayısal okuryazarlık puanlarının ($\bar{x} = 266.336$) olduğu görűlmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 4.5’ini (235 yetişkin) oluşturmaktadır. Yıllık net gelirinin “ Yüksek düzeye yakın gelirli” olduğunu ifade eden yetişkinlerin ortalama sayısal okuryazarlık puanlarının ($\bar{x} = 275.321$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %5.2’sini (269 yetişkin) oluşturmaktadır.

Bu bulgular eğitim düzeyi lisans ve üzeri düzeyde olan Türkiye’deki yetişkinlerin PIAAC 2015 sayısal okuryazarlık puanları ile ekonomik gelirleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları arttıkça yıllık net gelirlerinde de artışlar gözlemlenmektedir.

Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin ilköğretim ve altı düzeyinde yer alan yetişkinleri gösteren CHAID analizi sonuçları şekil 18’de verilmiştir. Şekil 18’de dűđüm 2’de yer alan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin

ortalama sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin “Bilgisayar kullanımı” [$F(1, 2983) = 387.058$; $p < .05$] olduğu görülmektedir.

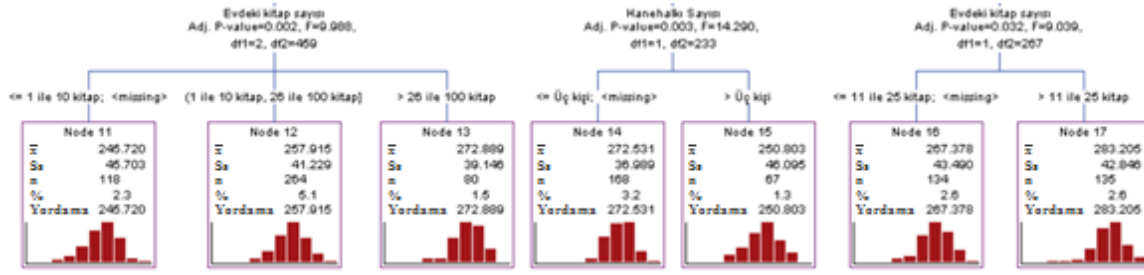
Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklayan” bilgisayar kullanımı” değişkenine “evet” olarak ifade edenler düğüm 7’de toplanmıştır. Bu eğitim düzeyinde yer alan yetişkinlerden günlük hayatta ya da iş hayatında bilgisayar kullandığını belirtenlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 221.915$) olup tüm yetişkinler içinde %24.2’sini (1255 kişi) oluşturmaktadır. Diğer taraftan günlük hayatta ve iş hayatında hiç bilgisayar kullanmadığını belirten ilköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinler düğüm 8’de yer almaktadır ve sayısal okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 186.539$) olarak bulunmuştur. İlköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip olan ve bilgisayar kullanmadığını ifade eden yetişkinler tüm yetişkinler içinde %33.3’ünü (1730 kişi) oluşturmaktadır. Bu bulgu, bilgisayar kullanımının sayısal okuryazarlık puanlarını açıklamada güçlü bir endikatör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma becerisine sahip olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarında da belirgin bir artış görülmektedir.

Şekil 27 düğüm 3’te ortaöğretim düzeyine sahip yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin ilköğretim ve altı eğitim düzeyinde olduğu gibi “Bilgisayar kullanımı” [$F(1, 1241) = 51.040$; $p < .05$] değişkeni olduğu görülmektedir. Sayısal okuryazarlık puanını açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin ortaöğretim kategorisinde yer alan yetişkinlere ilişkin düğümler düğüm 9’da verilmiştir.

Eğitim düzeyi ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklayan” bilgisayar kullanımı” değişkenine “evet” olarak ifade edenler düğüm 9’da toplanmıştır. Bu eğitim düzeyinde yer alan yetişkinlerin günlük hayatta ya da iş hayatında bilgisayar kullandığını belirtenlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 248.032$) olup tüm yetişkinler içinde %21.6’sını (1121 kişi) oluşturmaktadır. Diğer taraftan günlük hayatta ve iş hayatında hiç bilgisayar kullanmadığını belirten ortaöğretim düzeyindeki yetişkinler düğüm 10’da verilmiştir ve sayısal okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 220.373$) olarak bulunmuştur. Ortaöğretim düzeyinde olan ve bilgisayar kullanmadığını ifade eden yetişkinler tüm veri setinin %2.3’ünü (122 kişi) oluşturmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle ilköğretim ve altına sahip eğitim düzeyi ile ortaöğretim düzeyi diplomaya sahip yetişkinler arasında bilgisayar kullanım durumu açısından belirgin farklılıklar görülmektedir. Bilgisayar kullanma becerisinden yoksun olan yetişkinlerin

sayısal okuryazarlık puanlarında düşüş gözlemlenirken bilgisayar kullanan yetişkinlerde ise artmaktadır. İlköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip olan ve bilgisayar kullanan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 221.915$) ortaöğretim düzeyi ve bilgisayar kullanmayan yetişkinlerin puanlarına ($\bar{x} = 220.373$) yakın olduğu görülmüştür. Bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanma durumu ilköğretim ve altı düzey ile ortaöğretim düzeyi arasında ($\bar{x} = 43.905$) puanlık bir fark oluşmaktadır. Bu durum, PIAAC yeterlik düzeyleri açısından 1 yeterlik düzeyi farkın oluşmasına sebep olmaktadır.



Şekil 28. Sayısal okuryazarlık düğüm 1 ve 4'ün alt düğümleri.

Düğüm 1 ve 4'te yer alan lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve yıllık net geliri en düşüğe yakın ve kayıp değer kategorisinde yer alan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin "Evdeki kitap sayısı" [$F(2, 459) = 9.988$; $p < .05$] olduğu görülmektedir.

Şekil 28'de lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen ve yıllık net geliri en düşüğe yakın ve kayıp değer kategorisinde yer alan yetişkinlerin "evdeki kitap sayısı" değişkenine göre en fazla 10 kitap bulunanlar ($\bar{x} = 245.720$; %2.3) düğüm 11'de kümelenmiştir. Düğüm 12'de lisans ve üzeri eğitim düzeyine ulaşan ve yıllık net geliri en düşüğe yakın ve kayıp değer kategorisinde yer alan yetişkinlerin "evdeki kitap sayısı" değişkenine göre 100 kitaba kadar bulunan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık ortalaması ($\bar{x} = 257.915$) olarak bulunmuştur. Bu gruptaki yetişkinler tüm yetişkinler içinde %5.1'ini (264 kişi) oluşturmaktadır. Lisans ve üzeri eğitim düzeyine ulaşan ve yıllık net geliri en düşüğe yakın ve kayıp değer kategorisinde yer alan yetişkinlerin "evdeki kitap sayısı" değişkenine göre 26 - 100 kitaptan fazla olan yetişkinler düğüm 13'te verilmiştir ve bu grubun sayısal okuryazarlık ortalaması ise ($\bar{x} = 272.889$) olarak bulunmuştur. Bu gruptaki yetişkinler tüm yetişkinler içinde %1.5'ini (80 kişi) oluşturmaktadır.

Düğüm 1 ve 5'te yer alan lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve yıllık net geliri "En düşüğe yakın ve yüksek düzeye yakın gelirli" kategorisinde yer alan yetişkinlerin sayısal

okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin “Hane halkı sayısı” [$F_{(1, 233)} = 14.290$; $p < .05$] olduğu görülmektedir.

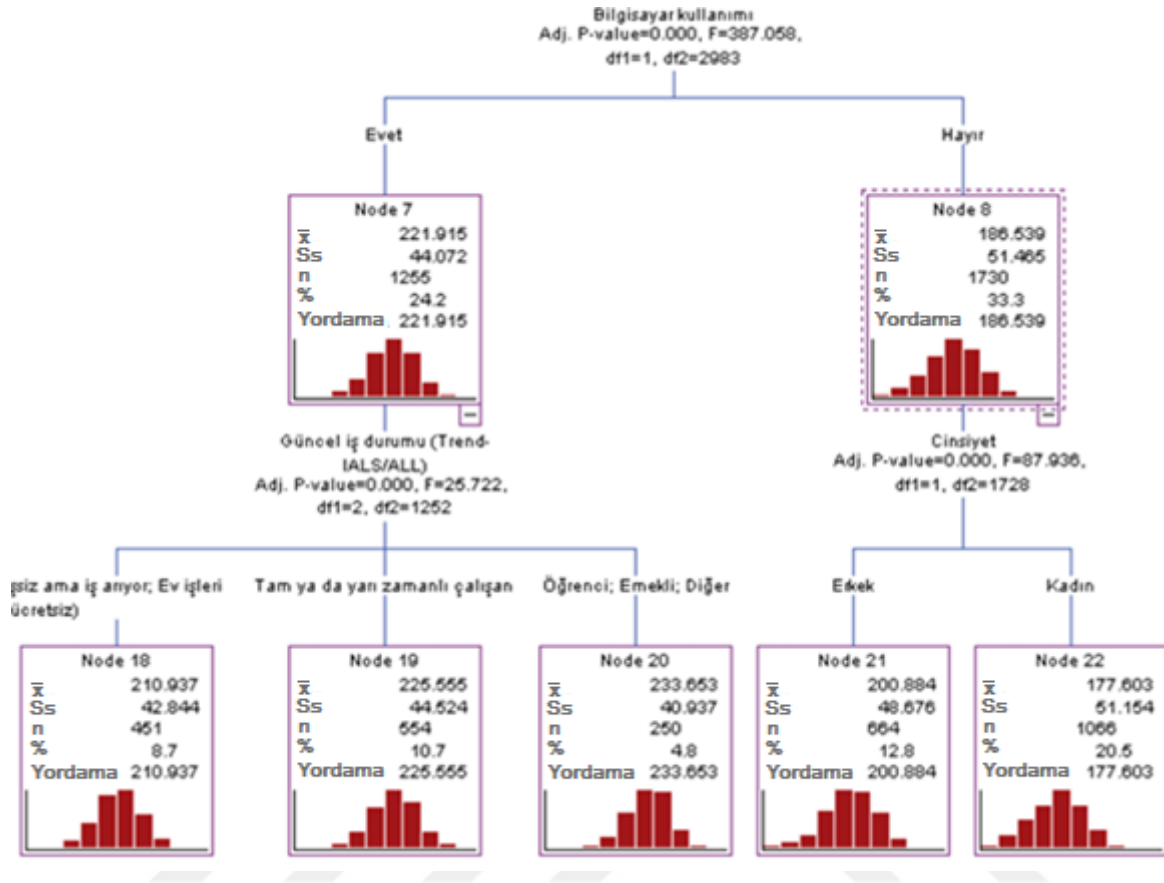
Şekil 28’de lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen ve yıllık net geliri “En düşüğe yakın dilimde ve yüksek düzeye yakın gelirli” olduğunu ifade eden yetişkinlerin “Hane halkı sayısı” üç ve altında olanlar ($\bar{X} = 272.531$; %3.2; 168 kişi) düğüm 14’te verilmiştir. Düğüm 15’te ise lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen ve yıllık net geliri “En düşüğe yakın dilimde ve yüksek düzeye yakın gelirli” olduğunu ifade eden yetişkinlerin “Hane halkı sayısı” üçten fazla olanlar ($\bar{X} = 250.803$; %1.3; 67 kişi) verilmiştir.

Düğüm 1 ve 6’da yer alan lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve yıllık net geliri en yükseğe yakın kategorisinde yer alan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin “Evdeki kitap sayısı” [$F_{(1, 267)} = 9.988$; $p < .05$] olduğu görülmektedir.

Şekil 28’de lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen ve yıllık net geliri en yükseğe yakın kategorisinde yer alan yetişkinlerin “evdeki kitap sayısı” değişkenine göre en fazla 25 kitap ile kayıp değer kategorisinde bulunanlar ($\bar{X} = 267.378$; %2.6; 134 kişi) düğüm 16’da toplanmıştır. Lisans ve üzeri eğitim düzeyine ulaşan ve yıllık net geliri en yükseğe yakın kategorisinde yer alan yetişkinlerin “evdeki kitap sayısı” değişkenine göre 25 kitaptan fazla olan yetişkinler düğüm 17’de gösterilmiştir ve bu grubun sayısal okuryazarlık ortalaması ise ($\bar{X} = 283.205$) olarak bulunmuştur. Bu gruptaki yetişkinler tüm yetişkinler içinde %2.6’sını (135 kişi) oluşturmaktadır.

Bu bulgular evde bulunan kitap sayısı, hanede yaşayan kişi sayıları kişinin yıllık net kazancı arasında pozitif ilişkiler olduğunu göstermektedir. Sayısal okuryazarlık puanları hanedeki yaşayan kişi sayısından ve evde bulunan kitap sayısından doğrudan etkilendiğini ve yetişkinlerin ekonomik gelir düzeylerine ve sosyal refah düzeylerine olumlu yansıdığı şeklinde yorumlanabilir.

Aşağıda şekil 29’da Düğüm 2 ve 7’de verilen ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve bilgisayar kullanabilen kategorisinde yer alan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin “Güncel iş durumu” [$F_{(2, 1252)} = 25.722$; $p < .05$] değişkeni verilmiştir. Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan ve bilgisayar kullanabilme becerisine sahip yetişkinlerin güncel iş durumuna ilişkin düğümler düğüm 18, düğüm 19 ve düğüm 20’de toplanmıştır.



Şekil 29. Sayısal okuryazarlık 1 ve 5'in alt düğümleri.

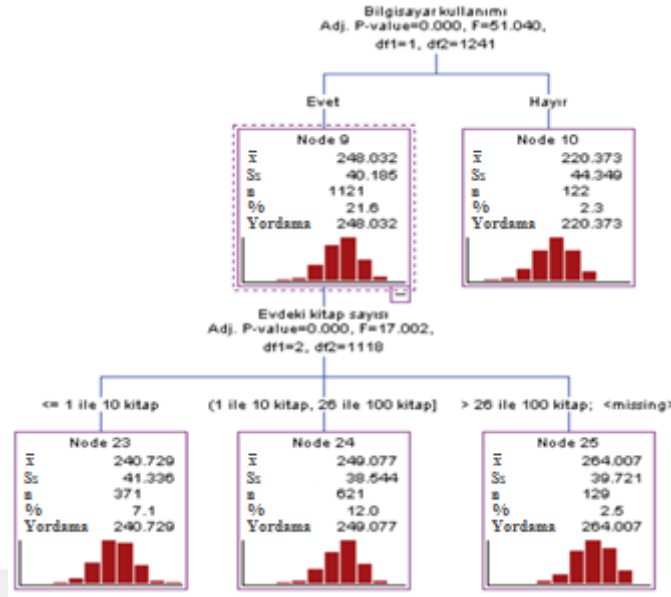
Düğüm 18'de "Güncel iş durumu" işsiz, iş arıyor ve ücretsiz ev işleri kategorisinde yer alan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 210.937$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin % 7.8'ini (451 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 19'da ise "Güncel iş durumu" tam ya da yarı zamanlı çalışan, kategorisinde yer alan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 225.555$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin % 10.7'sini (554 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 20'de ise "Güncel iş durumu" öğrenci, emekli ve diğer kategorisinde yer alan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 233.653$) verilmiştir. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin % 4.8'ini (250 yetişkin) oluşturmaktadır.

Düğüm 2 ve 8'de ise ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve bilgisayar kullanmadığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin "Cinsiyet" [$F(1, 1728) = 87.936; p < .05$] değişkeni olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan ve bilgisayar kullanamadığını belirten yetişkinlerin cinsiyete göre oluşan düğümler düğüm 21 ve düğüm 22’de verilmiştir.

Düğüm 21’de ‘‘Cinsiyeti’’ erkek olan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 200.884$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin %12.8’ini (664 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 22’de ise ‘‘Cinsiyeti’’ kadın kategorisinde yer alan ilköğretim ve altı yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 177.603$) olarak bulunmuştur. Bu grupta yer alan yetişkinler toplam veri setindeki yetişkinlerin % 20.5’ini (1066 yetişkin) oluşturmaktadır.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı ve bilgisayar kullanabilen yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklayan alt değişkenlerden ‘‘güncel iş durumu kategorisine göre sayısal okuryazarlık puanı en düşük yetişkinlerin işsiz, alışmıyor ve ücretsiz ev işleri yapan yetişkinler oluşturduğu görülmektedir. Bunu alışanlar ve aktif olarak öğrenime devam eden yetişkinler izlemektedir. Sayısal okuryazarlık puanlarındaki yetişkin performansları dikkate alındığında alınan eğitimin güncel iş durumuna olumlu olarak yansıdağı söylenebilir. Bu bulgu iş bulma işe girme gibi istihdam kaynaklı durumlarda sözel ve sayısal becerilerini geliştirebilen yetişkinlerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Diğer bir bulgu ise eğitim düzeyi ilköğretim ve altı ve bilgisayar kullanamadığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklayan cinsiyet değişkenine göre erkek yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanının kadın yetişkinlerden daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İlköğretim ya da daha alt düzeyde eğitim görmüş yetişkinlerden kadınlar aleyhine olan bu ayrışmanın eğitime erişim ve toplumsal yapıdaki bazı tabulardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Türkiye’deki cinsiyete göre istihdam profillerine bakıldığında da özellikle st düzey beceriler kategorisinde yer alan meslek dallarından yöneticilik, mühendislik gibi alanlarda kadın istihdam oranlarının erkek çalışanlara göre çok sınırlı kaldığı söylenebilir. Ayrıca eğitim ve yaş değişkenleri ile birlikte ele alındığında bu farkın kadınlar aleyhine daha da açıldığı görülmektedir. Cinsiyet eşişsizliği bağlamında dünya aykırılık indeksinde Türkiye’nin 130. sırada olması da bu durumu net olarak ortaya koymaktadır.



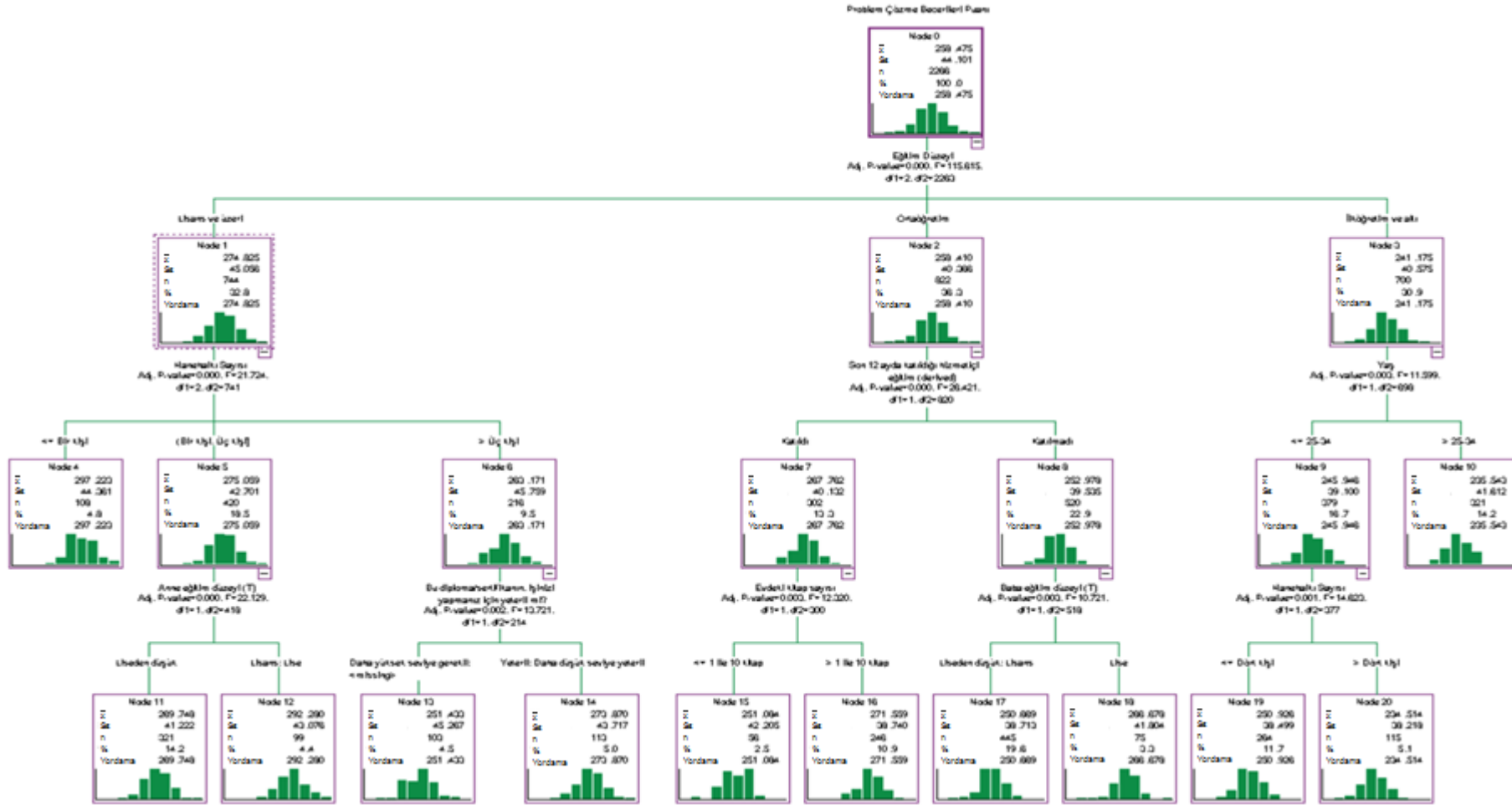
Şekil 30. Sayısal okuryazarlık 3 ve 7'ye ilişkin alt düğümler.

Düğüm 3 ve 7'de yer alan ortaöğretim diplomasına sahip ve bilgisayar kullanabilen yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin “Evdeki kitap sayısı” [$F(2, 118) = 17.0002$; $p < .05$] olduğu görülmektedir.

Şekil 30’da ortaöğretim diplomasına sahip ve bilgisayar kullanabilen yetişkinlerden “evdeki kitap sayısı” değişkenine göre en fazla 10 kitap bulunanlar ($\bar{X} = 240.729$; %7.1;371 kişi) düğüm 23’te verilmiştir. Düğüm 24’e ortaöğretim diplomasına sahip ve bilgisayar kullanabilen yetişkinlerden “evdeki kitap sayısı” değişkenine göre 100 kitaba kadar bulunan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık ortalaması ($\bar{X} = 249.077$) olarak bulunmuştur. Bu gruptaki yetişkinler tüm yetişkinler içinde %12’sini (621 kişi) oluşturmaktadır. Ortaöğretim diplomasına sahip ve bilgisayar kullanabilen yetişkinlerden “evdeki kitap sayısı” değişkenine göre 26 - 100 kitaptan fazla olan yetişkinler ise düğüm 25’te toplanmıştır ve bu grubun sayısal okuryazarlık ortalaması ise ($\bar{X} = 264.007$) olarak bulunmuştur. Bu gruptaki yetişkinler tüm yetişkinler içinde %2.5’ini (129 kişi) oluşturmaktadır.

Bu bulgu evdeki kitap sayısının sözel ve sayısal okuryazarlık performansına katkı sağladığını ve ortaöğretim düzeyinde bir yetişkinin bilgisayar ve iletişim teknolojileriyle birlikte kitap okuma kültürüne sahip olması lisans düzeyindeki sözel ve sayısal okuryazarlık puanına pozitif yönde desteklediğini göstermektedir.

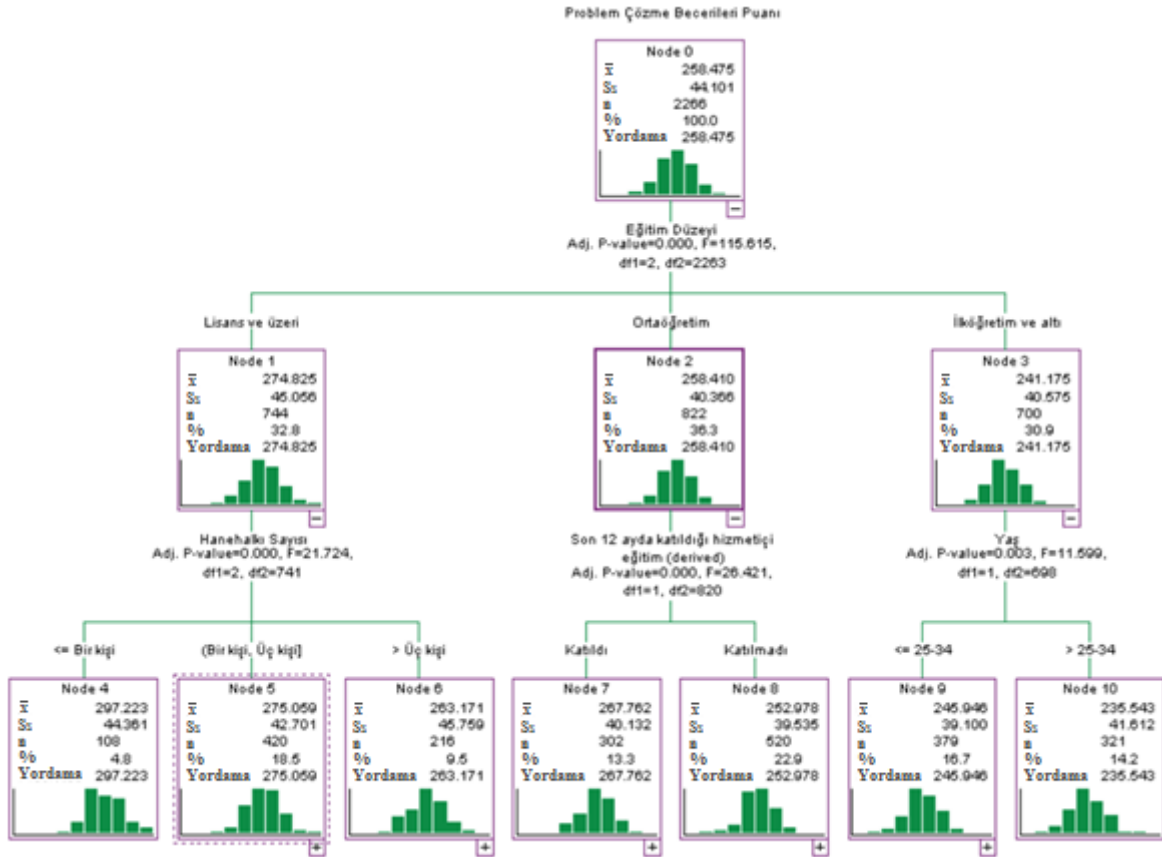
PIAAC 2015 Türkiye’nin uluslararası yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi kapsamında TYO problem çözme becerileri başarısını açıklayan değişkenleri belirlemek amacıyla CHAID analizi yapılmıştır.



Şekil 31. TYO problem çözme becerileri tüm düğümler.

Şekil 31’de CHAID analizi sonucu ortaya çıkan TYO problem çözme becerileri başarısını açıklayan tüm düğümler gösterilmiştir. CHAID analizi sonucunda bulunan üç düzeyli ve 20 düğümden oluşan istatistiksel model oluşturulmuştur. Yapılan CHAID analizi sonucuna göre TYO problem çözme becerileri başarısını açıklayan 20 düğüm bulunmuştur. Tüm değişkenler içerisinde en güçlü yordayıcı sözel ve sayısal okuryazarlık alanlarında olduğu gibi “eğitim düzeyi” bulunmuştur.

Şekil 31 incelendiğinde TYO problem çözme becerileri ile ilgili değişkenler olarak başlangıç düğümünün eğitim düzeyi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte modelde yer alan diğer değişkenler ise hane halkı sayısı, anne eğitim düzeyi, bu diploma iş nitelikleri için yeterli mi, son 12 ayda katıldığınız hizmet içi eğitim durumu, evdeki kitap sayısı, baba eğitim düzeyi ve yaş değişkenidir. Aşağıda şekil 32’de TYO problem çözme becerilerine ilişkin başlangıç düğümü ve buna bağlı olarak birincil ve ikincil alt düğümlere yer verilmiştir.



Şekil 32. TYO problem çözme becerilerinin CHAID analizi başlangıç ve alt düğümleri.

Şekil 32 incelendiğinde, PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasına TYO problem çözme becerilerine alanında 2266 yetişkin değerlendirmeye alınmıştır. Bu durum araştırmaya katılan ve bilgisayar deneyimi olan yetişkinleri kapsadığından kaynaklanmaktadır. Araştırmaya katılan ama bilgisayar kullanamayan yetişkinler uygulamaya kâğıt - kalem değerlendirmesi üzerinden devam etmiştir. Yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri P_{v1} 'e göre ortalama puanları ($\bar{x} = 258.475$) olarak bulunmuştur. Sözel ve sayısal okuryazarlık becerileri ortalama puanlarından yüksek olması araştırmaya bilgisayar bilen yetişkinlerle devam edilmesinden ve puanlama aralıklarındaki farklılıktan kaynaklanmaktadır. Bu durum tüm katılımcı ülkeler için bu şekilde olup TYO problem çözme becerileri Türkiye genel görünümünde bir değişiklik oluşturmamaktadır. Ayrıca bu alana ilişkin yeterlik düzeyi puanları sözel ve sayısal okuryazarlık alanlarından farklı olarak değerlendirilmektedir. Şekil 30'da görüldüğü gibi TYO problem çözme becerileri alanını en iyi açıklayan başlangıç düğümü “eğitim düzeyi” [$F(2, 2266) = 115615; p < .05$] değişkeni bulunmuştur.

Şekil 32'de “Eğitim düzeyi” lisans ve üzerinde olan yetişkinlerin Düşüm 1'de toplandıkları ve ortalama TYO problem çözme becerileri puanlarının ($\bar{x} = 274.825$) olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %32.8'ini (744 yetişkin) oluşturmaktadır. Eğitim düzeyi lise düzeyinde olan yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanlarının ($\bar{x} = 258.410$) düzeyinde olup düğüm 2'de yer almıştır. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %36.3'ünü (822 yetişkin) oluşturmaktadır. İlköğretim, ilköğretim veya daha düşük düzeyde olan yetişkinler ise düğüm 3'de yer almıştır ve ortalama TYO problem çözme becerileri puanlarının ($\bar{x} = 241.175$) olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %30.9'unu (700 yetişkin) oluşturmaktadır. Bu sonuçlardan hareketle sözel ve sayısal okuryazarlık alanlarında olduğu gibi yetişkinlerin ulaştıkları eğitim düzeyi yükseldikçe TYO problem çözme becerilerinin de buna paralel olarak arttığı söylenebilir.

Şekil 32'de ikincil düğümlerin analiz sonuçlarına da yer verilmiştir. Bu bağlamda lisans ve üstü eğitim düzeyine erişen yetişkinlerin ortalama TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan alt ikincil değişkenin “Hane halkı sayısı” [$F(2, 741) = 21.724; p < .05$] değişkeni Düşüm 4'te, verilmiştir. Eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin “Hane halkı sayısı” değişkeni altında yer alan en fazla bir kişi olduğunu ifade edenlerin TYO problem çözme becerileri puanlarının ($\bar{x} = 297.223$) olduğu bulunmuştur. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %4.8'ini (108 yetişkin) oluşturmaktadır. Düşüm 5'te

hane halkı sayısının en fazla 3 kişiden oluştuğunu ifade eden yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanları ($\bar{x} = 263.171$) verilmiştir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 9.5'ini (216 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 6'da ise hane halkı sayısı 3'ten fazla olduğunu ifade eden yetişkinler Düğüm 6'da verilmiştir.

Bu bulgular eğitim düzeyi lisans ve üzeri düzeyde olan Türkiye'deki yetişkinlerin PIAAC 2015 TYO problem çözme becerileri puanları ile hane halkı sayısı arasında ortalama puanlar açısından farklılıklar bulunmuştur. Diğer bir ifade ile hane halkı sayısı arttıkça TYO problem çözme becerileri puanları düşmekte, hane halkı sayısı azaldıkça TYO problem çözme becerileri puanlarının yükseldiği sonucuna ulaşılmıştır.

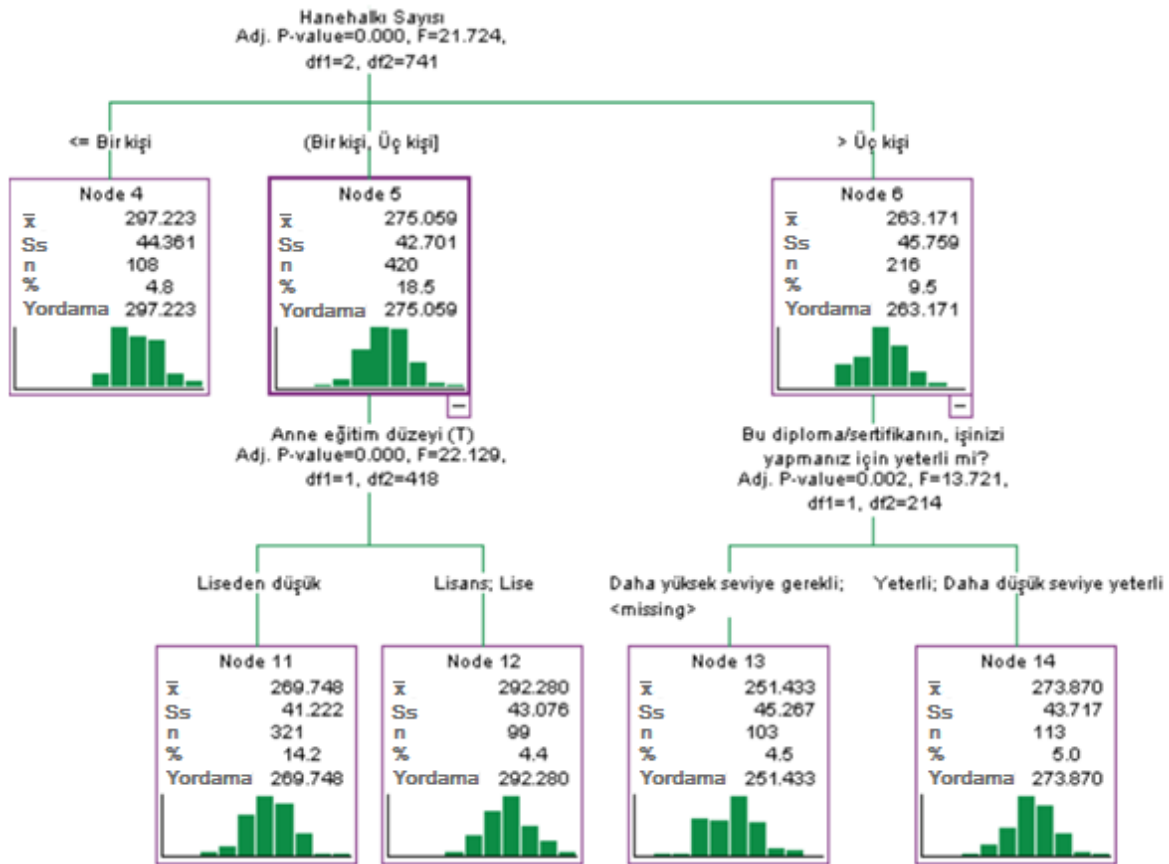
TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin ortaöğretim düzeyinde yer alan yetişkinleri gösteren CHAID analizi sonuçları şekil 26'da verilmiştir. TYO problem çözme becerileri düğüm 2'de yer alan ortaöğretim düzeyine sahip yetişkinlerin ortalama TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan alt değişkenin “Son 12 ayda katıldığı hizmet içi eğitim” [$F_{(1, 820)} = 26.421$; $p < .05$] olduğu görülmektedir.

TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerin “Son 12 ayda katıldığı hizmet içi eğitime” katıldığını belirten yetişkinler Düğüm 7'de verilmiştir. Şekil 30 düğüm 7'de ortaöğretim düzeyine sahip yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan “Son 12 ayda katıldığı hizmet içi eğitime” katılan yetişkinler ($\bar{x} = 267.762$) olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 13.3'ünü (302 yetişkin) oluşturmaktadır. “Son 12 ayda katıldığı hizmet içi eğitime” katılmadığını ifade eden yetişkinler ise Düğüm 8'de yer almıştır. Düğüm 8'de hizmet içi eğitime katılmadığını belirten yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanı ($\bar{x} = 252.978$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 22.9'unu (520 yetişkin) oluşturmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde yer alan ve son 12 ayda hizmet içi eğitime katılan yetişkinlerin katılmayanlara göre TYO problem çözme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin ilköğretim ve altı düzeyinde yer alan diğer bir alt değişken ise yetişkinlerin “yaş grubu” değişkenidir. TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan “yaş” değişkeni [$F_{(1, 698)} = 11.599$; $p < .05$] Düğüm 9 ve 10'da verilmiştir. Düğüm 9'da 16 – 34 yaş grubunda olan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanlarının

ortalaması $\bar{x} = 245.946$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 16.7'sini (379 yetişkin) oluşturmaktadır. Düğüm 10'da ise 25 -34 yaş grubundan büyük olan yetişkinler toplanmıştır. Bu yaş grubundaki yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanlarının ortalaması $\bar{x} = 235.543$) olarak bulunmuştur. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 14.2'sini (321 yetişkin) oluşturmaktadır. İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde yer alan yetişkinlerin yaş grubuna göre TYO problem çözme beceri puanlarının genç yetişkinler lehine daha yüksek bulunmuştur. Bu durum genç yetişkinlerin 25 – 34 yaş grubundan büyük yetişkinlere kıyasla bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanmaya daha istekli olduğu sonucuna varılabilir.

Düğüm 1 ve 5'te yer alan lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve "Hane halkı sayısı" 1 – 3 kişi kategorisinde yer alan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin "Anne eğitim düzeyi" [$F_{(2, 459)} = 9.988$; $p < .05$] değişkenidir. "Anne eğitim düzeyi" TYO problem çözme beceri puanlarını gösteren CHAID analizi şekil 27'de Düğüm 11 ve 12'de verilmiştir.



Şekil 33. TYO problem çözme becerileri düğüm 1 ve 4'ün alt düğümleri.

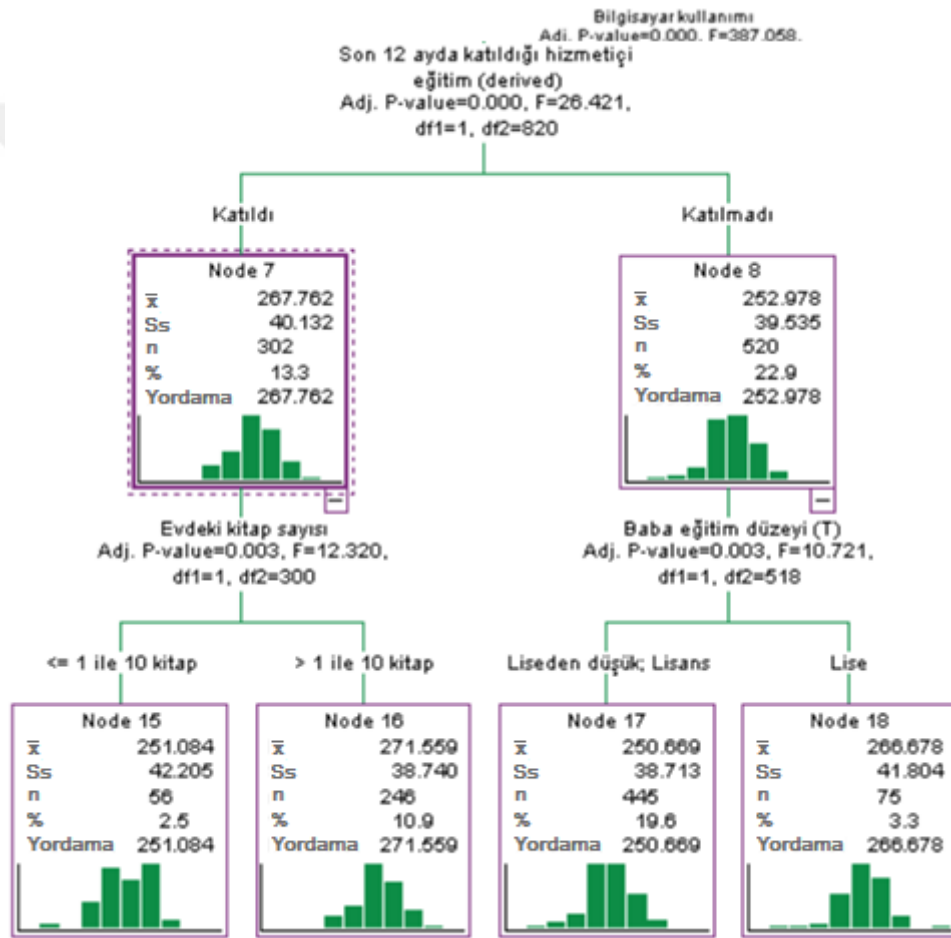
Şekil 33’de lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen “Hane halkı sayısı” 1 ve 3 kişi aralığında yer alan yetişkinlerin “Anne eğitim düzeyi” liseden düşük olan yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanları ($\bar{x} = 269.748$; %14.2; 321 yetişkin) düğüm 11’de toplanmıştır. Düğüm 12’de ise lisans ve üzeri eğitim düzeyine ulaşan ve “Hane halkı sayısı” 1 ve 3 kişi aralığında yer alan yetişkinlerin “Anne eğitim düzeyi” lise ve lisans düzeyinde olan yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanları ortalaması ($\bar{x} = 292.280$) olarak bulunmuştur. Bu gruptaki yetişkinler tüm yetişkinler içinde %4.5’ini (103 kişi) oluşturmaktadır. Bu durum anne eğitim düzeyi arttıkça yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanlarında da artışlar olduğunu göstermektedir. Birçok araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Anıl (2009) ve Özer’in (2009) yaptığı çalışmalarda anne ve baba öğrenim düzeyi yüksek öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karabay (2013) ise öğrencilerin SBS yerleştirme puanı başarılarını açıklayan okul dışı faktörlerden olan anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin ortalama SBS puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır.

Düğüm 1 ve 6’da yer alan lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve “Hane halkı sayısı” 3 kişiden fazla kategorisinde yer alan yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanları açıklayan 3. düzey alt değişkenin “Bu diploma işinizi yapmanız için yeterli mi?” [$F_{(1, 214)} = 13.772$; $p < .05$] değişkenidir. “Bu diploma işinizi yapmanız için yeterli mi?” değişkenine ilişkin TYO problem çözme beceri puanlarını gösteren CHAID analizi şekil 27’de Düğüm 13 ve 14’de verilmiştir.

Şekil 33’te lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen ve “Hane halkı sayısı” 3 kişiden fazla olan yetişkinlerin “Alınan diplomanın işi yapmak için yeterli olmadığını” belirten yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanları ($\bar{x} = 251.433$; %4.5; 103 yetişkin) düğüm 13’te verilmiştir. Düğüm 14’te ise lisans ve üzeri eğitim düzeyine ulaşan ve “Hane halkı sayısı” 3 kişiden fazla olan yetişkinlerin “Alınan diplomanın işi yapmak için yeterli görenlerle daha düşük seviyeyi yeterli gören” yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanları ortalaması ($\bar{x} = 273.870$) olarak bulunmuştur. Bu gruptaki yetişkinler tüm yetişkinler içinde %5’ini (113 kişi) oluşturmaktadır.

Bu bulgulardan hareketle alınan eğitim düzeyi ile iş yeterlilikleri konusunda beceri uyumsuzlukları olduğu söylenebilir. TYO problem çözme beceri puanları ortalaması yüksek olan yetişkinlerin çalıştıkları iş yeri nitelikleri alınan diploma ile ters orantılı olabilmektedir. Diğer bir ifade ile Öğrenim düzeyi lise ve altı becerisi gerektiren işlerde

çalıştığı sonucuna ulaşılabilir. Diğer taraftan TYO problem çözme beceri puanları ortalaması düşük olan yetişkinlerin çalıştıkları iş yeri niteliklerinin aldıkları diploma ile kıyaslandığında yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum eğitim, iş piyasaları ve istihdam arasındaki uyumun sorunlu olduğu şeklinde yorumlanabilir. TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan ortaöğretim düzeyinde ve son 12 ayda hizmet içi eğitim katılma durumlarına göre 3. düzey alt değişkenlerin CHAID analizi sonuçları şekil 34’te verilmiştir.



Şekil 34. TYO problem çözme becerileri 2 ve 7. düğümlere ilişkin alt düğümler.

TYO problem çözme becerileri düğüm 2 ve 7’de yer alan ortaöğretim düzeyine sahip ve son 12 ayda katıldığı hizmet içi eğitim değişkenininin 3. düzey alt değişkeni “Evdeki kitap sayısı” [$F_{(1, 820)} = 26.421$; $p < .05$] bulunmuştur.

Düğüm 15’te, TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerin “Evdeki kitap sayısı” en fazla 10 olan maddesine göre puanları ($\bar{X} =$

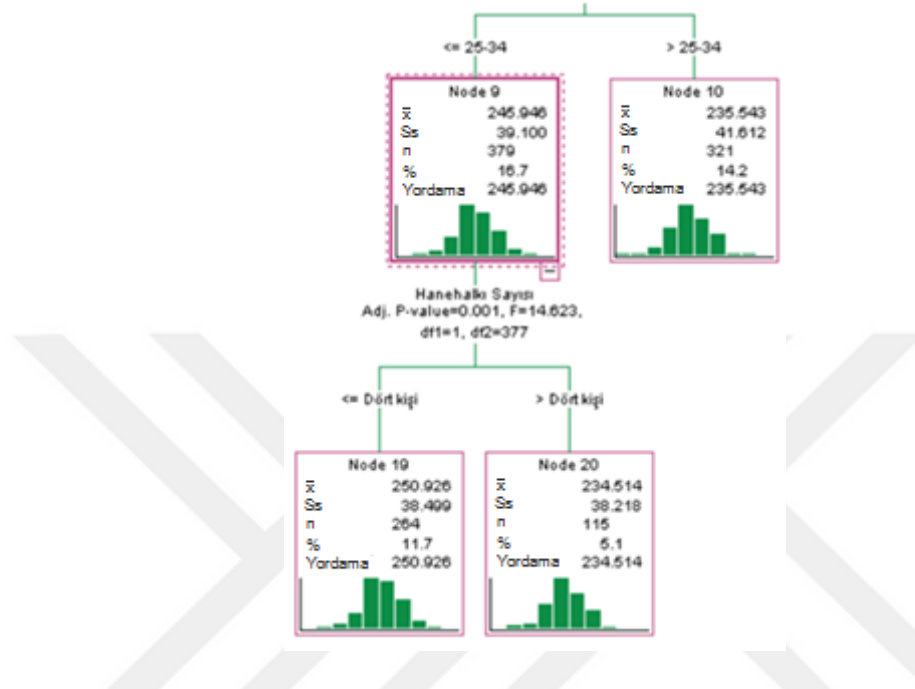
251.084) bulunmuştur. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 2.5'ini (56 yetişkin) oluşturmaktadır. TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan “Evdeki kitap sayısı” 10 kitaptan fazla olan yetişkinler ise düğüm 16'da verilmiştir. TYO problem çözme becerileri puanları ise ($\bar{x} = 271.559$) bulunmuştur. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 10.9'unu (246 yetişkin) oluşturmaktadır. Bu bulgulardan hareketle ortaöğretim düzeyinde bulunan yetişkinlerin hizmet içi eğitim faaliyetlerine katılmaları ve kitap okuma kültürünü kazanmaları durumunda lisans düzeyinde ortalama puanlara ulaşabildikleri görülmektedir. Bu durum kazanılan becerilerin güncellenmesine ve yetişkinlerin zaman içinde oluşan beceri eskimesi problemlerine karşı hayat boyu öğrenmenin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Düğüm 2 ve 8'de yer alan ortaöğretim düzeyine sahip ve son 12 ayda hizmet içi eğitime katılmadığını belirten yetişkinlerin TYO problem çözme becerilerini açıklayan 3. düzey alt diğer bir değişken ise “Baba eğitim düzeyi” [$F_{(1, 518)} = 10.721$; $p < .05$] bulunmuştur.

Düğüm 28'de, TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerin “Baba eğitim düzeyi” liseden düşük ve lisans düzeyine göre ortalama puanları ($\bar{x} = 250.669$) bulunmuştur. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 19.6'sını (445 yetişkin) oluşturmaktadır. TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan “Baba eğitim düzeyi” lise düzeyinde olan yetişkinler ise düğüm 18'de verilmiştir. Bu gruba ait TYO problem çözme becerileri puanları ise ($\bar{x} = 266.678$) bulunmuştur. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 3.3'ünü (75 yetişkin) oluşturmaktadır. Bu bulgular içerisinde ilk bakışta ilköğretim ve altı eğitim düzeyi puanları ile lisans puanlarının aynı grupta verilmesi ve bu gruba ilişkin ortalama puanların ortaöğretim düzeyi yetişkinlerin puanından düşük olması bir çarpıklık olarak yorumlanabilir. Ancak bu durumun ilköğretim ve altı düzeyi yetişkinlerinin oranının yüksek olmasından ve lisans düzeyinde ve son 12 ayda hizmet içi eğitime katılmayan yetişkinlerin ortalama puanlarının düşük kalmasından ve bu gruba ilişkin yetişkin sayısının az olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir.

TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan İlköğretim ve altı düzeyinde ve “yaş grubu” durumlarına göre 3. düzey alt değişkenlerine ilişkin CHAID analizi sonuçları aşağıda şekil 35'te verilmiştir. TYO problem çözme becerileri düğüm 3 ve 9'da yer alan ilköğretim ve altı düzeyine sahip ve “yaş grubu” “25-34 ve altı” düzeyinde olan yetişkinleri açıklayan 3. düzey alt değişkeni “ Hane halkı sayısı” [$F_{(377)} = 14.623$; $p < .05$]

değişkeni bulunmuştur. Düğüm 19’da, TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan ilköğretim ve altı düzeyindeki yetişkinlerin yaş grubu 25-34 ve altı olup “Hane halkı sayısı” dört ve altı kişiden oluşan yetişkinlerin puanları ($\bar{X} = 250.926$) bulunmuştur. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 11.7’sini (264 yetişkin) oluşturmaktadır.



Şekil 35. TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan üçüncü düzey değişkenler.

Son olarak Düğüm 20’de, TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan ilköğretim ve altı düzeyindeki yetişkinlerin yaş grubu 25-34 ve altı olup “Hane halkı sayısı” dörtten fazla olan yetişkinlerin ortalama puanları ($\bar{X} = 234.514$) olarak bulunmuştur. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin % 5.1’ini (115 yetişkin) oluşturmaktadır. Bu bulgular ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin hane halkı sayısı arttıkça TYO problem çözme beceri puanlarının düştüğünü göstermektedir. Bu durum hane halkı sayısındaki artışların yetişkinlerin öğrenmelerinde negatif bir etki oluşturduğunu gösterdiği şeklinde yorumlanabilir. Eğitim olanakları ve sosyoekonomik düzey yetişkinlerin eğitime ve kendini geliştirmeye ayıracakları imkânları ve güçlükleri beraberinde getirdiği söylenebilir.

4. 5 Yetişkinlerin PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerinin Günlük Hayat ve İş Yeri Becerileri İle İlişkisi

PIAAC 2015 Türkiye sonuçlarına göre, yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme temel okuryazarlık alanları ile yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları beceriler endekslerine dair ilişki Tablo 20 ve Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 20

PIAAC 2015 Sonuçlarına göre Yetişkinlerin Günlük Hayatta Kullandıkları Beceriler Endeksi ile Temel Okuryazarlık Puanları Arasındaki İlişki Pearson Korelasyon Sonuçları

		1	2	3	4	5	6	7	8
Günlük Hayatta	1 Okuma endeksi	-	.667*	.564*	.595*	.470*	.358*	.384*	.248*
	2 Yazma endeksi		-	.492*	.575*	.379*	.290*	.337*	.227*
	3 Sayısal beceriler			-	.424*	.369*	.332*	.376*	.139*
	4 BİT becerileri				-	.325*	.207*	.217*	.306*
	5 Öğrenmeyi öğrenme					-	.334*	.339*	.181*
Temel Alan	6 Sözel						-	.843*	.596*
	7 Sayısal							-	.537*
	8 Problem çözme								-

*p<.01

PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme temel okuryazarlık puanları ile yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları okuma becerileri endeksi, yazma becerileri endeksi, sayısal beceriler, bilgisayar ve iletişim teknolojileri becerileri ve öğrenmeyi öğrenme becerileri endeksi arasındaki ilişki Tablo 20’de verilmiştir. Buna göre, günlük hayatta okuma becerileri endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .358, p < .01; r^2 = 0.13, \% 13$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .384, p < .01; r^2 = 0.15, \% 15$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .248, p < .01; r^2 = 0.06, \% 6$) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları yazma becerileri endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .290, p < .01; r^2 = 0.084, \% 9$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .337, p < .01; r^2 = 0.11, \% 11$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .227, p < .01; r^2 = 0.05, \% 5$) arasında pozitif yönde zayıf anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bununla beraber yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları sayısal beceriler endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .332, p < .01; r^2 = 0.11, \% 11$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .376, p < .01; r^2 = 0.14, \% 14$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .139, p < .01; r^2 = 0.02, \% 2$) arasında pozitif yönde zayıf anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, Yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları bilgisayar ve iletişim teknolojileri endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .207, p < .01; r^2 = 0.04, \% 4$), sayısal okuryazarlık puanları

($r = .217, p < .01; r^2 = 0.05, \% 5$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .306, p < .01; r^2 = 0.09, \% 9$) arasında pozitif yönde zayıf anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Son olarak yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları öğrenmeyi öğrenme endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .334, p < .01; r^2 = 0.11, \% 11$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .339, p < .01; r^2 = 0.12, \% 12$) ve bilgisayar ve iletişim teknolojileri puanları ($r = .181, p < .01; r^2 = 0.03, \% 3$) arasında pozitif yönde zayıf anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Yetişkinlerin okuma becerileri endeksi evde ve günlük hayatta kullandıkları bilgi notları, e-posta, dergi veya haber bültenleri, gazete ve magazin makaleleri, akademik yayınlar, kurgu ve kurgu dışı kitaplar, kullanma kılavuzları ve referans kitaplar, finansal ve mali tablolar, diyagramlar, haritalar ve şemaları okumak gibi maddelerden türetilmiştir. Tablo 20'den hareketle, okuma becerileri endeksi ile sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanları arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yetişkinlerin günlük hayatta okuma becerilerini kullanma düzeyleri arttıkça sözel, sayısal ve problem çözme beceri puanları da yükselmektedir. Benzer şekilde evde ve günlük hayatta yetişkinlerin yazma becerilerini kullanma düzeyi ile temel okuryazarlık alanında yer alan sözel, sayısal ve problem çözme beceri puanlarının arttığı söylenebilir. Yazma becerileri endeksi e- postalar yazmak, mektuplar, bilgi notları ve raporlar yazmak, makaleler yazmak, formlar doldurmak gibi maddelerden türetilmiştir.

Yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları diğer bir beceri de sayısal beceriler endeksinde toplanmıştır. Sayısal beceriler endeksinde yer alan fiyatlar, giderler ve bütçeleri hesaplamak, kesirler ve yüzde hesaplarını kullanmak, hesap makinesi kullanmak, çizelgeler, tablolar ve grafikler hazırlamak, basit cebir formüllerini kullanmak ve ileri matematik ve istatistiği kullanabilmek maddelerinden oluşturulmuştur. Türkiye'deki yetişkinlerin sayısal beceriler endeksi ile sözel, sayısal ve problem çözme beceri puanları arasında düşük düzeyli pozitif ilişkiler tespit edilmiştir.

Yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları bilgisayar ve iletişim teknolojileri endeksi ile sözel okuryazarlık puanları arasındaki ilişki de düşük ve pozitif yönlü bulunmuştur. Problem çözme becerileri endeksinde yer alan maddeler ise bilgisayar kullanım durumu, e-posta kullanım sıklığı, çeşitli konuları anlamak için internet kullanımı, ürün ya da hizmet internetten satın alma ve internetten bankacılık işlemleri yapabilme durumu, Exel, Word gibi programları kullanabilme, program dili yazabilme ve internete tartışmalara katılabilme maddelerinden oluşturulmuştur.

Son olarak yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları öğrenmeyi öğrenme endeksi ile sözel, sayısal ve problem çözme becerileri puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Genel olarak tablo 20 değerlendirildiğinde analize alınan tüm değişkenlerin düşük düzeyde sözel beceriler, sayısal beceriler ve TYO problem çözme becerilerinin okuma becerileri puanları ile ilişkili olduğu görülmüştür.

Tablo 21

PIAAC 2015 Sonuçlarına göre Yetişkinlerin İş Yerinde Kullandıkları Beceriler Endeksi ile Temel Okuryazarlık Puanları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	
İş yeri Becerileri	1 Okuma endeksi	-	.48*	.52*	.54*	.58*	.39*	-.23	.36*	.30*	.34*	.22*
	2 Yazma endeksi		-	.49*	.59*	.49*	.33*	-.27*	.31*	.28*	.32*	.26*
	3 Sayısal beceriler			-	.47*	.45*	.35*	-.26*	.26*	.24*	.31*	.14*
	4 BİT becerileri				-	.33*	.25*	-.16*	.22*	.11*	.20*	.24*
	5 Etkileme					-	.55*	-.44*	.37*	.27*	.30*	.23*
	6 Planlama						-	-.38*	.27*	.19*	.20*	.14*
	7 Yönetme							-	-.18*	-.16*	-.16*	-.10*
	8 İşte öğrenme								-	.15*	.15*	.17*
Temel Alanlar	9 Sözel								-	.84*	.59*	
	10 Sayısal									-	.53*	
	11 Problem çözme										-	

*p<.01

PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme temel okuryazarlık puanları ile yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları okuma becerileri endeksi, yazma becerileri endeksi, sayısal beceriler, bilgisayar ve iletişim teknolojileri becerileri, etkileme, planlama, yönetme ve iş yerinde öğrenme becerileri endeksi arasındaki ilişki Tablo 21’de verilmiştir. Buna göre, iş yerinde kullanılan okuma becerileri endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .30, p < .01; r^2 = 0.09, \% 9$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .34, p < .01; r^2 = 0.12, \% 12$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .22, p < .01; r^2 = 0.05, \% 5$) arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları yazma becerileri endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .28, p < .01; r^2 = 0.08, \% 8$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .32, p < .01; r^2 = 0.10, \% 10$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .26, p < .01; r^2 = 0.07, \% 7$) arasında pozitif yönde anlamlı ve düşük düzeyde ilişkiler bulunmuştur. Bunun yanında yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları sayısal beceriler endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .24, p < .01; r^2 = 0.06, \% 6$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .31, p < .01; r^2 = 0.10, \% 10$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .14, p < .01; r^2 = 0.02, \% 2$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca,

Yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları bilgisayar ve iletişim teknolojileri endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .11, p < .01; r^2 = 0.01, \% 1$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .20, p < .01; r^2 = 0.04, \% 4$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .24, p < .01; r^2 = 0.06, \% 6$) arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları çalışanları etkileme endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .27, p < .01; r^2 = 0.07, \% 7$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .30, p < .01; r^2 = 0.09, \% 9$) ve bilgisayar ve iletişim teknolojileri puanları ($r = .23, p < .01; r^2 = 0.05, \% 5$) arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları planlama becerileri endeksi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = .19, p < .01; r^2 = 0.04, \% 4$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .20, p < .01; r^2 = 0.04, \% 4$) ve bilgisayar ve iletişim teknolojileri puanları ($r = .14, p < .01; r^2 = 0.02, \% 2$) arasında pozitif yönde zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları çalışanları yönetme becerisi ile sözel okuryazarlık puanları ($r = -.16, p < .01; r^2 = 0.03, \% 3$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = -.16, p < .01; r^2 = 0.03, \% 3$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = -.10, p < .01; r^2 = 0.01, \% 1$) arasında negatif yönde çok zayıf düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Son olarak işte öğrenme endeksine göre sözel okuryazarlık puanları ($r = .15, p < .01; r^2 = 0.02, \% 2$), sayısal okuryazarlık puanları ($r = .15, p < .01; r^2 = 0.02, \% 2$) ve TYO problem çözme becerileri ($r = .17, p < .01; r^2 = 0.03, \% 3$) arasında pozitif yönde ve çok düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerileri ile iş yerinde kullandıkları okuma, yazma, sayısal beceriler endeksleri, bilgisayar ve iletişim teknolojileri becerileri endeksi ile etkileme becerileri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Ayrıca yetişkinlerin planlama becerileri ve iş yerinde öğrenme endeksi ile temel okuryazarlık alanları arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte yetişkinlerin yönetme becerilerinde ise negatif yönlü çok zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir.

4.6 Yetişkinlerin PIAAC Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerini

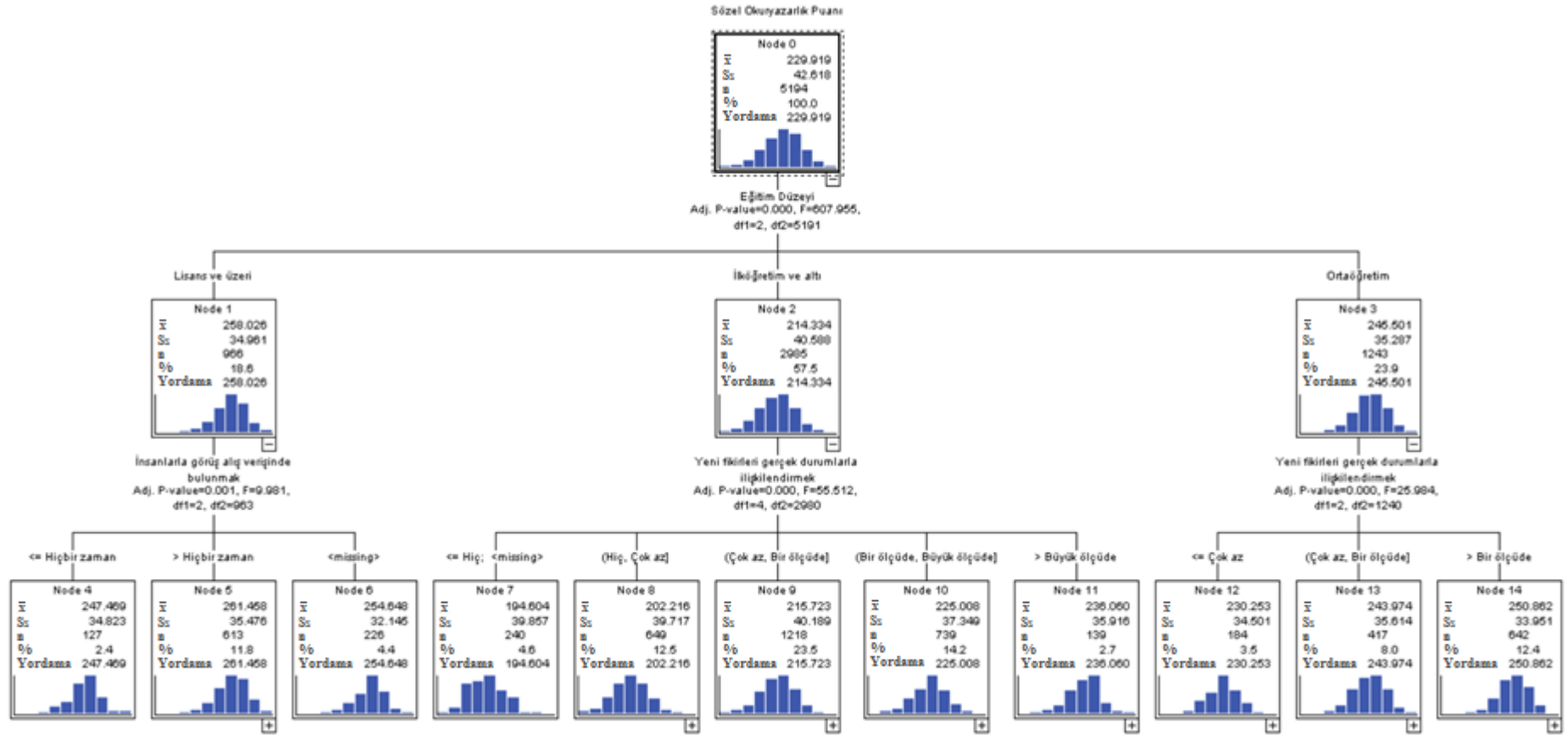
Açıklayan 21. Yüzyıl Soft Beceriler

PIAAC uluslararası yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırması kapsamında yetişkinlerin PIAAC sözel okuryazarlık başarısını açıklayan 21. yüzyıl sosyal becerilerini (soft skills) belirlemek amacıyla CHAID analizi yapılmıştır. Şekil 36'da CHAID analizi

sonucu ortaya çıkan sözel okuryazarlık başarısını açıklayan başlangıç düğümü ile birincil ve ikincil düğümler verilmiştir. Üçüncül düğümler (+) sembolü ile gösterilmiş olup ilgili bulgular alt düğümlerde ele alınmıştır.

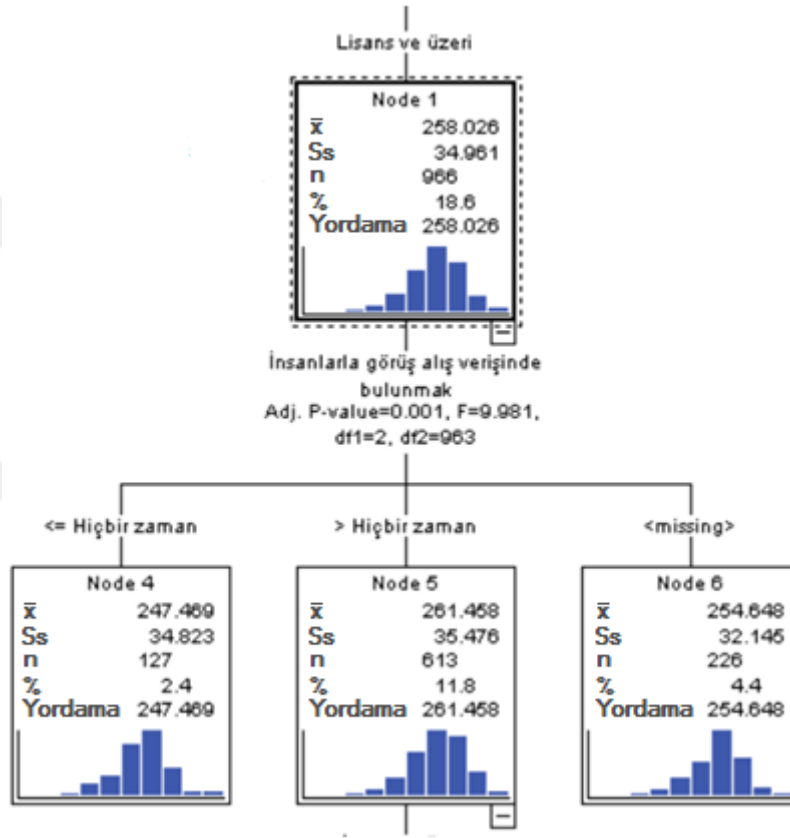
Sözel okuryazarlık puanlarını en iyi açıklayan başlangıç düğümü eğitim düzeyi bulunmuştur. CHAID analizi sonucuna göre yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarını en iyi açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin [$F(2, 5191) = 607.955; p < .05$] olduğu görülmüştür.





Şekil 36. Yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan 21. yüzyıl sosyal beceriler.

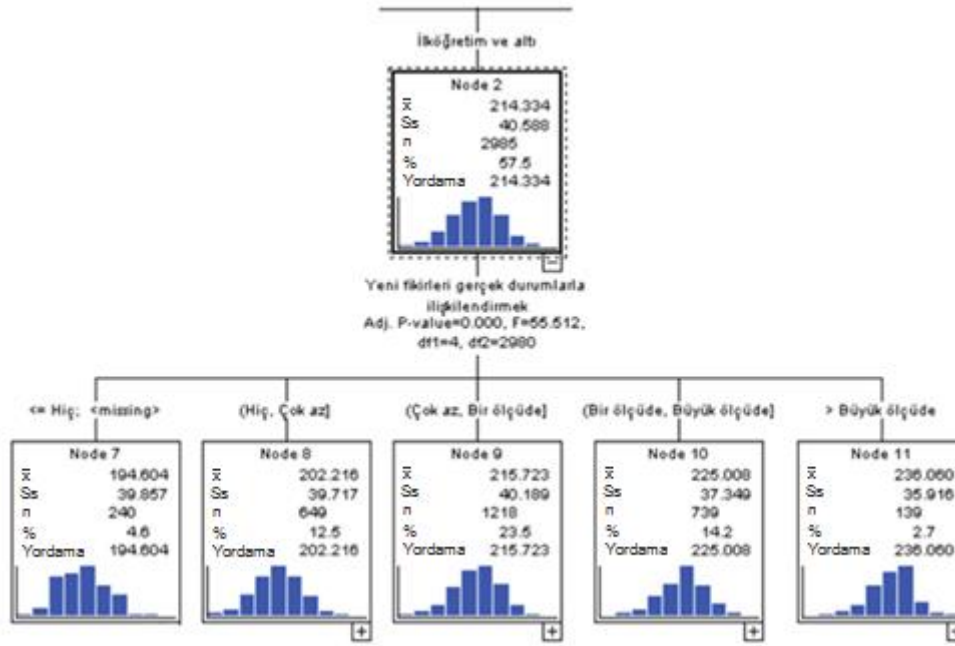
Eğitim düzeyine göre lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde olan yetişkinlerin Düğüm 1’de toplandıkları ve ortalama sözel okuryazarlık puanlarının 258.026 olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %18.6’sını (966 yetişkin) oluşturmaktadır. Eğitim düzeyi ilköğretim, ilkokul veya daha düşük düzeyde olan Düğüm 2’de yer aldığı ve ortalama sözel okuryazarlık puanlarının 214.334 olduğu görülmektedir. Düğüm 3’te ise eğitim düzeyi lise olan yetişkinler bulunmaktadır. Lise düzeyinde eğitim sertifikasına sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının 245.501 olduğu görülmektedir. Şekil 37’de düğüm 1’e ait alt düğümlere yer verilmiştir.



Şekil 37. Sözel okuryazarlık ile sosyal beceriler değişkenlerine ait 4, 5, 6. düğümlere ilişkin CHAID analizi.

Şekil 37’de Lisans ve üstü eğitim düzeyine erişen yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” [$F(2, 963) = 9981$; $p < .05$] olduğu görülmektedir. Eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” değişkeni en ne çıkan sosyal beceri olarak düğüm 4’te, toplanmıştır. Günlük hayatta ve iş yerinde insanlarla hiç görüş alış verişinde bulunmadığını ifade eden lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarının ($\bar{x} = 247.469$) olduğu görülmektedir. Bu grupta bulunan yetişkinler tüm veri setinin %2.4’n (127 yetişkin) oluşturmaktadır. İnsanlarla görüş alış verişinde ara sıra bulunduğunu belirten lisans

ve üzeri eğitim düzeyine sahip yetişkinler (613 yetişkin) düğüm 5'te ($\bar{X} = 261.458$) toplanmıştır. Düğüm 5'te yer alan yetişkinler bu grupta yer alan toplam yetişkinlerin %11.8'ini oluşturmaktadır. Düğüm 6'da ise bu maddeye ait görüş bildirmeyen kayıp değerler ($\bar{X} = 254.648$; %4.4; 226 kişi) verilmiştir. Bu durum eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin insanlarla görüş alış verişinde bulunan yetişkinler lehine sözel okuryazarlık puanlarında pozitif yönde ayrışmasına katkıda bulunduğu söylenebilir. Sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin ilköğretim ve altı düzeyinde yer alan yetişkinleri gösteren CHAID analizi sonuçları şekil 38'de verilmiştir.

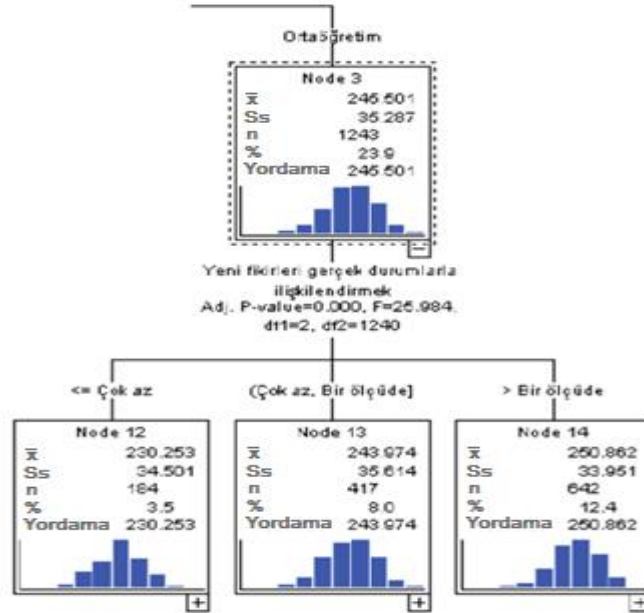


Şekil 38. Sözel okuryazarlık ile sosyal beceriler değişkenlerine ait 7, 8, 9, 10 ve 11. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Şekil 38'de düğüm 2'de yer alan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkeninin "Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek" [$F(4, 2980) = 55.512$; $p < .05$] olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını açıklayan "Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek" değişkenine "hiç ilişkilendirmediğini" ifade edenler düğüm 7'de toplanmıştır. İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde olan bu yetişkinlerden günlük hayatta ya da iş hayatında yeni fikirlerle gerçek durumları hiç ilişkilendirmeyen yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 194.604$) olduğu ve tüm yetişkinler içinde %4.6'sını (2240 kişi) oluşturmaktadır. Diğer taraftan günlük hayatta ve iş hayatında yeni fikirlerle gerçek durumları çok az ilişkilendirdiğini belirten ilköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinler düğüm 8'de yer almaktadır ve sözel okuryazarlık puanı

ortalamaları ise ($\bar{X} = 202.216$) olduğu ve tüm yetişkinler içinde %12.8'ini (649 kişi) oluşturduğu saptanmıştır. İlköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinlerden günlük hayatta ve iş hayatında yeni fikirlerle gerçek durumları bir ölçüde ilişkilendirdiğini belirten yetişkinler düğüm 9'da kümelenmiştir ve bu gruba ait sözel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 215.723$) olduğu ve tüm yetişkinler içinde %23.5'ini (1218 kişi) oluşturduğu bulunmuştur. İlköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinlerden günlük hayatta ve iş hayatında yeni fikirlerle gerçek durumları büyük ölçüde ilişkilendirdiğini belirten yetişkinler ise düğüm 10'da yer almıştır ve bu gruba ait sözel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 225.008$) olduğu ve tüm yetişkinler içinde %14.5'ini (739 kişi) oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır. Son olarak, bu gruba ait en yüksek sözel okuryazarlık puanı alan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinler düğüm 11'de yer almıştır. İlköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinlerden günlük hayatta ve iş hayatında yeni fikirlerle gerçek durumları Çok büyük ölçüde ilişkilendirdiğini belirten yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 236.060$) olduğu ve tüm yetişkinler içinde %2.7'sini (139 kişi) oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulardan hareketle ilköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinlerden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla hiç ilişkilendirmeyenlerle çok büyük ölçüde ilişkilendiren yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları arasında yaklaşık bir yeterlik düzeyi farklılık görülmüştür.



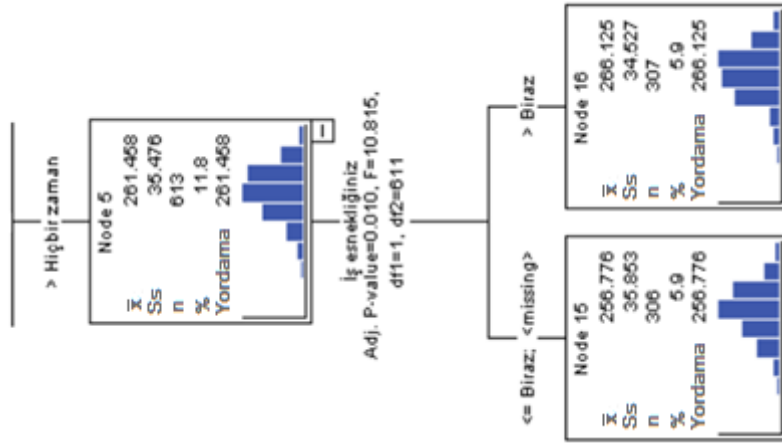
Şekil 39. Sözel okuryazarlık ile sosyal beceriler değişkenlerine ait 12, 13 ve 14. düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Sözel okuryazarlık puanını açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin ortaöğretim kategorisinde yer alan yetişkinlere ilişkin düğümler şekil 39'da verilmiştir. Şekil 39, düğüm 3'te yer alan

ortaöğretim düzeyine sahip yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkeninin ilköğretim ve altı eğitim düzeyinde olduğu gibi “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” [$F(2, 1240) = 55.512; p < .05$] değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

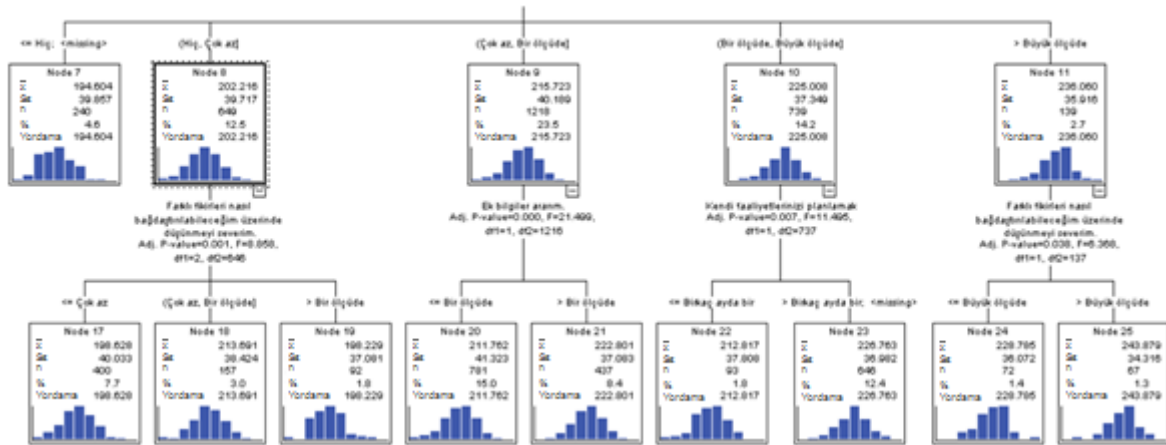
Eğitim düzeyi ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını açıklayan “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine günlük hayatta ve iş hayatında çok az ilişkilendirdiğini belirten yetişkinler düğüm 12’de yer almaktadır ve sözel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 230.253$) olduğu ve tüm yetişkinler içinde %3.5’ini (164 kişi) oluşturduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin günlük hayatta ve iş hayatında yeni fikirlerle gerçek durumları bir ölçüde ilişkilendirdiğini belirten yetişkinler düğüm 13’te kümelenmiştir. Düğüm 13’te yer alan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 243.974$) olduğu ve tüm yetişkinler içinde %8.0’ını (417 kişi) oluşturduğu bulunmuştur. Eğitim düzeyi ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerden günlük hayatta ve iş hayatında yeni fikirlerle gerçek durumları büyük ölçüde ilişkilendirdiğini belirten yetişkinler ise düğüm 14’te toplanmıştır ve bu gruba ait sözel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 256.833$) olduğu ve tüm yetişkinler içinde %2.6’sını (135 kişi) oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bu bulgulardan hareketle ortaöğretim düzeyindeki yetişkinleri açıklayan “yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendiririm” değişkenine büyük ölçüde katılan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde durum ilköğretim ve altı eğitim düzeyinde yer alan yetişkinlerde de söz konusudur. Eğitim düzeyi ve yeni fikirlere açıklık durumu yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarında belirgin artışlara sebep olduğu söylenebilir.



Şekil 40. Sözel okuryazarlık ile sosyal beceriler değişkenlerine 15 ve 16. alt düzey düğümlere ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan ve “insanlarla ara sıra görüş alış verişinde bulunduğunu” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt değişkenin “İş esnekliği” [$F(1, 611) = 10.815$; $p < .05$] olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şekil 40’ta lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen yetişkinlerden iş esnekliğin biraz ve çok az olduğunu ifade edenlerle ve kayıp değerlerin yer aldığı küme ile iş esnekliği biraz daha fazla olan yetişkinlere ait ortalama puanlar düğüm 15 ve düğüm 16’da verilmiştir. Düğüm 15’te yer alan ve iş esnekliği değişkenine göre sözel okuryazarlık puanı ortalaması ($\bar{x} = 256.776$; %5.9) olan yetişkinlerin düğüm 16’da toplanan ve iş esnekliğinin daha fazla olduğunu ifade eden yetişkinlere göre ($\bar{x} = 266.125$; % 5.9) daha düşük bulunmuştur. Bu durum iş esnekliği ile sözel okuryazarlık puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve iş esnekliğine daha çok sahip olan yetişkinlerin daha başarılı olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 41. Sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan sosyal beceriler değişkenlerinin üçüncü düzey değişkenlerine ilişkin düğümlerin yer aldığı CHAID analizi sonuçları.

İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde ve 21. yüz yıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla çok az düzeyde ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt değişkenin “Farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceğim konusunda düşünmeyi severim” [$F_{(2, 646)} = 8.858; p < .05$] değişkeni olduğu saptanmıştır.

Düğüm 17’de, eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını “farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceğim konusunda düşünmeyi severim” üçüncü düzey alt değişkenine “çok az” katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 198.628; \% 7.7; n: 400$) olarak bulunmuştur. Diğer taraftan günlük hayatta ve iş hayatında “farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceğim konusunda düşünmeyi severim” değişkenine “bir ölçüde” katıldığını ifade eden ilköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinler düğüm 18’de yer almaktadır ve sözel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 213.691; \% 3.0; n: 157$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düğüm 19’da ise “farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceğim konusunda düşünmeyi severim” değişkenine “bir ölçüden daha fazla” katıldığını ifade eden ilköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinler toplanmıştır. Bu grupta yer alan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ortalamaları ise ($\bar{X} = 198.229; \% 1.8.0; n: 92$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak farklı fikirleri bağdaştırma konusunda olumlu düşünceye sahip yetişkinlerin katılma düzeyi arttıkça sözel ortalama puanlarında da artış görülmektedir. Ancak bu durum farklı fikirler konusunda büyük ölçüde düşünmeyi sevdiğini ifade eden yetişkinlerde benzer sonuçlar vermediği anlaşılmaktadır. Bu durumun düğüm 19 grafiğinden de anlaşılacağı gibi sağ ve sol uç değerlerdeki düşük ortalama puanlarındaki yığılmalardan kaynaklandığı söylenebilir.

İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde ve 21. yüz yıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ‘bir ölçüde’ ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt değişkenin “Ek bilgiler ararım” [$F_{(1, 1216)} = 21.499; p < .05$] değişkeni olduğu saptanmıştır.

Düğüm 20’de, eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını “Ek bilgiler ararım” üçüncü düzey alt değişkenine “bir ölçüde” katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 211.762; \% 7.7; n: 400$) olarak bulunmuştur. Düğüm 21’de ise, eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını “Ek bilgiler ararım” üçüncü düzey alt değişkenine

“bir ölçüden daha çok” katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 222.801$; % 8.4; n: 437) verilmiştir. Bu durum “Ek bilgiler arama” değişkenine daha çok katılan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları da yüksek bulunmuştur.

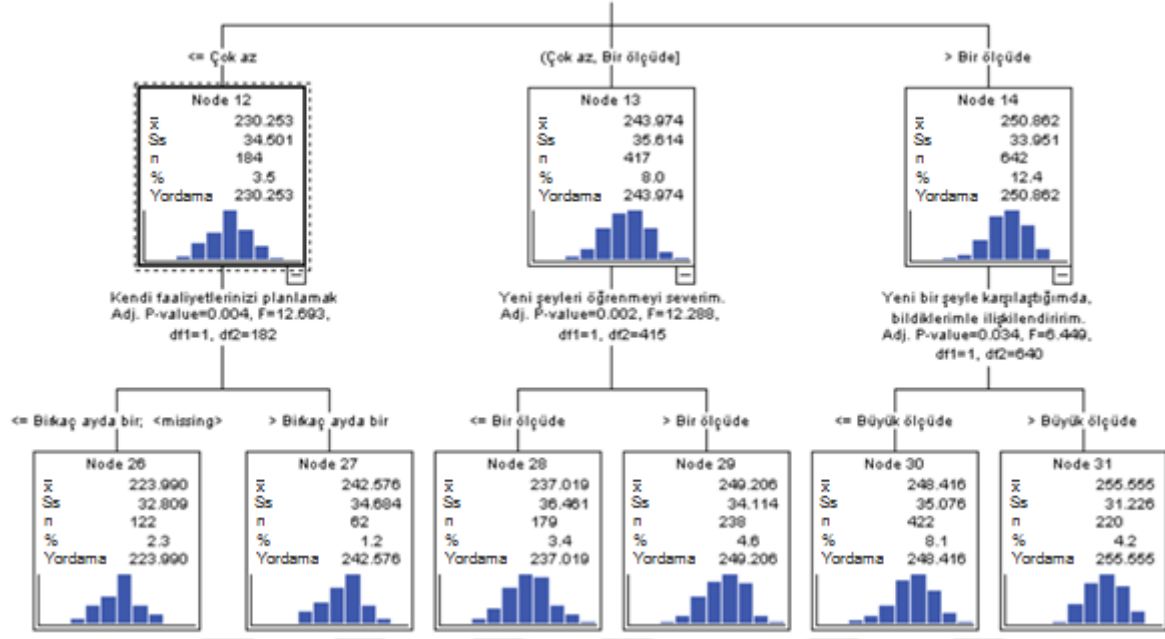
İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde ve 21. yüz yıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ‘büyük bir ölçüde’ ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt diğer bir değişken de “Kendi faaliyetlerinizi planlamak” [$F(1, 737) = 11.495$; $p < .05$] değişkeni olduğu saptanmıştır.

Düğüm 22’de, eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını “Kendi faaliyetlerinizi planlamak” üçüncü düzey alt değişkenine “birkaç ayda bir veya daha az” katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 212.817$ % 1.8; n: 93) olarak bulunmuştur. Düğüm 23’te ise, eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını “Kendi faaliyetlerinizi planlamak” üçüncü düzey alt değişkenine “birkaç ayda bir veya daha fazla” katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 226.763$; % 12.4; n: 646) verilmiştir. İlköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin kendi faaliyetlerini daha sıklıkla planlayanların sözel okuryazarlık puanları da yüksek bulunmuştur.

21. yüzyıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ‘büyük bir ölçüden daha çok’ ilişkilendirdiklerini” belirten ilköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey diğer bir değişken de “farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceğim konusunda düşünmeyi severim” değişkeni bulunmuştur. [$F(1, 137) = 6.368$; $p < .05$].

Düğüm 24’te, eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını “Farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceğim konusunda düşünmeyi severim” üçüncü düzey alt değişkenine ‘büyük ölçüde ya da daha az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 228.785$ % 1.4; n: 72) olarak bulunmuştur. Düğüm 25’te ise, eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanını “Farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceğim konusunda düşünmeyi severim” üçüncü düzey alt değişkenine ‘çok büyük ölçüde’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 248.879$; % 1.3; n: 67) verilmiştir. İlköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin kendi faaliyetlerini daha sıklıkla planlayanların sözel okuryazarlık puanları da yüksek bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan yetişkinlerin ‘farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceği’ maddesine daha fazla katılan, daha fazla ek bilgiler arayan ve kendi faaliyetlerini planlayan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının da yüksek olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 42. Sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan sosyal beceriler değişkenlerinin ortaöğretim üçüncü düzey alt değişkenlerine ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Sözel okuryazarlık puanını açıklayan eğitim düzeyi değişkeninin ortaöğretim kategorisinde yer alan yetişkinlere ilişkin düğümler şekil 42’de verilmiştir. Ortaöğretim düzeyinde ve 21. yüz yıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla bir ölçüde ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt değişkenin “Kendi faaliyetlerini planlamak” [$F_{(1, 182)} = 12.693$; $p < .05$] değişkeni olduğu görülmüştür.

Eğitim düzeyi ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt değişkenin “Kendi faaliyetlerini planlamak” değişkenine ‘birkaç ayda bir ya da daha az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 223.990$; % 2.3; n: 122) düğüm 26’da verilmiştir. Bununla birlikte “Kendi faaliyetlerini planlamak” değişkenine ‘birkaç ayda birden daha fazla’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 242.576$; % 1.2; n: 62) düğüm 27’de verilmiştir. Eğitim düzeyi ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerden ‘kendi faaliyetlerini daha çok planlayan’ yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ortaöğretim düzeyinde ve 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ‘bir ölçüde’ ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt ikinci bir değişkenin “Yeni şeyleri öğrenmeyi severim” [$F_{(1, 415)} = 12.288$; $p < .05$] değişkeni olduğu görülmüştür. Buna göre düğüm 28’de, ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin “Yeni şeyleri öğrenmeyi severim” değişkenine ‘bir ölçüde ve daha az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 237.019$; % 3.4; n: 179) olarak bulunmuştur. Düğüm 29’da ise, eğitim düzeyi ortaöğretim olan yetişkinlerin “Yeni şeyleri öğrenmeyi severim” değişkenine ‘bir ölçüde daha fazla’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 249.206$; % 4.6; n: 238) olarak bulunmuştur.

Ortaöğretim düzeyinde ve 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ‘bir ölçüde’ ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt diğer bir değişken de ‘Yeni bir şeyle karşılaştığımda bildiklerimle ilişkilendiririm’ [$F_{(1, 640)} = 6.449$; $p < .05$] değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre düğüm 30’da ‘Yeni bir şeyle karşılaştığımda bildiklerimle ilişkilendiririm’ değişkenine ‘büyük ölçüde ve daha az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 248.416$; % 8.1; n: 422) olduğu sonucu bulunmuştur. Düğüm 31’de ‘Yeni bir şeyle karşılaştığımda bildiklerimle ilişkilendiririm’ değişkenine ‘büyük ölçüden daha fazla’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanı ($\bar{X} = 255.555$; % 4.2; n: 220) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

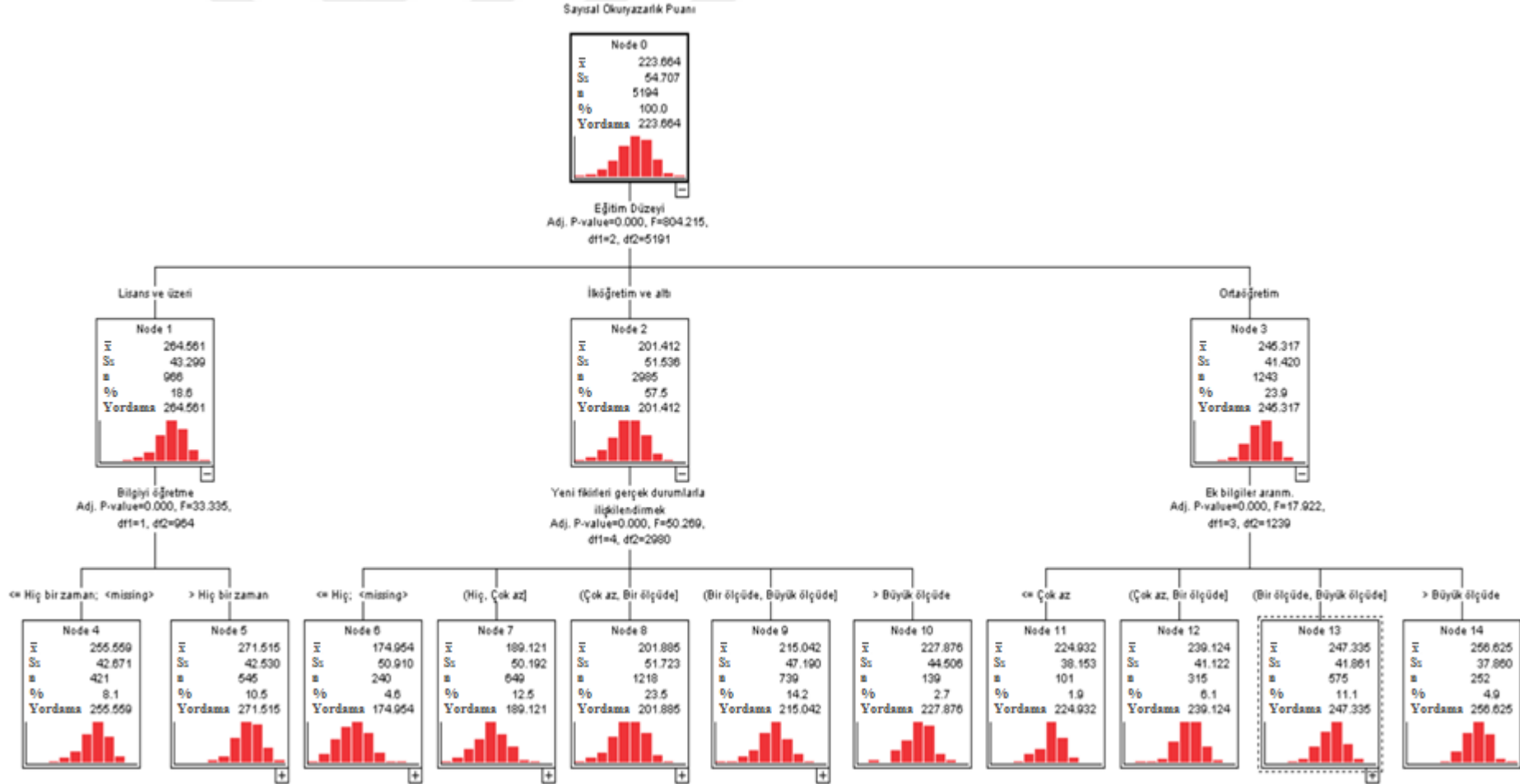
PIAAC 2015 Türkiye sonuçlarına göre yetişkinlerin sosyal becerileri kapsamında ele alınan değişkenler içerisinde en çok yordanan değişkenler göre lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip yetişkinlerde ‘insanlarla görüş alışverişinde bulunmak’ değişkeni bulunurken ilköğretim ve altı ile ortaöğretim düzeyinde ise ‘yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek’ değişkeni bulunmuştur. Lisans ve üzeri eğitim düzeyindeki yetişkinlerin insanlarla görüş alışverişinde bulunma ve iş hayatında esneklik düzeyleri arttıkça sözel okuryazarlık puanlarında da artışlar gözlemlenmiştir. Diğer taraftan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin ‘yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirme durumuna katılma düzeylerindeki artış ile sözel okuryazarlık puanları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır. İlköğretim ve altı eğitimli yetişkinlerin üçüncü düzey alt düğümlerde de benzer bulgulara ulaşılmıştır. Bunlardan ‘farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceği’ maddesine katılma düzeyi artan, günlük hayatta ve iş hayatında karşılaştığı zorluklar karşısında araştıran, ‘ek bilgilere’ başvuran ve ‘kendi faaliyetlerini

daha çok planlayabilen' yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları da yüksek bulunmuştur. Ayrıca ortaöğretim diplomasına sahip yetişkinlerden 'yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirme durumuna katılma düzeylerindeki artış ile sözel okuryazarlık puanları arasında ilköğretim ve altı eğitim düzeyindeki yetişkinlerde olduğu gibi anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerden kendi faaliyetlerini daha çok planlayabilen, öğrenmeye açık olduğunu belirten ve yeni bir şeyle karşılaştığında bildikleriyle ilişkilendirebilen yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının da yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 21. yüzyıl sosyal becerileri olarak ya da soft beceriler olarak nitelenen yeterliliklerden iş hayatında esneklik değişkeninin daha çok yüksek eğitilmiş yetişkinlerle ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu durumun daha ziyade bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanabilen ve nitelikli iş gücü sahibi yetişkinlerle ilişkili olduğu düşünülmektedir. Bilgi toplumunda bilgiyi paylaşan, insanlarla görüş alışverişinde bulunan, öğrenmeyi öğrenen, yeni farklı durumlarla karşılaştığında bildikleriyle snaptik ilişkiler kurabilen ve var olan bilgiden yeni bilgiler oluşturabilen yetişkinlerin daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılabilir.

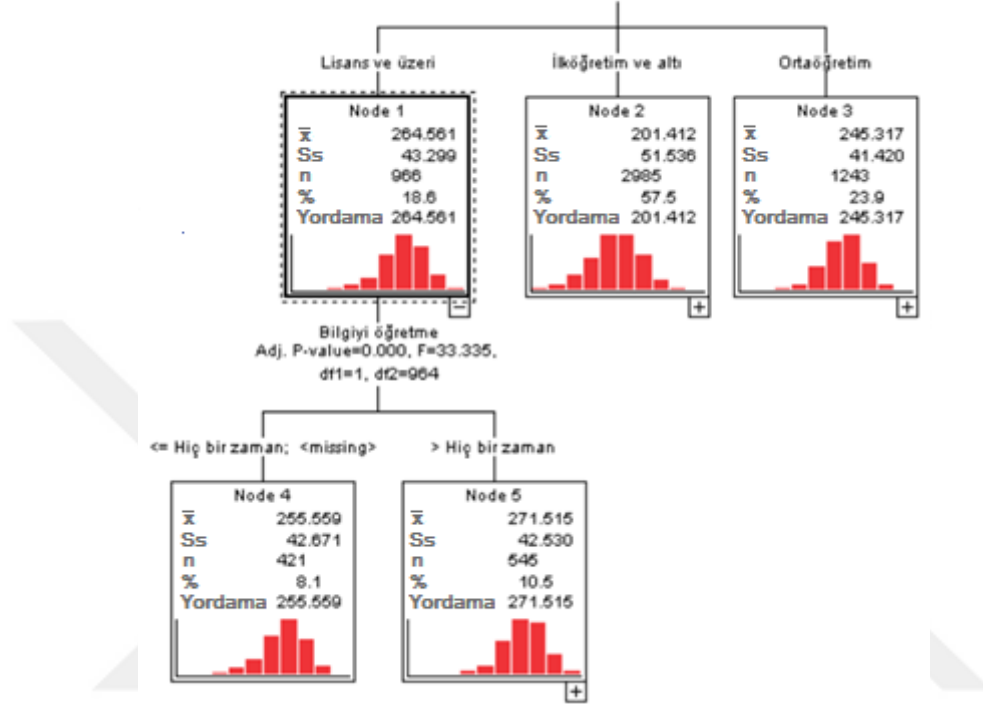
PIAAC 2015 uluslararası yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasında Türkiye'deki 16 – 65 yaş grubu yetişkinlerin sayısal okuryazarlık başarısını açıklayan sosyal beceriler (soft skills) değişkenlerini belirlemek amacıyla CHAID analizi yapılmıştır. Aşağıda, şekil 43'te CHAID analizi sonucu ortaya çıkan sayısal okuryazarlık başarısını açıklayan başlangıç düğümü ile birincil ve ikincil düğümlere yer verilmiştir.

CHAID analizi sonucuna göre sayısal okuryazarlık başarısını en güçlü yordayıcı olarak eğitim düzeyi değişkeni sonucuna ulaşılmıştır. Aşağıda verilen şekil 43 incelendiğinde, PIAAC Türkiye yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasında sayısal okuryazarlık alanını en iyi açıklayan başlangıç düğümü "eğitim düzeyi" [$F(2, 5191) = 804.215; p < .05$] değişkeni bulunmuştur.



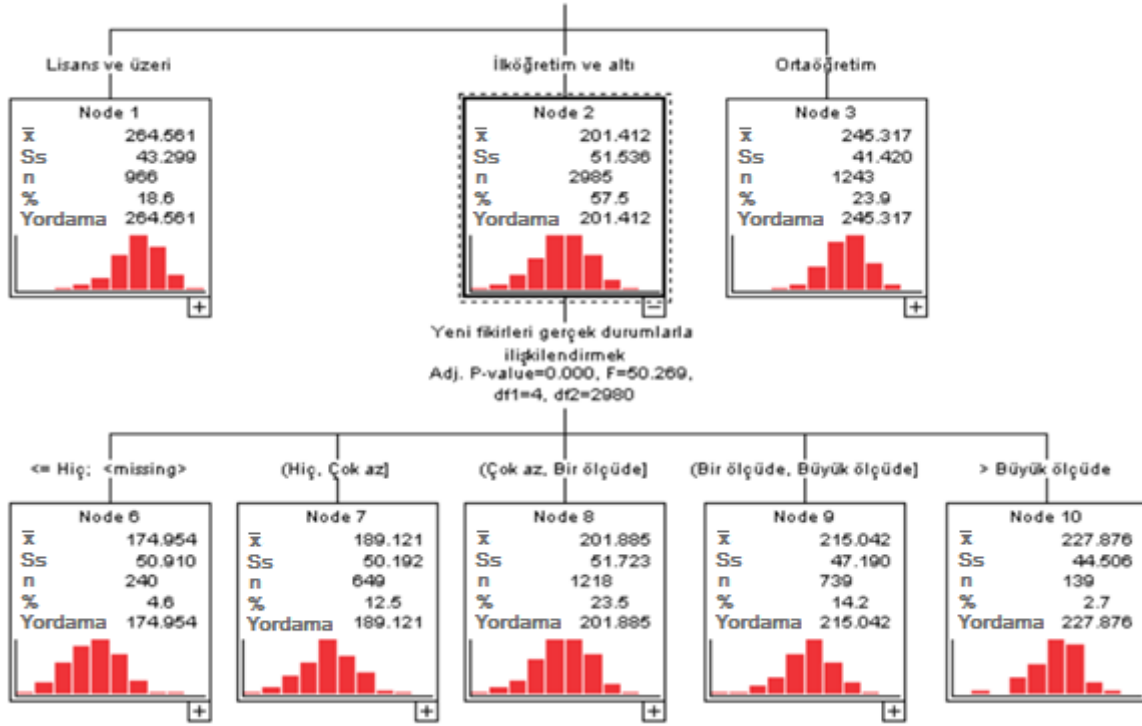
Şekil 43. Yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 21. yüzyıl sosyal (soft) becerileri.

“Eğitim düzeyi” lisans ve üzeri olan yetişkinler düğüm 1’de ($\bar{x} = 264.561$; %18.6; n: 966); eğitim düzeyi ilköğretim, ilkokul veya daha düşük düzeyde olan yetişkinler düğüm 2’de ($\bar{x} = 201.412$; %57.5; n: 2985) bulunmuştur. Eğitim düzeyi lise ve meslek lisesi (ortaöğretim) olan yetişkinler ise düğüm 3’te ($\bar{x} = 245.317$; %23.9; n: 1243) toplanmıştır.



Şekil 44. Yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan bilgiyi öğretme düzeyleri.

Lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen yetişkinlerin ortalama sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin “Bilgiyi öğretme” [$F(1, 964) = 33.335$; $p < .05$] değişkeni düğüm 4 ve 5’te verilmiştir. Eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin “Bilgiyi öğretme” değişkenine ‘hiçbir zaman’ katılmadığını ifade edenler ($\bar{x} = 255.559$; % 8.1; n: 421) düğüm 4’te verilmiştir. Eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin “Bilgiyi öğretme” değişkenine ‘ara sıra’ katıldığını ifade edenler ($\bar{x} = 271.515$; % 10.5; n: 545) düğüm 5’te verilmiştir. Bu bulgular eğitim düzeyi lisans ve üzeri düzeyde olan Türkiye’deki yetişkinlerin PIAAC 2015 sayısal okuryazarlık puanları ile sosyal becerilerden bilgiyi paylaşma, öğretme ve öğrenmeye açıklık konularında daha katılımcı olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

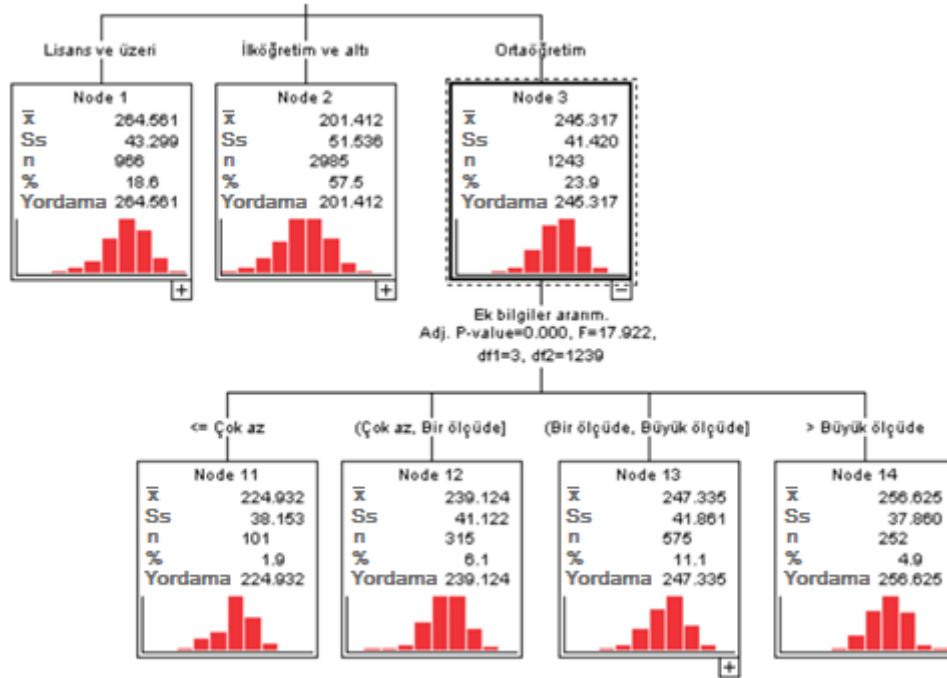


Şekil 45. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan ilköğretim ve altı düzeyindeki yetişkinlerin yeni fikirlere karşı tutumlarını gösteren CHAID analizi sonuçları.

Şekil 45, düğüm 2’de yer alan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin ortalama sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkene yer verilmiştir. Buna göre ilköğretim ve altı düzeyinde yer alan yetişkinleri gösteren düğüm 2 değişkeninin birincil düzeyde alt değişkenlerini açıklayan değişken “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” [$F_{(4, 2980)} = 50.289$; $p < .05$] olduğu görülmektedir.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklayan “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine ‘hiç’ katılmadığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 174.955$; % 4.6; $n: 240$) düğüm 6’da verilmiştir. Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklayan “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine ‘çok az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 189.121$; % 12.5; $n: 649$) düğüm 7’de verilmiştir. “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine ‘bir ölçüde’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 201.885$; % 23.25; $n: 1218$) düğüm 8’de verilmiştir. “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine ‘büyük bir ölçüde’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 215.042$; % 14.02; $n: 739$) düğüm 9’da toplanmıştır. Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyindeki

yetişkinlerin “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine ‘çok büyük bir ölçüde’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 227.876$; % 2.7; n: 139) düğüm 10’da sunulmuştur. Buna göre ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan ‘yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek’ değişkenine katılma düzeyi yükseldikçe sayısal okuryazarlık puanlarında da artışlar görülmektedir. Her derecelendirme kategorisindeki katılma düzeyine paralel olarak benzer şekilde sayısal okuryazarlık puanları da artmakta olduğu sonucu kayda değer bulunmuştur. Ayrıca, İlköğretim ve ortaöğretim mezunu yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine katılma düzeyindeki artışların da benzerlik göstermesi dikkate değer görülmüştür.



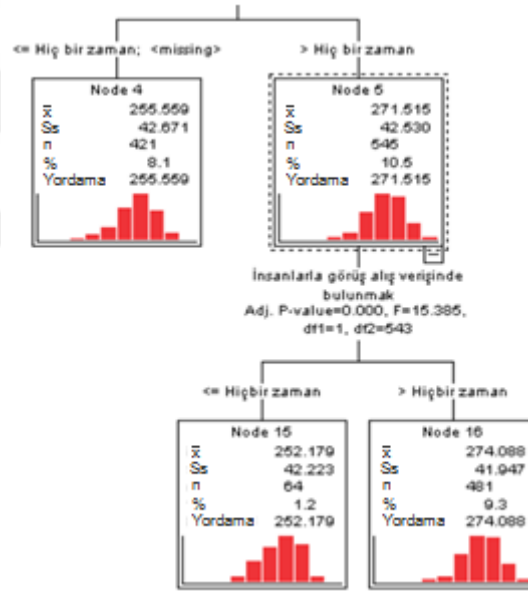
Şekil 46. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan ek bilgiler arama değişkeni.

Şekil 46, düğüm 3’te ortaöğretim düzeyine sahip yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan değişkenin “Ek bilgiler ararım” [$F(3, 1239) = 17.992$; $p < .05$] değişkeni olduğu görülmektedir. Sayısal okuryazarlık puanını açıklayan ortaöğretim eğitim düzeyi değişkenine dair düğümler düğüm 11, 12, 13 ve 14’te verilmiştir.

Eğitim düzeyi ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklayan “Ek bilgiler ararım” değişkenine ‘çok az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} = 224.932$; % 1.9; n: 101) düğüm 11’de verilmiştir. Yetişkinlerden ‘bir ölçüde’ katıldığını ifade edenlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{x} =$

239.124; % 6.1; n: 315) düğüm 12’de verilmiştir. “Ek bilgiler ararım” değişkenine ‘büyük ölçüde’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 247.335$; % 11.1; n: 575) düğüm 13’te verilmiştir. Ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklayan “Ek bilgiler ararım” değişkenine ‘çok büyük bir ölçüde’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 256.625$; % 4.9; n: 252) düğüm 14’te sunulmuştur.

Bu bulgulardan hareketle eğitim düzeyi ortaöğretim olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan ikincil düzeydeki ‘Ek bilgiler ararım’ değişkenine katılma düzeyine paralel olarak okuryazarlık puanlarında da belirgin artışlar kaydedilmiştir. Bilgiye ulaşma çabası içerisinde olan yetişkinlerin daha başarılı olduğu ve araştıran, sorgulayan, öğrenme yollarını keşfetmeye açık yetişkinlerin daha başarılı sonuçlar aldığı şeklinde yorumlanabilir.



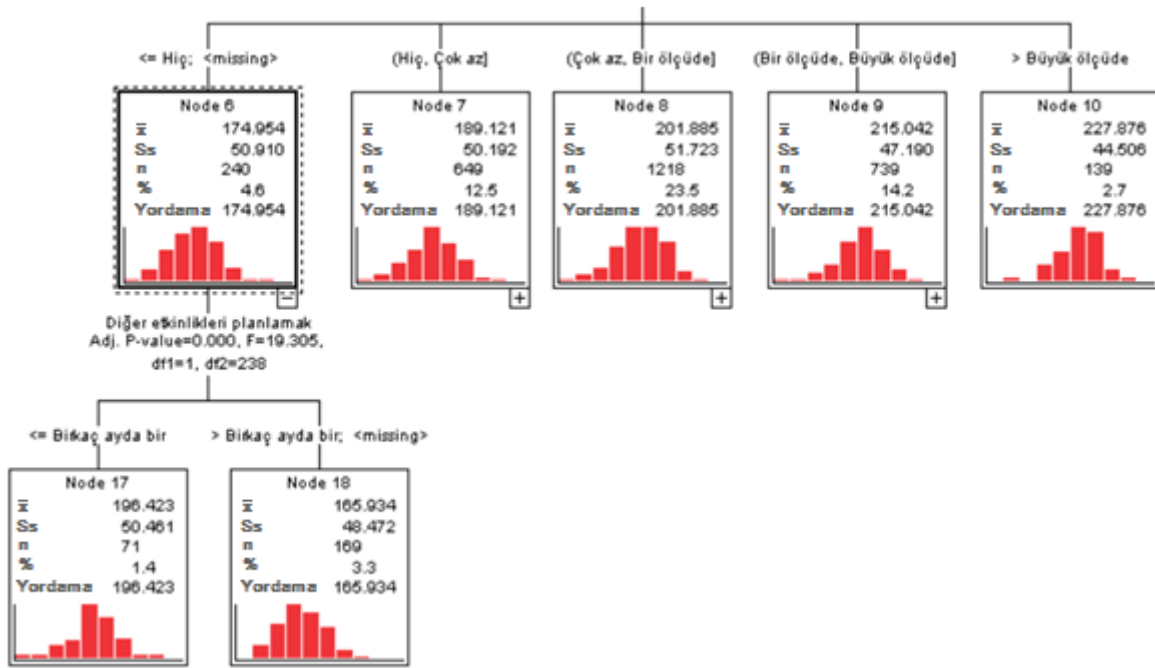
Şekil 47. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan insanlarla görüş alış verişinde bulunma düzeylerine ilişkin CHAID analizi.

Düğüm 1 ve düğüm 5’te yer alan lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve ‘bilgiyi ara sıra öğretim’ ifadesine katılan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin ‘İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak’ [$F(1, 543) = 15.385$; $p < .05$] olduğu bulunmuştur.

Şekil 47’de lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen ve ‘bilgiyi ara sıra öğretim’ ifadesine katılan ama ‘İnsanlarla görüş alış verişinde hiç bulunmadığını’ ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 252.179$; % 1.2; n: 64) düğüm 15’te kümelendi.

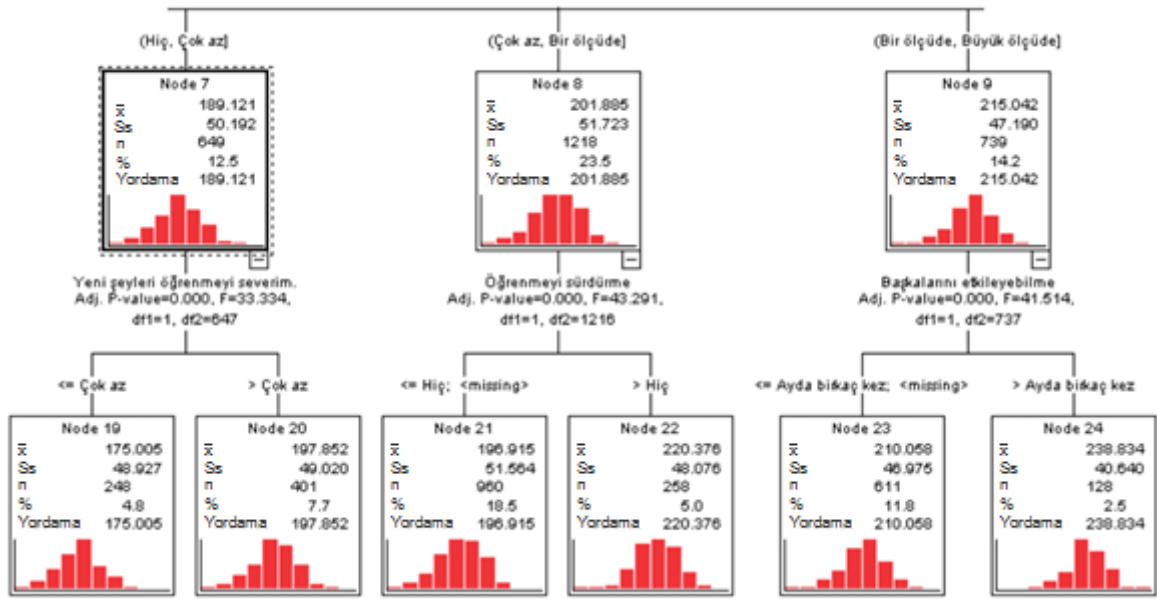
Düğüm 16'da ise 'İnsanlarla görüş alış verişinde ara sıra bulunduğunu' ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 274.088$; % 9.3; n: 481) verilmiştir. Bu bulgulardan hareketle bilgiyi öğreten, paylaşan ve insanlarla iletişim kuran sosyal becerileri yüksek yetişkinlerin diğer yetişkinlere göre daha başarılı olduğu söylenebilir.

Aşağıda şekil 48'de düğüm 2 ve 6'da verilen ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve 'Yeni fikirleri gerçek durumlarla hiç ilişkilendirmediğini ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt diğer bir değişken ise 'Diğer etkinlikleri planlamak' [$F_{(1, 238)} = 19.305$; $p < .05$] değişkeni bulunmuştur. Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan ve ise 'diğer etkinlikleri planlamak' değişkenine ilişkin düğümler düğüm 17 ve düğüm 18'de toplanmıştır.



Şekil 48. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan diğer etkinlikleri planlamaya ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Şekil 48'de görüldüğü gibi, ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve 'Yeni fikirleri gerçek durumlarla hiç ilişkilendirmediğini ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt diğer bir değişken ise 'Diğer etkinlikleri planlamak' [$F_{(1, 238)} = 19.305$; $p < .05$] değişkeni bulunmuştur. Düğüm 17'de 'diğer etkinlikleri birkaç ayda birden az planladıklarını' belirten yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 196.423$; % 1.4; n: 71) düğüm 17'de kümelenmiştir. Düğüm 18'de ise 'diğer etkinlikleri birkaç ayda birden fazla planladıklarını' belirtenlerle ile kayıp değerlere sahip yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları ($\bar{X} = 165.934$; % 3.3; n: 169) verilmiştir.



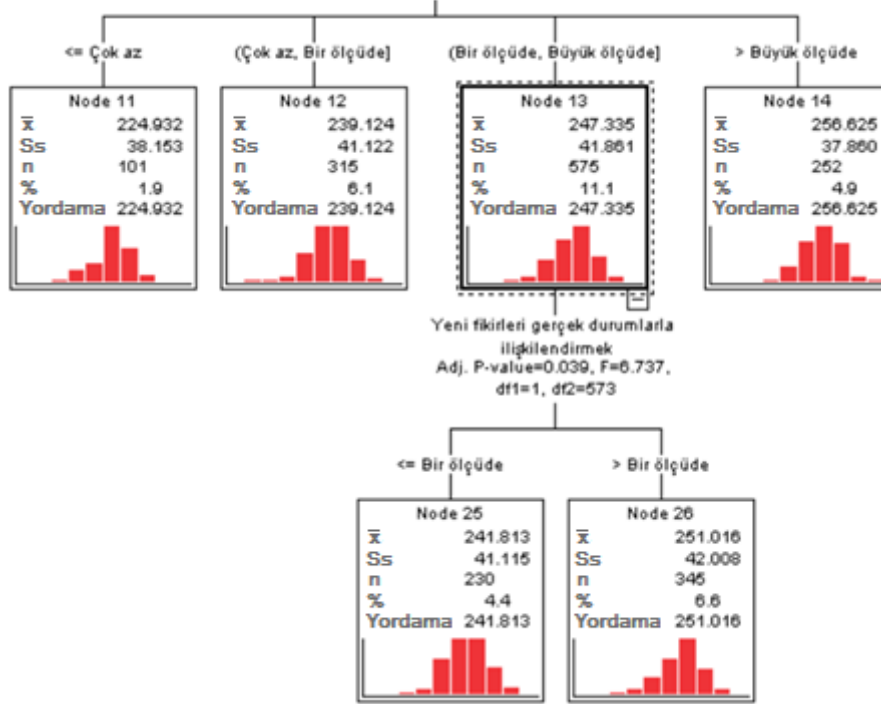
Şekil 49. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan öğrenmeye ve başkalarını etkilemeye yönelik tutumları gösteren CHAID analizi sonuçları.

İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde ve 21. yüz yıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ‘çok az’ ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt değişkenin “Yeni şeyleri öğrenmeyi severim” [$F(1, 647) = 33.334$; $p < .05$] değişkeni olduğu saptanmıştır. Düğüm 19’da, ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin “Yeni şeyleri öğrenmeyi çok az sevdiğini” ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 175.005$; % 4.8; $n: 248$) olarak bulunmuştur. Düğüm 22’de ise ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin “Yeni şeyleri öğrenmeyi biraz sevdiğini” ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 197.852$; % 7.7; $n: 401$) olarak bulunmuştur.

İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde ve 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ‘bir ölçüde’ ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt diğer bir değişken ise “Öğrenmeyi sürdürme” [$F(1, 1216) = 43.291$; $p < .05$] değişkeni olduğu görülmüştür. Düğüm 21’de, ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin “Öğrenmeyi sürdürmeyi” ‘hiç’ düşünmeyen yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 196.915$; % 18.5; $n: 960$) olarak bulunmuştur. Düğüm 22’de ise ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin “Öğrenmeyi sürdürmeyi” ‘hiç’ düşünmeyen yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 220.376$; % 5.0; $n: 258$) olarak bulunmuştur.

İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde ve 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkenlerinden “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ‘büyük ölçüde’ ilişkilendirdiklerini” ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt değişken ise “Başkalarını etkileyebilme” [$F(1, 736) = 41.514; p < .05$] değişkeni olduğu görülmüştür. Düğüm 23’de, ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin “Başkalarını etkileyebilme” değişkenine ‘ayda birkaç kezden az katıldığını’ ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 210.058; \% 11.8; n: 611$) olarak bulunmuştur. Düğüm 24’de ise ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin “Başkalarını etkileyebilme” değişkenine ‘ayda birkaç kezden fazla katıldığını’ ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı ($\bar{x} = 238.83; \% 2.5; n: 128$) olarak bulunmuştur.

Bu bulgulardan hareketle ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerden yeni şeyleri öğrenmeyi daha çok sevenler, öğrenmeyi sürdürme eğiliminde olanlar ve başkalarını daha çok etkileme kabiliyetinde olanların sayısal okuryazarlık puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

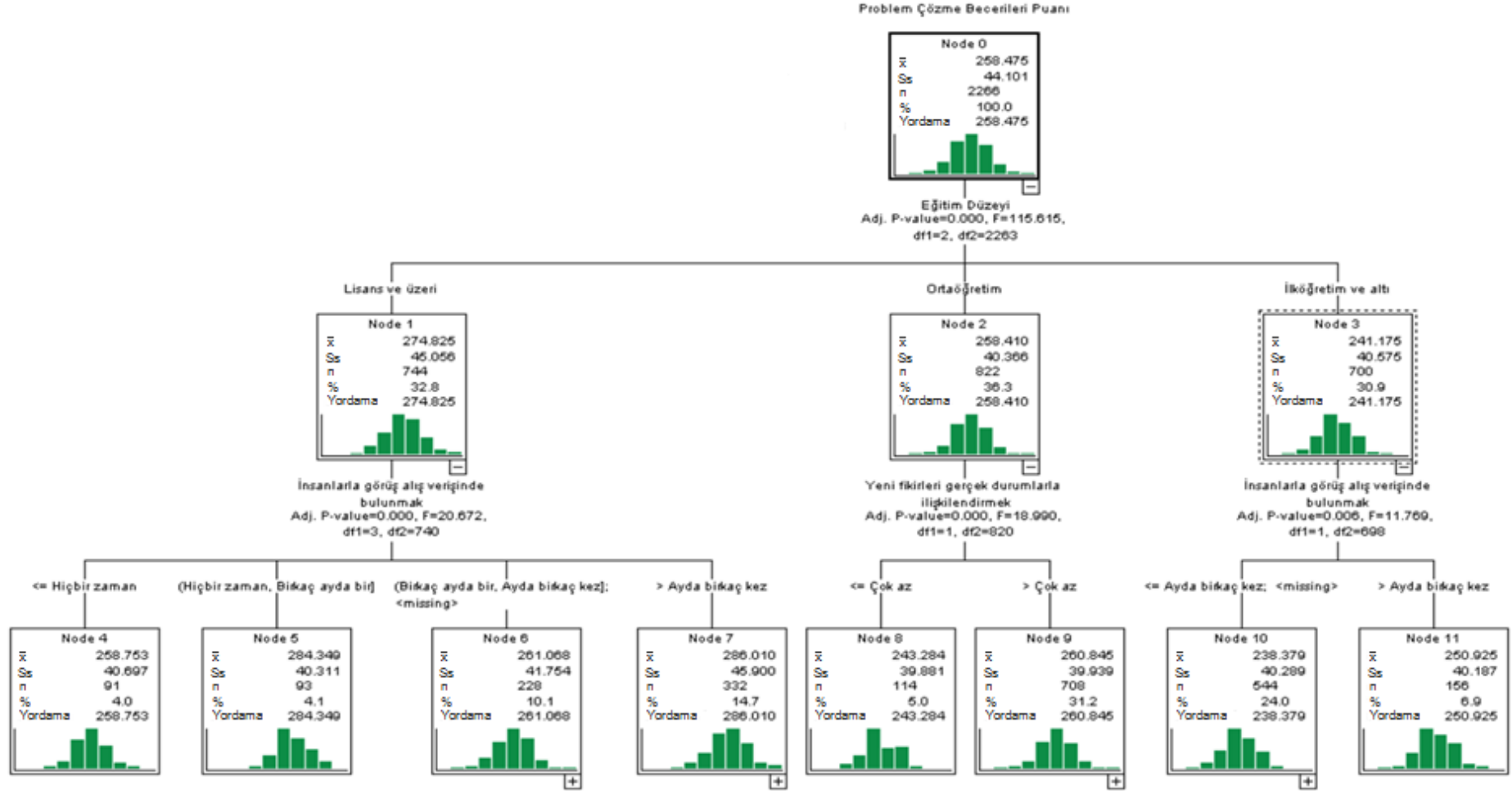


Şekil 50. Sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmeye yönelik tutumları gösteren CHAID analizi sonuçları.

Düğüm 3 ve 13’te yer alan ortaöğretim diplomasına sahip ve ‘büyük ölçüde ek bilgiler arayan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” [$F(1, 573) = 6.737; p < .05$] olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Düğüm 25’te ortaöğretim diplomasına sahip ve “Yeni fikirleri

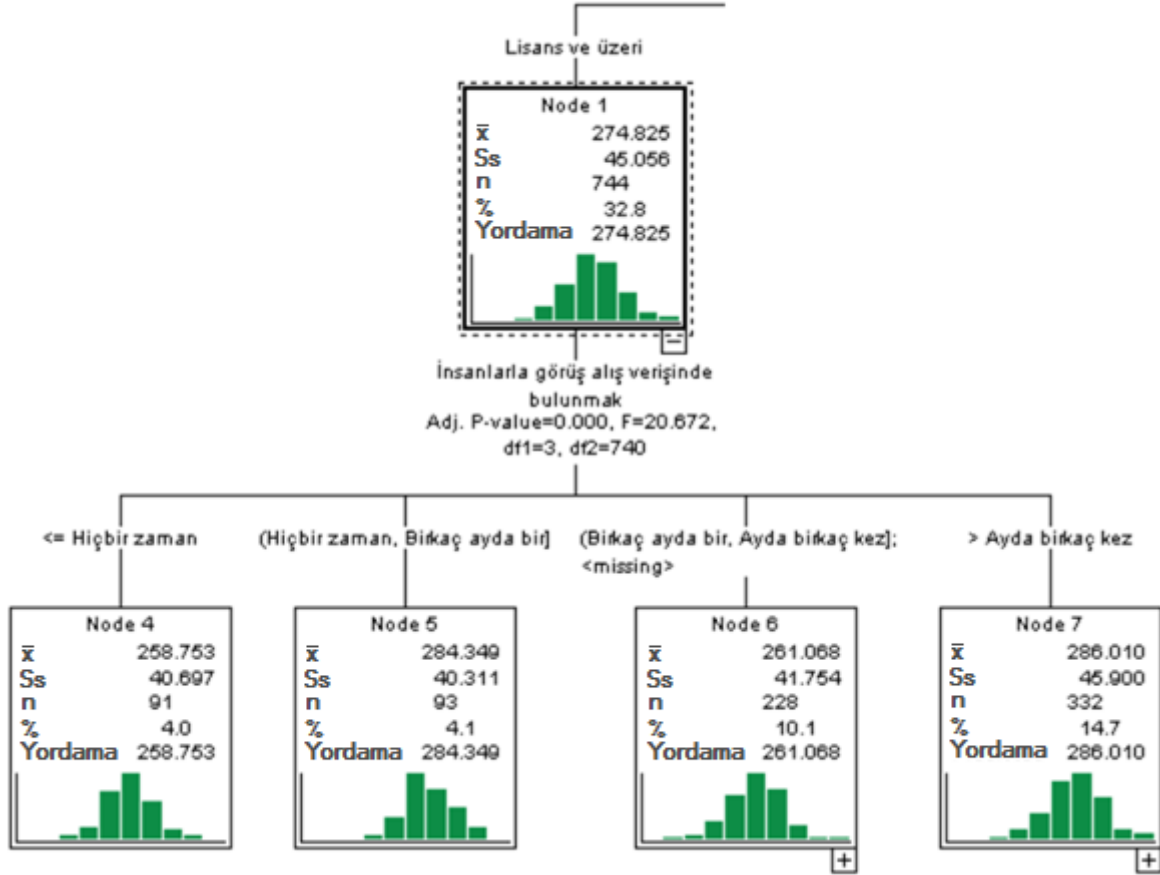
gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine ‘bir ölçüden daha az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık ortalama puanı ($\bar{x} = 241.813$; % 4.4; n: 230) olarak bulunmuştur. Düşüm 25’te ise “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” değişkenine ‘bir ölçüden daha fazla’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık ortalama puanı ($\bar{x} = 251.016$; % 6.6; n: 230) olarak bulunmuştur. Bu bulgulardan hareketle yetişkinlerin tüm eğitim düzeylerinde yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirme durumları arttıkça sayısal okuryazarlık puanlarında da artışlar görüldüğü sonucuna ulaşılmıştır.

PIAAC 2015 uluslararası yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi araştırmasında Türkiye’deki yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri başarısını açıklayan sosyal beceriler (soft skills) değişkenlerini belirlemek amacıyla CHAID analizi yapılmıştır. Aşağıda şekil 51’de CHAID analizi sonucu ortaya çıkan TYO problem çözme becerileri performansını açıklayan başlangıç düğümü ile birincil ve ikincil düğümlere yer verilmiştir. Yapılan CHAID analizi sonucuna göre TYO problem çözme becerileri başarısını en güçlü yordayıcı olarak “eğitim düzeyi” [$F(2, 2263) = 115.615$; $p < .05$] değişkeni bulunmuştur.



Şekil 51. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını açıklayan 21. yüzyıl sosyal (soft) becerileri.

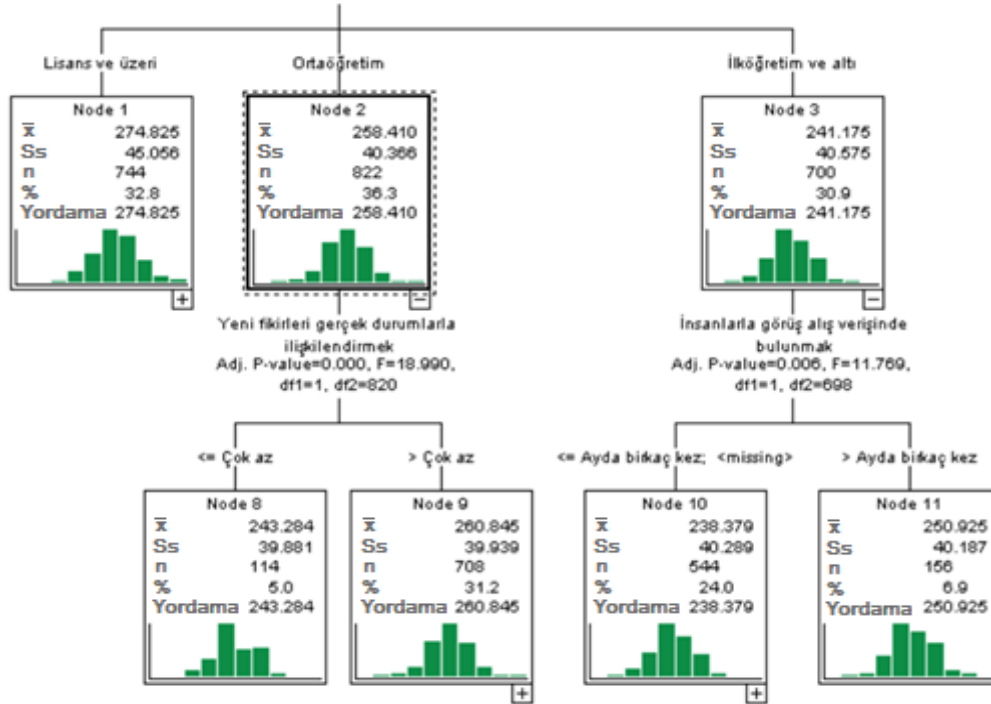
“Eğitim düzeyi” lisans ve üzeri olan yetişkinler düğüm 1’de ($\bar{x} = 274.825$; %32.8; n: 744); eğitim düzeyi lise ve meslek lisesi (ortaöğretim) olan yetişkinler ise düğüm 2’de ($\bar{x} = 258.410$; %36.3; n: 822) toplanmıştır. Eğitim düzeyi ilköğretim, ilkokul veya daha düşük düzeyde olan yetişkinler düğüm 3’te ($\bar{x} = 241.175$; %30.9; n: 700) bulunmuştur.



Şekil 52. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını açıklayan insanlarla görüş alış verişinde bulunma tutumuna ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Lisans ve üzeri eğitim düzeyine ulaşan yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan değişkenin “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” [$F_{(740)} = 20.672$; $p < .05$] değişkeni düğüm 4, 5, 6 ve 7’de verilmiştir. Eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” değişkenine ‘hiçbir zaman’ katılmadığını ifade eden yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanları ($\bar{x} = 258.753$; % 4.1; n: 91) düğüm 4’te verilmiştir. “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” değişkenine ‘birkaç ayda bir’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanları ($\bar{x} = 284.349$; % 4.1; n: 93) düğüm 5’te verilmiştir. Düğüm 6’da ise “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” değişkenine ‘ayda birkaç kez’ katıldığını belirtenlerle kayıp değerlerin yer aldığı yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri

puanları ($\bar{X} = 261.068$; % 10.1; n: 228) olarak bulunmuştur. Son olarak “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” değişkenine ‘ayda birkaç kezden fazla’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanları ($\bar{X} = 286.010$; % 14.7; n: 332) olduğu düğüm 7’de verilmiştir. Bu bulgular eğitim düzeyi lisans ve üzeri düzeyde olan Türkiye’deki yetişkinlerin PIAAC 2015 sayısal okuryazarlık puanları ile sosyal becerilerden insanlarla görüş alış verişinde bulunmak, bilgi paylaşımı, iletişim ve işbirliği gibi becerilerle yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları arasında güçlü anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu bulgu eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarında da benzer nitelikte bulunmuştur. Bu durum yetişkinlerin 21. yüzyıl sosyal becerileri ile temel okuryazarlık alanları arasında güçlü anlamlı ilişkiler olduğunu desteklemektedir.



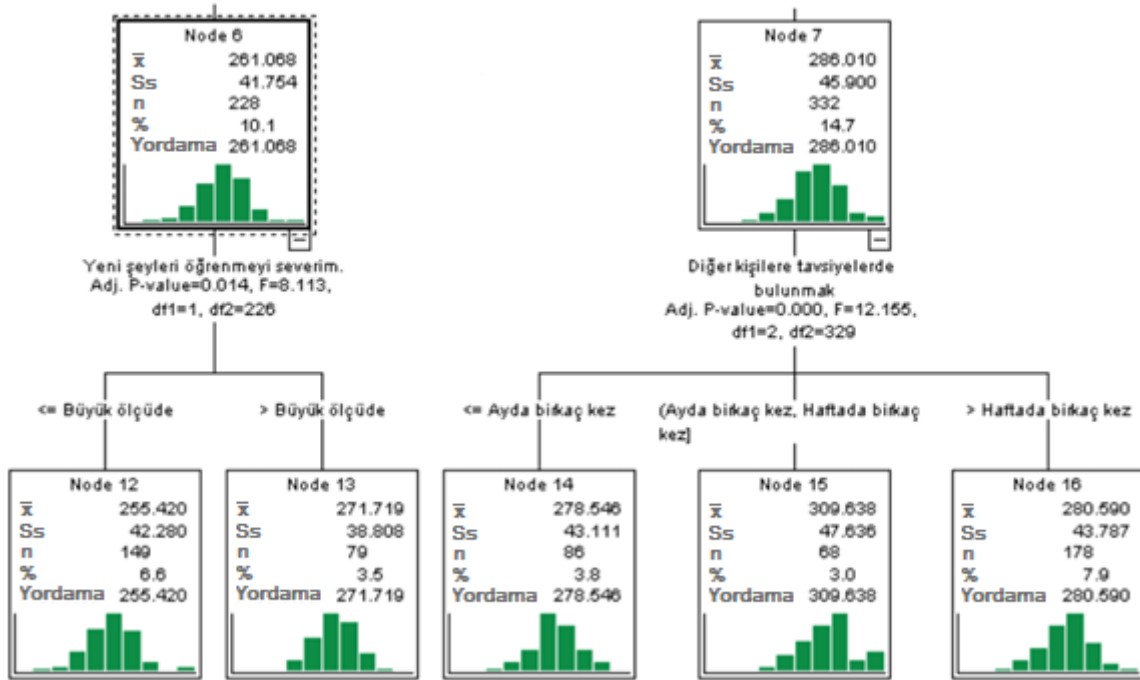
Şekil 53. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını açıklayan yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirme ile insanlarla görüş alış verişinde bulunma tutumlarına ilişkin CHAID analizi.

Şekil 53’te görüldüğü gibi, ortaöğretim düzeyine sahip olan yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanları açıklayan değişkenin “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” [$F(1, 820) = 18.990$; $p < .05$] değişkeni bulunmuştur. Düğüm 8’de “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” maddesine ‘çok az’ katıldığını belirten yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanları ($\bar{X} = 243.284$; % 5.0; n: 114)

verilmiştir. Diğer taraftan, düğüm 9’da “Yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek” maddesine ‘çok azdan daha fazla’ katıldığını belirten yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanları ($\bar{X} = 260.845$; % 31.2; n: 708) verilmiştir.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan değişkenin lisans ve üzeri yetişkinlerinde olduğu gibi “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” [$F_{(1, 698)} = 11.769$; $p < .05$] değişkeni bulunmuştur.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan yetişkinlerin “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” değişkenine ‘ayda birkaç kezden daha az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanları ($\bar{X} = 238.379$; % 24.0; n: 544) düğüm 10’da verilmiştir. “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” değişkenine ‘ayda birkaç kezden daha fazla’ katıldığını belirten yetişkinlerin TYO problem çözme becerileri puanları ($\bar{X} = 250.925$; % 6.9; n: 156) olarak bulunmuştur. Bu bulgular tüm eğitim kademelerinde sosyal becerilerini geliştiren yetişkinlerin temel okuryazarlık puanlarının da yükseldiği bulgusuna ulaşılmıştır.



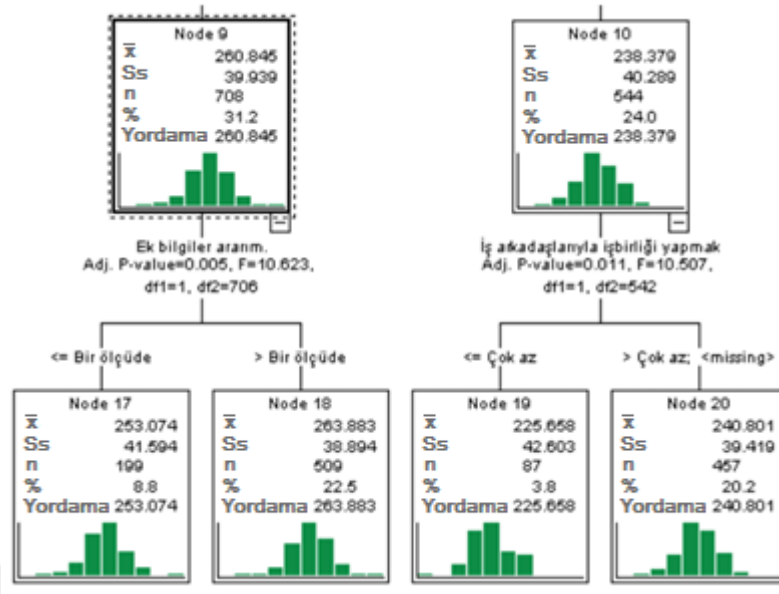
Şekil 54. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını öğrenmeye yönelik tutumlarla diğer kişilere tavsiyelerde bulunma tutumlarına ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Düğüm 1 ve düğüm 6'da yer alan lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve 'insanlarla ayda birkaç kez görüş alış verişinde bulunduğunu' ifade eden yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan 3. düzey alt değişkenin 'Yeni şeyleri öğrenmeyi severim' [$F(1, 820) = 18.990; p < .05$] olduğu bulunmuştur.

Şekil 54'te lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen ve "Yeni şeyleri öğrenmeyi severim" ifadesine 'büyük ölçüden daha az' katıldığını ifade edenler ($\bar{x} = 255.420; \% 1.2; n: 64$) düğüm 12'de; 'çok büyük ölçüde' katıldığını ifade edenler ise ($\bar{x} = 271.719; \% 3.5; n: 79$) düğüm 13'te verilmiştir. Bu bulgulardan hareketle yeni şeyleri öğrenmekten hoşlanan yetişkinlerin temel okuryazarlık puanlarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. İnsanlar arası iletişim becerileri yüksek olan ve başkalarıyla fikir alış verişinde bulunan yetişkinlerle yeni şeyleri öğrenmeye karşı olumlu motivasyona sahip yetişkinlerin temel okuryazarlık puanları daha yüksek bulunmuştur.

Düğüm 1 ve düğüm 7'de yer alan lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve 'insanlarla ayda birkaç kezden fazla görüş alış verişinde bulunduğunu' ifade eden yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan 3. düzey değişken "Diğer kişilere tavsiyelerde bulunmak" [$F(2, 329) = 12.155; p < .05$] olduğu bulunmuştur. Şekil 52'de lisans ve üzeri eğitim düzeyine erişen ve "Diğer kişilere tavsiyelerde bulunmak" ifadesine 'ayda birkaç kezden daha az' katıldığını ifade edenler ($\bar{x} = 278.546; \% 3.8; n: 86$) düğüm 14'de; 'haftada birkaç kez' katıldığını ifade edenler ($\bar{x} = 309.638; \% 3.0; n: 68$) düğüm 15'te verilmiştir. 'Haftada birkaç kezden fazla' katıldığını ifade edenler ise ($\bar{x} = 280.590; \% 7.9; n: 178$) düğüm 16'da verilmiştir.

Düğüm 2 ve düğüm 9'da yer alan ortaöğretim düzeyine sahip ve "yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmek" maddesine 'çok azdan daha fazla' katıldığını belirten yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan 3. düzey değişken "Ek bilgiler ararım" [$F(1, 706) = 10.623; p < .05$] değişkeni olduğu bulunmuştur.



Şekil 55. Yetişkinlerin TYO PÇ puanlarını açıklayan ek bilgiler arama ve işbirliği tutumlarına ilişkin CHAID analizi sonuçları.

Şekil 55’de ortaöğretim düzeyine erişen ve “ek bilgiler ararım” ifadesine ‘bir ölçüden az’ katıldığını ifade edenler (\bar{x} = 253.074; % 8.8; n: 199) düğüm 17’de; ‘bir ölçüden fazla’ katıldığını ifade edenler (\bar{x} = 263.883; % 22.5; n: 509) düğüm 18’de verilmiştir.

İlköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve “İnsanlarla görüş alış verişinde bulunmak” değişkenine ‘ayda birkaç kezden daha az’ katıldığını ifade eden yetişkinlerin TYO problem çözme beceri puanlarını açıklayan 3. düzey değişken “İş arkadaşlarıyla işbirliği yapmak” [$F(1, 542) = 10.507$; $p < .05$] olduğu tespit edilmiştir.

Şekil 55’te ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve “İş arkadaşlarıyla işbirliği yapmak” ifadesine ‘hiç’ katılmadığını ya da ‘çok az’ katıldığını ifade edenler (\bar{x} = 225.658; % 3.8; n: 87) düğüm 19’da; ‘az’ katıldığını ifade edenler (\bar{x} = 240.801; % 20.2; n: 457) düğüm 20’de verilmiştir. Bu bulgulardan hareketle 21. yüzyıl sosyal becerileri arasında çalışanlarla işbirliği yapmak maddesine katılma düzeyi arttıkça yetişkinlerin problem çözme beceri puanlarında da artışlar görülmektedir. Bununla beraber ilköğretim ve altı düzeyinde kalan yetişkinlerin işbirliğine açıklık düzeyi çok sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinin temel okuryazarlık alanlarının da gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. Ayrıca günlük hayatta ve iş hayatında karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek için daha çok bilgiye ihtiyaç duyduğunu ifade eden ortaöğretim

düzeyindeki yetişkinlerin TYO problem çözme becerilerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4. 7 PIAAC 2015 Sonuçlarına Göre Yetişkinlerin Sözel, Sayısal ve TYO Problem Çözme Becerilerine Yönelik MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB Mali Yardımlar Daire Başkanlığındaki Üst Düzey Karar Vericilerin, Uzmanların ve PIAAC'tan Sorumlu Çalışanların Görüşleri

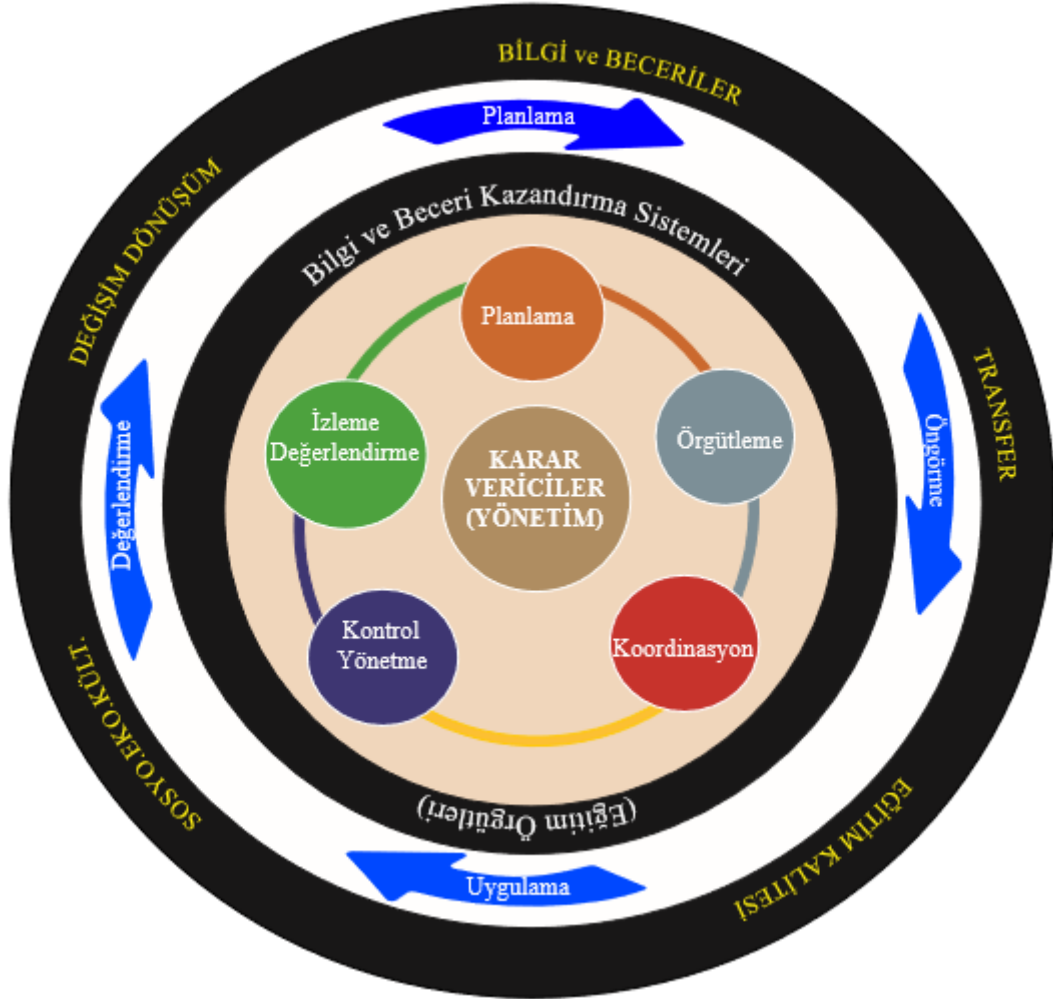
MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB Mali Yardımlar Daire Başkanlığı'ndaki PIAAC projesinden sorumlu karar vericilerin, uzmanların ve PIAAC'tan sorumlu görevli öğretmenlerin PIAAC 2015 sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine ilişkin görüşlerini saptamak için yarı yapılandırılmış sorulardan oluşan bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Metin içerik analizinde ortaya çıkan temalar, alt temalar ve kodlamalar sonucu Şekil 56'da verilen 'PIAAC değerlendirme modeli' oluşturulmuştur. Şekil 56'da verilen modelin Alabama Üniversitesi kolej eğitimi kavramsal çerçevesi modeliyle kısmi paralellik gösterdiği görülmüştür. İlgili bu kavramsal çerçeve model, öğretmen ve diğer profesyonel okul personelinin temel ve ileri düzeyde uyumunu sağlayarak paylaşılan bir vizyon oluşturmayı amaçlamaktadır. Model, karar verici olarak okul yönetim ekibi ve eğitimcilere odaklanmaktadır. Onların bilgi ve becerilerini geliştirmeyi, uygulamaları yansıtabilmeyi, rafine edebilmeyi ve giderek çeşitlilik gösteren karmaşık ve dinamik bir teknolojik toplumda sorunları tanımlayabilecek ve çözebilecek profesyonel eğitimciler olarak hazırlayabilmeyi amaçlamaktadır. Modelde bir karar verici olarak yönetim ekibi ve eğitimcilerin, yansıtıcı uygulayıcı, değişim ajanı ve yaşam boyu öğrenen olması gerektiği üzerinde durulmaktadır.

Bu araştırmada ise modelin merkezine karar verici olarak genelde MEB merkez ve taşra teşkilatı yöneticileri özelde ise MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB Mali Yardımlar Daire Başkanlığı'ndaki PIAAC yetişkin becerileri araştırmasından sorumlu karar verici konumundaki yöneticiler konulmuştur. Araştırmaya katılanların görüşlerine göre oluşturulan kodlamada ortaya konulan modeldeki bir diğer farklılık ise yönetsel boyut ile ilgili görüşlerin ön plana çıktığı görülmüştür. Dolayısıyla, modelin içten dışa doğru sıralandığında ikinci katmanını yönetim süreçleri bileşeni oluşturmaktadır. Üçüncü bileşende ise PIAAC program değerlendirmesine ilişkin görüşlere yer verilmiştir. Bu bileşen PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasına yönelik programın tüm safhalarının

değerlendirildiği bir bileşendir. Dördüncü bileşen olan dairede ise yetişkinlerin eğitim sağladığı ortamı temsil etmektedir. Bu bölüm diğer bileşenlerle etkileşimli bağlamdır. Yetişkinin, eğitim örgütlerine gelmeden önceki algın eğitimlerinin örgün ve yaygın eğitim kurumlarında yeniden şekillendiği, bilgi ve becerilerin kazandırıldığı ve yetişkinlerin günlük hayata ve iş hayatına hazırlandığı ortamı içermektedir. Bu bağlam aynı zamanda bir bütün olarak bakıldığında bilgi ve beceri kazandırma sistemi olarak eğitim kurumlarını da göstermektedir. Bu bileşen, adayların mevcut bilgi tabanlarına yeni öğrenme örgütlemesi ve böylece onların anlayışlarını ve deneyimlerini genişletme ve derinleştirebilme olanağı sağlar. Diğer bir ifade ile yetişkinlere sözel, sayısal ve problem çözme becerilerinin kazandırılmasında eğitim kurumlarının etkileşimli bağlamına işaret etmektedir. Modelin son bileşeni olan üst çıktılar ise sonuç bağlamını temsil eder. Modelin merkezinde yer alan karar verici olarak yöneticilerin yönetsel kapasitelerindeki yetkinlik ve yönetim süreçlerindeki liderlik davranışları eğitim sistemlerinin etkililiğine olumlu yansıması beklenmektedir. Bu eğitim sistemlerinin etkililiği öğrenen bireyler ve öğrenen örgütlerin gelişmesini desteklemesi öngörülmektedir. Bu durum yetişkinlerin bilgi ve becerilerini artırmalarına, günlük hayata ve iş hayatına transfer edebilmelerine, eğitimde kalitenin yakalanmasını desteklemesi hedeflenmektedir. Ayrıca modelde bireyin sosyoekonomik ve kültürel bağlamdan etkilendiği ve diğer döngüleri de bu bağlamların etkilediği görülmektedir. Yönetsel kapasitenin sosyoekonomik ve kültürel bağlamın eğitim kurumları bağlamları ile etkileşim içerisinde olduğunun dikkate alınması gerektiği düşünülmektedir. Modelin son bileşenindeki farklı bir üst çıktı ise değişim ve dönüşüm kodlaması yer almaktadır. Eğitim kurumları için değişim ve dönüşümün işe koşulması bilgi toplumunun işçilerini yetiştirmede, ülkelerin gelişmelerinde ve kalkınmalarında, ekonomik olarak artı katma değeri yüksek ürünler üretmede ve istihdam oluşturmada en önemli bir boyut olarak görülmektedir.

Modelin en son bileşeni olan bu dış çevre yetişkinlerin örgün, yaygın ve algın eğitim kurumlarında kazandıkları bilgi ve becerilerinin bir yansıması olarak değerlendirilmiştir. Başka bir ifade ile bu dış çevre, yetişkinlerin kendi değerleri ve vizyonları, bilgi ve becerileri, kültürel ve sosyo ekonomik etkilerinden oluşan daha önceki bağlamları ile eğitim örgütleri içerisinde kazandıkları bilgi ve becerilerini yeniden yapılandırdıkları bir alana işaret etmektedir. Bu bağlamda PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasına konu olan beceriler aynı zamanda eğitim örgütlerinin çıktısını ve ülke eğitim sisteminde eğitimin

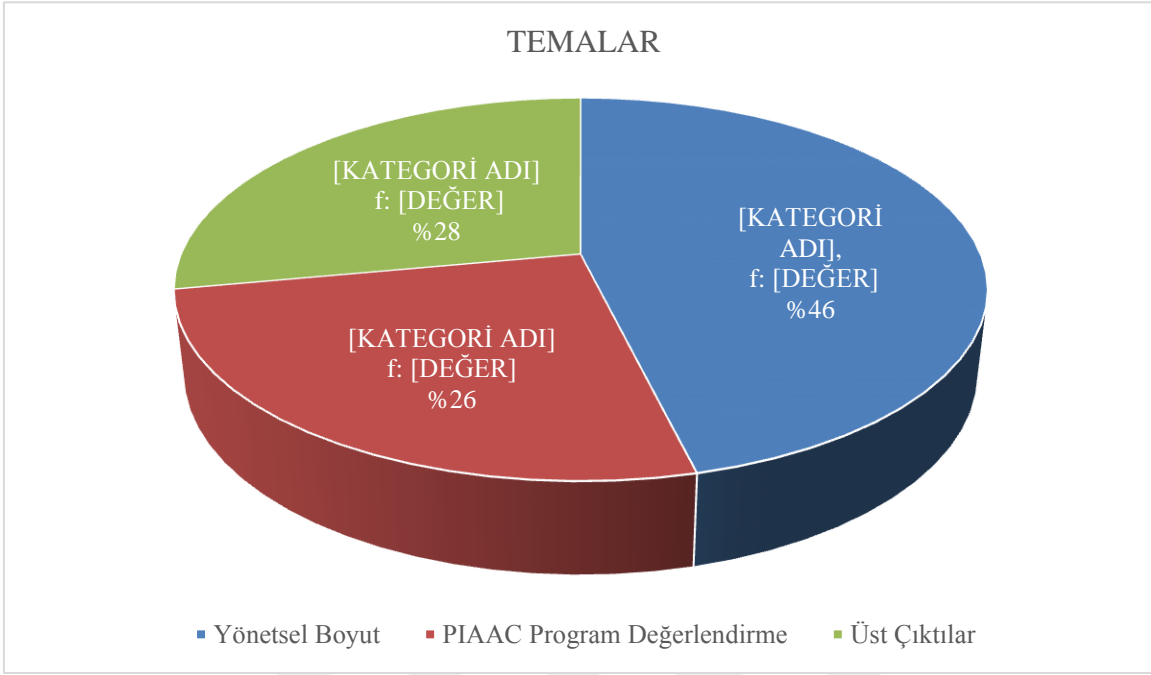
kalitesine ilişkin ipuçları verdiği düşünülmektedir. Aşağıda şekil 56’da oluşturulan bu modele yer verilmiştir.



Şekil 56. PIAAC değerlendirme modeli.

Yapılan metin içerik analizi sonucu üç tema ve bunlara bağlı alt temalar oluşturulmuştur. Aşağıda verilen Tablo 22 ve şekil 57 incelendiğinde bu temalar yönetsel boyut, PIAAC program değerlendirme boyutu ve üst çıktılar boyutlarıdır. Her üç temanın ve bu temaların alt boyutlarına ilişkin toplam 1135 kodlama saptanmıştır. Yönetsel boyut teması 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Yönetim süreçleri olarak da bilinen bu boyutlar planlama, örgütlenme, koordinasyon, kontrol ve izleme-değerlendirme boyutlarıdır. Yönetsel boyutun tüm alt boyutlarında tüm katılımcılar ($f=524$) görüş bildirmişlerdir. Modelde yer alan ikinci tema döngüsü ise PIAAC araştırmasına ilişkin katılımcı görüşlerini ortaya koymaktadır.

İkinci tema olan PIAAC program değerlendirme boyutuna ilişkin alt boyutlar ise planlama, öngörme, uygulama ve değerlendirme ($f=294$) boyutlarıdır.



Şekil 57. Oluşturulan temaların frekans ve yüzdeleri.

Modelin nitel görüşme sonrası ortaya konulan üçüncü teması ise üst çıktılar boyutudur. Bu boyutun bilgi ve beceriler, beceri transferi, eğitim kalitesi, sosyo ekonomik ve kültürel bağlam ve değişim ve dönüşüm alt boyutlarından oluştuğu görülmüştür. Üst çıktılar temasına ilişkin toplam frekans ise ($f=317$) olarak bulunmuştur.

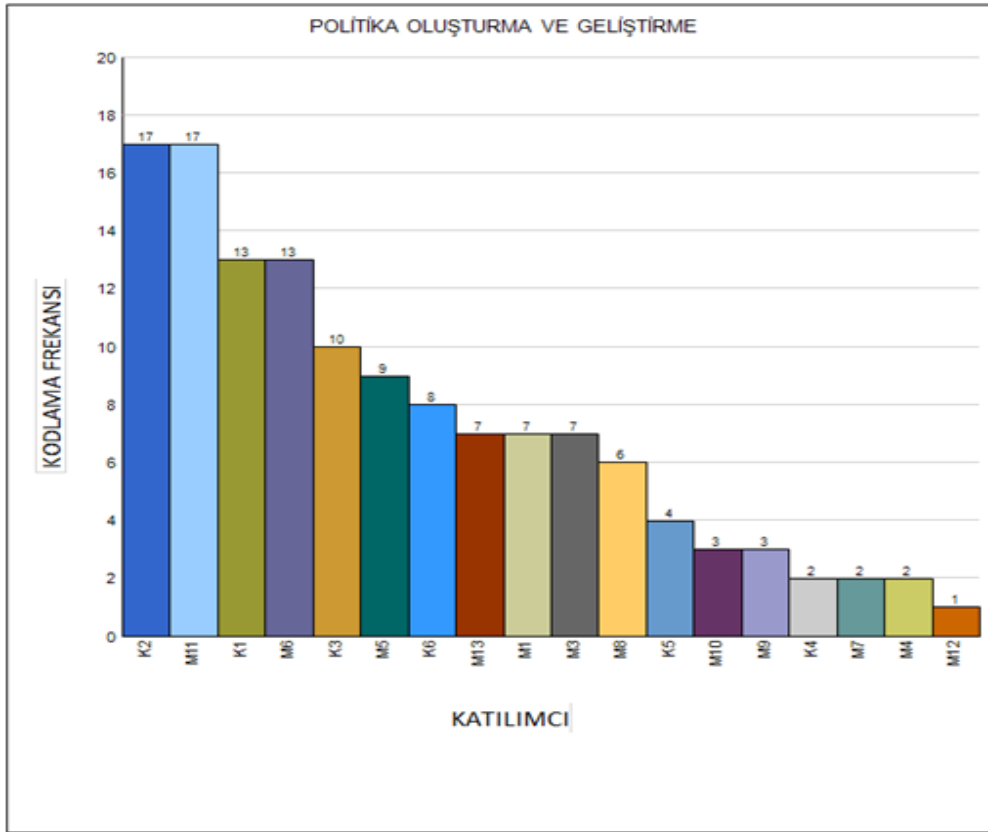
Metin içerik analizi sonucunda Şekil 56’da ortaya konulan modele ilişkin kodlamaların sayısı ve frekans değerleri aşağıda tablo 21’de verilmiştir. Tablo 21’e göre, görüşme sayısı bazında en fazla üst çıktılar temasının “eğitim kalitesi” ($n=19$; $f=82$) ve “bilgi ve beceriler” ($n=19$; $f=78$) alt temasında bahsedildiği görülmektedir. Görüşme sayısı bakımından en az yönetsel boyut temasının “eğitim felsefesi” ($n=6$; $f=20$) alt temasında bahsedilmiştir. Temaların geçme sıklığı açısından incelendiğinde ise en fazla yönetsel boyut temasının “politika oluşturma ve geliştirme” ($f=131$; $n=18$) boyutunda olduğu görülmektedir. En az geçme sıklığında olan tema ise PIAAC program değerlendirmesi temasının “planlama” ($f=10$; $n=7$) alt temasında yer aldığı görülmektedir. Her bir temaya ve buna bağlı olan alt tema ve kodlara ilişkin detaylı metin içerik analizi kodlamaları aşağıda sunulmuştur.

Tablo 22

Nitел Görüşmelere İlişkin Tema ve Kod Dağılımı

TEMALAR	ALT TEMA	KODLAR	K1	K2	K3	K4	K5	K6	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	n	f		
YÖNETSEL BOYUT	ÖRGÜTLEME PLANLAMA	POLİTİKA OLUŞTUR - GEL.	13	17	10	2	4	8	7	0	7	2	9	13	2	6	3	3	17	1	7	18	131		
		EĞİTİM FELSEFESİ	0	4	3	0	1	0	3	0	0	0	0	0	7	0	0	0	0	2	0	0	6	20	
		FIRSAT EŞİTLİĞİ	1	4	2	2	1	0	0	1	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	9	14	
		FARKINDALIK	3	8	1	1	0	1	3	0	4	0	2	3	3	3	1	1	0	3	0	2	14	36	
		ÖRGÜTSEL YAPI	2	5	1	0	3	0	8	0	1	1	3	2	0	0	2	0	6	0	2	12	36		
		YÖNETSEL KAPASİTE	1	1	0	0	0	0	0	0	0	1	1	3	10	0	1	0	1	5	0	1	10	25	
		ÖĞRETMEN - EĞİTİCİ KAP.	4	6	4	3	0	0	0	3	1	2	4	5	2	1	2	0	5	0	1	14	43		
		FİZİKİ KAPASİTE	5	2	3	0	0	0	0	2	0	1	0	2	1	3	0	0	1	0	0	9	20		
		PROGRAM KAPASİTESİ	5	10	2	4	2	0	3	2	0	0	3	3	1	3	2	0	1	0	2	14	43		
		PIAAC PROGRAM DEĞERLENDİRME	DEĞERLENDİRME	KOORDİNASYON	3	7	6	3	2	7	7	0	2	2	4	5	3	3	3	1	4	0	3	17	65
KONTROL YÖNETME	1			2	3	1	1	3	2	0	3	4	6	4	0	3	4	0	0	0	0	3	14	40	
İZLEME - DEĞERLENDİRME	2			9	3	1	1	1	2	1	2	1	4	7	4	4	1	1	0	5	2	4	18	51	
PLANLAMA	2			0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	3	1	0	1	0	1	0	1	7	10		
ÖNGÖRME	3			1	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	4	0	0	1	1	0	1	9	15		
UYGULAMA	4			1	1	1	0	1	0	0	0	0	1	6	2	2	1	0	1	0	1	12	22		
PIAAC BAŞARI	5			7	2	3	0	2	3	1	1	2	3	2	0	3	2	2	4	0	2	16	44		
PIAAC PISA İLİŞKİSİ	1			2	0	0	0	3	2	1	5	0	1	6	8	1	2	1	5	0	1	14	39		
PIAAC ALGISI	5			2	2	2	0	1	3	0	7	1	2	1	1	1	2	1	4	2	4	17	41		
HBÖ EĞİT. İÇERİĞİ, AMACI	3			5	6	3	4	0	2	3	5	3	0	2	3	3	4	0	2	0	0	14	48		
ÜST ÇIKTILAR	DEĞERLENDİRME	PIAAC HBÖ İLİŞKİSİ	2	2	2	1	1	0	2	0	1	0	0	0	0	1	0	0	2	0	0	9	14		
		PIAAC ARŞ. EKSİKLİĞİ	2	2	1	1	0	3	3	0	4	0	2	9	2	2	2	0	2	0	5	14	40		
		PIAAC YET. BEC. ETK. FAK.	1	0	0	3	0	1	1	1	0	1	2	3	1	1	2	0	2	1	1	14	21		
		BİLGİ VE BECERİLER	7	8	3	4	1	5	7	3	2	2	11	3	3	4	3	2	7	1	2	19	78		
		BECERİ TRANS. VE SÜRD	3	4	1	2	0	2	3	1	1	2	6	4	3	4	2	0	4	1	1	17	44		
		EĞİTİM KALİTESİ	4	2	2	8	2	2	4	4	6	4	3	10	7	8	7	2	2	2	3	19	82		
		SOSYO EKO. VE KÜLT.	9	5	6	2	0	4	5	2	4	4	3	5	4	2	0	0	5	1	2	16	63		
		DEĞİŞİM VE DÖNÜŞÜM	4	11	0	2	1	2	0	1	1	2	3	9	1	2	0	2	8	0	1	15	50		
					100	130	68	51	24	49	71	26	59	36	76	124	57	57	46	17	101	11	52	-	1135

Tablo 22 ve şekil 57'ye göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan “planlama” temasına ilişkin beş kategori kodlanmıştır. Bunlardan birincisi olan “politika oluşturma ve geliştirme” kodlaması boyutunda 18 katılımcı ($f=131$) görüş bildirmiştir. Bu boyut tüm tema ve alt tema kodlamaları içerisinde en çok görüş bildirilen boyut olmuştur. Bu boyuta ilişkin diğer bir bulgu ise hemen hemen tüm katılımcılar “politika oluşturma ve geliştirme” konusunda en az bir görüş bildirmişlerdir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=17$) ve K1 ($f=13$) ve eğitim uzmanı statüsünde görev yapan M11 ($f=17$) olmuştur. Politika oluşturma ve geliştirme boyutunda en az görüş bildiren katılımcı ise M12 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 58. Politika oluşturma ve geliştirmeye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Politika oluşturma ve geliştirme alt teması ile ilgili katılımcı görüşleri incelendiğinde, politika oluşturma sürecinin uzun bir süreç olduğu, bazı konularda politika eksikliği bulunduğu, sürdürülebilir politika üretmeye yönelik adımlar atılması gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca beceri kazandırılmama probleminin bir sistem problemi olduğu, PIAAC gibi uluslararası araştırma bulgularının eğitim sistemimizde değişimi zorunlu kıldığına vurgu yapılmıştır. Mesleki Eğitimin ideolojik yaklaşımlar ve yanlış politikalar sonucu

bitirilmeye çalışıldığı üzerinde durulmuş mesleki eğitimi yeniden güçlendirmeye yönelik girişimlerin başlatıldığına vurgu yapılmıştır [K1; K2; K4; M1; M2; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M13]. Bir katılımcı PIAAC sonuçlarını politikaya dökmeden önce verilerin çok iyi analiz edilmesi gerektiğini, hangi alanlarda eksikliklerin olduğunu araştırılmasını, eksik ya da zayıf görülen alanlar üzerine eğilip bu alanları güçlendirici politikalar oluşturulması gerektiğini ifade etmiştir [M10]. ÇSGB’ında görevli bir katılımcı [K6] PIAAC raporunun yayınlandıktan hemen sonra ‘ulusal temel yetişkin becerileri stratejisi’ adında yetişkinlerin temel becerilerini arttırmaya yönelik bir strateji belgesi yazma kararı aldıklarını, bunun için öncelikli olarak üst düzey yöneticilerini ikna ettiklerini ifade etmiştir. Bunu destekleyen diğer bir politika ise ‘ulusal istihdam politikası’ çalışmaları olduğu belirtilmiş ve üst yönetimin istihdam ve becerilerin artırılmasına yönelik bir eylem planı ortaya koyduğu ifade edilmiştir [K6]. Başka bir katılımcı ise politika belgelerinde yer alan en öncelikli hedefin şu an %5,5 düzeyinde olan Milli Eğitim Bakanlığı’nın Hayat Boyu Öğrenme ’ye katılım oranı görülmektedir. Bu oranı stratejik plan dönemi sonunda %9’a çıkarılması hedefi ortaya konulmuştur [K5].

Bazı katılımcılar mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması ve bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerin günlük ve iş hayatına dönük bir yapıya kavuşturulması gerektiği üzerinde durulmuştur [K1; K2; K4; K6; M6]. Bu bağlamda HBÖ’ye bağlı olan mesleki teknik eğitim merkezleri 3308 sayılı kanunda yapılan değişiklikle mesleki teknik eğitim genel müdürlüğüne bağlanmıştır. Ayrıca, halk eğitim merkezlerinin, içerisinde bulunduğu topluma hizmet eden birer toplum merkezi olmasına ilişkin politikalar geliştirildiği ifade edilmiştir [K2]. Bazı katılımcılar tarafından yetişkinlerin önceki öğrenmelerinin tanınmasına yönelik ve tüm dünyada geçerli, akredite olabilen standartların ortaya konulmasına yönelik eğitim politikaları üzerinde çalışıldığı ifade edilmiştir [K2; K5]. Ancak bir katılımcı MYK (Mesleki Yeterlik Kurumu) meslek standartlarının iş dünyasının ulaştığı yeniliği yansıtmaktan uzak olduğunu ve meslek standartları ile ilgili yazılı belgelerin güncel olmadığını ifade etmiştir [K2]. Aynı katılımcı bu durumun meslek kodlarının yeni sistem meslek kodlarıyla örtüşmediğini vurgulamıştır [K2]. Ayrıca MYK’nın çok daha fazla öğrenim gerektiren konularda da yeterlikler yazmaya çalıştığını ve test merkezlerinde çok kısa bir sürede sertifikalar verilmesinin öğrenme ortamlarını olumsuz etkileyeceğini vurgulamıştır. Bu bağlamda Türkiye’de MEB HBÖ olarak ilk defa meslek standartlarından hareketle mesleki eğitim müfredatı yazılmaya başlandığı ifade edilmiştir [K2].

HBÖ kapsamında yetişkinlere verilen eğitimlerin talep olması durumunda açıldığı, hiç akla gelmeyecek programlar tavsiye edildiği, bakanlığın ihtiyaç analizi yaparak açılacak programlara yön vermesi gerektiği belirtilmiştir [K2]. Bir katılımcı da PIAAC sonuçlarını dikkate alırken MEB HBÖ olarak verilen sertifikaların yetkinliğin bir göstergesi mi yoksa idari olarak üretilmiş bir kâğıt, bir bürokrasi mi olduğunun net ortaya konulması gerektiğini dile getirmiştir. Dolayısıyla projelerde bazen başarısız olunmasının sebebi kurumlarda sürekli olarak değişimi içeren sürdürülebilir bir program kurulamamasından kaynaklandığı ifade edilmiştir [K2].

Bazı katılımcılar tarafından PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçları politika tedbirleri almayı gerektirdiği, sistem bazında bütüncül olarak problemleri belirleyip sonra politikalar geliştirmek gerektiği görüşü ortaya konulmuştur [K1; K4; M6; M11]. Katılımcılardan bazıları yetişkinlere beceri kazandırma fonksiyonunun eğitim sisteminin bütünlüğü içerisinde değerlendirilerek politikalar geliştirilmesi gerektiğini, sorumlu genel müdürlükle sınırlandırmanın problemi anlamada ve çözüme yönelik politikalar geliştirmede yetersiz olacağını ifade etmişlerdir [K2; K3; M1; M6; M11]. Bu konu ile ilgili olarak bazı katılımcılar HBÖ Genel Müdürlüğü çatısı altında yapılandırılan PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının yanlış konumlandırıldığını dile getirmiş ve problemi tanılamada sıkıntı yaşandığını ifade etmiştir [M1; M6; M11]. Bazı katılımcılar ise PIAAC kapsamında elde edilen veriler sayesinde eğitim sisteminin iş hayatının gereklerine uygun hale getirilmesi için, etkin politikalar ve bunlara yönelik uygulamaların ve tedbirlerin ilgili bakanlıklarca alınacağını ifade etmiştir [K3; K6]. Özellikle genç işsizliği ve sosyal dışlanmayla mücadele, katma değeri yüksek işler yaratma, çalışanların becerileri ve işleri arasında uyum sağlayabilme, çalışanların sahip oldukları becerileri verimli değerlendirebilme gibi konularda politikalar geliştirilmesinin planlandığını belirtmiştir [K3; K6; M13].

Bazı katılımcılar PIAAC'ın aslında nihai noktada ölçmek istediğinin yetişkinlerin becerilerini iş piyasasında ve günlük hayatta ne düzeyde kullanabildiklerini ölçmek olduğunun altını çizmişlerdir. Buna yönelik olarak MEB HBÖ Genel Müdürlüğü tarafından geliştirilen kursiyer takip modülü yetişkinlerin bilgi ve becerilerini günlük ve iş hayatına ne düzeyde transfer edebildiklerini görme fırsatı sunmasına olanak tanıyacağını belirtmişlerdir [K3; K5]. Sosyal medyanın ve görsel materyallerin çok etkin olarak kullanıldığını belirten bir katılımcı ise görsele yönelik içeriklerle, sosyal medya ve videolarla destekleyici öğretim materyalleri geliştirmeyi düşündüklerini belirtmiştir [K3].

Bazı katılımcılar MEB HBÖ Genel Müdürlüğünün mevcut durumunun PIAAC yetişkin becerileri araştırmasını tüm boyutlarıyla karşılayabilecek bir kurumsal yapısının ve kapasitenin olmadığını ifade etmiştir [M1; M6; M11]. MEB HBÖ bünyesinde açılan kursların içerikleri ile PIAAC'ta ölçülen içeriğin çok farklı olduğu, HBÖ kapsamında yetişkinlere sunulan bilgi ve beceriler ile PIAAC'ın ölçtüğü becerilerin çoğunlukla örtüşmediği belirtilmiştir. Avrupa Birliği ülkelerinde günlük hayata dair ne varsa her alanda eğitim verilebildiği ifade edilirken bizde bu konuda eksikliklerin bulunduğu vurgu yapılmıştır [K1; M1; M6].

Bazı katılımcılar ise politika geliştirme alanı olarak programlarla ilgili çalışmaların yapıldığına dikkat çekmiştir [K1; K2; K3; K4]. Programlarla ilgili olarak hem örgün hem de yaygın eğitim kurumlarında mevcut içeriklerin çok yoğun olduğu, güncel olmadığı, çok fazla akademik içerik barındırdığı belirtilmiştir. Ayrıca mevcut programların sektörel ihtiyaçlara cevap vermekten uzak olduğu ifade edilmiştir [K1; K2; M1; M6; M11]. Bir katılımcı ulusal okul standartları ve ulusal öğretme standartlarının oluşturulması gerektiğini ve bu standartların gösterilebilir standartlardan oluşması gerektiğinin altını çizmiştir [K2]. İstihdam ile eğitim arasındaki ilişkiye değinen bazı katılımcılar ise Türkiye'de ne eğitime katılım ne de yeterlikler istihdam durumu ile ilişkilendirilmediğini belirtmişlerdir [K3; K6]. MEB HBÖ Genel Müdürlüğü'nde yönetici pozisyonundaki bir katılımcı bu bulgu ile ilgili tedbir maddesi aldıklarını ve eğitim programlarının istihdam piyasalarının ihtiyaçlarını ve beklentilerini karşılaması yönünde revize edilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

Araştırmada ortaya çıkan diğer bir bulgu ise yetişkinlerin çoğunluğunun TYO problem çözme becerilerinde yeterlik gösteremediklerine ilişkindir. Yetişkinlerin sadece %8'inin en yüksek performansı düzey 2'ye çıkabilmiştir. PIAAC sonuçları yetişkinlerin yaklaşık %40'ının hiç bir bilgisayar deneyimi olmadığını ortaya koymaktadır. Diğer bir ifade ile BİT temel testinde başarısız olmuştur. Bu konu ile ilgili alınan tedbir maddesi ise MEB HBÖ Genel Müdürlüğü Eğitim Politikaları Daire Başkanlığı bünyesindeki eğitim programlarının gerekiyorsa revize edilmesi, tanıtımlarının yapılarak daha fazla sayıda vatandaşa ulaşılması ve özellikle bilişim teknolojileri alanında verilen kurs programlarının ulaştığı kişi sayısının artırılması yönündedir [K3].

Türkiye'nin OECD raporlarında en zayıf kaldığı alanlardan birisi de öğretmen kapasitesi olduğu vurgulanmıştır. Öğretmen standartlarının net bir şekilde belirlenmesi ve açık,

anlaşılır göstergelerle performans değerlendirmesinin yapılması gerektiği ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin ve eğitimcilerin geliştirilmesine yönelik politikaların gündemde olduğu belirtilmiştir [K2; M6]. Bununla ilgili olarak yönetici pozisyonundaki bir katılımcı MEB'in uyguladığı çok sayıda hizmet içi eğitim modülleri ile öğretmen yetkinlikleri arasında bir bağlantı olmadığını ifade etmiştir. Bu bağlamda HBÖ bünyesinde yazılmakta olan müfredatın içerisine net anlaşılır göstergeler konulduğu ifade edilmiştir [K2]. Ayrıca akademisyenlerden yararlanmaya yönelik politikaların gündemde olduğu, öğretmen kapasitesini geliştirmek için androgojik bir yaklaşım sergileneceği ve bu akademik çevrelerden yararlanılacağına dair görüşmeler yapıldığı dile getirilmiştir [K1; K2; K3].

Yetişkinlerin ulaştığı eğitim seviyesi ile PIAAC sonuçları arasında paralellik kuran bazı katılımcılar gerek lise mezuniyeti ve gerekse ilköğretim ve altı eğitim seviyesine sahip yetişkinlerin oranlarının çok yüksek olduğunu belirtmiştir [K3; K6]. Bir başka katılımcı ise Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün en görünen yüzü açık okullar olmasına rağmen lise diploması verme ile ilgili ülke olarak son sıralarda olduğumuzu söylemiştir [M1]. Bununla ilgili olarak bir daire başkanı MEB HBÖ Genel Müdürlüğü Açık Okullar Daire Başkanlığı bünyesinde yürütülecek çalışmalar ile okullarda verilecek eğitimlerin artırılmasının sağlanması ve lise mezunu yetişkin sayısı artırılması tedbir maddesi ortaya konulduğunu beyan etmiştir [K3]. Farklı bir perspektiften bakan bir diğer katılımcı yönetici ise Türkiye'nin eğitimde yaptığı politika hamleleri ile 55 - 65 yaş arası grubu aralığında lise mezunu olmayanların oranının 2013 - 2016 yıllarında yapılan rapor sonuçlarına göre %80 civarında iken şu an 25-34 yaş arası %50'lerde olduğunu belirtmiştir. Lise mezuniyeti Türkiye'de hemen hemen ülke geneline yayılmış, zorunlu eğitim politikalarıyla desteklenmiş ve bunun çıktılarının da araştırmalar sonucunda gözlenebildiği bir durum haline geldiğini ifade etmiştir [K6]. Yetişkinlere verilen eğitimin nitelik boyutuna vurgu yapan bir başka katılımcı ise sadece bilgi düzeyinde aktarımların kalıcılığının da olmadığını, çözümün yine eğitimle olabileceğini ama bu eğitimin yaparak yaşayarak öğrenme yaklaşımlarına dönülerek olabileceğini ifade etmiştir [M6]. Son yıllarda okullaşma oranlarında belirgin bir artışın olduğunu dile getiren bir diğer katılımcı ise niceliksel yükselişlerin aynı düzeyde kaliteye yansıtıcı politikalarla desteklenmesi gerektiğini belirtmiştir [M11]. Bir başka katılımcı ise PIAAC sonuçlarından hareketle neler yapılabileceğini tespit etmek için Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı olarak Açık Öğretim okullarındaki öğrenci profilini izlemeye aldıklarını, ilgi alanlarına giren yetişkinlerin durumunu değerlendirdiklerini ve

sorunlu alanları ortaya çıkarıp yerel düzeyde politikalar belirlemeyi düşündüklerini belirtmiştir [M7].

Katılımcılardan birisi de bilgi ve becerilerin geliştirilmesinde anahtar rol oynayan faktörlerden birisinin de 'kitap okuma' alışkanlığı olduğunu dile getirmiştir [M13]. Konuyla ilgili bir diğer katılımcı ise yetişkinlere beceri kazandırma ve yetişkin eğitimi ile ilgili öğrenme kültürünün yerleştirilmesi ve bu becerilerini gösterebilecekleri yaşam alanları sunulmasının önemli olduğunu, bununla ilgili politik kararlar alınması gerektiğine inandığını belirtmiştir [M4].

Politika oluşturma ve geliştirme sürecinde veriye dayalı ve sahadan gelen bilgilere göre hareket edilmesi gerektiğini bildiren bir başka katılımcı yönetsel kadrolarda görev yapan bazı yöneticilerin kendi kişisel gözlem ve görüşlerinden esinlenerek politikalar belirlendiğini dile getirmiştir [M4]. Yönetsel kapasite ile ilgili olarak bazı katılımcılar ise yönetici yaklaşımlarının ve değerlendirmelerinin PISA ve PIAAC gibi uluslararası araştırmaları değerlendirirken genellikle sonuçlara yönelik olumlu yönleri ortaya koyan bir tavır sergilediklerini belirtmiştir. Bu bağlamda nasıl bir model ortaya konulabileceğine ilişkin politikalar geliştirmek yerine bazı gerekçe ve bahanelerle ya da olumlu yönleri farklı bir okuyuşla dile getiren bir yaklaşımlarının olduğunu söylemişlerdir [M3; M6]. Bazı katılımcılar da PIAAC araştırması sonrasında yönetsel kadronun konuyu ciddi olarak masaya yatırarak politikalar üretmekten uzak olduğunu ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili bir diğer katılımcı ise ilkönce mevcut durumumuzu kabul etmemiz gerektiğine vurgu yapmıştır. MEB HBÖ Genel Müdürlüğü görev ve sorumluluklarına ilişkin görüş bildiren bir başka katılımcı ise HBÖ'yi sadece halk eğitim merkezlerinde eğitimlerin verildiği ve buna yönelik politikaların oluşturulduğu kurumlar olarak görülmesinin yanlış olduğunu dolayısıyla bu kurumların yeniden tanımlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise okul temelli yaklaşımların yerine yapılanmaların politika ve uygulamaları üzerine kurgulanması gerektiğini ve veriye dayalı yönetim sergilenmesi gerektiğini belirtmiştir [M6]. Milli Eğitim Bakanlığı olarak eğitim politikalarında değişiklik yapılmasının gerekliliğine vurgu yapan bazı katılımcılar mevcut sonuçların süregelen politikaların ürünü olduğunu belirtmişler üst düzey performans gösteren yetişkinlerin sayısını artırmak ve alt düzey düşük performans sergileyen yetişkinlerin oranlarının azaltılmasına yönelik politikaların geliştirilmesi gerektiği görüşünü savunmuşlardır [M5; M8]. Bir başka katılımcı ise Milli Eğitim sistemi içerisinde fiziki kapasiteyi geliştirmeye yönelik çalışmaların arttığı, eğitimde okullaşma oranlarının yükseldiği, teknoloji ile ilgili

yatırımların çoğaldığı bir dönemde hala kalite sorunları çözülemiyorsa uygulanan eğitim politikalarında yanlışlıklar olduğu anlamına geldiğini söylemiştir [M11].

Politika oluşturma ve geliştirme boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Bugün itibarıyla mesleki eğitimi tekrar tabiri caizse teneşirden kalkması, hayatiyet kazanması gerekiyor. (...) Ama bundan sonraki süreçte örgünde olsun, yaygında olsun, yetişkinlerin aldıkları becerileri, aldıkları eğitimleri günlük hayata geçirebilmelerinin yolunu oluşturmamız gerekiyor [K1].

(...) Mesleki teknik eğitim merkezleri normalde bizim genel müdürlüğümüzün bir parçasıydı. Mesleki teknik eğitim genel müdürlüğüne geçti. Aslına bu merkezler de hala hayat boyu öğrenme hizmeti veriyor. Dolayısıyla o zaman genel müdürlüğün bile üstünde olması gereken bir şey bu sadece hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü değil de bu genel müdürlük hem mesleki teknik eğitimi kapsamalı, hem öğretmen geliştirme yetiştirmeyi de kapsamalı, özel eğitimi de kapsamalı [K2].

(...) Ama bunun sonucunda ortaya çıkan ürünlerin kalitesinin geliştirilmesi gerekiyor. Mesela bu standartları geliştirirken kullandıkları “meslek kategorilere sistemi” var yerel Türk sistemini kullanıyorlar bunu doldururken ve birçok durumda artık iş dünyasının ulaştığı yeniliği bu sistem Türkiye’deki sistemi yansıtmıyor. Çünkü geride kalmış bir sistem bu. Sonuçta şöyle bir şey ortaya çıkıyor güzel yazılmış belgeler var ama bunlardaki iş kodları tabi meslek grupları eski kalmış bir sistemden alınmış ve yeni sistemde artık böyle meslekler yok. Çünkü başka bazı mesleklerin kanadı altında tutulmuş [K2].

(...) 55 - 65 yaş grubundaki yetişkinlerin yaklaşık %80’ni ve 25-34 yaş grubundaki yetişkinlerin %50’den fazlası lise mezuniyetinde tamamlamamıştır. Türkiye’de ne eğitime katılım ne de yeterlikler istihdam durumu ile ilişkilendirilmiştir. Diğer bir bulgu ‘yetişkinlerin çoğunluğu teknoloji zengin ortamlarda problem çözme becerilerinde yeterlik gösterememişler. BİT temel testinde başarısız olmuştur [K3].

(...) Dolayısıyla biz mevcut akademisyenler içinde bizim alanlarla alakalı 10 hocamızla görüşmeler yaptık. Yapacağımız çalıştaylarımıza bu hocalarımızı götürüp yararlanmak istiyoruz. Yaygın eğitim kurumlarımızda bundan sonra derslere girecek gerek öğretmenlerimiz, gerek usta öğreticilerimiz gerekse ek ders karşılığı girecek usta öğreticilerimize ileriye doğru planlamamız bir vize vermek. Androgojik bir yaklaşımla yetişkinlere eğitim vermeye çalışıyoruz [K3].

(...) PIAAC sonuçlarına göre ülke olarak biz sondan ikinciyiz, üçüncüyüz. Bu sorunun üzerine gidip bunun üzerine çalışmalar yapmamız lazım [K3].

(...) Bu noktada da en hızlı hareket yapabileceğimiz alan halk eğitim merkezlerimiz üzerinden olabilir. Bu kurslarımızı hızlı bir şekilde planlayarak hedef kitlemizin yetersiz olduğu alanları doldurma noktasında çalışmalar yapabiliriz [K3].

(...) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü BİLSİS girişi diye bir sistem oluşturduk [K3]. (...) Okumayan bir toplumuz. Okumayı pek sevmiyoruz. Biz bu bağlamda kurslarımızı görsel anlamda videoları çekip uzaktan eğitim şeklinde de verme düşüncemiz var. Bende bu düşünce oluştu [K3].

(...) Son dönemlerde bakanlığımızın çok güzel çalışmaları oldu mesleki eğitim merkezlerinde, meslek liselerinde, proje okullarında iş başı eğitimler yüz yüze eğitimlerle ve pratik eğitimlerin hafta içi daha çok sürede bulunmasıyla iş dünyasına sanayi kesimine ara eleman temini konusunda, nitelikli eleman temini ve tespiti konusunda, seçicilik konusunda birçok alternatif sunuldu. Bir ara inkıta uğradı bu durum fakat şu anda güzel bir süreç var. En azında nasıl yapılacağı yönünde iş dünyası ve bakanlık tarafından bir konsensüs oluşmuş durumda [K4].

(...) Bunu hangi belge ve politikalara göre yürüttüğümüz konusuna gelirsek devletin bir planı programı var. Bizi bağlayan Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi var. Bu belge tüm Türkiye’yi bağlıyor. Hayat boyu strateji belgesinde 6 bileşen var. Bu bileşenlerin ana teması şu: hayat boyu öğrenmeye katılım oranının artırılması [K5].

(...) Mesela önceki öğrenmelerin tanınması diye bir şey var. Mesleki Yeterlik Kurumu da bu konu ile ilgileniyor. Avrupa'da çok gelişmiş bir alan. Bu da eğitim politikalarının bir parçası [K5].

(...) Raporun yayınlanma tarihini müteakip ya da eş zamanlı diyelim ulusal temel yetişkin becerileri stratejisi diye bir strateji belgesi yazma kararı aldık. Bunu öncelikle üst yöneticilerimizi ikna ettik [K6].

(...) 28 Haziran döneminde yapılan bir PIAAC sonucunun çabuk çıktılarının olması çok mümkün değil. (...) PIAAC araştırması ile müsteşarımız çok yakından ilgilendi. Ama bu kararlar hemen akşamdan sabaha alınacak kararlar değildir. Burada programlar bazında kararlar çıkacaktır. Zaten programların güncellenmesine ilişkin çalışmalar var [K6; M1].

(...) PIAAC sonuçlarından hareketle yapacaklarımız Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak açık öğretim Okulları ve halk eğitim merkezleri üzerinde olmalıdır. 24 yaş üzeri yetişkinlerin diploma durumları açısından ülke olarak OECD'nin çok gerisindeyiz. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün en görünen yüzü açık okullar olmasına rağmen lise diploması verme ile ilgili yine son sıralardayız. Bu konuyla ilgili PIAAC sonucuna göre teşvik edici kararlar alınabilir, politikalar geliştirilebilir [M1].

(...) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü izleme ve değerlendirme Daire Başkanlığı olarak Açık Öğretim okullarındaki öğrenci profilimizi izlemeye aldık. Bizim alanımıza giren yetişkinlerin durumunu değerlendiriyoruz. Ama bu yerel düzeyde küçük bir tedbir [M1].

(...) Mesela PIAAC sonuçlarını izleyecek değerlendirecek ona göre bir politika yapacak bir mekanizma veya bir kapasite var mı, yok. Politika açısından bir eylem planı kesinlikle olması lazım. (...) Hayat Boyu Öğrenmenin bir strateji belgesi var.. İşte orda da nasılı söylüyor ama nasıl nasıl diyagramı ile düşünürsek diğer nasıllar söylenmiyor. Mesela bilgisayar okuryazarlığı düzeyi artırılacaktır nasıl artırılacak, nasıl yapılacaktır bir sonraki nasıllar yok bunu ortaya çıkaracak bir model ortaya koymak lazım [M6].

(...) Örgün eğitim çağındaki nüfusun tamamının temel beceri yeterlik düzeyini yükseltmek için örgün eğitim düzeyinde neler yapılabileceği, tüm paydaşlarla birlikte değerlendirilmeli. İş gücünün verimliliğinin artırılmasını; yönetim, organizasyon, girişimcilik ve yenilikçilik kapasitesinin geliştirilmesini sağlayacak üst düzey yeterliklere sahip nüfusun toplam nüfus içindeki oranının artırılmasına yönelik önlemler alınmalı [M10].

(...) PIAAC kapsamında elde edilen verilerden hareketle eğitim sistemini, iş hayatının gereklerine uygun hale getirilmesi, genç işsizliğinin azaltılması ve sosyal dışlanmayla mücadele, katma değeri yüksek işler yaratma, çalışanların becerileri ve işleri arasında uyum sağlayabilme, çalışanların sahip oldukları becerileri verimli değerlendirebilme gibi son derece önemli meselelerde daha etkin politikalar geliştirilmesi planlanmaktadır [M10].

(...) Ancak burada niceliksel bir büyüme söz konusu olmakla birlikte yapılan yatırımların, kaynakların kullanımıyla ilgili planlamaların tekrar gözden geçirmesi gerektiğini düşünüyorum [M11]. (...) Ama PIAAC araştırması ile ilgili politika belirleme sadece bu daire ile sınırlı kalmaması gerekir [M11].

(...) Bir bütün olarak ele alınması ve sistemin bütünlüğü içerisinde değerlendirilmesi gerekir. Bu bağlamda bütüncül ve sistem bütünlüğü içerisinde politikalar üretme konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü problemi ilk önce ortaya koyamıyoruz. (...) PIAAC ve PISA'da bu olumsuz tabloyu dönüştürebilmek için süratle eğitim sistemimiz içerisinde, eğitim kalitesini geliştirmeye yönelik sürdürülebilir politikalar üretilmesinin gerekli olduğunu düşünüyorum [M11]. (...) Ortaöğretime katılım ve yükseköğretime katılımlarda hızlı bir yükseliş var. Ama diğer taraftan da bu yükselişle birlikte bu niceliksel yükselişle birlikte kalitede de bir düşüş görülmektedir. Bu ikisini birlikte değerlendirilerek ona uygun politikalar geliştirmek zorundayız [M11].

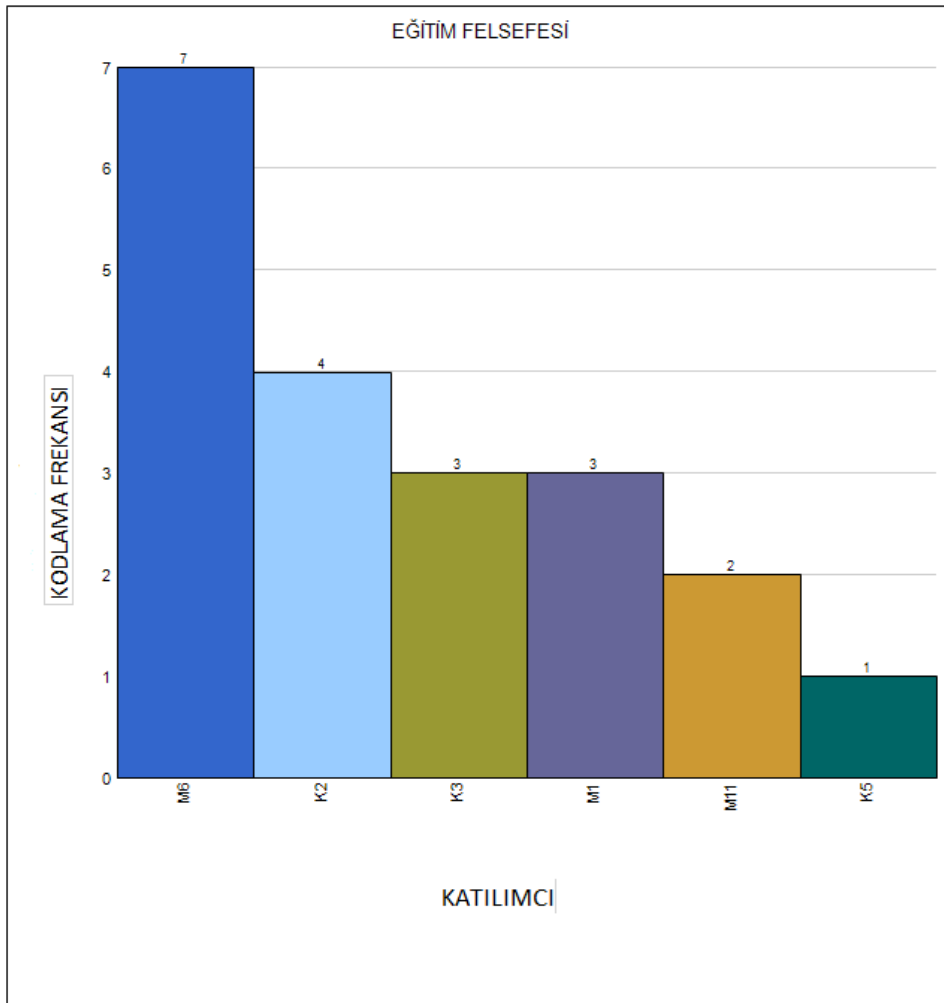
(...) Bununla ilgili de bir seferberlik yapmak lazım. Kültür Bakanlığı'nın kütüphaneden kitap alma ve kütüphaneyi kullanma durumlarının da araştırılması gerekir [M13].

(...) Çünkü bizden öncelikle bir politika üretmememiz gerekir. Sonra da bu politikaların işlevselliğini izlememiz gerekir. Politika oluşturma ve geliştirme süreçleri olmayacaksa PIAAC araştırmasına katılmamız da bizim için çok da ciddi bir şey olmayacaktır [M3].

(...) Öncelikle yetişkinlere beceri kazandırma ve yetişkin eğitimi ile ilgili öğrenme kültürünün yerleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bununla ilgili politik kararlar alınması gerektiğine inanıyorum. Bunların stratejik planlar da yer alması gerektiğine inanıyorum [M4].

(...) Hayat boyu öğrenmeye sadece halk eğitim merkezleri olarak düşündüğünüzde Milli Eğitimin içinden bir şey olarak görüyoruz. Ama senin bir politikan olsun veya üst düzey felsefeyle buna baksan hayat boyu aslında bir çatı konumunda. Bu kurgulamayı iyi yapmak lazım. Okul temelli değil de politikalarına ve o politikaların uygulamalarına dönük yapılanmaya ihtiyacım var [M6].

Tablo 22 ve şekil 59'a göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan "planlama" temasına ilişkin ikinci kodlama ise "eğitim felsefesi" olduğu görülmüştür. "eğitim felsefesi" kategorisi boyutunda 6 katılımcı ($f=20$) görüş bildirmiştir. Bu boyut tüm tema ve alt tema kodlamaları içerisinde en az görüş bildirilen boyut olmuştur. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=4$), K3 ($f=3$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M1 ($f=3$) olmuştur. Yönetici pozisyonunda en az görüş bildiren katılımcılar K5 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 59. Eğitim felsefesine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Eğitim felsefesi kodlaması ile ilgili g6r6şler incelendiğinde iki farklı perspektiften değerlendirmeler yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır [K2; M1; M6; M11]. Bunlardan birincisi ‘hayat boyu 6ęrenmenin bir felsefe, bir k6lt6r’ olmasına ilişkin g6r6şlerdir [K2; M1]. Bu bağlamda ilgili genel m6d6rl6ę6n t6m 6rg6n ve yaygın eğitim kurumlarını kapsayacak bir felsefeyi barındırmadığı g6r6ş6 6ne çıkmıştır. Bu konuda katılımcılardan MEB HB6’den sorumlu y6netici pozisyonundaki bir katılımcı ‘hayat boyu 6ęrenme felsefesini ’t6m genel m6d6rl6klerden ayrılmaması gerektiği g6r6ş6n6 savunmuştur [K2]. Bir başka katılımcı ise hayat boyu 6ęrenme kavramı ve hayat boyu 6ęrenme felsefesinin T6rkiye’de daha yeni bir konu olduğu, kavramın tam olarak anlaşılamadığını ifade etmiştir [M1]. Eğitim felsefesi kodlaması ile ilgili ikinci farklı değerlendirme ise nasıl bir insan yetiştirmek istenildiğine dair farklı bakış aıların bulunması ve kamu y6netim felsefesine ilişkin g6r6şlerden olmaktadır [M6; M11]. Bu konu ile ilgili iki katılımcı eğitim sistemimizin nasıl bir insan yetiştirmek istediğine ilişkin net bir y6n6 olmadığını, her şeyin muallak olduğunu, oluşturduğumuz programların neye hizmet ettiğinin hala net olmadığı g6r6ş6ne yer vermiştir. Bu bağlamda yeni bir eğitim felsefesi ile eğitim sistemimizin kurgulanmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. T6rk Milli Eğitim sisteminin eğitim felsefesi kurgulanırken sosyal becerilerin de dikkate alınması gerektiğini vurgulayan bir katılımcı yetişkinlere girişimcilik ve inovatif d6ř6nce ruhunun kazandıracak bir eğitim sistemi kurgulanması gerektiğinin altını çizmiştir [M11]. Milli eğitimdeki en b6y6k sıkıntının teşkilat yapısından kaynaklandığını dile getiren bir katılımcı da teşkilat yapısının başka bir felsefeyle yeniden kurgulanması gerektiğini, eğitimin 6st d6zeyde planlanması ve yapılanması gerektiğini ve HB6’yi de sadece halk eğitim merkezleri 6zerinden d6ř6nmemek gerektiğini ifade etmiştir [M6].

Y6netim s6relerinin bir boyutu olan planlama boyutunun alt kategorilerinden “eğitim felsefesi” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan g6r6şlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

(...) Aslında burada hayat boyu 6ęrenme için bir genel m6d6rl6k olması konusu gerçekten nadir g6r6len değişik bir şey. 6nk6 bizim burada bahsettiğimiz şey elle tutulur değil daha çok felsefi bir d6ř6nce tarzı aslında ve aslına bakarsanız bu felsefeyi de t6m genel m6d6rl6klerin y6netim tarzının içine yedirilmesi gereken bir felsefe ve genel olarak da başka 6lkelerin bir kısmında b6yle bir trend olduğunu g6r6yoruz. Bir de burada ř6yle bir sorun olduğunu g6r6yoruz genel m6d6rl6k kurulduğu zaman çok farklı seviyelerdeki eğitimin bir araya getirildiğini g6rd6k bir araya yaşıştırılmışlar gibi. Çıraklık eğitimini buraya bağladılar aynı zamanda 6rg6n eğitimle ilgili bir takım hizmetleri var. Yaygın 6ęrenimle ilgili bir şeyler var. Halk eğitim merkezlerinden sorumlu, b6yle bu kadar şeyi bir araya getirmişler ama bunların hepsini kapsayacak bir felsefe yok ortalıkta. Bu y6zden T6rkiye içerisinde farklı 6ęrenme kurumları var bunların çeşitli yetkileri var, 6stl6k astlık ilişkileri var, dolayısıyla b6yle bir genel m6d6rl6k kurularak var olan bir dengeyi devirmiş oldular 6nk6. şu an bu genel

müdürlüğün doğrudan şundan sorumludur ve şu seviyededir diye bir hizmeti yok. Bizim içinde böyle bir genel müdürlük içerisinde çalışmak çok ilginç oldu [K2].

(...) HBÖ diğer genel müdürlüklerden ayırmazdım öncelikle ve dediğimiz gibi bu bir felsefedir bir kültürdür [K2].

(...) Biliyorsunuz bizim yaygın eğitim kurumlarımızda 16- 65 yaş veya daha doğrusu yediden yetmiş beşikten mezara felsefesini içeren bir çalışma yürütüyoruz [K3].

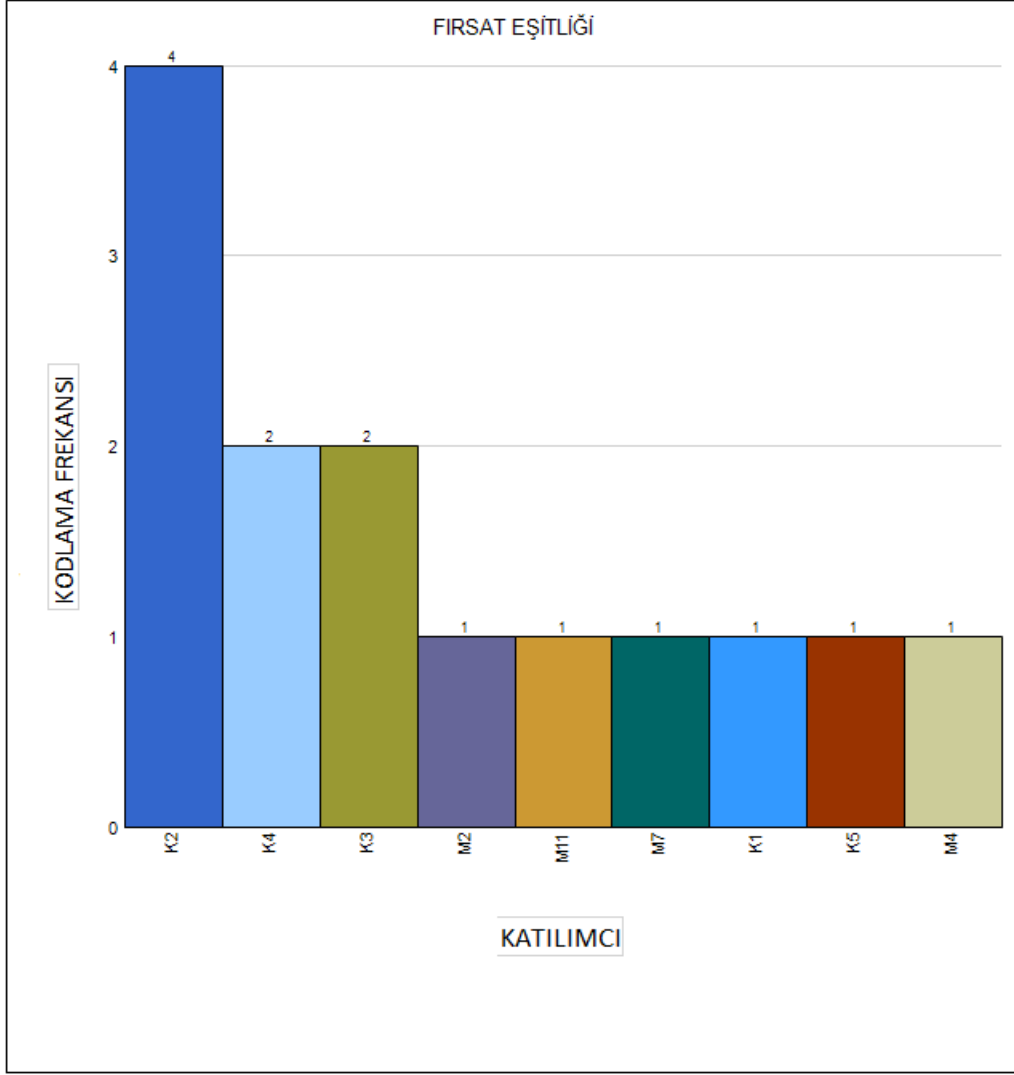
(...) PIAAC için düşünürsek aslında yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme kavramı ve hayat boyu öğrenme felsefesi Türkiye'de daha yeni bir konu. Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme kavramını daha oturtamadık. Bu zaman isteyen bir süreç, çok yeni bir kavram ülkemiz için. Kızılay'da sokaktan geçen insanlara hayat boyu öğrenmenin ne oldu soruluyor ve sonuçta görülen şu ki insanlarımızın daha hayat boyu öğrenmeyi ve felsefesini anlamış değil (...) Bu biraz tercüme eden kaynaklanıyor. 'Life long learning' kavramından kaynaklanıyor. Buraya Hayat Boyu Öğrenme olarak bakıyorlar ve hayat boyu öğrenme felsefesi içerisinde görmek istiyorlar. Oysa buranın adı çıraklık ve yaygın eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü. Bizim Genel Müdürlüğümüzün ismi hayat boyu öğrenme konuldu diye Hayat Boyu Öğrenme felsefesini kurum olarak üstlenemeyiz. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne yabancıların gözüyle baktığımızda isimden hareketle buranın çok ulvi, çok büyük hatta Milli Eğitim Bakanlığın üstünde bir kurum olarak görüyorlar [M1].

(...) Maalesef eğitim sistemimizde girişimcilik ruhunu kazandırabilecek bir yaklaşım sunamıyoruz. Son yıllarda girişimcilik konusunun müfredatlarımıza girdiğini söylemek gerekir. Ama bizim burada eğitim felsefemizde bir değişikliğe gitmemiz gerekiyor. Biz nasıl bir insan yetiştirmek istiyoruz. Nasıl bir birey topluma kazandırmak istiyoruz? Bununla ilgili eğitim felsefemizin ortaya konulması gerekir. Daha ortada nasıl bir insan yetiştirmek istediğimize yönelik bir felsefemiz ortaya konulmuş değil. Herkes kendine göre bir eğitim felsefesi anlayışıyla olaya bakmaktadır (...). Bürokratik yaklaşımların ötesinde yeni biri kamu felsefesi anlayışıyla olayların üstesine gitmek zorundayız [M11].

(...) Diğer bir sıkıntı da kamu yönetimi felsefemizden kaynaklanmaktadır. Bürokrat kesimin şöyle bir sıkıntısı ya da algısı var bir şey kâğıt üzerinde yaptığında o işin yapıldığını sanıyor ve o işi yukarıya öyle yansıtıyor. İş basamakları üst basamaklarda işin gerçekten yapıldığını sanıyor ama öyle olmuyor. Mesela PISA sonuçları açıklandı. Ne yaparız ne, ederiz, sonuçlarından neler çıkartırız diyen yok. Nasıl bir model ortaya koyarız diyen yok. Sadece yaptık mı yaptık. Ardından sonuçlara yönelik ya olumlu yönler aktarılıyor ya da bahaneler uyduruluyor [M6].

(...) Kümülatif şekilde akış devam ediyor. Birleşik kaplar dediğimiz bir şey var eğitimin her şeyine müdahale etmek lazım. Öğretmen kapasitesine, programlara, nasıl bir birey yetiştireceğimize ilişkin eğitim felsefemize bakmak lazım. Bizim eğitim felsefemiz yok daha. Nasıl bir birey yetiştireceğimiz sorusu hala muallak. Ona göre oluşturduğumuz kurumlar, okullar, yetiştirdiğimiz öğretmenler yok oluşturduğumuz programları neye hizmet ettiği hala net değil [M6].

Tablo 22 ve şekil 60'a göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan "planlama" temasına ilişkin üçüncü kodlama ise "fırsat eşitliği" bulunmuştur. "Fırsat eşitliği" kodlaması boyutunda 9 katılımcı (f=14) görüş bildirmiştir. Bu boyuta ilişkin bulgu bir diğer ise tüm katılımcıların yarısı "fırsat eşitliği" konusunda en az bir görüş bildirmişlerdir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 (f=4) olmuştur. Fırsat eşitliği boyutunda yönetici pozisyonunda en az görüş bildiren katılımcılar K1 (f=1) ve K5 (f=1) olurken, öğretmen statüsünde ise M1 (f=1), M4 (f=1), M7 (f=1), M11 (f=1) ve M2 (f=1) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.



Şekil 60. Fırsat eşitliğine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Fırsat eşitliği kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde MEB HBÖ bünyesinde eğitim alanların çoğunlukla büyük şehirlerde yaşadıkları, verilen eğitimlerin bulunulan bölgenin ve bireylerin imkânlarıyla sınırlı kaldığı ve her yerde her kurs programı için ulusal bir standartın olmadığı görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca Ülke genelinde uygulanan müfredatlarının aynı olmasına karşın bazı bölge ve okullardaki eğitimde kalite farklılıklarının bulunduğu ifade edilmiştir. Cinsiyete ve dezavantajlı gruplara yönelik sorunlar bulunduğu dikkat çekilmiştir. [K1; K2; K3; K5; M2; M4; M6; M7; M11]. Bununla birlikte bir katılımcı PIAAC sonuçlarından hareketle yetişkin becerileri ve cinsiyete ilişkin sonuçların şaşırtıcı olmadığını ifade etmiştir. Başka bir katılımcı ise halk eğitim merkezlerinin her ilde istenilen standartlarda olmadığını belirtmiştir [K2]. Fırsat eşitliği bağlamında bazı katılımcılar ise özellikle okuma – yazma kursları için bir kişi bile olsa kurs açabildiklerini, yaşlı, engelli, tutuklu ve mahkûmlar için yerinde eğitimler

verebildiklerini söylemiştir [K5]. PIAAC sonuçlarının düşük çıkmasını sosyo - kültürel çevre ve ekonomik statüdeki farklılıklara bağlayan iki katılımcı ise bölgesel farklılıklar ve okullar arası öğrenme farklılıklarının olduğunu, müfredatlar aynı olsa da herkes aynı standartlarda eğitim alamadığını ifade etmiştir [M7; M11].

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan planlama boyutunun alt kategorilerinden “fırsat eşitliği” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Şu da var biz bu aynı kişiyi bir ilden alıp başka bir vilayete götürelim aynı programa girmesini sağlayalım o programda daha az da bir yere ulaşabilir, daha yüksekte bir yere ulaşabilir. Ve öğrencinin ulaştığı seviye tamamen bununla kısıtlı öğretmenin tecrübesi ve becerisiyle kısıtlı ve merkezin sahip olduğu kaynaklarla kısıtlı. Tabiki böyle farklılıklar olduğunu düşünürsek bu ulusal bir standart değildir [K2].

(...) Aynı zamanda PIAAC sonuçlarına baktığımız zaman yetişkin öğrenimi ya da cinsiyetle ilgili sonuçlarına baktığımız zaman sanırım pek fazla şaşırmadık zaten bilinen şeyleri söylüyor. Sonuç olarak şuraya dönüyoruz tüm vatandaşlar cinsiyeti, yaşı, engelli olup olmaması fark etmeksizin hayatlarını iyileştirmek için bir fırsata ihtiyaçları var ve bu bir hak olarak da görülebilir [K2].

(...) Dediğiniz gibi aslında eğitim sisteminde böyle farklılıklar olduğunu yani böyle seviye farklı olduğunu ve buna yönelik özel müfredatların olması lazım [K2].

(...) Halk eğitim merkezlerimiz donanım olarak personel olarak bu eğitimleri verme yetkisine sahip. Bu bağlamda bir sıkıntımız yok. Tabii ki her ilde istediğimiz şekilde değil [K3].

(...) Herkesin alanına yönelik kurs açabiliyoruz. Adam eğlenmeye geliyorsa hobi kurslarımız var. İkinci bir uğraş istiyorsa, hayata tutunmak istiyorsa bu insanlara biz bu fırsatı veriyoruz [K3].

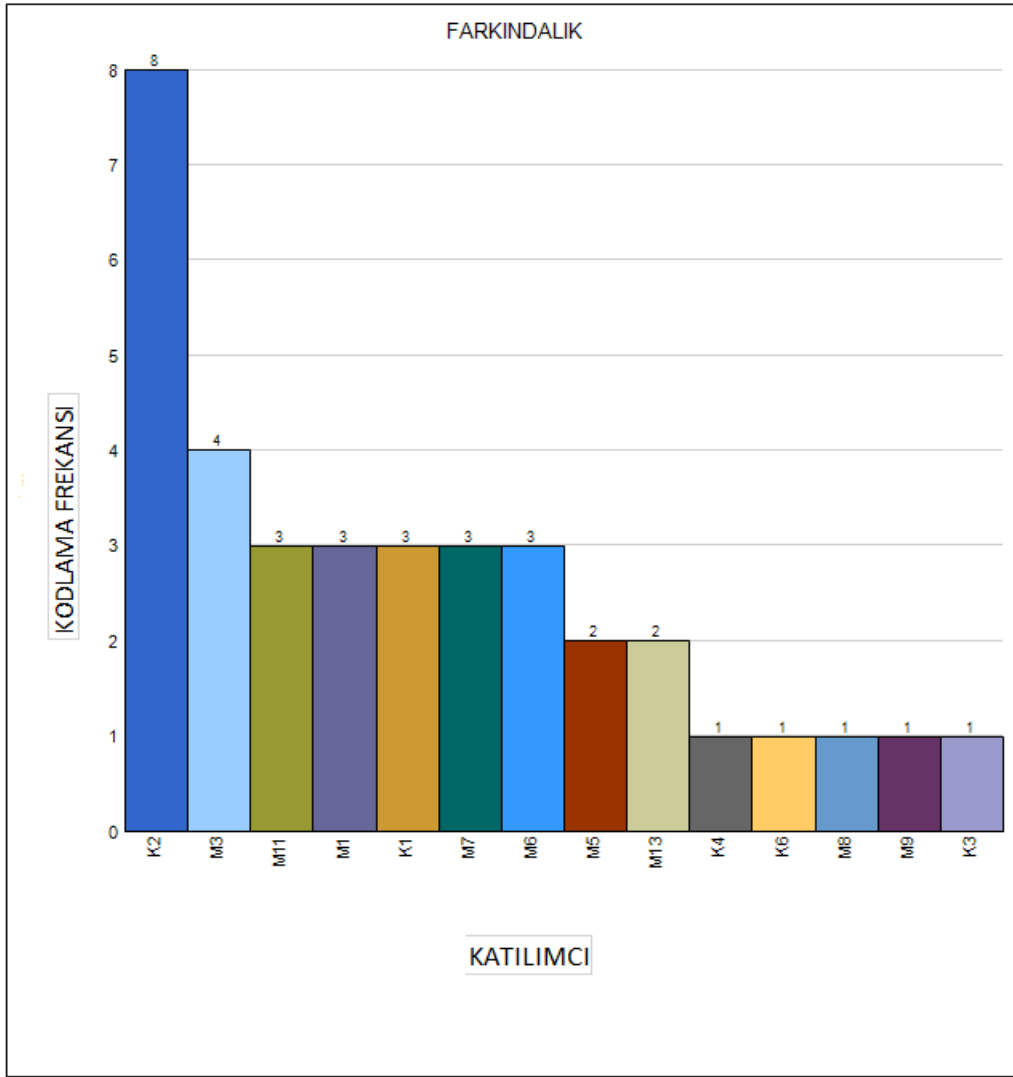
(...) Durumumuzla alakalı olarak şunu söyleyebilirim belki Türkiye’de homojen bir yapı yok belki eğitimin değişik kademelerinde değişik birimlerinde ülkemizin farklı bölgelerindeki eğitim düzeyleri PIAAC konusunda da PISA konusunda da bize çok homojen bir durum vermiyor. Fakat PIAAC genel durumumuz basında yansıdığı kadarıyla bu konu hakkında çok şeyler söylendi ama iç açıcı bir durum yok şuanda [K3].

(...) Okuma yazma kursu istisna bunlardan okuma-yazma kursu için bir kişi bile olsa o kurs açılıyor ve eğitim veriliyor, gerekirse evine gidip evinde veriliyor. Yaşlı, engelli, tutuklu, mahkûmlar için yine yerinde eğitimler veriliyor [K4; K5].

(...) Başarının düşük çıkmasında birey açısından soyo kültürel çevrenin ve ekonomik statüdeki farklılıkların etkili olduğu söylenebilir. Bölgesel farklılıklar ve okullar arasındaki öğrenme farklılıklarının da etkili olduğu söylenebilir. Maalesef herkes aynı standartlarda eğitim almıyor. Müfredatlar aynı olsa da herkesin aldığı eğitimin kalitesi farklı [M11].

(...) Kültürel ve ekonomik çevrenin sosyal becerilerle ilişkili olduğu kanaatindeyim. Sosyo ekonomik düzeyi yüksek bireylerin bunlara ulaşması, dijital okuryazarlık ile ilgili donanımın ulaşması daha kolayken ekonomik düzeyi alt düzeyde olanların ulaşması zor İyi liselerde, iyi okullarda okuyanlar daha başarılı diye düşünüyorum [M2].

Tablo 22 ve şekil 61’e göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan “planlama” temasına ilişkin son kodlama ise “farkındalık” olmuştur. “Farkındalık” kodlama boyutunda 14 katılımcı ($f=36$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=8$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M3 ($f=4$) olmuştur. Farkındalık boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise K3 ($f=1$), K4 ($f=1$), K6 ($f=1$), M8 ($f=1$) ve M9 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 61. Farkındalığa ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Farkındalık kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde öncelikli olarak farkındalığın PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına yönelik ele alındığı söylenebilir. Bu bağlamda PIAAC araştırmasının ülke genelinde hatta ilgili genel müdürlükte bile yeterince bilinmediği, akademik çevrelerde, STK'larında ve sosyal medyada ilgi görmediği görüşlerinin yaygın olarak yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır [K1; K2; K3; K4; K6; M1; M2; M3; M5; M6; M7; M9; M11]. Bu konu ile ilgili olarak bir katılımcı kamuoyunda yeterince paylaşılmama gerekçesini PIAAC sonuçlarının düşük çıkmasına bağladığı görülmüştür [K1]. Bazı katılımcılar ise farkındalığın düşük olmasının sebebinin Türkiye'nin PIAAC araştırmasına ilk kez katılmasından kaynaklandığını ifade etmişlerdir [K2; M1]. Bu görüşlerine destek olarak PISA ve TIMSS araştırmalarında da benzer farkındalık sorunlarının yaşandığı dile getirilmiştir [M1; M7; M11]. Yabancı uyruklu bir proje sorumlusu yönetici ise farkındalık oluşturmanın yolunun üst düzey yöneticilerden birisinin

dikkat çekmesinin gerekliliğine vurgu yapmıştır. Projeden sorumlu aynı uzman ilgili genel müdürlükte PIAAC araştırmasını ilk kez duyduğunu dile getirmesi de önemli bulunmuştur [K2]. Bir başka katılımcı ise MEB merkez teşkilatında kimsenin PIAAC araştırmasından haberdar olmadığını ifade etmiştir [M5]. Başka bir katılımcı ise PIAAC araştırması ile ilgili ulusal düzeyde bir web sayfasının dahi olmadığı görüşünü dile getirmiştir [M6]. Bir katılımcı farkındalığın artırılmasına yönelik küçük kamu spotlarına yer verilmesi gerektiğini [M5], başka bir katılımcı ise bunun bir süreç olduğunu ve zamanla diğer döngülere katılım devam ettiği sürece farkındalığın oluşacağını beyan etmiştir [M3]. Bir katılımcı da gerek akademik çevrelerde gerekse sosyal medya ve basın yayın organlarında PIAAC araştırmasının beklenen etkiyi yapmadığını ifade etmiştir [M13]. Bazı katılımcılar ise PIAAC araştırmasına yönelik farkındalığın tanıtımında gerekli özveri ve çalışmanın yapılamamasından ve kapalı devre çalışılmasından kaynaklandığını belirtmiştir [K2; M1; M6; M11]. Farkındalık boyutuna ilişkin bir başka değerlendirme de HBÖ'ye yönelik farkındalığın yetersiz olduğuna ilişkin görüşlerin yer almasıdır [K2].

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan planlama boyutunun alt kategorilerinden “farkındalık” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(...) Bunu net bir şekilde ifade edebilirim ki bu süreçte biz bu çalışmalarını kamuoyuyla yeterince paylaşmadık. Kamuoyuyla paylaşmamız aslında sonuçların bizleri memnun etmemesinden de kaynaklanan bir durumdur [K1]

(...) Genelde de şöyle bir bilinmezliğimiz de var. Halk eğitim kurslarına sadece gündüz devam edebileceği zannediliyor. Fakat bu esnekliği de toplumumuzun hepsi bilmiyor. Yine de farkındalık açısından Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı özellikle halk eğitim merkezlerimiz çok iyi bilinen kurumlarımız [K1].

(...) ama şöyle bir şeyde var tabi sokaktan geçen her insana söyledik. Bunu her toplantıda söylüyoruz sokaktan geçen birisini çevirdiğimiz zaman ve hayat boyu öğrenme nedir, yeri nerededir diye sorduğumuz zaman her kes en başta o ne diyor. Hiç duymadım diyor. (...) Türkiye PIAAC'a yeni katıldı. bu yüzden pek fazla kişi farkında bile değildi. Çok az kişi okuyordur. O yüzden bu durum üst düzey birisi insanları uyarana kadar devam edecektir [K2].

(...) Bu konuda PIAAC' tan bahseden ilk kişisiniz. Biz de sizden duyuyoruz. Bunun belki sebeplerinden birisi Türkiye'nin ilk defa PIAAC a katılmış olması olabilir [K2].

(...) Çünkü değişim yapmak istiyorsanız eyleme geçmek istiyorsanız farkındalık yaratmanız lazım ilk aşaması budur [K2].

(...) PIAAC sonuçları ile ilgili olarak bu sene aslında hiçbir şey yapılmaması en doğrusu sadece farkındalık artırılmalı [K2].

(...) Eğitim değişimle sürekli ters giden bir şey ama her zaman için ilk adım farkındalık yaratmak oluyor. Mesela PIAAC belgesini elinize alın bu koridorda yürüyün ve deyin ki bu belgeyi hanginiz okudunuz diye sorun. Umarım bir kişi bulursunuz. Bu yüzden aslında şöyle bir şey yapılması lazım milli eğitim bakanlığındaki herkese bir e-mail atılması lazım ve ekinde de bu belge eklenmiş olması lazım, ondan sonra tüm sektör konseyleriyle bunun paylaşılması lazım, tüm sendikalarla, ticaret odalarıyla paylaşılması lazım. Ve hem de denilecek şey basit bu belgeye bakın elimizde bir sorun var. Ne yapmamız lazım. Ama tabiki kimse daha bilmiyor [K2].

(...) Akademik çevrelerden de çok fazla bir ilgi görmedik. Bu konuda çok üzücü. Yeterince bir farkındalık olmadı [K3].

(...) Fakat en önemli gündemimiz yetişkinlerde bu bilincin öncelikle farkına varacak farkındalık oluşturmak. Bunlara niye ihtiyaç duyduğumuzu bilmelerini istiyoruz. Daha erken yaşlarda temel becerilerin artmasını istiyoruz. Ve aldıkları eğitimin hayatları boyunca kullanabilecekleri pratize edecekleri eğitimler almalarını istiyoruz [K4].

(...) Bu eylemlerin bir karara bağlanması sürecinde diğer paydaşların, kurum ve kuruluşların, üniversitelerin, düşünce kuruluşlarının, STK'ların elini taşın altına koyması gerekiyor. Ben bu paydaşlarda bu istekliliği görürsem daha proaktif bir belge hazırlayacağım Demek ki Türkiye'de yetişkinlerin temel becerilerinin geliştirilmesine yönelik stratejik belge hazırlanması insanların dimağlarında beklenen etkiyi yaratmadı [K6].

(...) Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenme kavramını daha oturtamadık. bu zaman isteyen bir süreç, çok yeni bir kavram ülkemiz için [M1].

(...) Dediğim gibi insanların PIAAC değerlendirmesinden haberleri yok [M1].

(...) Zaten kamuoyunda da PIAAC projesi çok fazla yer almadı. Ben daha önce PISA projesinde de çalıştım. PISA değerlendirmesinin ilk yıllarında da bu şekilde çok fazla bir ilgi yoktu. Gündemde çok fazla kalamamıştı. Fakat son yıllarda artık PISA sınavlarının gündemde tutulduğunu, birçok araştırmaların yapıldığını görmekteyiz. Gelecek yıllarda PIAAC projesinin de bu şekilde olacağını düşünüyorum [M11].

(...) PIAAC araştırması ile ilgili yeterince bir ulusal düzeyde farkındalık oluşturamadık. Bu konuyu ciddi bir şekilde kamuoyuna anlatamadık. Gereken farkındalığı oluşturamadık diye düşünüyorum. Bu zamanla olacak bir süreç. PISA başlangıcı da böyle olmuştu. Zamanla PIAAC projesinin de bu şekilde toplumda daha çok tartışılan bir yapıya ulaşacağını bu konuda farkındalığım artacağını düşünüyorum [M11].

(...) Ama ne yazık ki basında olsun akademisyenler arasında olsun kamuda özel sektörde olsun STK'lar arasında olsun benim görülmesini istediğim benim beklediğim önemli sonuçların görülmediğini düşünüyorum [M13].

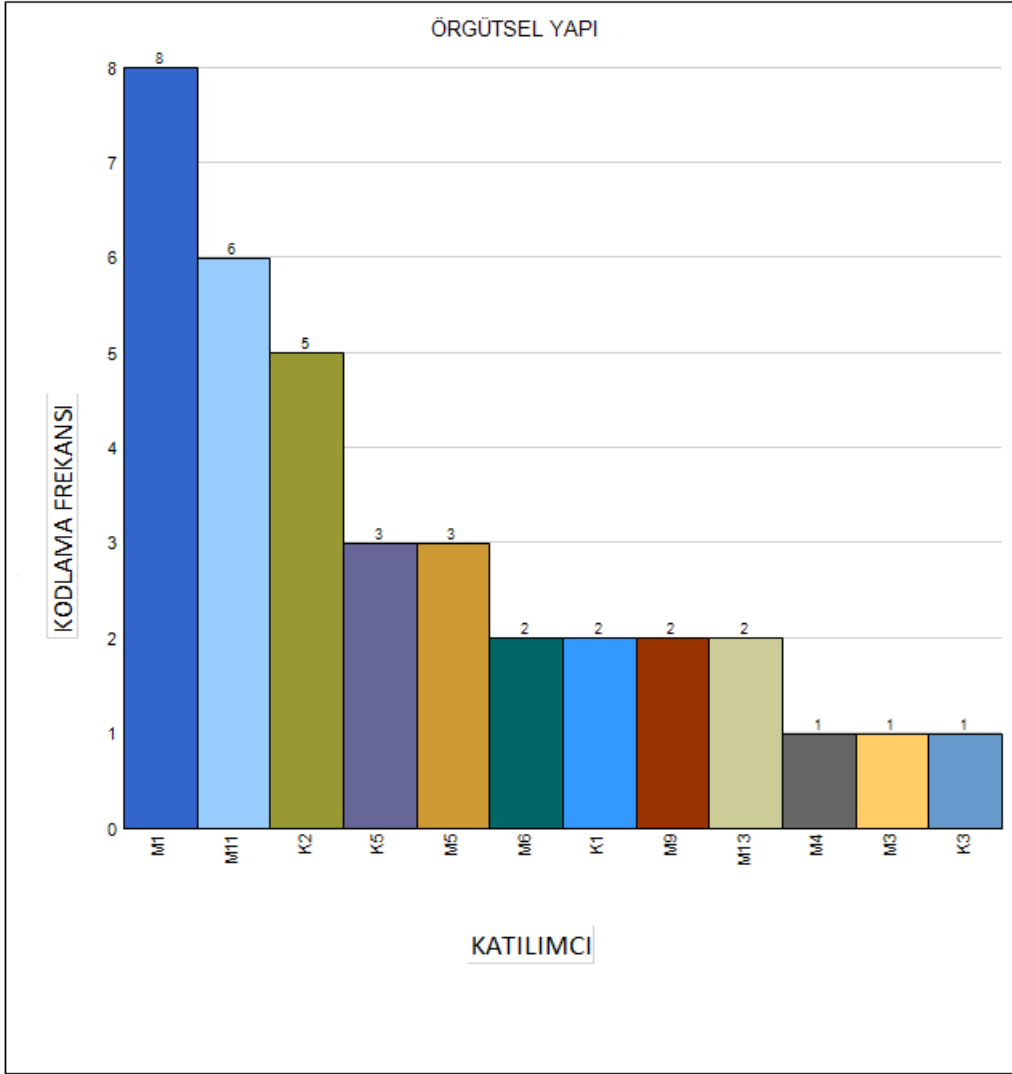
(...) Görüntü itibariyle pek anlaşılmiş vaziyette değil [M3].

(...) Bir de PIAAC projesi ile ilgili Türkiye'de gerekli tanıtımın ve bu alanla ilgili yeterince tartışmanın yapılmadığını görüyorum. PISA değerlendirmesini duyanlar oluyor. dışarıdan birçok insan PISA ile ilgili belli bir farkındalığın olduğunu görebiliyoruz Ancak PIAAC araştırmasının pek tanındığını görmedim duymadım. PIAAC değerlendirmesini kime sorduysam buna akademisyenlere de dâhil duyanına rastlamadım. PIAAC ile ilgili Türkiye'de bir web sitesi dahi yok [M5].

(...) Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bile PIAAC diyoruz. Kimsenin haberi yok. Daire Başkanımız ve Genel Müdürümüz haricinde kimse bilmiyor. Sadece bu işin içinde olanlar. Onun dışında olanlardan kimsenin haberi yok. Bu kadar bir farkındalık çalışmasının olmadığı görülüyor [M6].

(...) Biz talep olmadığı müddetçe sözel ya da sayısal becerileri geliştirmeye yönelik kurs açmıyoruz. Çünkü sözel, sayısal becerilere yönelik kazanımlar Örgün eğitimin alanına girmektedir. Farkındalık arttırmak için alanda bu konular üzerinde de kurslar açabiliriz. kişi bizden talep etmediği müddetçe biz bu kursları açmıyoruz [M7].

Tablo 22 ve şekil 62'ye göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan "örgütlenme" temasına ilişkin beş kategori kodlanmıştır. Bunlardan birincisi olan "örgütsel yapı" kategorisi boyutunda 12 katılımcı ($f=36$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=5$), ve öğretmen statüsünde görev yapan M1 ($f=8$) olmuştur. Örgütsel yapı boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M3 ($f=1$), M4 ($f=1$) ve K3 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 62. Örgütsel yapıya ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Örgütsel yapıya ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde MEB HBÖ Genel Müdürlüğüne, Halk Eğitim merkezlerine, PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının örgütsel yapı içerisindeki yerine yönelik görüşlerin ortaya konulduğu görülmektedir [K2; K5; K6; M1; M2; M3; M5; M6; M7; M9; M11]. Yönetici konumundaki bir katılımcı MEB HBÖ Genel Müdürlüğünün merkez teşkilat yapısı içerisinde yapılanmasının hayat boyu öğrenme felsefesiyle örtüşmediğini, hayat boyu öğrenmenin bir genel müdürlük olmasının ‘çok nadir görülen değişik bir şey’ olduğunu ve bu felsefenin tüm genel müdürlüklerin yönetim tarzının içine yedirilmesi gerektiğini ifade etmiştir [K2]. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı içerisinde birçok farklı seviyelerdeki eğitimlerin bu genel müdürlük altında bir araya getirildiğini ifade eden katılımcı tüm bu işlevleri kapsayacak bir yapının olmadığını dile getirmiştir [K2]. Hayat boyu öğrenme kavramı konusunda yabancıların bakış açısının farklı olduğunu ifade eden bir başka katılımcı ise ilgili genel müdürlüğün adının Hayat

Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olmasının hayat boyu öğrenme felsefesini yükleneceği anlamına gelemeyeceğini, bu kurumun en basit anlamıyla çıraklık ve yaygın eğitim kurumları olduğunu belirtmiştir. Hayat boyu öğrenmenin bir üst çatı gibi görülemeyeceğini, eğer böyle bir beklenti varsa da mevcut yapısının bunu kaldıramayacağını söylemiştir[M1]. Aynı katılımcı bu bağlamda yetişkinlere beceri kazandırma işlevinin salt halk eğitim merkezleri üzerinden yürütülemeyeceğini, Milli Eğitim Bakanlığı'nın sektörün ihtiyaçlarını göz önüne alarak hareket etmesi gerektiğini dile getirmiştir. Bir başka katılımcı ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı'nın doğrudan sorumluluğu altında gerçekleştirilmemesini eleştirmiş ve araştırmanın MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ile ilişkilendirilmesinin ve değerlendirilmesinin yanlış olduğunu ifade etmiştir [M11]. Bazı katılımcılar ise PIAAC uluslararası yetişkin becerileri araştırmasının diğer uluslararası araştırmalarda olduğu gibi MEB Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü bünyesinde yapılmasının gerektiğini belirtmiştir [M11]. Bazı katılımcılar ise PIAAC araştırmasının kurumlar üstü bir yaklaşımla ele alınması gerektiğini ifade etmişlerdir [K2; M1; M6; M11; M13]. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarını kapsadığını dile getiren bir katılımcı ise bireyin tüm hayatı boyunca aldığı bilgi, belge ve becerilerini yansıtabilecek yapıda bir sistem kurulması gerektiğini ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulacak böyle bir sistem ile bütünleştirilebileceğini ifade etmiştir [M5; M13]. Bir başka katılımcı ise Milli Eğitim teşkilat yapılanmasının başka bir felsefeyle yeniden kurgulanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu yapılanma mevcut yapılanmada olduğu gibi okuldan doğru bir yapılanma değil de Milli Eğitim olarak eğitimin üst düzeyde planlanması ve yapılanması gerektiğini belirtmiştir [M6]. Bir başka katılımcı ise bürokratik yapılanmanın etkilerinin yapılan PIAAC araştırmasının değerlendirilmesini olumsuz etkilediği görüşünü belirtmiştir [M9].

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan örgütlenme boyutunun alt kategorilerinden “örgütsel yapı” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Burada gönül rahatlığı ile söyleyebilirim. Bu beceri kazandıramama problemi bir sistem problemidir [K1].

(...) Aslında burada hayat boyu öğrenme için bir genel müdürlük olması konusu gerçekten nadir görülen değişik bir şey. çünkü bizim burada bahsettiğimiz şey elle tutulur değil, daha çok felsefi bir düşünce tarzı aslında ve aslına bakarsanız bu felsefeyi de tüm genel müdürlüklerin yönetim tarzının içine yedirilmesi gereken bir felsefe ve genel olarak da başka ülkelerde başka ülkelerin bir kısmında böyle bir trend olduğunu görüyoruz. Bir de burada şöyle bir sorun olduğunu görüyoruz genel müdürlük kurulduğu zaman çok farklı seviyelerdeki eğitimin bir araya getirildiğini gördük bir araya yapılandırılmışlar gibi. Çıraklık eğitimini buraya bağladılar aynı zamanda örgün eğitimle ilgili bir takım hizmetleri var. Yaygın öğrenimle ilgili bir şeyler

var. Halk eğitim merkezlerinden sorumlu, böyle bu kadar şeyi bir araya getirmişler ama bunların hepsini kapsayacak bir felsefe yok ortalıkta [K2].

(...) Türkiye içerisinde farklı öğrenme kurumları var bunların çeşitli yetkileri var, üstlük astlık ilişkileri var, dolayısıyla böyle bir genel müdürlük kurularak var olan bir dengeyi devirmiş oldular çünkü şu an bu genel müdürlüğün doğrudan şundan sorumludur ve şu seviyededir diye bir hizmeti yok [K2].

(...) Ama şöyle bir şeyde var yakın zamanda 3308 numaralı kanunda bir değişiklik oldu. Mesleki teknik eğitim merkezleri normalde bizim genel müdürlüğümüzün bir parçasıydı... dan dolayı diğer genel müdürlüğe geçti mesleki teknik eğitim genel müdürlüğüne. Bu yüzden böyle bir değişiklik oldu aslına bu merkezlerde hala hayat boyu öğrenme hizmeti veriyor aslına bakarsanız mesleki teknik eğitim merkezleri. Dolayısıyla o zaman genel müdürlüğün bile üstünde olması gereken bir şey bu sadece hayat boyu öğrenme genel müdürlüğü değil de bu genel müdürlük hem mesleki teknik eğitimi kapsamalı, öğretmen geliştirme yetiştirmeyi de kapsamalı, özel eğitim ve rehberliği de kapsamalı. Tabiki öyle bir şeyde var bir felsefeyi kurumsal bir yapıya dönüştürmeye çalışırken bunu çok kısa bir sürede yapamazsınız çok vaktinizi alır bu, ve tabiki bu oluşturulurken de farklı farklı evrelerden geçecektir [K2].

(...) Bu yüzden önce anlamak anladıktan sonrada bunu çözümün içine katmak çok önemli. Başta daha kolay olan yapmayacağım şeyleri söyleyeyim isterseniz, MEB HBÖ diğer genel müdürlüklerden ayırmazdım [K2].

(...) Hayat Boyu Öğrenme bir üst çatı gibi [K5].

(...) Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün bu kadar büyük bir yükü yüklemenin doğru olmadığını düşünüyorum. Bireylerin isteklerini, taleplerini karşılamakla da yükümlüyüz. Örnek vermek gerekirse hobi kursları açmak daha Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün işlevleri içerisinde yer almaktadır [M1].

(...) Bu tedbirleri sadece Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde alınmaması gerekir. diğer genel müdürlüklerin de bu konuda ilgili tedbir maddelerini alması gerekir. Bu projenin PIAAC projesinin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü üzerinden yürütülmesi de doğru bir yaklaşım değil [M1].

(...) Başta söylediğim gibi öncelikli olarak Milli Eğitim Bakanlığı hayat boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak bir istihdam ağırlıklı olarak Yetişkin eğitimi vermek zorunda mıyız? Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün birincil görevi iş piyasasına insan kazandırmak, istihdam sağlamak mıdır? Yoksa hayat becerilerine yönelik yetişkinlere kurslar açmak mıdır? Buna karar vermeniz gerekir. Bunun ayrımı da birbirine çok karışmış durumda [M1].

(...) Hayat boyu öğrenme kavramıyla ilgili olarak yabancıların karıştırdığı bir şey var. Bu biraz tercüme eden kaynaklanıyor. 'Life Long Learning' kavramından kaynaklanıyor. Buraya Hayat Boyu Öğrenme olarak bakıyorlar ve hayat boyu öğrenme felsefesi içerisinde görmek istiyorlar. Oysa buranın adı çıraklık ve yaygın eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü. Bizim Genel Müdürlüğümüzün ismi hayat boyu öğrenme konuldu diye Hayat Boyu Öğrenme felsefesini kurum olarak üstlenemeyiz. Bize bağlı yaygın eğitim kurumları var iş ve işlemlerini yürütüyoruz. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne yabancıların gözüyle baktığımızda isimden hareketle Buranın çok ulvi, çok büyük hatta Milli Eğitim Bakanlığın üstünde bir kurum olarak görüyorlar. Öyle bir öneriyle gelmişti projelerdeki yabancı bir uzman. Biz en temel anlamıyla yaygın eğitim kurumlarıyız. Halk eğitim verilen eğitimler Olgunlaşmaları yöneten bir Genel Müdürlüğüz [M1].

(...) Ama hayat boyu öğrenme felsefesini yüklenip de bakanlık üstü bir çatı rolünü üstlenemeyiz. Niye böyle bir yapılmıştır olacaksa çok güçlü bir yapı olması gerekir. Var olan yapı da bunu götürmemiz sürdürebilmemiz mümkün değil [M1].

(...) Milli Eğitim Bakanlığı'nın sektörün ihtiyaçlarını göz önüne alarak hareket etmesi gerekiyor. Ama bu bağlamda şunu özellikle tekrar yollamak istiyorum yetişkinlere beceri kazandırma işleri halk eğitim merkezleri üzerinden gitmez. Daha üst düzey kazanımlar daha spesifik kazanımlar için başka bir yapılanmaya ihtiyaç vardır [M1].

(...) Üst düzey karar verici konumunda olsaydım, tüm koordinasyonu sağlayacak bir üst birim oluştururdum. Bununla ilgili bir kurul oluştururdum. Hatta Bunun adına da PIAAC sonuçlarını

değerlendirme kurulu koyardım. bunun içerisine diğer bakanlıklardan Birimler temsilciler ve karar vericileri istihdam ederdim. Daha üst düzeyden bir kurul oluşturmaya çalışırdım [M1].

(...) Ben burada PIAAC araştırmasının yapılış şekli ve bu araştırmanın ilgili tarafları ve birimleri ile ilgili yanlışlık yapıldığını düşünüyorum. Tüm dünyada bu araştırma katılımcı ülkelerin milli eğitim bakanlıkları tarafından yürütülürken toplantıları milli eğitim bakanları katılırken bizde bu araştırma öncelikli olarak Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Burada bir yanlışlık yapılmaktadır. Hatta daha ötesini söyleyeyim. Bu araştırmanın hayat boyu öğrenme ile de ikinci bir paydaş olarak görülmesi de ayrı bir yanlışlık olarak düşünüyorum. Sizin ülke olarak, Milli Eğitim Bakanlığı olarak Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü'nüz var. Diğer tüm ulusal ve uluslararası araştırmalar bu birimde yapılırken niçin bu PIAAC araştırması bu birime verilmedi. Tüm dünyada bu araştırma Eğitim Bakanlıklarınca yürütülürken bizde Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yapılıyor. (...) Ben Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak bu bağlamda PIAAC araştırmasına tam hâkim olan bir ekibin ve birimin olduğunu düşünmüyorum [M11].

(...) PIAAC projesinin sadece Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde değerlendirilmesi pek sağlıklı olmuyor. Fakat bu konu Milli Eğitim'in takdir edeceği bir konu. Temel eğitim, Ortaöğretim ve Yükseköğretimi de kapsayacak bir kurul çerçevesinde yetişkin becerilerinin ele alınması gerekir. Tüm paydaşların bir arada toplanmasının her zaman için daha büyük faydasını olması gerekir [M13].

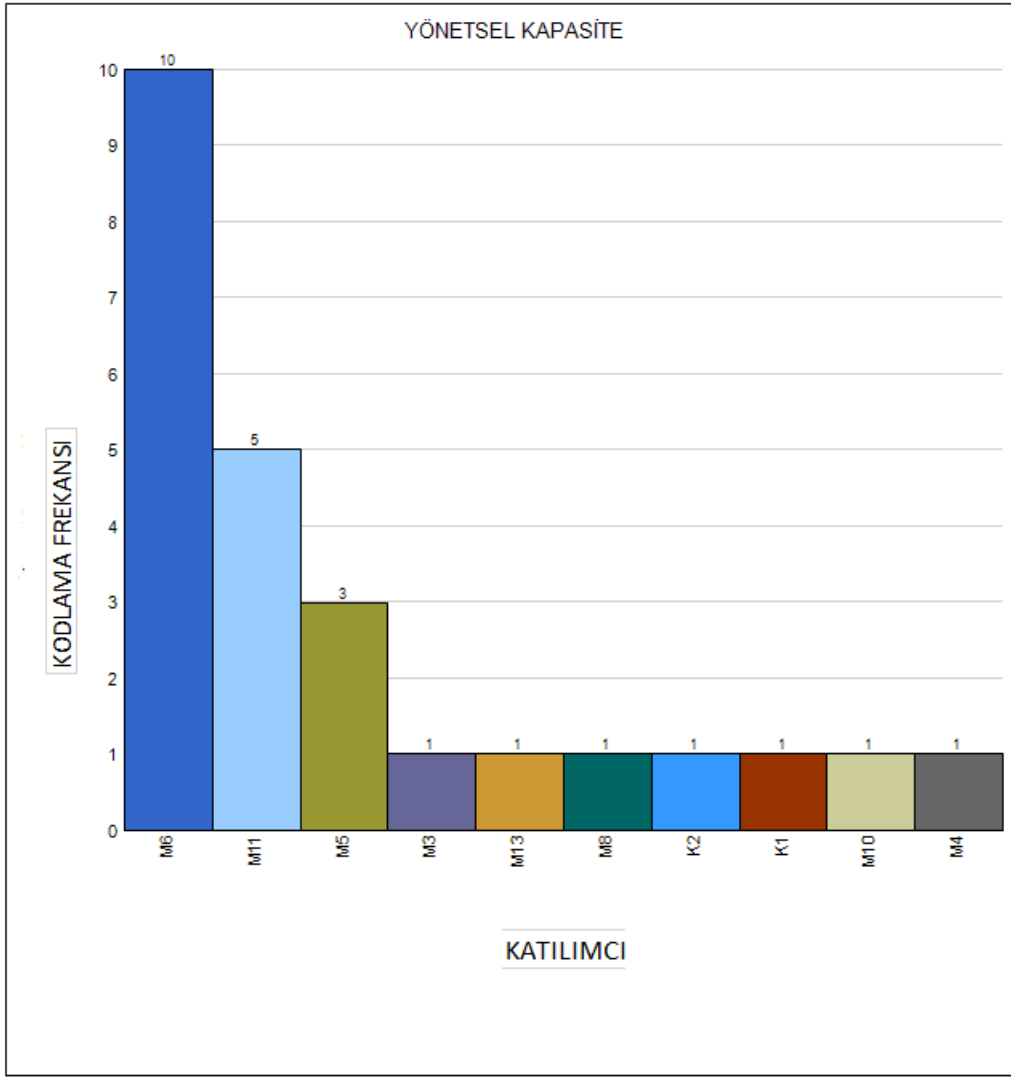
(...) Ama yetişkin becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde kurumlar üstü bir yaklaşıma ihtiyaç var. Ama bunu kim yapacak? Kim yüklenecek? Üst yönetimin, karar vericilerin, politikacıların bu bağlamda devreye girmesi gerekiyor [M13].

(...) Böyle bir koordinasyonun sağlanması olabilecek bir sistem ile sağlanabilir. Bu sistem bireyin belki tüm hayatı boyunca aldığı bilgi belge ve becerilerini yansıtabilecek bir yapıda da geliştirilebilir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde kurulacak böyle bir sistem ile bireyin tüm örgün eğitim ve yaygın eğitim kurumlarında almış olduğu her türlü deneyimlerini bilgileri becerilerini sistemde bütünleştirebilir [M5].

(...) Milli Eğitimdeki en büyük sıkıntı teşkilat yapılanmasında bulunuyor. Teşkilat yapısını başka bir felsefeyle yeniden kurmak lazım. Okuldan doğru bir yapılanma var. Teşkilat yapılanmasına baktığımızda ilkökul ve ortaokul var. Temel eğitim genel müdürlüğü var. Ortaöğretim var, Ortaöğretim Genel Müdürü var. Yükseköğretim var, Yükseköğretim Genel Müdürlüğü var. İmam hatipler var Din İşleri Genel Müdürlüğü var ve hakeza mesleki eğitim var Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü var. Halk eğitim merkezi var Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü var. Teşkilatı başka bir felsefeyle yeniden kurgulamak gerekir. Milli Eğitim olarak eğitimi üst düzeyde planlayan ve yapılanman gerekir. Ona göre teşkilatlanması lazım. Okula göre değil. Buradaki en büyük sıkıntılardan bir tanesi bu. Bu kurgulamayı iyi yapmak lazım. Burada büyük sıkıntılar var. Mesela her birimin altında ayrı ayrı projeler dairesi olması kadar sıkıntı bir şey yok. Senin oysa projelerini yöneten temel bir birimin olması lazım. Araştırmaları yöneten bir yapının olması lazım. Araştırmalar dağınık dağınık olmamalı [M6].

(...) Bürokratik engeller öne çıkıyor. MEB daire başkanlarının ÇSGB yetkililerinin kendilerini bu çalışmada aktif olarak görmek istemedikleri şeklindeki söylemlerden sonra çok fazla bir şey yapılamadı [M9].

Tablo 22 ve şekil 63'e göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan "örgütlenme" temasına ilişkin ikinci kodlama ise "yönetsel kapasite" olmuştur. "Yönetsel kapasite" kodlaması boyutunda 10 katılımcı ($f=25$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar öğretmen statüsünde görev M6 ($f=10$) olmuştur. Yönetsel kapasite boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M3 ($f=1$), M4 ($f=1$), M8 ($f=1$), M10 ($f=1$), M13 ($f=1$), K1 ($f=1$) ve K2 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 63. Yönetsel kapasiteye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Yönetsel kapasite kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde eğitim sisteminin yapısal, içerik ve yönetsel sorunlarının olduğu, sistem bütünlüğü içerisinde politikalar üretme konusunda sıkıntılar yaşandığı, problemi tanılama ve çözme ile ilgili yönetsel iradenin ortaya konulamadı görüşlerine yer verilmiştir [K2; M10; M11; M13; M3; M4; M5; M6; M8]. Bu problemlerin çözülememesinin temelinde yönetici kapasitesi eksikliğinden kaynaklandığını ve yöneticilerin olayları bütüncül bir bakış açısıyla okuyamadıklarını, sonuç odaklı olayları değerlendirdiklerini belirten bir katılımcı bürokratik örgüt yapısının da bu durumu perçinleştirdiğini ifade etmiştir [M11]. Bir katılımcı sistemin içeride ve dışarda yapılan değerlendirmelerde isteneni vermediğini [M10], bir başka katılımcı ise yönetsel kapasitenin sistemin kalitesini ölçerken açık performans standartlarına göre değerlendirme yapması gerektiğini dile getirmiştir [K2]. Yönetsel kapasite konusunda bir katılımcı yönetsel erkin daha proaktif davranması

gerektiğini, PIAAC sonuçlarından hareketle güçlü ve zayıf yönlerin ortaya konulması gerektiğini vurgulamıştır [M11]. Bir başka katılımcı ise yönetici pozisyonundaki karar vericilerin PIAAC sonuçlarından yararlanılması gerektiğinin farkında olduklarını sanmadığını ifade etmiştir [M3]. Bu konuda bir diğer katılımcı ise PIAAC ve benzeri uluslararası araştırma sonuçlarını değerlendirmede yönetsel bakış açısının çok sığ kaldığını, düşük başarıyı örter nitelikte verilerin farklı şekilde yorumlandığını ve bahaneler üretildiğini ifade etmiştir [M6]. Bazı katılımcılar ise üst düzey yönetici pozisyonundaki karar vericilerin yönetsel becerilerine ilişkin yeterliklerinin düşük olduğunu, yapılan araştırma ve proje sonuçlarının değerlendirilmeden rafa kaldırıldığını, uygulama safhasına geçmekte sıkıntılar yaşandığını dile getirmiştir [M4; M5; M6; M8]. Kamu yönetim felsefemizden kaynaklanan sıkıntıların olduğunu ifade eden bir başka katılımcı ise kâğıt üzerinde yapılan işlerin gerçekte de yapılmış gibi bir üst basamağa aktarıldığını, kişilere, siyasi ve bürokratik baskılara göre eğitim politikalarının sürekli değiştirildiğini ve yönetsel iradenin veri ve araştırmaya dayalı karar vermekten uzak olduğunu ifade etmiştir [M6]. Bazı katılımcılar yönetsel kapasitenin politize olmasından kaynaklı sistemsel sorunlar yaşadığını ve buna paralel olarak eğitime yönelik değişim ve dönüşümün sağlanmadığı görüşünü savunmuştur [M6; M13]. Yönetici yeterlilikleri üzerine görüş bildiren bir kaç katılımcı ise yöneticilerin 21. yüzyıl becerilerine daha çok adapte olmaları gerektiğini ve yöneticilerin yeniliklere ve değişime açık olması gerektiğini ifade etmiştir [M8].

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan örgütlenme boyutunun alt kategorilerinden “yönetsel kapasite” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Hepsi gerçekten çok çalışkan insanlar hepsiyle çalıştaylarımızda arkadaş olduk. Ama tabiki burada çok çalışkan olmaları bizim işimizi görmüyor. Bir sistemin kalitesini ölçerken dikkat etmemiz gereken şey açık performans standartları olması gerekir [K2].

(...) Sisteminin içerde ve dışarda bekleneni vermekten çok çok uzak olduğunu gösteriyor. Eğitim sisteminin yapısal, içerik ve yönetsel sorunları çözülmeden, çocuklarımızdan üstün başarı beklemek haksızlık olur. Bu değişimlere bugünden eğilmezsek gelecek yıllardaki PIAAC ve PISA sonuçlarının da akıbeti benzer olacak [M10].

(...) Bu bağlamda bütüncül ve sistem bütünlüğü içerisinde politikalar üretme konusunda sıkıntı yaşıyoruz. Çünkü problemi ilk önce ortaya koyamıyoruz. Problemin ne olduğu ile ilgili gerekli yönetsel iradeyi ortaya koyamıyoruz. bütün bunları da yönetici kapasitesindeki yetersizliklerden kaynaklandığını ve bürokratik yapının öne çıkmasından kaynaklandığını düşünüyorum. Maalesef bizde yöneticilerimiz olayı sadece sonuç odaklı olarak düşünüyor. Bir olayın öncesini sonrasını bütüncül bir bakış açısıyla değerlendiremiyor. Bir de sonuçların istedik şekilde çıkmaması politika yapıcıları bu konuda ilgisiz kalmaya sevk ettiğini düşünüyorum [M11].

(...) En önemlisi de yönetsel kapasitenin proaktif davranması gerektiğini düşünüyorum. Yönetici konumundaki karar vericilerimizin yaklaşımları ile ilgili bir irade ortaya koymaları gerektiğini düşünüyorum. Geçmiş değişirme imkânımız yok. Fakat gelecekle ilgili eğitim

projeksiyonlarımızı gözden geçirebiliriz. PIAAC sonuçlarını nesnel bir öz değerlendirme ile güçlü ve zayıf yönlerimizi ortaya çıkartabiliriz. Buradan çıkacak değerlendirmeler sonucunda geliştirmeye yönelik politikalar oluşturabiliriz. Ama burada önce sonuçları kabul etmek ve ortaya yönetsel irade koymak gerekiyor. Yetişkinlere bilgi ve becerileri kazandırma konusunda alınacak tedbirlerin uygulamaya konulacak politikaların temelinde yönetsel kapasitenin yaklaşımlarının etkili olduğunu düşünüyorum [M11].

(...) Kabul etmek istemiyoruz. Bu şekilde olunca da hatalarımızın üstüne gidemiyoruz. Bu kültürel özelliğimiz yöneticilerimiz de de bulunmaktadır. Yöneticiler bürokratik kaygılardan arınarak politikalar üretmiyor. Güçlü ve zayıf yönlerimizi ortaya koyacak irade gösteriliyor, bunlar stratejik planlara yansıyor, kararlar alınıyor. Ama uygulama safhasında ve sonuçları izleme safhalarında aynı irade gösterilmiyor. Yönetsel tavırlarımızı değiştirmemiz ve kişilere bağlı politikaların ötesinde yaklaşımları sergileyebilen bir dönüşüme ihtiyacımız var [M11].

(...) Yöneticilerimizin de yeniliklere ve değişime açık olması lazım. Onların da araştırmaları takip etmesi lazım. Gündemi takip etmesi lazım [M13].

(...) Araştırma sonuçlarını kesinlikle kullanamıyoruz. Yönetici pozisyonundaki karar vericilerimizin de bu PIAAC sonuçlarından yararlanmamız gerektiğinin farkında olduğunu sanmıyorum [M3].

(...) Bilgi kapasitemizin de yeterli olduğunu düşünüyorum. Uygulama aşamasına geçmekte bizim sıkıntımız var. Bu da dediğimiz gibi üst düzey ile ilgili, yönetici pozisyonundaki karar vericilerle ilgili bir durum. Şimdi çalıştığım proje ile bağlayarak söylemek istiyorum. Şimdi biz yetişkinlerin eğitimi ile ilgili bir proje yapıyoruz. Bu proje kapsamında bir şeyler geliştiriliyor. Projeler yapılıyor. AB'den bize finansman geliyor. Bu ve benzeri projeler daha önceki yıllarda da yapılıyordu. Ama bunlar hep raflarda kalıyor. Programlar geliştiriliyor. Müfredatlar geliştiriliyor. İzleme ve değerlendirme ile ilgili yollar, yöntemler sunuluyor. Bu çalışmalardan elde edilen çıktılar ne yazık ki hayata geçirilmiyor [M4].

(...) Bunu üst düzey yöneticilerin kendi kişisel Kendi görüşlerini yansıtan düşüncelerinden fikirlerinden hareketli hazırlanmış strateji belgeleri maalesef sahadan gelen birçok verir ile birebir örtüşmemektedir. Üst düzey yöneticilerin sahadan veri toplayarak veriye dayalı strateji belgeleri hazırlamaları gerekmektedir. Bu yapılmadığı zaman Türkiye'nin gerçek sorunları problemleri maalesef çözülemiyor [M5].

(...) Diğer bir sıkıntı da kamu yönetimi felsefemizden kaynaklanmaktadır. Bürokrat kesimin söyle bir sıkıntısı ya da algısı var bir şey kâğıt üzerinde yaptığında o işin yapıldığını sanıyor ve o işi yukarıya öyle yansıtıyor. İş basamakları üst basamaklarda işin gerçekten yapıldığını sanıyor ama öyle olmuyor her şey kâğıt üzerinde yapılmış gibi oluyor [M6].

(...) Türkiye'nin insan kaynağı ya da mali kaynak sıkıntısı olduğuna inanmıyorum. Tek sıkıntımız yönetici kapasitesi sıkıntısı. Kapasite ile ilgili, liyakatle ilgili sorunlarımız var temel de buradan çıkıyor. Bizde maalesef zihinsel kapasitesi, beceri kapasitesi, yönetsel kapasitesi düşük yöneticiler çoğunlukta ve sistem yaklaşımı ile olayları okuyamadığımız için maalesef her şeyimiz güdük kalıyor [M6].

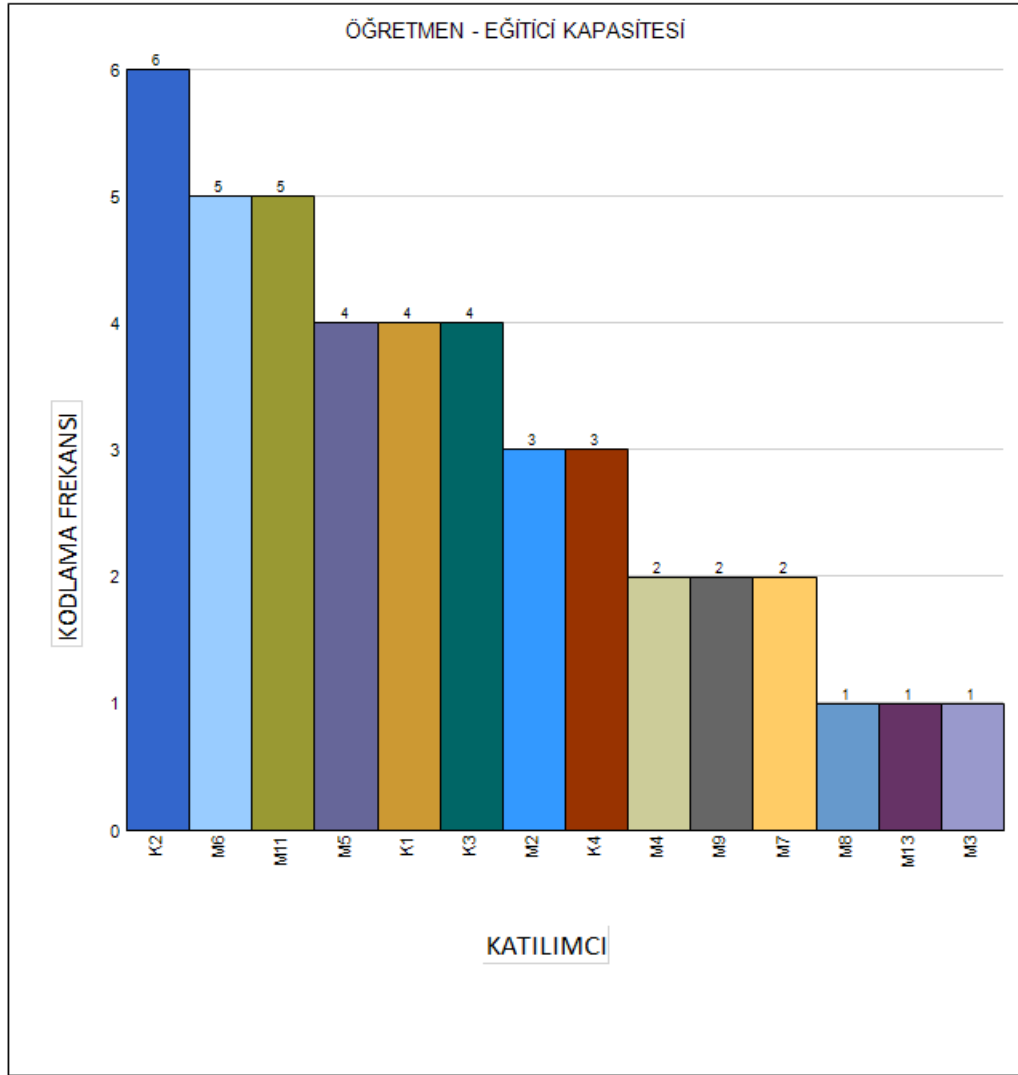
(...) Karar vericilere gelince de politik baskılarla karar vermemeli. MEB'in en büyük sıkıntılarından bir tanesi olmamalı. Genel müdür geliyor, bir daire başkanı geliyor bir bakan geliyor olmayan eğitim politikası sil baştan değişiyor. Başka bir şeye başlanıyor. Siyasi ya da bürokratik baskılardan bağımsız var olan bir sistem olması lazım [M6].

(...) Karar verme sürecinde ya da proje hazırlamada klasik PUKO döngüsü vardır. Bu süreçlerin işlenmesi lazım. Ama bizde planlama desen planlama yok. Bir uygulama var sadece ama neye dayandığı belli değil. Planlamadığın için. Kontrol etme ve izleme zaten yok. İzleme olmadığı için de önlem alamıyorsun. Kara düzen devam ediyor. Sadece basına yansıdığına ya da ciddi bir sorunla karşılaşıldığında duruma müdahale ediliyor. Proaktif davranılmıyor. Alandan devamlı veri almak gerekiyor. Bu olmayınca da sistem işlemiyor [M6].

(...) Ortada büyük bir veri havuzu var. İkincil, üçüncül araştırmalar yapıp oradan kendinize dersler, sonuçlar çıkartabilirsiniz. Ama bu kapasite olduğu halde yapılmıyor. Çünkü yönetsel bakış açısı bu konuda sığ kalıyor. Tam tersine var olan sonuçları nasıl bilgi çarpıtma yaratırız. Nasıl kendi lehimize çeviririz havasındalar. Bizde bahaneler üretiliyor. İlk defa girdik. Hazırlıklı değildik. Sorular bize uygun değildi gibi bahaneler üretiliyor [M6].

(...) Yöneticilerimizin, yetiştiricilerimizin biraz 21 yüzyıl becerilerine biraz daha entegre olması lazım, bilinçlenmesi lazım. Biraz daha kendilerini geliştirmesi mi diyelim. 21 yüzyıl becerilerini daha iyi takip edebilmeleri açısından [M8].

Tablo 22 ve şekil 64'e göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan "örgütlenme" temasına ilişkin üçüncü kategori "öğretmen-eğitici" olarak saptanmıştır. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=6$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M6 ($f=5$) ve M11 ($f=5$) olmuştur. Öğretmen-eğitici kapasitesi boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M3 ($f=1$), M8 ($f=1$) ve M13 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 64. Öğretmen - eğitici kapasitesine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Öğretmen ya da eğitici kapasitesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde öğretmen ve özellikle de HEM'lerinde görevli eğitici yeterliklerinin çok düşük olduğu, birçok modüle ilişkin nitelikli öğretici bulmakta yetersiz kaldığı, var olan eğitimcilerin de 21. yüzyıl becerilerinden ve artı katma değer kazandıracak nitelikte standartlarının olmadığı sonucuna

ulaşmıştır [K1; K2; K3; K4; M10; M11; M13; M2; M3; M4; M5; M6; M8]. Bunlardan yönetici konumunda bir katılımcı beceri kazandıramama probleminin temelinde öğretmen kapasitesinin yetersizliğine bağladığı görülmüştür [K1]. Öğretmen profesyonelliğini öne çıkaran bir yönetici katılımcı da her bir öğretmenin rol ve sorumluluklarının net bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini, bu standart göstergeleri ölçebilecek açık performans göstergeleri olması gerektiğini dile getirmiştir [K2]. Öğretimsel metotlarda klasik yaklaşımların daha çok kullanıldığına vurgu yapan bazı katılımcılar gerek örgün gerekse yaygın eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin bilgi düzeyinde ve düz anlatım metoduyla öğretim yaptıklarını ve sektörel gelişmelere ve dış dünyaya kapalı bir öğretim sergilediklerini ifade etmişlerdir [K2; M2]. Bir katılımcı öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme sisteminin kurulmadığını, her şeyin 'karanlıkta el yordamı' ile öğretildiğini dile getirmiştir [M6]. Aynı kişi bu sorunun çözülmesinde mentörlük sistemine geçilmesini ve izleme sisteminin performans artırmaya dönük bir yapıya kavuşturulmasını önermiştir. Yönetici konumundaki bir katılımcı ise öğretmen yeterliklerinin net olmadığını, sistemin kalitesini ölçerken açık performans standartlarının olması gerektiğini, mevcut göstergelerin çok havada kalmış genel göstergeler olduğunu ifade etmiştir [K2]. Aynı katılımcı MEB'in hizmet içi eğitim modülleri ile öğretmen yeterlilikleri arasında bir bağlantı olmadığını, öğretmen yeterliliklerindeki eksikliklerin uluslararası düzeyde yapılan araştırmalarda eğitim çıktılarına birebir yansıdığını ifade etmiştir. Bir başka yönetici ise yetişkinlere yönelik eğitim veren öğreticilerin pedagojik yaklaşımdan ziyade androgojik bir yaklaşımla eğitilmeleri gerektiğini ifade etmiştir [K3]. Öğretmen kapasitesi sorununun üniversitelerden, öğretmen yetiştirme kurumlarının yaklaşımlarından kaynaklandığını belirten bazı katılımcılar ise istendik öğretmen yeterliliklerini sağlamak için üniversitelerdeki eğitim sisteminden başlamak gerektiğini dile getirmişlerdir [K4; M6; M9]. Bir başka katılımcı ise eğitim sisteminde kaliteyi yakalamak için öncelikli olarak öğretmen kapasitesinin geliştirilmesi gerektiğini, öğretmen profesyonelleşmesine ve geliştirilmesine yatırım yapan Finlandiya ve Japonya gibi ülkelerin eğitim sistemlerinin başarılı olmasında bunun etkili olduğunu ifade etmiştir [M11; M5]. Bazı katılımcılar ise Türk Milli Eğitim sisteminde toplumdaki öğretmen algı ve statüsünün çok düştüğünü, MEB'e ayrılan bütçenin genel personel harcamalarına ve FATİH projesine gittiğini, öğretmenlerin ekonomik olarak toplumda her geçen gün daha da zayıfladığına dikkat çekmişlerdir [M11]. Bazı katılımcılar ise özellikle Halk Eğitim merkezlerinde görev yapan usta öğreticilerin belirli kursları tamamlamış lise mezunu kişilerden oluştuğunu

belirtmişlerdir [K4]. Öğretmen ve eğitici görevlendirme atama ve usullerinin liyakat kriterine göre olması gerektiğini ifade eden bir diğer katılımcı ise MEB merkez teşkilatında çalışan öğretmenlerin liyakat esasına göre görevlendirilmediğini, görevlendirilen öğretmenlerden birebir bu iş için seçilmiştir diyebileceğimiz çok az sayıda çalışan olduğunu belirtmiştir [M5]. Aynı kişi MEB merkez teşkilatında kurumsal hafızanın sürekli değişime maruz kaldığını ifade etmiş olup bunun en belirgin örneği olarak da Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü PIAAC projesinde görevli öğretmenlerden şu an sadece bir öğretmenin projede kalması olarak yorumlamıştır.

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan örgütlenme boyutunun alt kategorilerinden “öğretmen-eğitici kapasitesi” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Bu beceri kazandırma probleminin diğer bir ayağı da eğitimcilerimizden kaynaklanmaktadır. (...) Bizim eğitimcilerimiz sadece tabiri caizse el becerilerini ya da kendi bildiklerini anlatım yoluyla aktarmaya çalışıyorlar [K1].

(...) Ama çok çalışkan olmaları bizim işimizi görmüyor. Bir sistemin kalitesini ölçerken açık performans standartları olması gerekir [K2].

(...) Çok havada kalmış genel bir öğretmen portresi çiziyor. O yüzden bir öğretmenin doğrudan bir öğretmen olmadan önce kendi rolü ve kategorisine göre belli bir kalıbı olması lazım ve o kalıbın gereklilikleri nelerse hepsini yerine getirmesi gerekiyor [K2].

(...) Ama şöyle bir eksiklik var bahsettiğimiz öğretmen yetkinlikleri ile hizmet içi modüller arasında bir bağlantı yok. Öğretmenin şunu elde etmesini istiyoruz diyoruz ama hangi modülle elde edeceğini kimse bilmiyor. O yüzden kullanabileceğimiz güzel malzemeler araçlar var aslında sadece aradaki bağlantı yok [K2].

(...) OECD sonuçlarında Türkiyenin en altlarda olduğu konulardan birisi de “öğretmenlerin geliştirilmesi” ve zaten o da az önce dediğimiz gibi yetkinlikler konusuna ve eksikliklere geliyor [K2].

(...) Sadece kapıları biraz daha açık dış dünyanın etkilerinin okullara ulaşmasını sağlamamız gerekiyor. Mesela 25 yıldır aynı kurumda çalışmış bir öğretmen bir kere bile özel sektörde bir firmaya gidip ziyaret etmemiş ve öğrencilerini de özel sektörde bir firmaya götürmemiş [K2].

(...) Bu öğretmenlerin en çok önem verdiği şey hep teorik bilgiydi teknik mesleklerde teknik programlarda bile ve onları ıkan etmemiz çok vaktimiz aldı. Teorik bilgiyi bırakın sadece uygulamaya yönelin bunları onlara açıklamak çok vaktimizi aldı [K2].

(...) Biz burada şunu gördük. Bizim kurumlarımızdaki öğretmenler bir defa pedagojik formasyon almış insanlarız. Pedagojik formasyon da biliyorsunuz, çocuk eğitimi anlamına gelmektedir. Evet, şimdi burada böyle bir sıkıntımız var [K3].

(...) Benim branşım İngilizce. İngilizce ile alakalı branş öğretmenlerimiz için gramer alet çantamızdır. ama maalesef ülkemizde bir Milli Eğitim Bakanımız da çıkıp söylemiştir. Herkese

(...) Milli eğitimdeki öğretmenler hep eleştirilerin muhatabı olmuştur. Bu milli eğitimin sorunu değildir. Bu öğretmenleri üniversiteler yetiştiriyor. Üniversitedeki eğitim sistemine geri dönmek lazım. Aslında oradan başlamak lazım [K4].

(...) Finlandiya gibi, Japonya gibi özellikle eğitimde kalite sorunu üzerinde odaklanan ülkeleri incelediğimizde öncelikli olarak öğretmen kapasitesini geliştirmeye yönelik, öğretmenin niteliğini artırmaya yönelik çalışmaların öne çıkarıldığını görmekteyiz [M11].

(...) Harcama kalemlerimizin odak noktasını öğretmen kapasitesini geliştirmeye, öğrenci motivasyonunu artırmaya, okullar arasındaki farklılıkları gidermeye yoğunlaştırmamız

gerekmektedir. Her şeyden önce öğretmenin toplumdaki algısını değiştirmek gerekmektedir. Bunu öğretmenlikte profesyonelleşme politikaları izlemeli diye düşünüyorum. [M11].

(...) Eğer eğitimde kaliteyi yakalamak istiyorsak odaklanmanız gereken noktanın öncelikli olarak fiziksel kapasiteden ziyade öğretmen kapasitesini geliştirmeye yönelik adımlar atmamız gerektiğini düşünüyorum [M11].

(...) Hayat Boyu Öğrenme Genel müdürlüğüne bağlı eğitim veren bu kursların sadece hobi amaçlı ya da düşük düzeyli katma değer getirisi az olan becerileri odaklanmasının ötesinde daha üst düzey becerileri kazandırabilecek bir yapıda yapılanmaları gerektiğini düşünüyorum. Buradaki öğretmen kapasitesinin de geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Özellikle usta öğreticilerle ilgili problemler olduğunu düşünüyorum. Bu konuda yetişkin öğreticilere, alanında uzman öğreticilere ihtiyaç duyulmaktadır ve bu yönüyle eksiklikler var [M11].

(...) Zorunlu olarak öğretmenlerimizin eline verdiğimiz müfredatta temel becerilerden hariç bir esnekliğin ve yerelliğin olması gerekebilir. Belki o yükü de onlardan hafifleterek buluşacaklar yaparken daha esnek. Tabii ki ulusal bağlamda olmazsa olmaz verilmesi gereken şeyler var. Onun haricinde daha esnek bir müfredat yapısıyla öğretmenleri buluşturmak zorundayız. Bu sorumluluğu öğretmenlerle birlikte yaparsak onların da hem kişisel gelişimine kapı açarız, hem de öğretmen mesleğinin profesyonelleşmesine yardımcı olmuş oluruz. Öğretmene de hareket alanı bırakıp bu tarz yeniliklere açık bir şekilde sistemler tasarlanabilir [M13].

(...) Ama Halk Eğitim Merkezlerindeki usta öğreticilerin yeterliliği konusunda ciddi sıkıntılarımız var. Genellikle usta öğreticiler lise mezunu. Belirli kursları tamamlamış lise mezunu kişilerden oluşuyor [M2].

(...) Hep klasik metotla öğretiyorsunuz. Alıyorsa alıyor, almıyorsa almıyor . (...) Özellikle lisans mezunu olmayan usta öğreticilerin eğitim vermesine karşıyım. Ama birçok kursların da usta eğiticiler tarafından verildiği de bir gerçek [M2].

(...) Öğretmen adaylarının kendi alanlarıyla ilgili soruları cevaplama oranlarını paylaşmışlar. Matematik öğretmenlerinin tüm öğretmen adaylarının tüm sorulardan 50 sorudan 9 tanesini cevapladıkları ortaya çıkıyor. Burada bir çarpıklık yok mu?..” [M3].

(...) Mesela öğretmen yeterlikleri ile ilgili proje de çalışıyorum ben. Geliştirilen öğretmen yeterliliklerini inceledik ekip olarak. Hizmet içi programlarını da inceledik. Program ile öğretmenlere uygulanan Hizmet içi program, öğretmenliğin geliştirilmesi gereken programla öğretmene verilen hizmet içi programlar arasında herhangi bir örtüşme yok [M4].

(...) Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalıştığım süre boyunca gözlemlediğim bakanlığımızın her biriminde görevlendirilen kişilerin liyakat noktasında yeterlidir, yeterlilikleri bu iş için biçilmiş kaftandır diyebileceğim çok az kişi var [M5].

(...) MEB merkez teşkilatında çalışan öğretmenlerin liyakat esasına göre görevlendirilmesi gerekir. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü PIAAC projesinde görevli öğretmenlerden şu an sadece bir öğretmen arkadaşımız projede kaldı [M5].

(...) Yetişkinlere beceri kazandırma konusunda öğretmen profilimizi ele aldığımızda burada üniversitelere çok büyük görevler düştüğünü söyleyebilirim [M5].

(...) Yine öğretmen kapasitesine baktığımızda da aynı sıkıntı ile karşı karşıyayız. Ben de öğretmenim. Her şey karanlıkta el yordamıyla bir şeyler öğretmeye dayalı. Bir mentörlük sistemi olması lazım. Bir de sadece öğretmenlik mezuniyetine de bakıyorsunuz. Sadece bilgi düzeyinde bir yetiştirme var orda da. Öğretmenlik gerçekten bir meslek, bir zanaat. Bunun eğitim boyutu var. Pedagoji boyutu var. Bizde sadece içerik boyutu yükleniyor. [M6].

(...) Kapasite ile ilgili de sıkıntı var. 21. yüzyıl becerilerini anlatabilecek öğretmen kapasitenizin geliştirilmesi gerekir [M6].

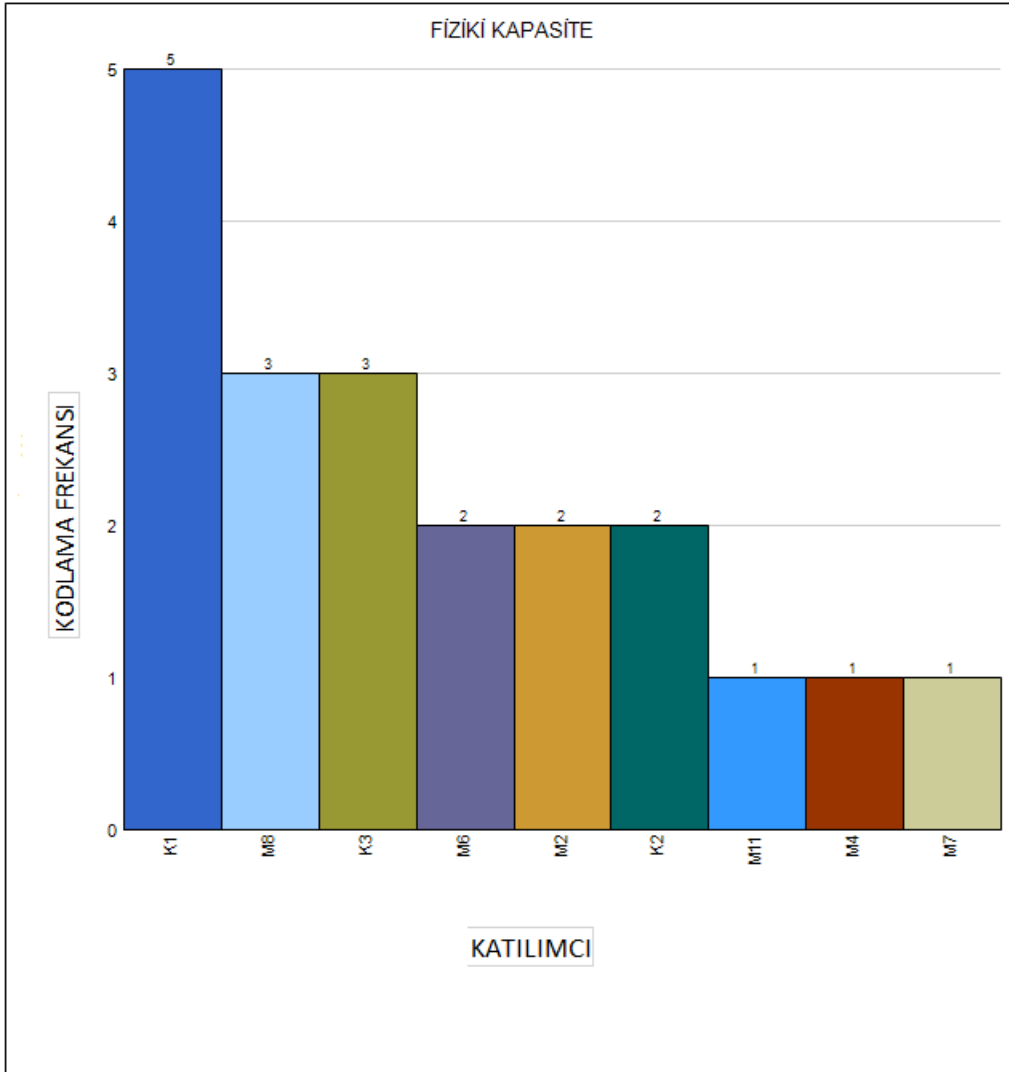
(...) Güney Kore ve Japonya'ya baktığımızda bu işi yaptıklarını ve başardıklarını görüyoruz. Bunu başarmanın altındaki nedenlere baktığımızda en büyük etkenin öğretmen yetiştirmeye ve teknoloji altyapısına verdikleri önemde görüyoruz [M6].

(...) Milli Eğitim Bakanlığı'na ayrılan finansman yüksek ama harcama kalemlerine baktığımızda personel harcamaları hepsini kapsıyor. Bu harcamalar da sistematik bir harcama değil. Bir de Milli Eğitim Bakanlığı artık şöyle bir lüksü de yok. Bundan öncesinde topu yükseköğretime, üniversitelerin eğitim fakültelerine atıyorlardı [M6].

(...) Nicelik olarak usta öğreticilerimiz, kadrolu kadrosuz çalışan elemanlarımız yeterli. Ama nitelik olarak baktığımızda aynı şeyleri söyleyemeyeceğim. Nitelikli usta öğretici ve öğretmen kapasitemizin olmamasından dolayı temas ettiğimiz yetişkinlere de nitelikli eğitimler sağlamakta sıkıntılar yaşıyoruz [M7].

(...) Öğretmen eğitimi ile ilgili de sıkıntılar var. Üniversiteler bazıları gerçekten kaliteli eğitim veremiyor. Öğretmen adayına alanı ile ilgili gerekli bilgi ve beceriyi ve pratiğini tam olarak vermeden öğretmen olmasına izin verilmemeli. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ise bünyesindeki öğretmenin performansını geliştirmesi için yollar açmalı diye düşünüyorum. Öğretmenin kendini geliştirmesi için zorlayıcı bir sebep yok [M9].

Tablo 22 ve şekil 65'e göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan "örgütlenme" temasına ilişkin dördüncü kodlama ise "fiziki kapasite" olarak görülmüştür. "Fiziki kapasite" kodlaması boyutunda 9 katılımcı ($f=20$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K1 ($f=5$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M8 ($f=3$) olmuştur. Fiziki kapasite boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M4 ($f=1$), M7 ($f=1$) ve M11 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 65. Fiziki kapasiteye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Fiziki kapasite kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcılar yetişkinlere sunulan eğitimleri çoğunlukla halk eğitim merkezleri üzerinden değerlendirdikleri görülmüştür. Bu bağlamda halk eğitim merkezlerinin Türkiye'nin tüm illerinde örgütlendiği ve fiziki kapasitelerinin de bulunduğu bölgeye göre göreceli olarak değiştiğini belirttikleri görülmüştür. Aynı il içerisinde bile eğitim kurumlarının fiziki donanımı farklılık gösterebilmektedir. Bununla birlikte örgün eğitim kurumlarına yönelik katılımcı görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu dile getirilmiştir [K1; K2; K3; M2; M4; M6; M7; M8]. Bazı katılımcılar fiziki kapasiteye ilişkin her yerde kurs açabilme imkânına sahip olduklarını belirtmişlerdir [K1; K3; M2; M7; M8]. Diğer taraftan bazı katılımcılar açılan kursların materyallerini ve kaynak ders kitaplarını tedarik etmekte güçlükler olduğunu, birçok modüle ilişkin ders materyali kursiyerlere verilemediğini dile getirmişlerdir [K1; K2; M7]. Yönetici konumunda bir katılımcı ise birçok okulun çok güzel olduğunu ama etrafı duvarlarla çevrili ve dış dünyadan kopuk bir durumda olduğunu vurgulamıştır [K2].

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan örgütlenme boyutunun alt kategorilerinden “fiziki kapasite” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Bütün bu şeyden sonra bizim kurumlarımızda fiziksel kapasite anlamında bir sıkışıklık içinde değil . (...) ama birçok kursumuzun materyalleri de üretilmiş değil [K1].

(...) Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü diğer örgün eğitim kurumlarımızda kamuoyunun da malum olduğu üzere Türkiye Cumhuriyeti tarihinin son 10 yıldır en yüksek bütçesini alan diğer bütçe kalemleri ile beraber ciddi manada yeterince destek alan kurum [K1].

(...) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün aslında mekân problemi yok. Bugün 5 bin küsur yerde, Türkiye genelinde Hayat Boyu Öğrenmeye bağlı kurslar verilebiliyor [K1].

(...) fiziksel olarak şunu gördük. Birçok okulumuzun binası çok güzel ama etrafında duvar var ve duvarlarla dış dünyadan kesilmiş bir okul görüyoruz [K2].

(...) Birçok merkezimiz bunu her seferinde dile getiriyor. Bizim malzememiz yok bizim kaynak ve materyallerimiz yok diyorlar. Her zaman dile getirilen bir şey [K2].

(...) Hayat Boyu Öğrenme Genel müdürlüğü olarak zamandan bağımsız, mekândan bağımsız, her yerde ve her şartta kurs verme imkânına sahibiz [K3].

(...) Halk eğitim merkezlerinin artlarından bir tanesi de istediğimiz her yerde kurs açabilme imkânına sahip olması [M2].

(...) Halk eğitimlerin fiziki kapasitesi bulunduğu yere göre, duruma göre değişiyor [M4].

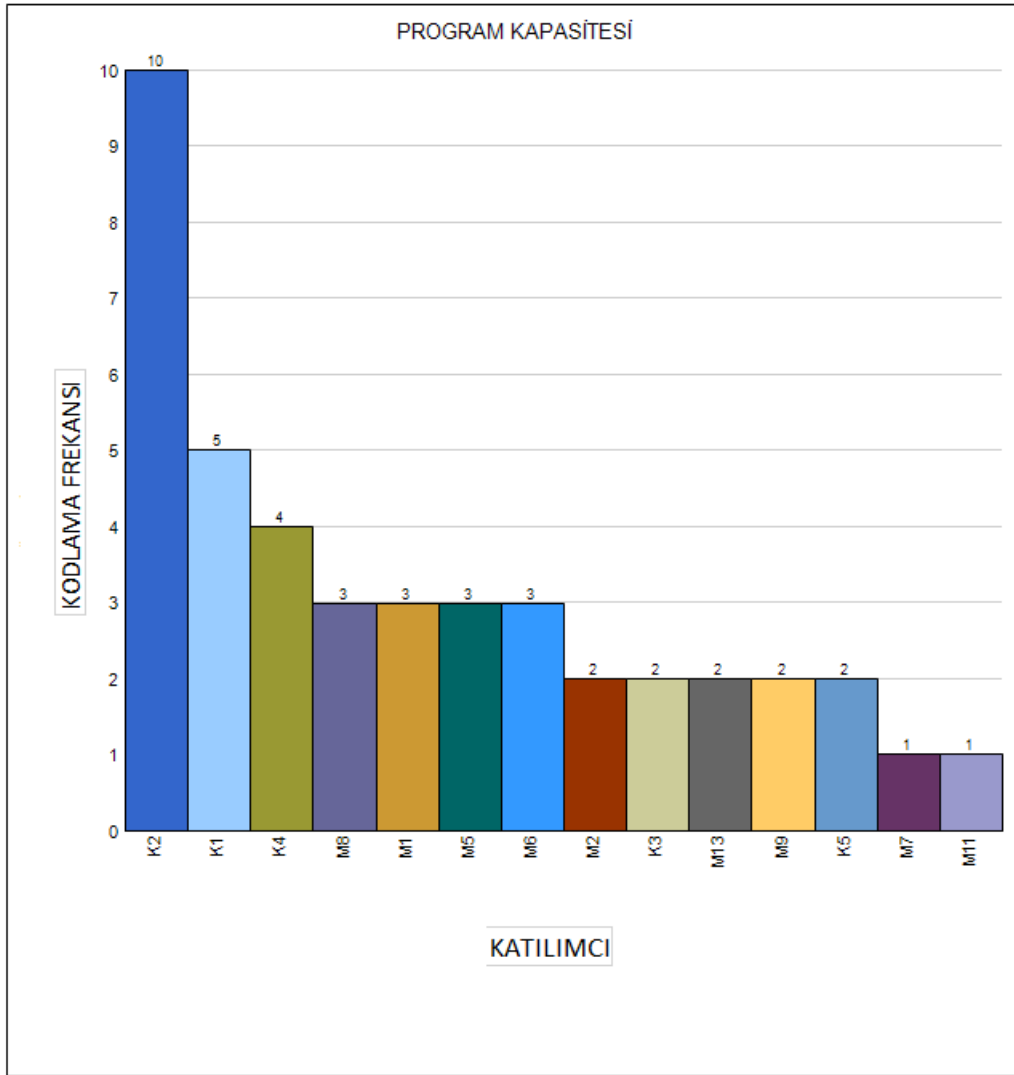
(...) Nicelik olarak, fiziksel kapasite olarak bence bir sıkıntımız olduğunu düşünmüyorum özellikle büyük şehirlerde [M6].

(...) Bununla birlikte fiziksel kapasitenin de uygun olmadığını düşünüyorum [M7].

(...) Binin üzerinde halk eğitim merkezlerimiz var. Örgün eğitim yapan ve bunlar da usta öğreticiler var. Kadrolu öğretmenler var, altyapımız çok sağlam [M8].

(...) Altyapımız çok iyi. Türkiye çapında 81 ilimizde halk eğitim merkezlerimiz var. Kurslarımız açılıyor [M8].

Tablo 22 ve şekil 66'ya göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan “örgütlenme” temasına ilişkin son kategori “program kapasitesi” olarak bulunmuştur. “program kapasitesi” kategorisi boyutunda 14 katılımcı ($f=43$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=10$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M1 ($f=3$), M5 ($f=3$), M6 ($f=3$), M8 ($f=3$) olmuştur. Program kapasitesi boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M7 ($f=1$), M11 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 66. Program kapasitesine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Program kapasitesine ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde programların örgün ve yaygın eğitim kurumları bağlamında ele alındığı görülmüştür. Genel olarak değerlendirildiğinde katılımcıların birçoğu mevcut program yapısının günümüz teknolojisine, sanat ve estetik anlayışına, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazandırma konusunda yetersiz olduğu

yorumlarında bulunmuşlardır. Bununla birlikte programların güncellenmesi ve yenilenmesi çalışmalarının devam etmekte olduğu vurgulanmıştır [K1; K2; K3; M1; M11; M2; M6; M7; M8; M9]. Bazı katılımcılar mevcut programların çok yoğun olduğunu, çok fazla akademik içerik barındırdığını, özel sektörle işbirliğinin çok az olduğunu dile getirmişlerdir [K1; K2; K3; M1;]. Bu bağlamda bir yönetici üçüncü nesil üniversitelerin çok sınırlı sayıda bulunduğunu, hiç akla gelmeyecek programların tavsiyelerinin yapıldığını ve MEB'in ihtiyaç analizi yaparak programları hazırlaması gerektiğini ifade etmiştir [K2]. MEB HBÖ Halk Eğitim Merkezleri programlarına ilişkin olarak katılımcı görüşlerinin daha ziyade modüller bazında programlar yazıldığı ve bunların güncellemelerinin devam etmekte olduğu ifade edilmiştir [K2]. MEB HBÖ kapsamında üç binden fazla modül bulunduğunu ifade eden bazı katılımcılar bu kursların bölgesel ve sektörel ihtiyaçlardan ziyade hobi kurslarından oluştuğunu belirtmişlerdir [K2; M1; M2; M11]. Bazı katılımcılar HEM'lerde uygulanan programların alanla ve günlük hayatla ilişkili olmadığını, her an kendini yenileyebilen programlara ihtiyaç duyulduğunu dile getirmişlerdir [K2; K3; M2; M7; M8]. Müfredat hazırlama konusunda MEB HBÖ olarak bir dizi göstergeler, net anlaşılır standartlar geliştirdiklerini belirten bir katılımcı ise yeni hazırladıkları programlarda parça parça modüller hazırladıklarını ve bu sayede değişikliklere uyum konusunda daha rahat olabileceklerini ifade etmiştir [K2]. Ayrıca eğitim sisteminde farklılıklar bulunduğuna dikkat çeken bir katılımcı bu farklılıkları dikkate alan özel ya da esnek programlara ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekmiştir [K1]. Örgün eğitim kurumlarında da programların yoğun olduğunu ifade eden bazı katılımcılar yeni müfredat hazırlıklarının bu anlamda istenileni tam karşılamayacağı görüşünü dile getirmişlerdir [M6]. Bazı katılımcılar yeni müfredat çalışmalarının sanıldığı gibi bir devrim olmadığı ve yeni olduğunun da tartışılır olduğu görüşünü savunmuşlardır [M6; M8]. Katılımcılardan bir tanesi yeni müfredatın hazırlanma sürecinde kendisinin de görev aldığını, ortaya konulan programın devrim niteliği taşımadığını, sadece var olan müfredatın biraz sadeleştirildiğini dile getirmiştir [M6; M11]. Yeni müfredat ile ilgili görüş bildiren bir diğer katılımcı ise yeni müfredat çalışmalarının 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada yine yetersiz kalacağını belirtmiştir [M9]. Bir başka katılımcı da programların beceri kazandırmaya, bir mesleğe yönlendirmeye yönelik olması gerektiğini ve 21. yüzyıl sosyal becerilerinin de güncellenen programlarda yer alması gerektiğini belirtmiştir [M1].

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan örgütlenme boyutunun alt kategorilerinden “program kapasitesi” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Bizim programlarımızın birçoğu yıllardır güncellenmemiş. Günümüz teknolojisine, günümüz sanat anlayışına, günümüz estetik anlayışına günümüz teknoloji ile uyumlu hale getirilmesi ile ilgili maalesef eksik programlar bırakılmış [K1].

(...) Müfredatlar çok yoğundu. Bu bağlamda takip ediyorsunuzdur kamuoyunda çokça da tartışıldığı gibi programların yenilenmesi gündemde. Yeni müfredatlarla öğretilen kazanımların tamamı aynı zamanda bir beceri seviyesine gelmiş olacak [K1].

(...) Bu yüzden biz dediğim gibi 7 meslek üzerine müfredat yazıyoruz demiştik biz müfredatın içerisine şunları açık açık yazmaya çalıştık: öğrenme ortamını birebir tasvir etmeye çalıştık, aynı zamanda ne gibi gereksinimler olacak hepsinde aynı standart tutturulsun diye bunları yazdık ve bu eğitimi vermek için hangi göstergeleri karşılamak lazım bunların hepsini teker teker yazdık müfredatımıza [K2].

(...) Müfredat hazırlama tarzımızda parça parça modüler bir şey yaptık. Bu yüzden meslek içerisinde ufak bir değişiklik olduğu zaman geri dönüp tüm müfredatı baştan sona yazmanız gerekmez. O modülü bulup onun içerisindeki ufak parçayı değiştirirsiniz ve tüm müfredat hala güncel kalabilir [K2].

(...) Dediğiniz gibi aslında eğitim sisteminde böyle farklılıklar olduğunu, böyle seviye farklı olduğunu ve buna yönelik özel müfredatın olması lazım. Temel okuma becerisi için ayrı müfredat olması lazım [K2].

(...) Müfredatımızda daha ciddi anlamda sadeleştirerek net şeyler, hedeflenen şeyleri öğrencilerimize vermemiz gerekiyor. hükümetimizin müfredatla ilgili almış olduğu bu kararı ben destekliyorum. Müfredattan fazlalıkların atılıp sade ve öz bilgilerle öğrencimizin işine yarayacak bilgileri ve güncel hayatta kendi hayatına yöneldiğinde bilgilerin verilmesi gerektiği ve her bilginin herkese öğretilmemesi gerektiğini düşünüyorum [K3].

(...) Toplam 3054 şu anda ancak bu 3000 e düşüyor 3100 e çıkıyor. 3000 in üzerinde öğrenme modülümüz var. Programımız var. Bu ülkede kim hangi alanda eğitim almak istiyorsa takılcılık kursundan, biçki dikiş-nakiştan, arıcılıktan, Arapça dersinden İngilizceden, kurban ayı geldi kurban kesmek istiyorsa dericilikten hatta uç bir örnek koyun kırkmayı öğrenmek istiyorsa istediği alanda ne alanda eğitim istiyorsa bizim her dalda modülümüz var [K4].

(...) Ama hayat boyunda, yaygın eğitimde böyle değil. Hem örgün eğitimin devamı şeklinde olan programlar da var. Hem de sadece kişinin o günkü ihtiyacına hitap edebilen programlar da var. Onun için bu mesele hayat boyu devam eden bir süreç. [K5].

(...) Bizim programlarımız alanla, günlük hayatla iç içe değil [M1].

(...) Dolayısıyla eğitim programlarımızı hazırlarken niçin bu programı hazırlıyoruz, nereye varmak istiyoruz, bunun günlük hayatta ve iş hayatındaki yeri nedir üzerine odaklanmamız gerekmektedir [M11].

(...) Bir müfredat sistemi yıllık müfredat sistemi ortaya koyamayız. Belki devamlı her an kendini güncelleyen bir müfredata ihtiyaç var. Zorunlu olarak öğretmenlerimizin eline verdiğimiz müfredatta temel becerilerden hariç bir esnekliğin ve yerelliğin olması gerekebilir [M13].

(...) Meslek edindirmeye yönelik kurslar sonunda bir sertifika verilmekte ve yetişkinler buradan aldıkları sertifika ile iş hayatında istihdam edilebilmektedir. Burada sektörün ihtiyacı da önemli. Sektörün ihtiyacı olan alanlarda açılan kurslar istihdam açısından daha olumlu olmaktadır. Ama bu tür kurslar açılırken halkın isteklerine göre kursları açılıyor. Bölgesel ve sektörel ihtiyaçlar ön planda alınarak açılmıyor [M2].

(...) Öğretim programlarında ve müfredatta değişiklik yapılması gerekiyor [M5].

(...) Yeni müfredat programları açıklandı. Devrim diye açıklandı. Ben o programların İngilizce boyutunda çalıştım. Devrim falan değil. Var olan müfredatı biraz daha sadeleştirdik bir de bazı becerileri örtük olarak ortaya koyduk [M6].

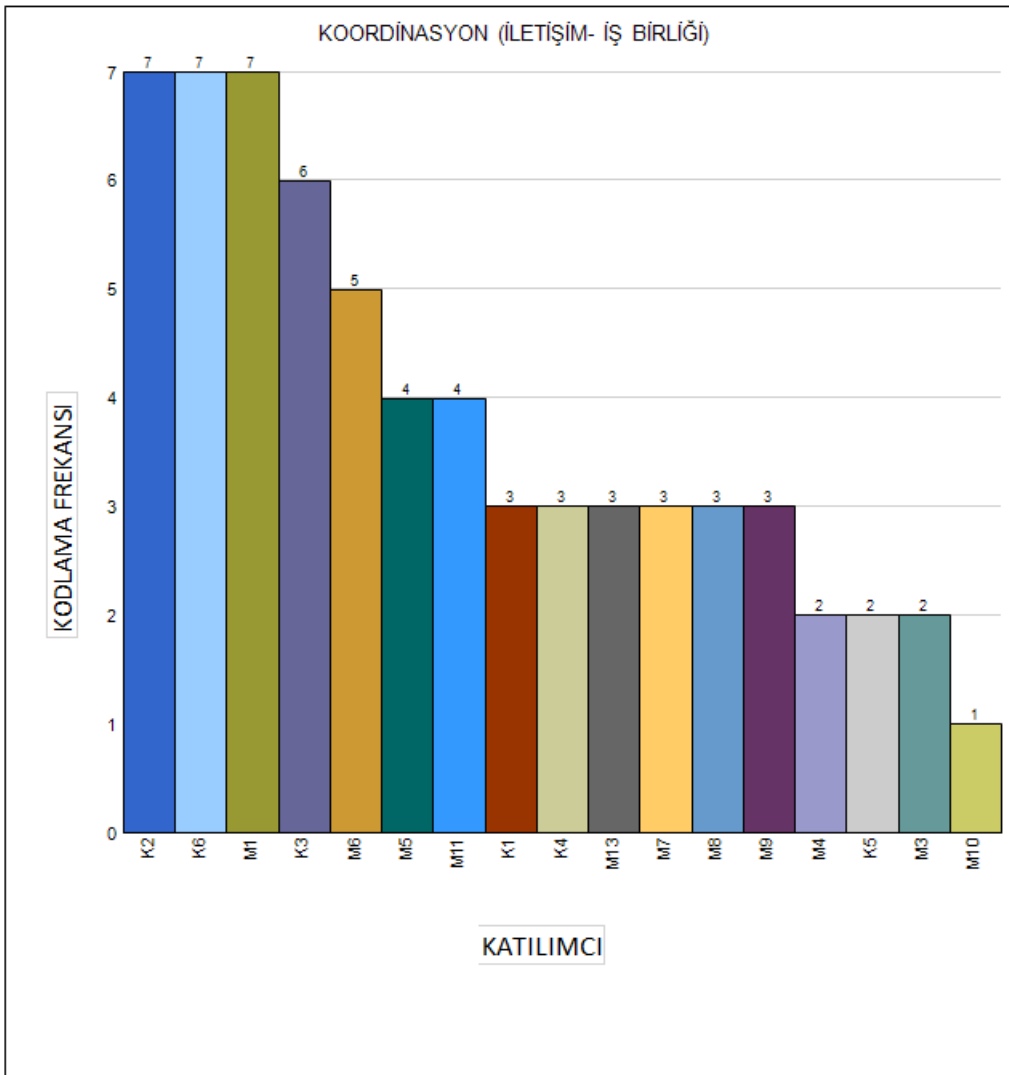
(...) İngilizce müfredat programında çalıştım. Yaptığımız şeyi söyleyeyim. Biraz sadeleştirdik ifadeleri. Yalın hale getirdik. Türk kültürüne uymayan bazı şeyler vardı, uygun olmayan alt mesajlar vardı. Onları ayıkladık. Yirmi birinci yüzyıl becerilerini de koyduk gibi ama koyma öyle olmaz. Başında da söylediğim gibi değerler eğitimi ya da beceri ile ilgili bir şeyler yaparken onu örtük olarak koymak lazım. Onunla ilgili bir atmosfer oluşturmak lazım [M6].

(...) Program geliştirilirken, yeni müfredat programları hazırlanırken çok basit düzeyde, herkesin anlayabileceği düzeyde yapılabilir. Basitten zora doğru olması gerekir. Bunu akademisyenler, ölçmeciler ve program geliştirmeciler nasıl düşünüyor. Okullara indiğimizde, öğrencilere baktığımızda, öğretmenlere baktığımızda çok kopuk bir yapı olduğu görülüyor. Sistemin içerisindeki elemanlar arasında bir bütünlük yok [M8].

(...) Bireye her şeyi vermeye, her şeyi öğrenmesine yönelik düzenlenen müfredat programlar yerine daha az ve öz bilgi ve beceri kazandırılması gerektiğini düşünüyorum. Bizim programlarımızda öğrenciye bir sürü bilgi yüklüyoruz” [M9].

(...) 21. yüzyıl becerileri kazandıramıyor mevcut eğitim sistemimiz. Şu anki var olan müfredat bu becerileri kazandırmaktan uzak [M9].

Tablo 22 ve şekil 67’ye göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan “koordinasyon (iletişim-iş birliği) ” teması boyutunda 17 katılımcı ($f=65$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=7$), K6 ($f=7$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M1 ($f=7$) olmuştur. Koordinasyon (iletişim-işbirliği) boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M10 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 67. Koordinasyon (iletişim-iş birliği) a ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Yönetim süreçlerinin bir alt teması olan koordinasyon (iletişim - iş birliği) boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde genel olarak iletişim ve koordinasyona ilişkin olumsuz düşüncelerin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşmeye katılan

öğretmen, uzman ve uzman yardımcılarının büyük bir çoğunluğu iletişim ve koordinasyon konusunda eksikliklerin olduğu görüşünü savunmuşlardır. Bununla birlikte yönetici konumundaki katılımcıların iletişim, tanıtım ve lansmana ilişkin görüşlerinde hem olumlu hem de olumsuz görüşlerin ifade edildiği görülmüştür [K1; K2; K3; K6; M2; M6; M7; M8; M9]. Bunlardan yönetici pozisyonundaki bir katılımcı PIAAC sonuçlarını kamuoyunda paylaşmama gerekçelerini sonuçların istendik düzeyde olmamasına ve sonuçların siyasi mülahazalar ve önyargılarla değerlendirilmesine bağladığı görülmüştür [K1; K4]. Bir yönetici ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasını ilk kez duyduklarını, çalışmalarında hep OECD raporlarına atıfta bulduklarını ama bu proje ile ilgili ilk olarak bu görüşme esnasında dile getirildiğini belirtmiştir [K2]. Yönetici pozisyonundaki bir başka katılımcı ise projeden sorumlu bakanlık çalışanlarının ‘sanki sonuçların üstünü örtmeye çalışır’ gibi bir yaklaşım içerisinde olduğunu, basında pek ilgi görmediğini ifade etmiştir [K3]. MEB HBÖ projesinden sorumlu bir üst düzey yönetici ise günümüz işverenlerinin ve piyasa dinamiklerinin artık esnek ve sorumluluk alabilen çalışanlara ihtiyaç duyduğunu, koordinasyon mekanizmalarının esnek yapılara dönüştüğünü ifade etmiştir. Bu bağlamda örgün ve yaygın eğitim kurumlarının piyasa dinamiklerini ve sektörel değişimleri dikkate almadığı, özellikle özel sektörle işbirliğinin çok düşük düzeyde kaldığı, 3. nesil üniversitelerin sınırlı olduğunu ve iş dünyasından olumsuz dönütler alındığı dolayısı ile okulların dış dünya ile bağlantısının kopuk olduğu görüşleri öne çıkmaktadır [K2]. Bununla birlikte bu bağlamda sınırlı sayıda bazı firmalarla protokoller imzalandığı da ifade edilmiştir [K2; K3]. Koordinasyon alt temasına ilişkin kodlamalarda dikkati çeken bir diğer konu ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının sadece MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ile ilişkilendirilmesine yönelik görüşlerin dile getirilmesi olmuştur [K2; M1; M6; M7]. Bu konu ile ilgili olarak hayat boyu öğrenmeyi bir felsefe ve kültür olarak gören bir yönetici [K2] bu kurumun diğer genel müdürlüklerden ayrılmasının doğru olmadığını, eğitimin hayat boyu süren bir yapısının olduğunu ve PIAAC sonuçlarının tüm örgün, yaygın ve algın eğitimlerin bir bileşkesi olduğuna dikkat çekmiştir. Bazı katılımcılar ise PIAAC araştırmasının sadece MEB HBÖ Genel Müdürlüğü bünyesinde değerlendirilmesinin bu kurum için çok ağır bir yük olduğunu [M1; M6], hayat boyu öğrenmenin görev ve sorumluluklarının bu araştırma sonuçlarını bütünüyle karşılamasının zor olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcılar PIAAC sonuçlarını doğru okuyabilecek bir sisteme ve yapıya ihtiyaç duyulduğunu ifade etmişlerdir [M6;]. Bir katılımcı PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının ‘Hayat Boyu Öğrenme Genel

Müdürlüğü'ne verilecekse daha güçlü, daha büyük bir Genel Müdürlük oluşturulması' gerekli olduğunu aksi takdirde üstesinden kalkabileceği bir misyon olmadığını, PIAAC araştırmasının bir üst çatı oluşturularak bir koordinasyon ekibi kurularak birkaç Bakanlığın koordinasyonunda değerlendirilmesi gerektiğini savunmuştur [M1]. PIAAC projesinin tüm dünyada Eğitim Bakanlığı bünyesinde gerçekleştirildiğine dikkat çeken başka bir katılımcı ise araştırmanın ÇSGB bünyesinde temsil edilmesinin doğru olmadığını, MEB'in bu projeye katılım konusunda isteksiz kaldığını ve PIAAC projesinin yürütmesinin MEB Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü tarafından yapılması gerektiğini ifade etmiştir [M6; M11]. Koordinasyon kodlamasına ilişkin öne çıkan bir diğer konu ise farklı birimler arasındaki koordinasyon eksikliğinin olması bulunmuştur. Bu konu ile ilgili olarak bazı katılımcılar 'PIAAC sonuçları ile ilgili belirlenen tedbir maddelerinin politikaya dönüştürememe sebebini' bu koordinasyonu sağlayamamaktan kaynaklandığını, MEB'de her birimin ayrı ayrı sunumlar ve öneriler getirdiğini, birimler arası iletişim ve koordinasyonun zayıf olmasıyla alakalı olduğunu ifade etmişlerdir [M1; M6]. Ayrıca bir katılımcı da HEM'lerin mevcut yapılarının ve programlarının PIAAC araştırmasının tüm boyutlarını karşılamaktan uzak olduğunu belirtmiştir [M1]. Bu bağlamda bazı katılımcılar PIAAC sonuçlarının hem bakanlıklar arası hem de Milli Eğitim Bakanlığı'nın ilgili tüm birimleri arasında PISA sonuçlarında olduğu gibi tartışılarak ortak bir konsensus ile yeni bir yaklaşımla ve bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar ise bu konu ile ilgili bir üst kurul ya da birim oluşturulabileceğini, ya da MEB tüm birimlerinin izleme ve değerlendirme dairesi başkanlıkları arasında bir koordinasyonun sağlanması gerektiğini ve politikalara bu kurulun kararlarının yön vermesi gerektiğini ifade etmişlerdir [M1; M5; M6; M9 M10; M13]. Hem Halk Eğitim merkezlerinde hem de MEB HBÖ Genel Müdürlüğünde görev yapan bir katılımcı ise bu iki kurum arasında da bir kopukluk olduğunu, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün sanki halk eğitimlerden hiç haberi yokmuş gibi durduğunu dile getirmiştir. Aynı katılımcı PIAAC konusunda diğer daire başkanlıkları arasında bir bütünlük ve koordinasyon olmadığını, PIAAC'la ilgili bir çalışma görmediğini, PIAAC'la ilgili hiçbir şey yapılmadığını ifade etmiştir [M9].

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan koordinasyon (iletişim - iş birliği) boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Bunu net bir şekilde ifade edebilirim ki bu süreçte biz bu çalışmaları kamuoyuyla yeterince paylaşmadık. Kamuoyuyla paylaşmamız aslında sonuçların bizleri memnun etmemesinden de kaynaklanan bir durumdur. Bunun sebebi kamuoyunda PIAAC sonuçlarının tartışılmaya

başlandığında genelde siyasi mülahazalar ve önyargılarla çeşitli farklı yaklaşımlar ortaya çıkmasındandır [K1].

(...) Bu konuda PIAAC'tan bahseden ilk kişisiniz bize. Bunun belki sebeplerinden birisi Türkiye'nin ilk defa PIAAC a katılmış olması olabilir. Ama tabiki şöyle bir şey de var çalışmalarımızda hep OECD raporlarından istatistiklerinden bahsediyoruz ama hem bakanlıkta hem de genel müdürlük içerisinde genel olarak bunların yapılan çalışmaya yansıtıldığını pek görmüyoruz. Dolayısıyla en tepeden şöyle bir emir gelse çok işimize yarardı "tüm yöneticiler şu belgeleri okuyacak" diye bir emir gelse çok işimize yarardı [K2].

(...) Başta daha kolay olan yapmayacağım şeyleri söyleyim isterseniz, MEB HBÖ diğer genel müdürlüklerden ayırmazdım öncelikle ve dediğimiz gibi bu bir felsefedir bir kültürdür [K2].

(...) Türkiye genelinde bu alanda eksik kaldığımızı, televizyon, afiş ilanları broşür dağıtımı Konularında eksik kaldığımız sonucuna ulaşıyoruz. Duyurularımızın bu platformlarda da yer alması gerektiği sonucuna ulaşıyoruz [K3].

(...) Genel müdürlüğümüzün bu konuda birçok protokolü var. İş dünyasıyla, iş dünyasında çalışan dernekler, vakıflar ve sivil toplum kuruluşları var. Ayrıca bizim şirketlerle protokollerimiz var. Bu protokoller gereği biz işbirliği içerisinde kurslar açmaktayız. Mesela ayakkabıcılar federasyonu ile alakalı yapılan protokoller gereği İskilip Halk Eğitim Merkezi'mizde greyder firması ile koordinasyon içerisindeyiz. Greyder firması her türlü ayakkabı ile alakalı tesisatı bizim halk eğitim merkezimize bağışlamıştır. Protokol gereği orada biz kurslar açıyoruz [K3].

(...) PIAAC sonuçları açıklandıktan sonra ÇSGB sanki sonuçların üstünü örtmeye çalışır gibi bir yaklaşım sergiledi. Bu utanılacak bir şey değil. PIAAC araştırma sonuçları basında da pek ilgi görmedi. Bu konu ile ilgili sadece 2 ya da 3 kayda değer makale çıktı. Raporda çok fazla değerlendirilmedi. Sanki üstü örtülür gibi bir yaklaşım sergilendi [K3].

(...) 28 Haziran'da OECD raporu yayınlandı. Rapor yayınlanır yayınlanmaz biz ÇSGB bakanımız ile görüştük. Kendi sitemizde basın bildirisi yayınladık. Bununla ilgili yaklaşık Türkiye'deki altmışın üzerindeki kurumla irtibata geçtik. Böyle bir strateji belgesinin yazılacağını, bu strateji belgesinin bu kurumların katkı vermesinden büyük memnuniyet duyacağımızı anlatan bir lansman düzenledik. İnsanları buraya davet ettik. Üniversitelerle irtibata geçtiğinde gerekli dönütü alamadığımızı gördük. Üniversitelerin diğer birimlerle bir kontağı yok [K6].

(...) Eğer bu görev Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne verilecekse daha güçlü, daha büyük bir Genel Müdürlük oluşturmak zorundayız [M1].

(...) PIAAC projesinin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü üzerinden yürütülmesi de doğru bir yaklaşım değil. PIAAC projesinin içerisinde iş ve istihdam konuları da olduğu için içerisinde İŞKUR da olmalı, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı da olmalı, Milli Eğitim Bakanlığı'nın diğer genel müdürlükleri de bulunmalıdır. Hatta Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı bile bu konuda gerekli tedbirleri alması gerekir. İlgili tüm bu birimler arasında komisyonlar kurulmalı. Ekipler oluşturulmalı [M1].

(...) Bugün PIAAC sonuçlarından çıkarttığımız tedbir maddelerinin politikaya dönüştürmemeye sebebimiz bu koordinasyonu sağlayamamaktan kaynaklanmaktadır diye düşünüyorum. PIAAC sonuçları ile ilgili her bakanlıktaki birimler ayrı ayrı sunumlar hazırlıyor. Temel eğitimde de var. Ortaöğretimde de var. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nde var. İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü'nde de var [M1].

(...) Ben burada PIAAC araştırmasının yapılış şekli ve bu araştırmanın ilgili tarafları ve birimleri ile ilgili yanlışlık yapıldığını düşünüyorum. Tüm dünyada bu araştırma katılımcı ülkelerin milli eğitim bakanlıkları tarafından yürütülürken toplantıları milli eğitim bakanları katılırken bizde bu araştırma öncelikli olarak Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. Sizin ülke olarak, MEB olarak Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü'nüz var [M11].

(...) Ülke olarak PIAAC sonuçlarını ne kadar değerlendirdiğimiz de ayrı bir tartışma konusu. Çünkü biraz önce de söylediğim gibi Milli Eğitim Bakanlığı ve Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nda projeden sorumlu daire başkanlarından, PIAAC projesinde çalışan görevli

öğretmenlerden ve bu konuda görev alan uzman ve araştırmacılardan şu an kadroda kimse yok. Yeni göreve gelenlerse PIAAC projesine daha yeni yeni hâkim olmaya başladılar [M11].

(...) Burada tüm Milli Eğitim Bakanlığı birimleri arasında PIAAC sonuçlarının PISA sonuçlarında olduğu gibi tartışılarak ortak bir konsensusla, yeni bir yaklaşım ve bütüncül bir bakış açısıyla değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. (...) Burada İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı olarak sadece Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde olayları değerlendirmek bütün resmi görmemize set çekiyor. Sanki sadece MEB HBÖ Genel Müdürlüğünün sorunu ve ilgi alanı gibi algılanmasına sebep oluyor. Neticesinde farklı bir koordinasyon ve farklı bir yapılanmayla sorunların ele alınmasının ve buna yönelik politikalar geliştirmesinin daha sağlıklı olacağını düşünüyorum [M11].

(...) Her işte olduğu gibi yetişkin becerileri konusunda da bakanlıklar arasında koordinasyon gerekiyor. (...) Bu konu ile ilgili bir kurum bile kurulması gerektiğini düşünüyorum. Sırf yetişkin becerilerinin değerlendirilmesine yönelik bir kurum ya da bir özel birim. Bu birimde kurumlar arası bir yapılanmaya gidilmelidir [M13].

(...) Bizim sistemimizdeki en büyük eksiklerden biri de aynı kurum içinde küçük birimlerin bile birbiri ile irtibatının ne yazık ki kopuk oluşu ya da olmaması. Dolayısıyla yapılan işler de bir bütünlük sağlanamıyor. Hepsini birbirinden kopuk kopuk oluyor [M4].

(...) PIAAC güzel bir çalışma ama Milli Eğitim Bakanlığı ile Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı arasında da iyi bir koordinasyon olduğunu sanmıyorum. (...) koordinasyon görevi Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ne verilebilir. Bu bağlamda da Beşikten Mezara Kadar sloganı belki bütün olarak Fotoğrafi görmek açısından anlamlı hale getirilebilir” [M5].

(...) İkincisi tanıtım ve lansman dediğimiz konu. o reklamın ortaya konuluşu sıkıntılı. Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde bile PIAAC diyoruz. Kimsenin haberi yok. Daire Başkanımız ve Genel Müdürümüz haricinde kimse bilmiyor. Sadece bu işin içinde olanlar. Onun dışında olanlardan kimsenin haberi yok [M6].

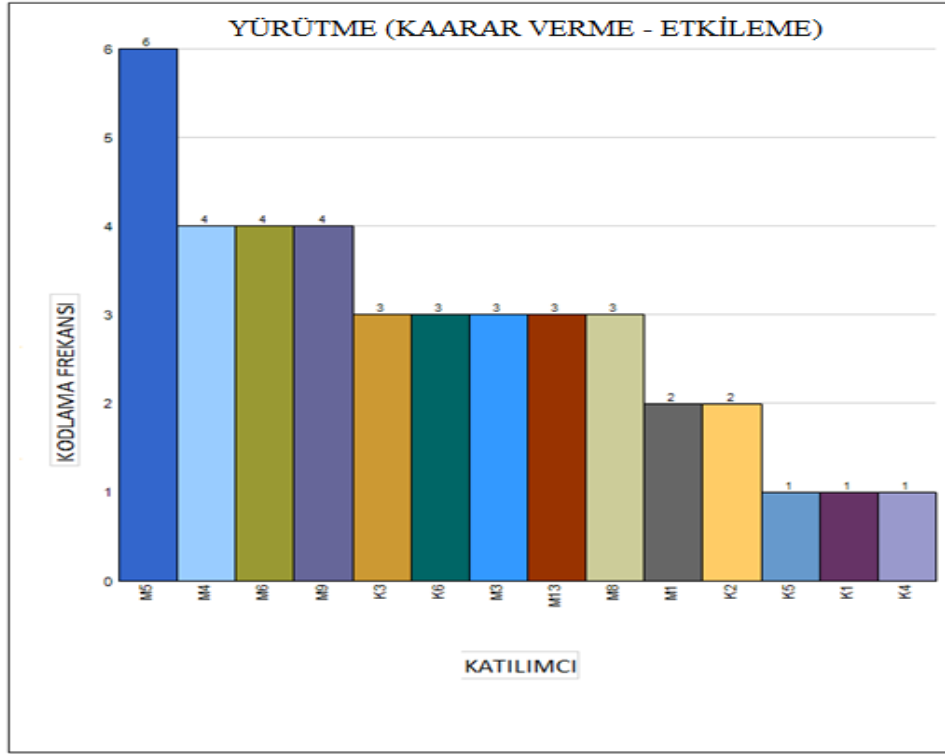
(...) Bu çalışmalar yapılmıyor mu dersiniz elbette bir şeyler yapılıyor. Yalnız yapılması gereken çalışmaların daha sistemli yapılması lazım. Biri bir yerde bir şey yapıyor, diğeri başka bir yerde başka bir şey yapıyor. Çalışmalar birbirinden kopuk kalıyor. Her şey derli toplu ve bir hedefe doğru gider şekilde olması lazım [M6].

(...) Dolayısıyla Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı ile Milli Eğitim Bakanlığı hayat boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü arasında şahsi kanaatim bir koordinasyon olduğunu düşünmüyorum. Ama tek başımıza yapamayız geniş katılımlı koordinasyonun yapılması gerekir [M7].

(...) Yeni hazırlanan taslak programlara baktığımda PIAAC sonuçlarının dikkate alındığını göremiyorum. Taslak programı yapanlar PIAAC sonuçlarından habersiz olduklarını görüyorum. İletişim kopukluğu, bağlantı yok. Kurumlar arasında bağlantının olmaması, birbirinden habersiz şekilde taslak programlar hazırlanmış. (...) Okullara indiğimizde, öğrencilere baktığımızda, öğretmenlere baktığımızda çok kopuk bir yapı olduğu görülüyor. Sistemin içerisindeki elemanlar arasında bir bütünlük yok [M8].

(...) Halk Eğitim’de de çalıştım. Hayat Boyu Öğrenme ’de de çalıştım. Bu iki kurum arasında bir kopukluk var. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün sanki halk eğitimlerden hiç haberi yok gibi. HBÖ sanki başka bir şey için çalışıyor gibi duruyor. [M9].

Tablo 22 ve şekil 68’e göre yönetsel boyut ana temasının bir alt teması olan “ yürütme (karar verme, etkileme) ” kodlaması boyutunda 14 katılımcı ($f=40$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K3 ($f=3$), K6 ($f=3$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M5 ($f=6$) olmuştur. Yürütme (karar verme, etkileme) boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise K1 ($f=1$), K4 ($f=1$) ve K5 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 68. Yürütmeye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Yönetim süreçleri ana temasının bir alt teması olan yürütme (karar verme – etkileme) kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde yürütme erkinin koordinasyon ve iletişim konusunda, karar verme ve politika geliştirmede, liyakat ve birikime dayalı kadrolama yapmada, kurumsal hafızayı koruma ve aktarmada etkin olmadıkları görüşlerine yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda yürütme erkinin özellikle de PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına ilişkin proaktif davranmadıkları, dönüşümcü liderlik davranışları sergileyemedikleri, yönetimin kalbi olan karar verme süreçlerinde yetersiz kaldıkları ve öngörme ve kontrol etme süreçlerinde başarılı liderlik davranışları sergileyemedikleri söylenebilir [M1; M3; M4; M5; M6; M9; M13; K2; K3; K6]. Bu konu ile ilgili olarak birçok katılımcı PIAAC sonuçlarına ilişkin hiçbir şeyin yapılmadığını ifade etmiştir [M1; M4; M5; M9; K3; K6]. Araştırma sonuçlarını yönetici kadronun kabullenmediği görüşünü dile getiren bir katılımcı ise karar vericilerin çözüm odaklı yaklaşımdan ziyade bahaneler ürettiğini söylemiştir [M3]. Bir başka katılımcı da PIAAC araştırmasına katılma sürecinde ve PIAAC sonuçlarının açıklandığı dönemde ülke gündeminin çok farklı olmasından kaynaklı araştırmaya gereken ilginin gösterilemediğini belirtmiştir [M13]. Diğer taraftan yürütme erkinin iş görenleri etkilemede bilişim teknolojilerinden yararlanmaları, bazı yöneticilerin hatayı önce kendilerinde aradıklarını ifade etmeleri ve eksiklikleri tamamlamaya yönelik irade göstermeleri olumlu bulunmuştur

[M1; K1]. Bir katılımcı yürütmenin başındaki kişilerin iş görenlerini etkilemesinin yolunun yeniliklere ve değişime açık olmaktan, araştırmaları takip etmekten, rehberlik yapmaktan, öncü lider olmaktan ve gündemi takip etmekten geçtiğini belirtmiştir [M13]. Diğer taraftan, yönetici pozisyonundaki bir katılımcı yürütme olarak sisteme koydukları kursiyer memnuniyet anketleri konusunda tüm kursiyerleri bu anketi doldurmak zorunda olduklarını aksi takdirde belge verilmeyeceğini ifade etmiştir [K3]. Bu durum izleyenleri etkilemede etkileşimci liderlik davranışları gösteren yöneticilerle benzerlik gösterdiği ve bürokratik örgütsel yapının varlığını ortaya koymaktadır. Yönetici konumundaki bir katılımcı PIAAC yetişkin becerileri araştırması ile ilgili olarak kendi daire başkanlıklarına hiçbir şey verilmediğini, dolayısıyla da ilgili daire başkanlığı olarak takip ettikleri belgeler ve yasalar, yönetmelikler olduğunu ve bunun dışına çıkamayacaklarını belirtmiştir [K5]. Aynı Genel Müdürlük içerisinde bir yönetici [K3] PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçlarından hareketle ilgili diğer daire başkanlıklarına tedbir maddelerinin yazıldığını belirtmesine karşın bir başka karar vericinin konu ile ilgili çok fazla bilgilendirilmediklerini [K5] belirtmesi koordinasyon mekanizmalarının sağlıklı işlemediği şeklinde yorumlanabilir. Bir başka katılımcı da yürütme olarak PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının bütün aşamalarını başarıyla yürüttüklerini, yetişkin becerilerine yönelik bir strateji belgesi yazmaya başladıklarını, bu girişimin başarıya ulaşabilmesi için ilgili tüm tarafların, kuruluşların, üniversitelerin ve STK'ların karar verme sürecinde etkin rol alması gerektiğini dile getirmiştir. Bununla birlikte ilgili taraflardan bu ilgi ve kararlılığı göremediklerini ifade etmiştir [K6]. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına ilişkin yürütme erkinin karar vermenin ilk aşaması olan problemi tanımlama ve ortaya koyma konusunda öteleme ya da değişik bahanelerin arkasına saklandıkları ifade edilmiştir [M6]. Bir katılımcı yürütme açısından bazı sorunlar yaşandığını bunu sebebinin de ülkenin bu araştırmaya katılmada geç kalmasına bağlamıştır. Bu bağlamda üst yönetimin stratejik yönetimin araştırmaya katılma konusunda karar vermede geç kalmasının uyarılma ve çeviri süreçlerinde bir takım sorunlar yaşanmasına sebep olduğu sonucuna ulaşmıştır [M13]. Yönetici pozisyonundaki bir katılımcı araştırma sonuçlarından, veriye dayalı karar verme ve politika oluşturma konusunda söylemlerle eylemlerin örtüşmediğini ifade etmiştir [K6]. Bir diğer katılımcı ise karar vermenin temelinde bilgi olduğunu, bilgi, veri olmadan karar verilemeyeceğini dile getirmiştir [M6]. Bununla birlikte Türk Milli Eğitim sisteminde hiyerarşik yapılanmanın etkileri hala devam ettiği ve tepeden gelen talimatlarla kararlar verildiği için veriye dayalı karar verme süreçlerinin işlemediği söylenebilir. Başka

bir katılımcı ise üst düzey yöneticilerin kendi kişisel görüşlerini, kendi dünyasında yaşadığı olayların etkisinde kalarak karar verdiklerini, bu şekilde hazırlanmış strateji belgelerinin sahadan gelen verilerle örtüşmediğini ifade etmiştir [M5]. Yönetimsel kapasite olarak, yürütme olarak yapılan işlerin daha sistemli olması gerektiğini ifade eden başka bir katılımcı ise yürütme erkinin yapılan araştırma sonuçlarına ilişkin çalışmalarını daha şimdiden rafa kaldırıldığını belirtmiştir [M4; M6]. Yürütmenin iş görenlere destek olması, onlara rehberlik yapması, işi kolaylaştıran olması gerektiğini ifade eden katılımcı [M6] PIAAC araştırması sürecinde çok sorunlar yaşandığını, çalışanların görüş ve önerilerinin dikkate alınmadığını, takım ruhunun yansıtılmadığını ve yürütmenin deneme yanılma metoduyla sonuca gittiğini ifade etmiştir.

Yönetim süreçlerinin bir alt boyutu olan yürütme boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) İğneyi önce kendime batırıyorum. Ben de bazı hususlarda eksik kalmışım [K1].

(...) Halk eğitim merkezlerinin artık daha farklı özelliği olacağını düşünüyoruz. Ve bu genel müdürlükte bunun yapmak istediğine dair bir yönelim gösteriyor [K2].

(...) Çalışmalarımızda hep OECD raporlarından, istatistiklerinden bahsediyoruz ama hem bakanlıkta hem de genel müdürlük içerisinde genel olarak bunların yapılan çalışmaya yansıtıldığını pek görmüyoruz. Dolayısıyla en tepeden şöyle bir emir gelse çok işimize yarardı "tüm yöneticiler şu belgeleri okuyacak" diye bir emir gelse çok işimize yarardı [K2].

(...) Eksik olduğumuz alanları görebilmek için bu veri tabanını kurduk. Sistemin devreye girişi bir iki hafta olmasına rağmen 619 tane anket girilmiş. Bu sayının düşünün 10 binlere ulaştığını, biz Türkiye'nin profilini tamamen çıkartmış olacağız. Dolayısıyla ankete katılımı şu anda zorunlu tutuyoruz kurslarımızda. İkincisi, anketlerimize katılım oranı düşük olursa bir aydan sonra anketi doldurmayana belge vermeyeceğiz [K3].

(...) mevcut uygulamaların kriterlerini, maddelerini arkadaşlar gündeme getirdiler. Biz bunun ne olduğunu, nasıl planlama, programlama falan yapıldığını konuştuğumuzda grup arkadaşlarımızdan şöyle bir sonuç ortaya çıkmıştı. Onların istatistiki verilere bakışı ve olayları değerlendirışı bizim sistemimizle çok örtüşmüyor aslında bilmiyorum ne derece doğru, buradan yola çıkarak bizdeki veriler bizim gerçekliğimizi ifade etmiyor [K4].

(...) Bizim eğitim politikaları daire Başkanlığı'nın takip ettiği belgeler önce de bahsettiğimiz gibi meclisten geçmiş, hükümet politikası haline gelmiş strateji belgeleri ya da stratejik planlardır. Hükümetler düşse de yenilenmez. 5 yıllık süreçleri vardır. Parametreleri, dayandığı noktalar Devleti'nin belgeleri olduğu için hepimize yol gösterir. Biz zaten devlet memuruyuz. Yasalara uyarız. Fakat PIAAC sonuçları ile ilgili çok bir şey bize verilmiş önemli veriler yok Daire Başkanlığı olarak [K5].

(...) Bizim ilgilenebildiğimiz, yaptığımız faaliyetler, parametreler başkanlık olarak uluslararası bir araştırmaya taraf olduk. Saha çalışmalarında 5000 kabul görmüş görüşme yapmışız [K6].

(...) Avrupa Birliği Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığı olarak bir strateji belgesi yazmaya başladı. Bundan sonra malumunuz bu konunun vücut bulabilmesi için bazı eylemlerin karara bağlanması gerekiyor. Bu eylemlerin bir karara bağlanması sürecinde diğer paydaşların, kurum ve kuruluşların, üniversitelerin, düşünce kuruluşlarının, STK'ların elini taşın altına koyması gerekiyor. Ben bu paydaşlarda bu istekliliği görürsem daha proaktif bir belge hazırlayacağım. Ama şimdi strateji belgesindeki katılım düzeyi niteliksel değil ama niceliksel olarak bende bazı kaygıların oluşmasına sebebiyet verdi [K6].

(...) İzleme Değerlendirme Daire Başkanlığı olarak da biz de tedbir maddelerini çıkarttık. Bu tedbir maddeleri ile ilgili çalışmaların yürütülmesi için ilgili daire başkanlıklarına yazılarımızı yazdık. Gerekli tedbirleri almalarını istedik Ama bu işler çok yavaş ilerler bürokraside [M1].

(...) üst düzey yöneticilerimizin PIAAC araştırmasına yaklaşımlarını olumlu buldum [M1].

(...) Ülkemizin ne yazık ki katıldığı dönemde 2012-2016 yıllarını kapsayan bir çalışma bu. Sürece daha erken müdahil olabilseydik bazı şeyler daha etkili olabilirdi [M13].

(...) Yöneticilerimizin de yeniliklere ve değişime açık olması lazım. Onların da araştırmaları takip etmesi lazım. Gündemi takip etmesi lazım. Güncel gelişmeleri takip etmesi lazım. Çalışanların eksiklerini görüp onlara rehberlik edebilmelidir [M13].

(...) Maalesef Milli Eğitim boyutunda şu ana kadar bu sonuçlara ilişkin bir faaliyet yapıldığını görmedim. Benim bilgim dışında olabilir. Ama şu an için görmedim [M3].

(...) Hep bu tip araştırmaların bize uygun olmadığını, doğru ölçmediğini düşünüyoruz. Avrupalıların oyunu olduğu şeklinde değerlendiriyoruz. Kabullenmediğimiz için de çözüme yönelik de bir şey yapmamız mümkün değil [M3].

(...) Proaktif bir yaklaşım görmedim [M4].

(...) Onuncu Kalkınma Planında, stratejik planda Hayat Boyu Öğrenmeye, yetişkin becerilerini kazandırmaya, 21 yüzyıl becerileri kazandırmaya yönelik epey bir vurgular var. Bizim sıkıntımız belki de uygulama safhasına geçememekte. Ama bunlar hep raflarda kalıyor [M4].

(...) Yetişkinlere beceri kazandırma işlevinde Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün proaktif davranması gerektiğini düşünüyorum [M4].

(...) Milli Eğitim Bakanlığı'nda çalıştığım süre boyunca gözlemlediğim bakanlığımızın her biriminde görevlendirilen kişilerin liyakat noktasında yeterlidir, diyebileceğim çok az kişi var. Kurumsal hafızanın korunması ve aktarılması önemli [M5].

(...) Üst düzey yöneticilerin kendi kişisel görüşlerini yansıtan düşüncelerinden fikirlerinden hareketli hazırlanmış strateji belgeleri maalesef sahadan gelen birçok veri ile birebir örtüşmemektedir. [M5].

(...) Her gelen de kendi dünyasında yaşadığı olayların etkisiyle karar veriyor [M5].

(...) Ama bu kapasite olduğu halde yapılmıyor. Çünkü yönetsel bakış açısı bu konuda sığ kalıyor. Tam tersine var olan sonuçları nasıl bilgi çarpıtma yaratırız. Nasıl kendi lehimize çeviririz havasındalar. [M5].

(...) Yönetsel kapasite olarak bizimkiler 2015 yılı raporunu şimdiden rafa koydular. (...) Yalnız yapılması gereken çalışmaların daha sistemli yapılması lazım. Biri bir yerde bir şey yapıyor, diğeri başka bir yerde başka bir şey yapıyor. Çalışmalar birbirinden kopuk kalıyor [M6].

(...) Biz PIAAC'ta durmadan bir şeyleri çözmek için uğraşırken yönetsel bağlamda hep sorun yaşadık. Yönetici işi kolaylaştırandır. Yol açılandır. PIAAC projesinde taş koyan oldu [M6].

(...) Karar verme nasıl olur. Bilgi ile karar verirsin. Elinde güçlü bir veri olur onunla karar verirsin. Sen bilgi yokken yukarıdan gelen talimatla iş yaparsam en büyük sıkıntı. En büyük maliyet yanlış yaparak öğrenmedir [M6].

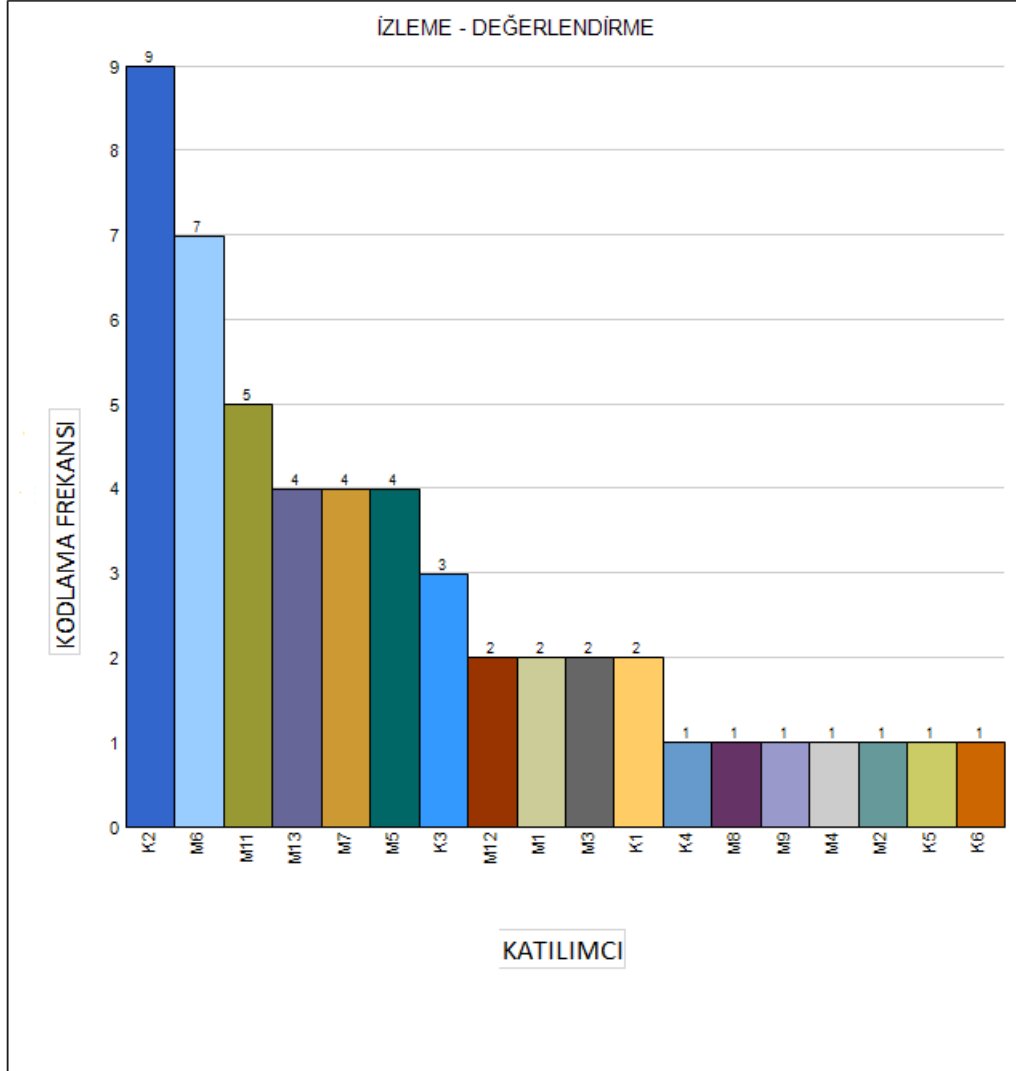
(...) PIAAC çalışmaları çerçevesinde bir politika geliştirmeyi düşünüyoruz. Ama daha bu düşünce safhasında. Hali hazırda mevcut bir şey yapılmadı [M8].

(...) PIAAC'la ilgili hiçbir şey yapılmadı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nde." [M9].

(...) PIAAC'la ilgili bir çalışma yapılmadı. PIAAC'la ilgili bir çalışma görmedim. PIAAC'la ilgili hiçbir zaman bir araya gelip hiçbir şey yapılmadı [M9].

Tablo 22 ve şekil 69'a göre yönetsel boyut temasının bir alt teması olan "izleme-değerlendirme" teması boyutunda 18 katılımcı ($f=51$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=9$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M6 ($f=7$) olmuştur. İzleme - değerlendirme boyutunda en az görüş bildiren

katılımcılar ise M2 ($f=1$), M4 ($f=1$), M8 ($f=1$), M9 ($f=1$) K4 ($f=1$), K5 ($f=1$) ve K6 ($f=1$) ve olduğu saptanmıştır.



Şekil 69. İzleme değerlendirmeyle ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği

Yönetim süreçleri temasının son alt teması olan izleme – değerlendirme boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde Türk Milli Eğitim sistemi genelinde ve PIAAC yetişkin becerileri özelinde etkin bir izleme – değerlendirme sisteminin olmadığı görüşlerinin ağırlıklı olarak dile getirildiği görülmektedir. Bu bağlamda mevcut izleme –değerlendirme sisteminin daha ziyade niceliği öne çıkaran bir yapıda olduğu, sadece sürece ve sonuca odaklı ve seçici bir yapıda olduğu ortaya konulmuştur. Etkili bir izleme değerlendirme sisteminde kalite ve niteliğin ön plana çıktığı ifade edilmiştir. Yönetici pozisyonundaki bazı katılımcılar bu anlamda sayısal olarak yapılan faaliyetler ve sertifikalardan söz ederken [K1; K3; K5] diğer katılımcıların nitelik ve kalite odaklı değerlendirmelerde

bulunduğu görülmüştür. Nitelik konusunda sıkıntının kaynağının bir sistemin ve özellikle de etkili bir izleme –değerlendirme sisteminin olmamasından kaynaklandığı dile getirilmiştir [K2; M1; M2; M3; M11; M13; M5; M6; M7; M9]. Bu konu ile ilgili olarak bir katılımcı yetişkinlerin temel okuryazarlık düzeylerine, problem çözme becerilerine yönelik aldıkları eğitimlerin boyutlarını gösterir bir izleme aracının olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar tarafından ulusal düzeyde bir izleme –değerlendirme sistemine ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir [K6; M13; M6; M7]. Öğretmen konumundaki bir katılımcı okuma - yazma gibi en temel yetişkin becerileri konusunda bile AB hedeflerinin çok gerisinde olduğumuzu ifade etmiştir [M1]. MEB HBÖ Genel Müdürlüğü bünyesinde bir dizi izleme araçlarının geliştirildiği ifade edilmiştir. Bu bağlamda e- yaygın portalı, kursiyer takip sistemi ve BİLSİS sistemi geliştirildiği söylenebilir [K1; K3; K5; M1]. Ancak bazı katılımcıların yetişkin becerilerine yönelik izleme ve değerlendirmeyi MEB HBÖ Genel Müdürlüğü kapsamında yapılan faaliyetlerin ötesinde kurgulamak gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Bu amaca yönelik ulusal yetişkin becerileri izleme ve değerlendirme sistemi geliştirilmesi gerektiği, kurulacak sistemde bireyin örgün eğitimden yaygın eğitime kadar aldığı her türlü eğitimi ve sertifikaları tek bir çatı altında toplayabilecek bir yapıya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda bazı katılımcılar tarafından bir izleme ve değerlendirme portalı kurulması önerilmiştir. [M11; M1; M6; M13]. Bir başka katılımcı ise Türk Milli Eğitim sisteminin çıktılarının kalite eksenli ve bütüncül bir yapıda değerlendirilmesi gerektiğini ifade etmiştir [M11]. Bazı katılımcıların uygulanan politikaların etkililiğinin izlenmesinde açık, anlaşılır ve şeffaf göstergelere ve standartlara ihtiyaç olduğunu belirtmişlerdir [K2; M6]. Bir başka katılımcı ise boylamsal ve derinlemesine izleme ve değerlendirme çalışmalarına gereksinim olduğunu ifade etmiştir [K2; M12]. Bir diğer katılımcı ise PIAAC ve benzeri araştırmalara katıldıktan sonra gerekli değerlendirmelerin yeterince yapılmadığı, sonuçların iyi analiz edilmediğini dile getirmiştir [M11; M1; M6]. Bir başka katılımcı ise PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçlarını izleyebilecek, değerlendirebilecek ve ona göre politika üretebilecek bir örgütsel yapının olmadığını öne sürmüştür. Bu bağlamda bazı katılımcılar da bireyin tüm eğitimlerini izleyebilecek bir yapıya ihtiyaç olduğuna vurgu yapmıştır [M11; M1; M6]. Etkili bir izleme ve değerlendirme sisteminin olmaması tüm yönetim süreçlerini işlemez hale getirdiğini ifade eden bir katılımcı PUKO döngüsünün izleme olmadığı için çalışmadığını belirtmiştir [M6]. PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçlarının Türk Milli Eğitim sistemi için bir uyarı olarak gören bir başka katılımcı ise izleme ve

değerlendirme sürecinin hayat boyu sürecek bir yapıda kurgulanması gerektiğini ifade etmiştir [M11].

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan izleme-değerlendirme boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

(...) Bizim aslında izleme ile ilgili bir problemimiz olduğunu düşünmüyorum. Her türlü veriyi günlük takip edebilme, her günkü kurs sayılarımızı, hangi kursiyerimizin hangi salonda kurs aldığına varana kadar, kursu kimin verdiği kadar, kaç saat ders gördüğüne kadar sistemimizde izleyebilme imkânına sahibiz [K1].

(...) Bir sistemin kalitesini ölçerken dikkat etmemiz gereken şey açık performans standartları olması gerekir, izleme değerlendirme mekanizmaları olması gerekir, kalite güvencesinin sağlandığına dair kanıtlar olması gerekir [K2].

(...) İzleme değerlendirme aşamasında da sadece bir şeylerin sayısını ölçen bir sistem değil de ölçtüğü şeyin kalitesine de niteliksel olarak odaklanan bir sistem gerekiyor. Sistem geliştirme böyle bir şey, bir sistemin geliştirilmesi böyle bir döngü [K2].

(...) Şimdi Türkiye genelinde biz her ilimizi ölçme şansımıza sahibiniz. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü BİLSİS girişi diye bir sistem oluşturduk [K3].

(...) Bizim ana hedefimiz şu: Biz altı buçuk milyon civarındaki insana belge veriyoruz. Belge almayanları saymıyoruz. Bu nitelikte saymıyoruz. 6 milyon insana verdiğimiz belge. Bir de bizim yaygın bir ölçme ve izleme portalımız var. E- Yaygın Portalı üzerinden bunu yapıyoruz. Her şey kayıt altında. Bunun da izlenmesi mümkün nitelik ve nicelik olarak [K5].

(...) PIAAC ya da PISA uluslararası düzeyde bir araştırmadır. Fakat asıl önemli olan bu araştırmalardan öykünerek Türkiye'de ulusal düzeyde ulusal parametreleri içeren bazı araştırmalar, bazı görüşmeler yapılabilirdir [K6].

(...) Biz bu hedeflere daha ziyade niceliksel olarak ulaşmaya çalışıyoruz. Kaç tane kursumuz açıldı, kaç kursiyerimiz var, kaç kadın, kaç erkek gibi niceliksel yaklaşımlarla hedeflerimizi ölçüyoruz. Bizim verdiğimiz sertifika ile Almanya'nın verdiği sertifikalı yan yana koyduğumuzda kazanımlar açısından çok farklılıklar olduğunu görmekteyiz. Diğer bir ifadeyle onların okuryazarlıktan anladığı ile bizim okuryazarlık kavramamız arasında çok farklılıklar var [M1].

(...) İzleme açısından yetişkinlerimizin her alanda beceri kazanması konusunda farklı bir çalışma yapılması gerektiği kanaatindeyim. İzlemeyi sadece Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü kapsamında yapılan bir faaliyetin ötesinde kurgulamak gerekiyor [M11].

(...) izleme ve değerlendirme açısından iyi bir izleme ve değerlendirme sistemine sahip olmamız gerektiğini düşünüyorum. Türk milli eğitim sisteminin çıktılarının kalite eksenli ve bütüncül bir yapıda değerlendirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bütüncül bir izleme değerlendirme sistemine ihtiyacımız olduğunu düşünüyorum [M11].

(...) İzleme açısının yapılacak en güzel şey bir kere bu programa katıldı deyip bir kenara bu sonuçlar atılmamalıdır. (...) Sadece uluslararası değerlendirmelerle değil kendi ulusal değerlendirme sistemlerinizi de geliştirmeniz gerekir. Ama yetişkin becerilerinin izlenmesi ve değerlendirilmesinde kurumlar üstü bir yaklaşıma ihtiyaç var [M13].

(...) PIAAC değerlendirmesi zaman olarak 15 Temmuz olaylarının yaşandığı bir zamana denk geldi. Tabii herkesin gündemi bu 15 Temmuz olaylarını odaklandı. [M5].

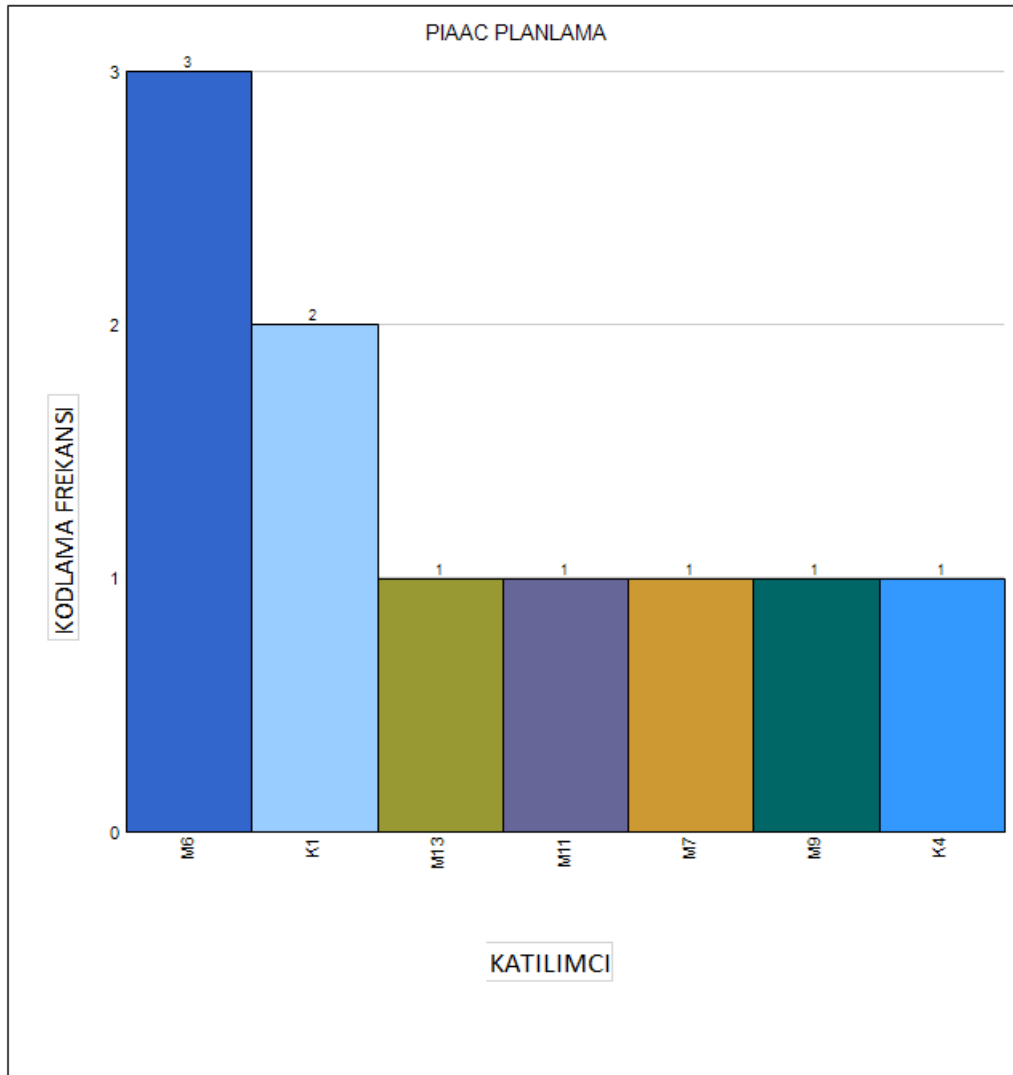
(...) Nitelik açısından sıkıntının sebebi bizim bir sisteminizin, bir izleme değerlendirme sisteminin olmaması. Bu olmadığı için de dağınık bir yapı var ortada. Bir sistem değil de bir kör doğuşu var [M6].

(...) 21 yüzyıl becerilerine baktığımızda uluslararası çalışmalarda Hayat Boyu Öğrenme üst çerçeveye olarak görülüyor Bizde ise bir şeylerin altında ya da yanında ayrı bir şekilde duruyor. Sistemsel düşünmemiz lazım. Mesela PIAAC sonuçlarını izleyecek değerlendirecek ona göre bir politika yapacak bir mekanizma veya bir kapasite var mı, yok [M6].

(...) Biz biraz şimdi kendimizi değerlendirmekte zaman zaman yetersiz kalabiliyoruz. Tamamen dış değerlendirme yöntemlerine bağlı kalmayalım. PIAAC sonuçları bizim için belki de bir uyarıdır. Küçük bir sinyal olarak değerlendirilebilir [M7].

(...) Hayat Boyu Öğrenmenin şöyle bir dezavantajı var. Temel eğitim, Ortaöğretim ve Yükseköğretim formal olduğu için izleme daha kolay. Hayat Boyu Öğrenme de ise izleme alanı çok geniş [M9].

Tablo 22 ve şekil 70'e göre PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması olan "planlama" kodlaması boyutunda 7 katılımcı ($f=10$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K1 ($f=2$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M6 ($f=3$) olmuştur. Planlama boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise K4 ($f=1$), M7 ($f=1$), M9 ($f=1$), M11 ($f=1$), M13 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 70. PIAAC planlama kodlamasına ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

PIAAC planlama kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının planlamasında, hem araştırmaya katılım aşamasında hem de

uygulama öncesi ve sonrasında eksiklikler ve yanlışlıklar yapıldığı ortaya çıkmıştır. Bazı katılımcılar araştırmının öncelikli olarak MEB tarafından yapılmamasını eleştirdikleri görülmüştür [M6; M9; M11; M13;] Projenin yürütmeden sorumlu bir katılımcısı ise bu projeye katılma kararında ülke olarak geç kalındığını, soruların oluşturulması ve çeviri sürecine katılmadığını, uygulama esnasında örneklem seçiminde ve ulusal adaptasyon işlemlerinde tam müdahil olmadıklarını ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise yaşanan sorunların planlama eksikliğinden kaynaklandığını bunun temelinde de yönetici kapasitesinin yetersizliğine bağlamıştır [M6]. Aynı katılımcı planlayıcı konumundaki yöneticilerin bir sonraki basamağı okuyamadığını ve amaçlar ile araçların birbirine karıştırıldığını ifade etmiştir. Yönetici pozisyonundaki bir katılımcı ise PIAAC sonrasına yönelik programları tamamlamayı ve güncellemeleri bitirmeyi planladıklarını dile getirmiştir [K1]. Bir başka yönetici ise PIAAC yetişkin becerileri araştırması usul ile ilgili yeniden bir çalışma yapılması gerektiğini savunmuştur [K4]. Bir başka katılımcı ise uygulama ve sürece katılım konusunda yönetsel kapasitenin daha proaktif davranması gerektiğini ifade etmiştir [K1; M7].

PIAAC program değerlendirmesi temasının bir boyutu olan PIAAC planlama boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(...) Mayıs 2017 ayında, Ramazan gelmeden önce biz programlarımızı ve güncellemeleri tamamlamayı hedefledik. Bu seneyi bir hazırlık senesi olarak da düşünüyoruz [K1].

(...) Fakat PIAAC genel durumumuz basında yansıdığı kadarıyla iç açıcı bir durum yok şu anda. Belki süreç yeniden değerlendirilebilir, usul ile alakalı yeniden bir çalışma yapılabilir [K4].

(...) Ayrıca PIAAC araştırma safhasının tüm aşamalarının planlanmasında daha özenli ve ülke gerçekleri ile örtüşen bir çalışma yürütülmesi sağlanmalıdır. Çevirilerden tutun da örneklem seçimine kadar planlamanın daha iyi yapılması gerekir [M11].

(...) PIAAC uygulamasında PISA'da olduğu gibi ulusal adaptasyon formları var. Bazı sorulara ilişkin kültürel ve ananevi özelliklerimiz açısından belki ülkemize uyarlayabilme şansımız olabilirdi. Ülkemizin ne yazık ki katıldığı dönemde 2012-2016 yıllarını kapsayan bir çalışma bu. Dolayısı ile soruların oluşturulduğu süreçte, adaptasyon ve çeviri süreçlerinde çok müdahil olmadık. Bundan sonraki değerlendirmelerde sürece başından dâhil olmanın birçok sorunun çözülmesinde daha etkili olacaktır [M13].

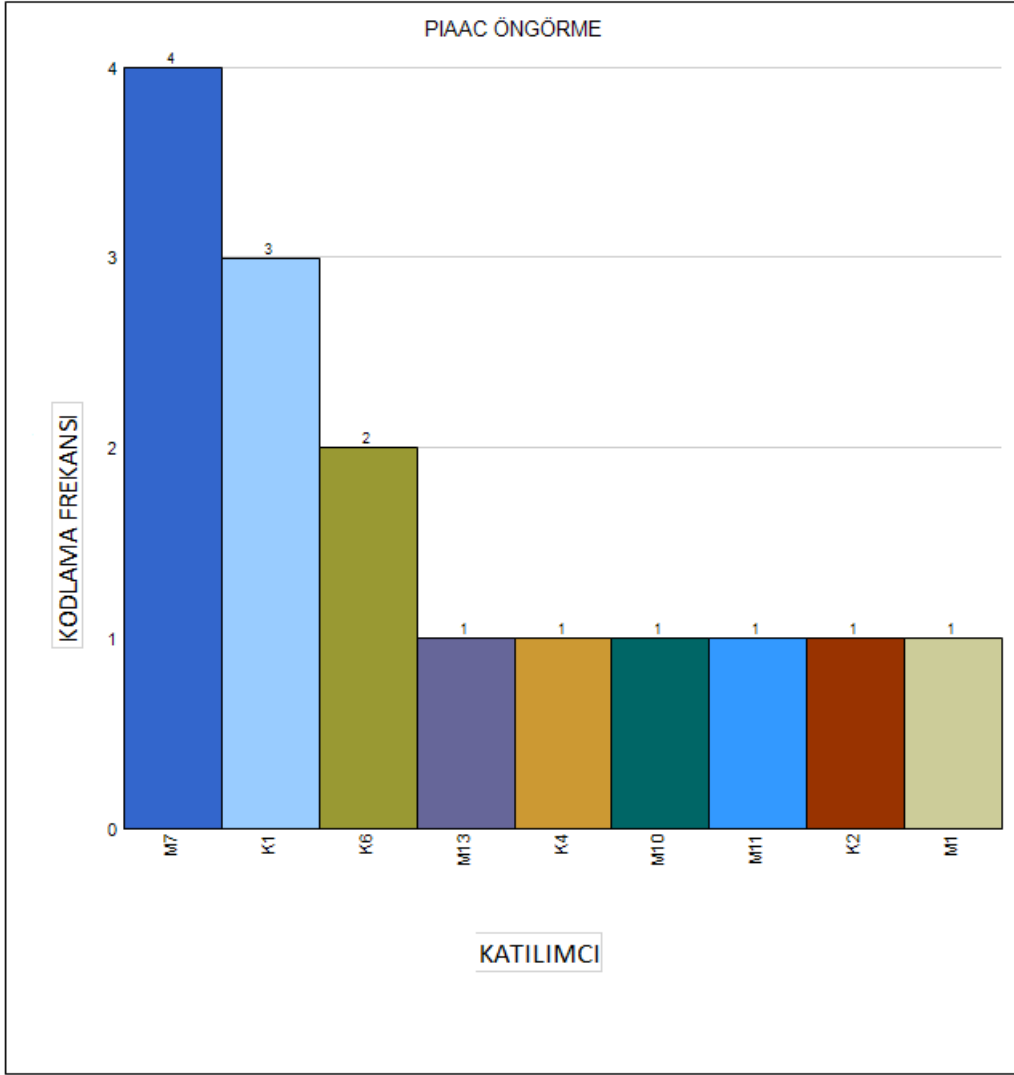
(...) Bu soruların uyarlanması da eksik kaldı. Hazırlık aşamasında o soruların dönüştürülmesinde ya da Türk kültürüne uyarlanmasında ve çeviri aşamasında sıkıntılar yaşanmıştır. Türkçe çevirilerde de bazı yanlış algılamalara yol açan sıkıntılar var olduğu açıktır. Açık bir Türkçe olsa o zaman belki daha da rahat olacak. Planlayıcı grup bir sonraki basamağı düşünmüyordu. Araçlar amaç oldu. Bunları önceden iyi planlamak gerekiyor [M6].

(...) Yönetici işi kolaylaştırandır. Yol açılandır. PIAAC projesinde tam tersi taş koyan oldu. Sen planlamayı net bir şekilde yapmış olsan sorun olmayacaktı [M6].

(...) Milli Eğitim Bakanlığı bu projeyi almayarak büyük bir hata yapmıştır [M9].

Tablo 22 ve şekil 71'e göre PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması olan "öngörme" teması boyutunda 9 katılımcı (f=15) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren

katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K1 ($f=3$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M7 ($f=4$) olmuştur. Öngörme boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M1 ($f=1$), M10 ($f=1$), M11 ($f=1$), M13 ($f=1$), K2 ($f=1$), K4 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 71. PIAAC öngörmeye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

PIAAC öngörme boyutuna ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde yetişkin becerilerinin geleceğine yönelik daha olumlu öngörülerin olduğu söylenebilir. Katılımcılardan bazıları Türk Milli Eğitim sisteminde yapılan iyileştirmelerin gelecek yıllarda meyvesini vereceğini belirtmişlerdir. Bu konuda atılan adımlardan en dikkat çekeninin FATİH projesi kapsamında dijital okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmalar olduğu gösterilmiştir. Ayrıca okullaşma oranlarındaki artışlar ve özellikle de üniversite mezunlarındaki artışın bu olumlu beklentiyi desteklediği ifade edilmiştir [K1; K6; M1; M10; M13; M7]. Bir katılımcı MEB HBÖ Genel Müdürlüğü olarak sonraki yıllarda PIAAC sonuçlarından

hareketle yetişkinlere temel becerileri kazandırmaya yönelik çalışmaların alt yapısını oluşturmak istediklerini belirtmiştir [M7]. Bir başka katılımcı ise PIAAC araştırmasının ciddiye alınmasının zaman alacağı öngörüsünde bulunmuştur [K2]. OECD hayat becerileri normlarının bizim hayat becerileri normlarımızdan farklı olduğunu belirten bir diğer katılımcı ise AB üyesi bir ülke yetişkini için metroyu kullanabilme becerisi günlük hayatın bir parçası iken bizde ise metro kullanabilen illerin sayısının çok az olduğuna dikkat çekmiştir [M1]. Bu bağlamda soru yapılarının uyarlanması buna dikkat edildiğinde daha başarılı sonuçların alınacağına vurgu yapılmıştır. Değişim boyutuna vurgu yapan bir başka katılımcı ise değişime ayak uyduramama durumunda gelecek yıllarda da benzer sonuçlarla karşı karşıya kalınmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmiştir. Bu konuda olumsuz görüş belirten katılımcı yetişkinlere beceri kazandırma işlevinin daha bütüncül bakış açısıyla ele alınması gerektiğini aksi takdirde alınacak tedbirlerin yeterli olmayacağını ifade etmiştir [M10].

PIAAC program değerlendirmesi temasının bir boyutu olan PIAAC öngörme boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(...) Çok nitelikli sonuçların çıkmasını bekliyorduk normalde. İnşallah bir sonraki PIAAC sonuçlarımız bundan çok daha iyi olur diye düşünüyoruz [K1].

(...) Bu yüzden ciddiye alınması uzun bir süreç oluyor [K2].

(...) Muhtemeldir ki önümüzde yıllarda PIAAC ve benzeri yapılacak araştırmalarda bu iyileşmelerin artı yönde olumlu olacağı beklenmektedir. Mesela üniversite mezunları oranlarındaki artış çok önemli bir gelişme. 55-65 yaş aralığında üniversite mezunu oranı %8 iken 25-34 yaş aralığında bu oran %22'dir [K6].

(...) OECD hayat becerileri standardı ile bizim hayat becerileri standardımız aynı değil. OECD bir metro haritasını okumayı hayat becerisi olarak görür. Türkiye'de ise metronun bulunduğu il sayısına baktığımızda çok sınırlı, bunu kullanma gereksinimi duymamış [M1].

(...) Bu değişimlere bugünden eğilmezsek gelecek yıllardaki PIAAC ve PISA sonuçlarının da akıbeti benzer olacak [M10].

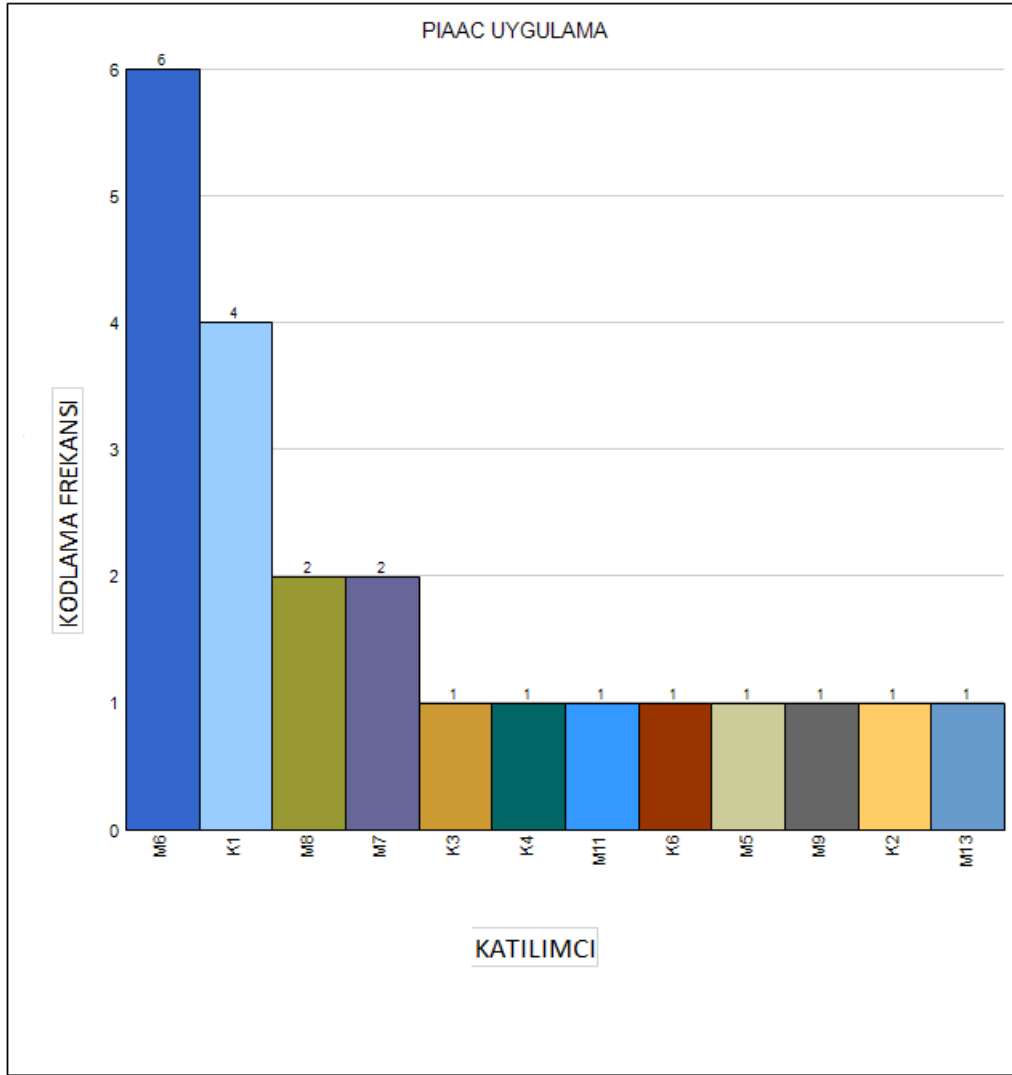
(...) Sürece daha erken müdahil olabilseydik bazı şeyler daha etkili olabilirdi. Katıldığımız bu PIAAC projesinden çıkarttığımız dersler var. Bundan sonraki değerlendirmelerde sürece başından dâhil olmanın birçok sorunun çözülmesinde daha etkili olacaktır [M13].

(...) Ama özellikle bundan sonraki dijital değerlendirme bağlamında daha başarılı olacağımızı düşünüyorum. Bununla birlikte Fatih Projesi kapsamında tüm öğrencilerimize tabletler dağıtıldı. Bu kişiler kullanıyor bilgisayarı. Zaten tablet ve cep telefonlarından işlemleri yapıyor yeni neslimiz [M7].

(...) Biz 21.yy. yetişkin becerilerini Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü olarak yetişkin eğitimi bağlamında değerlendirebiliriz. Şu andaki tablo sizin de bildiğiniz gibi pek olumlu değil. Ama şimdi yapılan çalışmaların meyveleri mutlaka yakın gelecekte alınacaktır. [M7].

Tablo 22 ve şekil 72'ye göre PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması olan "uygulama" teması boyutunda 12 katılımcı ($f=22$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K1 ($f=4$) ve öğretmen statüsünde

görev yapan M6 ($f=6$) olmuştur. En az görüş bildiren katılımcılar ise M5 ($f=1$), M9 ($f=1$), M11 ($f=1$), M13 ($f=1$), K2 ($f=1$), K3 ($f=1$), K4 ($f=1$), K6 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 72. PIAAC uygulamaya ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

PIAAC program değerlendirmesi temasının bir diğer alt teması olan uygulama kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri aşağıda verilmiştir. Katılımcıların uygulama kodlamasına ilişkin görüşleri incelendiğinde PIAAC araştırmasında temelde bilgisayar destekli uygulama esas olmakla birlikte bilgisayar kullanma deneyimi hiç olmayan ya da çok düşük olan yetişkinlerin fazla olmasından dolayı daha ziyade kâğıt kalem uygulamasının yapıldığı tespit edilmiştir [K1; K2; K3; M6]. Bir katılımcı ise PIAAC uygulamasında ölçülen becerilerin HBÖ gerçekleriyle örtüşmediğini belirtmiştir [K1; K3]. Bir başka katılımcı ise OECD'nin hazırladığı raporların çok net göstergeler ve hedefler ortaya koyduğunu ancak yöntem, usul ve sürece ilişkin bazı konuların tartışılabileceğini

ifade etmiştir [K2]. Bu konu ile ilgili olarak bazı katılımcılar tarafından da PIAAC uygulamasının üç saatten fazla sürdüğü, uygulama öncesinde hazırlıklarda gecikildiği, örneklem seçiminde kişi üzerinden değil de hane üzerinden gidildiğini, PIAAC ve benzeri araştırma araçlarına alışkın olunmadığı ve ortamın yetişkinlerin durumuna bağlı olarak değişken olduğuna dair sorunlar yaşandığı dile getirilmiştir. Ayrıca bazı katılımcılar tarafından PIAAC uygulamasında sorulan soruların HBÖ faaliyetlerine katılan yetişkinlerin anlayabileceği düzeyde olmadığı ifade edilmiştir [K1; K6; M13; M6]. Ancak yönetici pozisyonunda olan bazı katılımcılar Türkiye’de bilgisayar deneyiminin az olması bulgusunu çok gerçekçi bulmadıklarını, ülkede 7’den 70’e herkesin artık akıllı telefon kullanabildiğini belirtmişlerdir [K1].

PIAAC program değerlendirmesi temasının bir boyutu olan “PIAAC uygulama” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Aslında kursiyerlerimizin meseleyi tam anlayabildiğini düşünmüyorum. Soruların yapısı, soru şekilleri bizdeki kursu tam karşılamadığı kanaatinde olduğumu ifade etmeye çalışıyorum [K1].

(...) Ama sorular belki biraz daha bizim kursiyerlerimizin de anlayacağı gibi sorulmuş olsaydı araştırmaların yapıldığı yerler de bu anlamda biliyorsunuz her dönem farklı yerlerde araştırmalar yapılmış [K1]

(...) PIAAC araştırma sonuçlarında hala birçok vatandaşımızın bilgisayarı yeterince kullanılmadığına dair sonuçlar vardı. Oysaki özellikle çok net bir şekilde söyleyebiliriz ki artık telefonlarımızın tamamı akıllı telefon [K1].

(...) PIAAC ya da buna benzer raporlar çok net göstergeler ve hedefler kullanıyor. Yöntem konusunda tartışılabilir. sizin elinizde ölçüm yokken bu sonuçlara karşı çıkamazsınız [K2].

(...) Belki süreç yeniden değerlendirilebilir, usul ile alakalı bir çalışma yapılabilir [K4].

(...) PIAAC uygulaması çok uzun saatler süren bir görüşme. Üç saati bulan bir görüşme bahsediyoruz. Oysaki bu görüşmeleri çoğu insanların ya bir yerden bir yere giderken ya da çalışırken ya da evinde, bir iş yaparken muhatap olduğu sorular. Sorularda öncelikle şunu görmek lazım [K6].

(...) PIAAC uygulamasında PISA’da olduğu gibi ulusal adaptasyon formları var. Bazı sorulara ilişkin kültürel ve ananevi özelliklerimiz açısından belki ülkemize uyarlayabilme şansımız olabilirdi. Bizim ülke olarak bu çalışmaya katılmamız 2011’in aralık ayı itibariyle oldu. Soruların oluşturulduğu süreçte, adaptasyon ve çeviri süreçlerinde çok müdahil olmadık [M13].

(...) Bu projede çalışırken soruları gördük. PIAAC soruları çok güzel [M5].

(...) PIAAC’la ilgili olarak örneklem seçimi çoğu katılan ülkede kişi üzerinden seçilirken bizde hane halkı üzerinden seçildi. Birincisi örneklem seçimi sıkıntılıydı [M6].

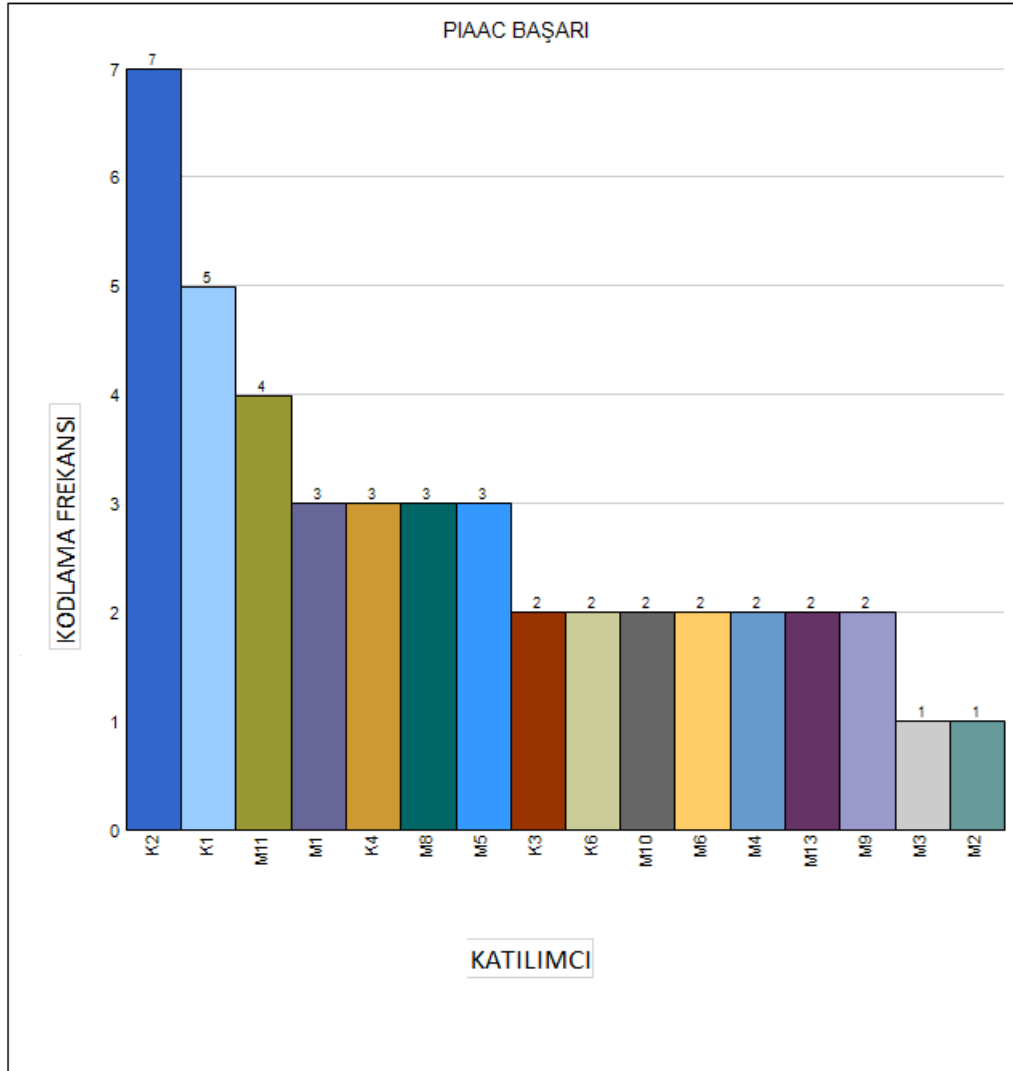
(...) Hazırlık aşamasında o soruların dönüştürülmesinde ya da Türk kültürüne uyarlanmasında ve çeviri aşamasında sıkıntılar yaşanmıştır. Yönetici kapasitesi de ortada. Metinler uzun. Türkçe çevirilerde de bazı yanlış algılamalara yol açan sıkıntılar var olduğu açıktır. MEB yönlendirme takip işini yapan ekip olmasaydı durum daha da antika olurdu. Çünkü o ekip planlayıcı grubun da önündeydi. Planlayıcı grup bir sonraki basamağı düşünmüyordu. (...) Gereksiz yere örneklem seçimi ile ilgili hesaplamalar yapıldı. Söyledik ama dinlenmediler. Sonradan peyderpey yapıldı. [M6].

(...) OECD sorumlusu Andreas Beye de durumu izah ettik. Kendisine de bazı şeyleri ifade ettik. Özellikle yöntem ve metodolojide Türk halkına uygun olmayan bileşenleri yazdık. Türk halkının genel teknoloji kullanım alışkanlığına uygun olmayan durumları izah ettik. Bir dahaki PIAAC döngüsünde şunların yapılmasının daha iyi olacağını vurguladık [M7].

(...) Biz PIAAC sorularının metodolojisine alışkın değiliz. Bu durumu PISA'da da yaşıyoruz. Asıl söylemek istediğim böyle bir değerlendirmeye alışkın değiliz [M7].

(...) PIAAC araştırma soruları çok seçici ve kaliteli buldum [M9].

Tablo 22 ve şekil 73'e göre PIAAC program değerlendirme temasının bir alt teması olan "değerlendirme" temasına ilişkin yedi kodlama bulunmuştur. Bunlardan birincisi "PIAAC başarı" kodlaması boyutunda 16 katılımcı ($f=44$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=7$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M11 ($f=4$) olmuştur. PIAAC başarı boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M2 ($f=1$) ve M3 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 73. Değerlendirme (PIAAC başarı) 'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

PIAAC başarı kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların hemen hemen hepsi her üç yeterlik alanında da Türkiye PIAAC yetişkin becerilerini çok düşük bulduklarını ve OECD ortalamasının altında performans gösterildiğini belirtmişlerdir [K1;K2; K3; K4; K6; M1; M2; M3; M4; M5; M6; M8; M9; M10; M11; M13]. Katılımcılar, özellikle düzey 1 ve düzey 1 altı yeterlik düzeyinde yığılmalar olduğunu buna karşın üst düzey yeterlik düzeyine erişimin yok denecek kadar sınırlı kaldığını ifade etmişlerdir. Bazı katılımcılar PIAAC araştırma sonuçlarının Türk Milli Eğitim sisteminin en temel düzeyde becerileri kazandıramadığını, okuryazarlık kavramını sadece okuma yazma bilenlerin sayısı olarak değerlendirmemek gerektiğini söylemişlerdir [K2; K6; M4; M5; M6]. Bu konu ile ilgili olarak bir başka katılımcı PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçları ile ilgili yöneticilere yaptığı sunumda toplantıya katılan yöneticilerin sonuçları hayretle karşıladıklarını ve yöneticilerin bu sonuçların kendi gerçeklerini yansıtmadığını belirttiklerini söylemiştir [M1]. Bir başka katılımcı ise PIAAC sonuçlarını bilindik okumalar gibi yapmamak gerektiğini, sonuç odaklı okumak yerine gelinen noktaya, gelişmelere odaklanmak gerektiğini ifade etmiştir [K6]. PIAAC sonuçlarının düşük çıkmasının normal olduğunu kaydeden bir başka katılımcı ise örgün eğitimde kazandırılmayan bilgi ve becerilerin yaygın eğitim kurumlarında verilen kurslarla mucizeler yaratmasını beklememek gerektiğini ifade etmiştir [M1]. Bir diğer katılımcı ise PIAAC başarı durumu ile yaşanan sosyal çevrenin, sosyo kültürel düzeyin ve ekonomik gelişmişlik düzeyiyle doğrudan ilişkili olduğunu ifade etmiştir [M11]. Bu bağlamda herkesin aynı düzeyde eğitimden yararlanmadığı belirtilmiştir. Bir katılımcı ise yetişkinlerin özellikle paragraf sorularını okumakta sıkıldığını, paragraftan anlam çıkarmada, yorumlama ve sentez gibi üst düzey becerileri gerektiren soruları cevaplamada yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir [M3]. Bu konuda bir diğer katılımcı ise hayata dönük eğitimleri veremediğimizi, daha çok bilgi düzeyinde yüklemeler yaptığımızı dile getirmiştir [M6].

PIAAC program değerlendirme temasının bir alt teması olan değerlendirme alt temalarından “PIAAC başarı” kodlaması ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(...) Türkiye’yi birçok tabloda ya da araştırmada artık anketin en dibindeki yere ya da alttaki yerlere yerleştiriyor. (...) PIAAC sonuçlarına baktığımız zaman sanırım pek fazla şaşırmadık zaten bilinen şeyleri söylüyor. (...) Okuryazarlık derken bunun çeşitli düzeyleri var [K2].

(...) PIAAC sonuçları Türkiye açısından pek iç açıcı değil [K3; K4; M11].

(...) Ümit edilen, arzu edilen bir sonuç almadık (...) Bizim PIAAC sonuçlarını bilindik okumalar gibi yapmak taraftarı değiliz. Bilindik okumalar netice odaklıdır...” [K6].

(...) Türkiye PIAAC sonuç raporuna okudum. Her üç alanda da OECD ortalamasının altındayız. Son işlerin bu şekilde çıkması çok normal. (...) Örgün eğitimden çıkan yetişkinlerin yaygın eğitimde, halk eğitimlerde aldıkları kurslarla mucizeler göstermesini bekleyemezsiniz [M1].

(...) Türkiye sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri alanlarının her üçünde de OECD ortalamasının altında bir yeterlik göstermektedir [M10].

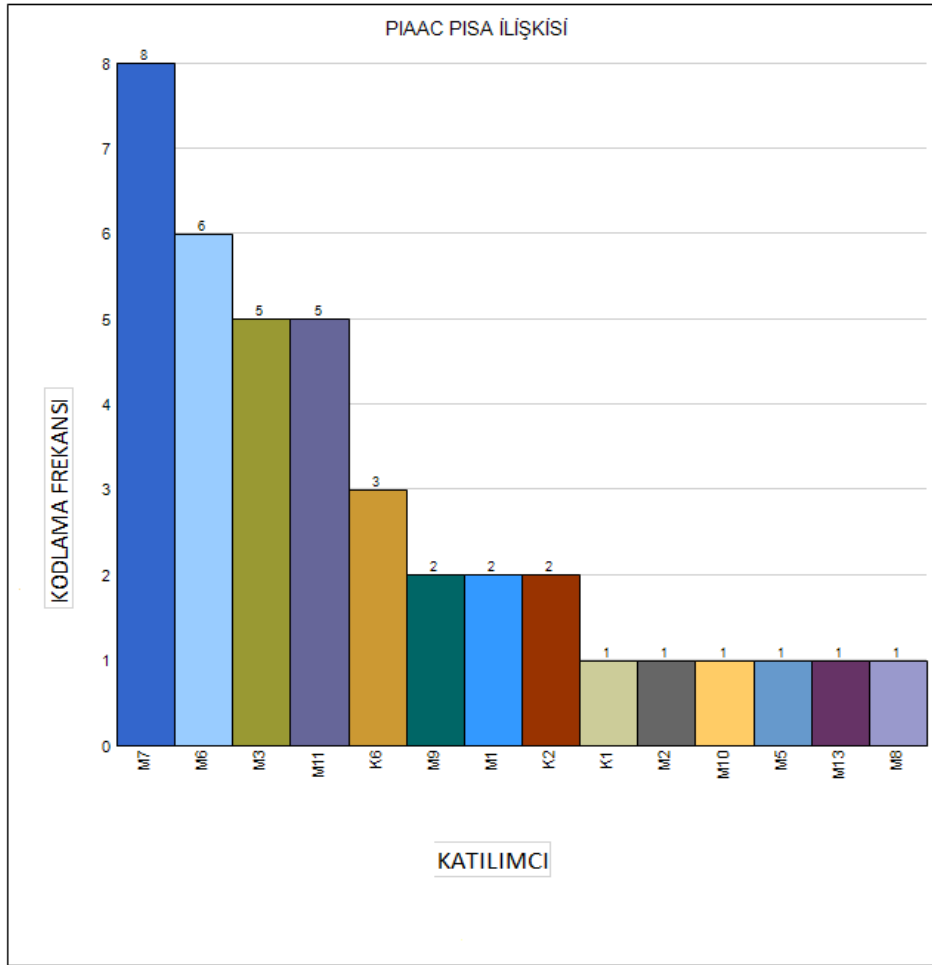
(...) PIAAC değerlendirmesinde en dikkatimi çeken sonuç alt düzey performans gösteren yetişkinlerin çok fazla olması. Diğer taraftan üst düzey performans gösteren yetişkinlerin oranının çok düşük kalmasıdır [M3].

(...) Paragraf sorularını okumakta katılımcıların sıkıldığını, paragrafta anlam çıkarmada, yorumlama ve sentez gibi üst düzey becerileri gerektiren soruları cevaplamada yetersiz kaldıklarını söyleyebilirim [M4].

(...) Hayata dönük eğitimler veremiyoruz. Bu da uluslararası değerlendirmelerde düzey 1 ve altında kalınması sonucunu getiriyor. Düzey ikiye zor çıkıyoruz ortalamalarda [M6].

(...) Düzeyler olarak değerlendirildiğinde OECD ortalamasının çok altında, düzey 2 civarında bir performans gösterilmiştir [M9].

Tablo 22 ve şekil 74'e göre PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması olan "değerlendirme" temasına ilişkin ikinci kodlama "PIAAC-PISA ilişkisi" bulunmuştur.



Şekil 74. Değerlendirme (PIAAC-PISA) 'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

“PIAAC- PISA ilişkisi” kodlaması boyutunda 14 katılımcı ($f=39$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren yönetici pozisyonunda görev yapan katılımcılar K6 ($f=3$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M7 ($f=8$) olmuştur. PIAAC – PISA ilişkisi boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M2 ($f=1$), M5 ($f=1$), M8 ($f=1$), M10($f=1$), M13 ($f=1$) ve K1 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.

PIAAC – PISA kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu PISA değerlendirmesi ile PIAAC değerlendirmesi arasında kuvvetli benzerlikler olduğunu belirtmişlerdir. Bu benzerliklerde dikkat çeken nokta başarı algısı her iki araştırmada da aynı görülmesi ve sanki birbirlerinin devamı niteliğinde gibi durması olmuştur [K1; K2; K6; M1; M2; M3; M5; M6; M8; M9; M10; M11; M13]. Bu konuda bazı katılımcılar örgün eğitimde PISA’da alınan sonuçların PIAAC’ araştırmasına da benzer şekilde yansıdığını ifade etmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar PISA ve PIAAC gibi uluslararası araştırma sonuçlarının Türk Milli Eğitim sisteminin genel bir görünümünü yansıttığını dile getirmişlerdir [K2; M1; M5; M6; M7; M10]. Bazı katılımcılar ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının çok tanınmaması ile PISA sınavlarına ilk katılım yılları ile bir benzerlik olduğunu söylemişlerdir [M1; M6; M11]. Bir katılımcı ise PIAAC sonuçlarını tek başına değerlendirmenin doğru olmadığını, OECD tarafından gerçekleştirilen diğer araştırmalarla birlikte ele alınması gerektiğini dile getirmiştir [M1]. Başka bir katılımcı ise PISA ve PIAAC gibi uluslararası değerlendirme araştırmalarının ülke fotoğrafını ve eğitim sisteminin görünümünü net ortaya koymaları bakımından benzer nitelikler taşıdığını; söylemiştir [M1]. OECD araştırma sonuçlarına yönetsel kapasitenin eleştirel yaklaştığını ifade eden bazı katılımcılar yönetici yaklaşımlarının ‘PISA bizi okuyamıyor, doğru değerlendiremiyor’ şeklinde olduğu ifade edilmiştir [M3]. İki katılımcı da her iki araştırma sonuçlarını performans düzeyleri açısından değerlendirmiş olup her iki araştırmaya katılanların alt düzeylerde ve üst düzey yeterliklerde benzer şekilde olduğunu vurgulamıştır [M6; M7]. Bir katılımcı ulusal bir izleme sistemimizin olmadığını ifade etmiş bu ve benzeri araştırmalar için TALIS, PISA ve PIAAC araştırmalarında kullanılan kazanımların değerlendirilebileceğini belirtmiştir [M6]. Ayrıca PIAAC araştırmasının PISA araştırmasında olduğu gibi beklentiler doğrultusunda sonuçlar elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki araştırma arasındaki en belirgin farklar ise örneklem yapısı ile katılan bireylerin yaş aralığı bulunmuştur.

PIAAC program değerlendirmesi temasının değerlendirme alt temasına ilişkin ikinci kodlama olan “PIAAC - PISA ilişkisi” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

(...) Başka ũlkelerden örnekler verebilirim. PISA’dan kötü notlar alan ũlkeler, bu sonuçları ilk yıllarda görmezden gelmeye başladı. Bizim için bunların bir değeri yok, sadece istatistik değerler diyorlardı. Bu yüzden ciddiye alınması uzun bir süreç oluyor [K2].

(...) Fakat bu durumu değerlendirirken Türkiye’de yapılan daha nceki PISA çalışmalarıyla birlikte ele almanın daha doğru olacağını düşünüyorum. Malumunuz PISA sonuçlarının da PIAAC sonuçlarına benzer sonuçlar çıktığını görüyoruz. (...) PIAAC ve PISA bizim neler yapacağımıza dair n fikir veriyor [K6].

(...) Aslında PIAAC sonuçlarını tek başına değerlendirmek doğru değil. Aynı rgt OECD Türkiye’de PISA araştırmasını da yapıyor. Dolayısıyla PISA değerlendirmesinde Türkiye görünümü ne ise PIAAC değerlendirmesinde de böyle bir sonuç beklemek gerekir. Zaten PISA sonuçlarıyla aynı sonuçları okur gibisiniz [M1].

(...) biz bu değerlendirmelere düzenli bir şekilde katılıyoruz ve ũlkemizin bu alandaki durumunu net fotoğrafını görebilmemizi sağlıyor. Hiçbir katkısı olmasa bile sadece kendi durumumuzu, kendi yerimizi kendi seviyemizi görmemiz açısından katılmamız gerekir [M1].

(...) Fakat son yıllarda artık PISA sınavlarının gündemde tutulduğunu, birçok araştırmaların yapıldığını görmekteyiz. Gelecek yıllarda PIAAC projesinin de bu şekilde olacağını düşünüyorum [M11].

(...) PISA sonuçlarından da aşına olduğumuz, beklediğimiz sonuçlar. Katılımcı diğer ũlkelere kıyasladığımızda ũmit edilen seviyelerde değil. Ama ũlke genelinde baktığımızda daha önceki araştırmaları incelediğimizde ortaya çıkan şey beklenen sonuçlar [M13].

(...) PIAAC sonuçlarına göre bir şeyler yapılması gerektiği aşıkr. PISA’yı da değerlendirirken ‘biz biliyoruz da PISA bizi değerlendiremiyor’ gibi bakıyoruz. PIAAC’da da benzer durum var [M3].

(...) PISA ve TIMSS sonuçlarını da dikkate alarak düşündüğümüzde sözel sayısal ve problem çözme açısından her iki değerlendirme de çok paralel olduğunu gördüm. PIAAC ve PISA sonuçlarının hemen hemen aynı paralelde, aynı düzlemde gidiyor [M5].

(...) Biz PISA’da da aynı sıkıntıya görüyoruz. PISA sonuçlarına baktığımızda PISA’nın ortaya koyduğu şeyler Bloom’un taksonomisinde kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarına çıkarken bizim eğitim sistemimizdeki kazanımlarımızın ya da yaptıklarımızın bilgi düzeyinde kaldığını görüyoruz. Kavrama düzeyi ve ũstne çıkamıyoruz [M6].

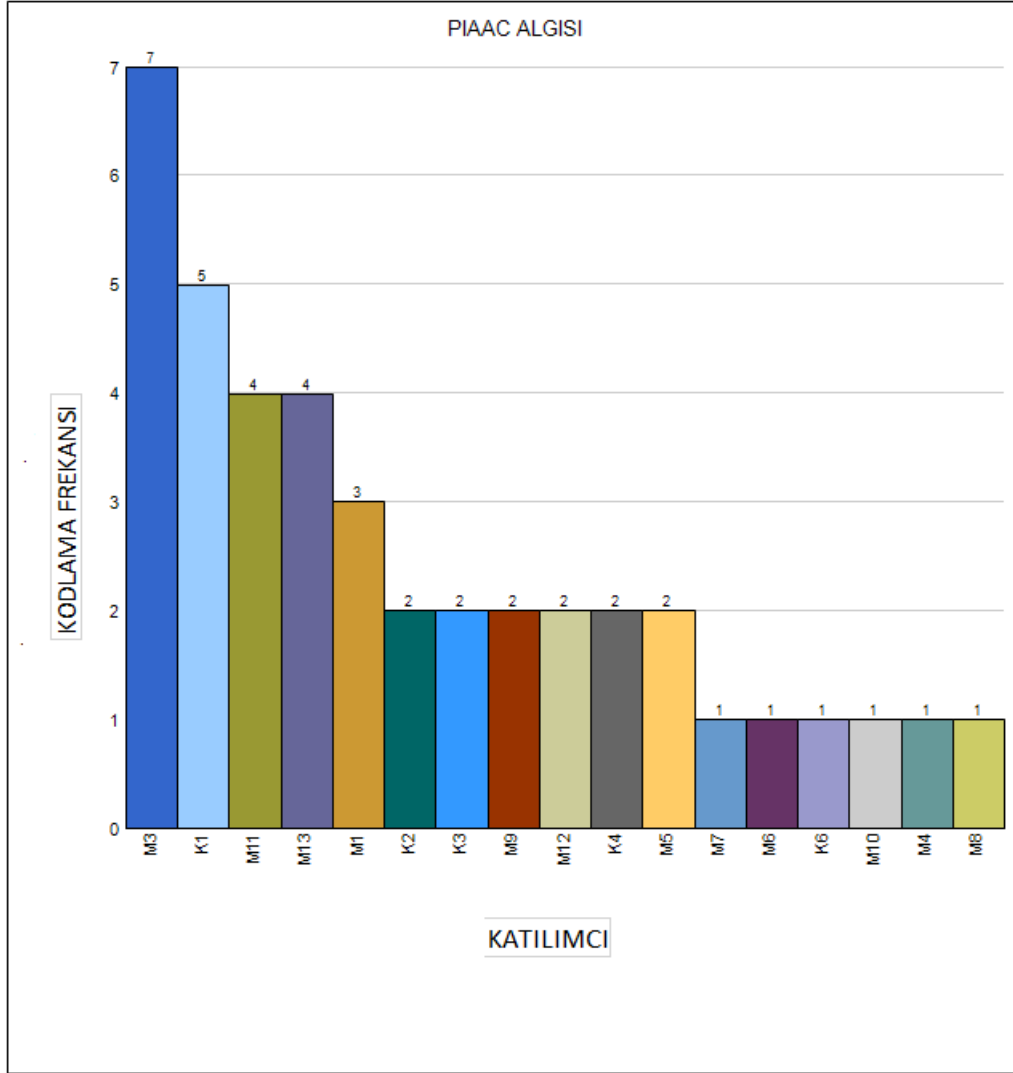
(...) Madem kendi izleme sistemimiz yok. PISA ve TIMSS ‘te kullanılan kazanımların değerlendirmesi noktasında bir yaklaşım söz konusu. Böyle şeylerle yavaş yavaş çıkıp somut adımlar atabiliriz. PIAAC, PISA, PIRLS, TALIS, TIMSS gibi dünyada uluslararası eğitim araştırmaları yapan kuruluşların ortaya koyduğu bazı izleme araçları var [M6].

(...) Tek tek bakacak olursak sözel becerilerde PISA değerlendirmesi ile birebir uyumlu olduğunu görüyoruz PIAAC sonuçları ne diyor, PISA sonuçları ne diyor? Katılımcı ũlkeler arasında son sıralarda yer alıyoruz OECD ũlkeleri içerisinde. Maalesef 15 yaş grubundaki zorunlu eğitimi tamamlayan öğrencilerimiz temel okuma becerilerinden yoksun olduğunu gösteriyor. Okuduğu bir metni anlayamıyor. PIAAC da aynı sonucu veriyor. Bu noktada PISA değerlendirmesinin bir devamını görüyoruz. Bu sonuçları örgün eğitimimizin etkileri olarak görüyorum [M7].

(...) Biz PIAAC sorularının metodolojisine alişkın değiliz. Bu durumu PISA’da da yaşıyoruz. Asıl söylemek istediğim böyle bir değerlendirmeye alişkın değiliz [M7].

(...) PIAAC sonuçlarının bu şekilde çıkması çalışmanın içinde olan birisi olarak doğrusu beni şaşırtmadı. PISA’daki durumumuz ile PIAAC’taki durumunuz aşağı yukarı aynı paralelde gidiyor. PIAAC sonuçlarının bu şekilde çıkacağını bekliyorduk. Beklentilerimiz doğrultusunda sonuçlarla karşılaştık [M8].

Tablo 22 ve şekil 75'e göre PIAAC program değerlendirme temasının bir alt teması olan "değerlendirme" temasına ilişkin üçüncü kodlama ise "PIAAC algısı" olarak görülmüştür. "PIAAC algısı" kodlaması boyutunda 17 katılımcı ($f=41$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K1 ($f=5$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M3 ($f=7$) olmuştur. PIAAC algısı boyutunda en az görüş bildirenler M4 ($f=1$), M6 ($f=1$), M7 ($f=1$), M8 ($f=1$), M10 ($f=1$) ve K6 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 75. Değerlendirme (PIAAC algısı) 'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

PIAAC algısı kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde katılımcıların büyük bir çoğunluğu PIAAC yetişkin becerileri araştırması hakkında olumlu düşündükleri görülmüştür. Bu bağlamda birçok katılımcı PIAAC araştırmasının PISA ve TIMSS araştırmaları gibi uluslararası boyutta karşılaştırmalı değerlendirmelere yer veren ve ülkelerin eğitim sistemleri hakkında net fotoğraflar ortaya koyan bir araştırma olduğunu

ifade etmişlerdir [K1; K2; K3; K4; K6; M1; M3; M5; M6; M7; M8; M9; M10; M11; M12; M13]. PIAAC algısı kodlamasına ilişkin yönetici görüşlerinin daha çok savunmacı bir yaklaşım sergiledikleri görülmüştür. Bu konu ile ilgili olarak bir yönetici PIAAC'ın eğitimsel boyutunun dışında farklı bir kulvara çekildiğini [K4], bir başka yönetici ise PIAAC'ı herkesin olumsuz rakamlarla algıladığını ve birilerinin siyasi hedef gösterildiğini belirtmiştir [K3]. Bir diğer yönetici ise PIAAC ve benzeri araştırmaların çok net istatistiksel göstergeler ortaya koyduğunu ama istatistiksel verilerin çok fazla genellemeler içerdiğini ifade etmiştir [K2]. Bir diğer yönetici ise PIAAC araştırma yapısının MEB HBÖ genel Müdürlüğü bünyesindeki kursların yapısıyla örtüşmediğini ve PIAAC değerlendirme yapısının farklı olduğunu dile getirmiştir [K1]. Bir başka yönetici konumundaki katılımcı ise yetişkinlerin bilgisayar kullanım deneyimlerine ilişkin PIAAC sonuçlarında ortaya konulan durumun gerçekliği yansıtmadığını belirtmiştir [K3]. PIAAC algısına ilişkin öğretmen ve diğer katılımcıların görüşlerinin ise tanımlama ve kapsamı hakkında yoğunlaştığı görülmüştür. Bu bağlamda PIAAC'ın uluslararası yetişkin becerilerini ölçen en geniş kapsamlı karşılaştırmalı bir araştırma olduğu, ülke olarak kendi fotoğrafını görebileceğiniz bir platform olduğu ve mutlaka katılınması gereken bir araştırma olduğu vurgulanmıştır [M1; M4; M5; M8; M9; M10; M11; M12; M13]. Öğretmen konumundaki bir katılımcı ise gelecek projeksiyonlarının yapılmasına, yetişkinlerin bilgi ve becerilerini günlük ve iş hayatına transfer edebilmelerine yardımcı olması bakımından önemli bir çalışma olarak değerlendirmiştir [M11]. Bir başka öğretmen ise geçerliliği ve güvenilirliği ispat edilmiş bir çalışma olduğunu ve dünyayla entegre olunmak isteniyorsa bu tür araştırmalara katılınması gerektiğini belirtmiştir [M3]. Bir öğretmen katılımcı tarafından PIAAC algısına ilişkin altı çizilen en dikkat çekici yorum ise PIAAC'ın yetişkin eğitime odaklandığı algısının yanlış olduğunu ifade etmesi olmuştur. Bu bağlamda PIAAC'ın yetişkin becerilerini analiz ettiği, bu yönü ile eğitim sisteminin tüm kurumlarını kapsayan bir araştırma olduğu üzerinde durulmuştur [M11].

PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması olan değerlendirme boyutunun üçüncü kodlaması "PIAAC algısı" boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) PIAAC yetişkin becerilerini ölçüyor. OECD ülkelerinden gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ile az gelişmiş ülkelerin katıldığı bir yetişkin değerlendirmesi olması sebebiyle ben katılımın doğru ve yapılması gereken bir çalışma olduğunu düşünüyorum [K3].

(...) Biraz algı farklı yönere çekilmesinden dolayı çok farklı bir kulvar aldı. Eğitimsel anlamda yetişkin eğitimi beceri anlamında algılanması gereken noktadan çıktı başka bir konseptte değerlendirildiği için gündemimizden çıktı [K4].

(...) Öncelikle ben konuya farklı bir perspektiften bakıyorum. PISA ve PIAAC araştırmaları son tahlilde uluslararası geçerliliği olan ve uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan çalışmalardır. Bizim bu araştırmalarda bizim toplumlarımızın kültürel, ananevi yanlarına vurgu yapmayan daha enternasyonal soruların bulunduğu bir soru kümesinden bahsediyoruz [K6].

(...) Bana göre PIAAC, TIMSS ve PISA gibi araştırmalar ülkemiz açısından değerlendirme sonuçları nasıl olursa olsun, Tam olarak değerlendirelim ya da değerlendirmeyelim, mutlaka girilmesi gereken uluslararası araştırmalar olarak görmekteyim. Çünkü uluslararası düzeyde kıyaslamalı olarak kendinizi görebildiğiniz başka bir platform yok [M1].

(...) PIAAC, yetişkin becerileri araştırması bu yönde yapılan en geniş ve en kapsamlı araştırmadır [M10].

(...) PIAAC araştırması yetişkin eğitimi üzerine odaklanan bir araştırma değerdir. Belki neticeleri itibariyle yetişkinlere sonradan verilecek eğitime yön verici, yol gösterici fonksiyonu olabilir. Sonuçları itibariyle ilgilendiriyor şeklinde yorumlanabilir [M11].

(...) Ülke açısından çok önemli bir araştırma. Çünkü ülkenin mevcut yetişkin profilini gözler önüne sermesi ve gelecek projeksiyonlarının yapılması açısından karar vericilere, politika yapıcılara önemli veriler vereceğini var saydığımızda çok değerli bir çalışma olarak görüyorum [M11].

(...) çalışma yetişkin eğitime yönelik bir projeksiyon oluşturulmasına katkı sağlayacak olması bakımından önemli bulgular ortaya koyacak fırsatlar sunmaktadır [M12].

(...) PIAAC 2015 yerine PIAAC 2016 demektedir fayda var. Çünkü sonuçlar 2016'da açıklandı. Sonrasında da ülkemizin eğitim durumunu ve yetişkinlerimizin bu tarz araştırmalara katılım durumunu gösteren sonuçlar [M13].

(...) PIAAC o kadar muazzam bir araştırma ki zaten yapan ekip 30 - 40 yıldır bu konu üzerine çalışıyorlar. PIAAC araştırmasında her bir anket alanı ayrı bir araştırma konusu [M13].

(...) Çok önemli bir araştırma. Kapsamı açısından, içeriği açısından tartışmasız. Bu özelliği sebebiyle her PIAAC döngüsünde ülkelerin katılımı artmaktadır. şu an PIAAC'a katılan ülke sayısı 40'lara yaklaştı. Türkiye 3. döngüye katılmıyor [M13].

(...) Kesinlikle kabul etmiyoruz. Hep bu tip araştırmaların bize uygun olmadığını, doğru ölçmediğini düşünmüyoruz. Avrupalıların oyunu olduğu şeklinde değerlendiriyoruz. Kabullenmediğimiz için de çözüme yönelik de bir şey yapmamız mümkün değil [M3].

(...) Dünyaya entegre olmaktan bahsediyorsunuz. Tabiki bu değerlendirmelere girmeliyiz. Girip yerimizi görmeliyiz [M3].

(...) Ben güzel bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Ama kamuoyunda ve politika üreticilerde yeterli ilgiyi görmediğini söylüyorum. O yönden yeterli ilgi kamuoyundaki kısmı belki PIAAC'la ilgili yeterli reklam olmadı. İlgili kurumlar yeterli tanıtım yapamamış olabilir. Ama güzel bir çalışma olduğunu düşünüyorum. Sonuçlarından yeterli derecede yararlanmayı becerebilseydik daha iyi olurdu [M3].

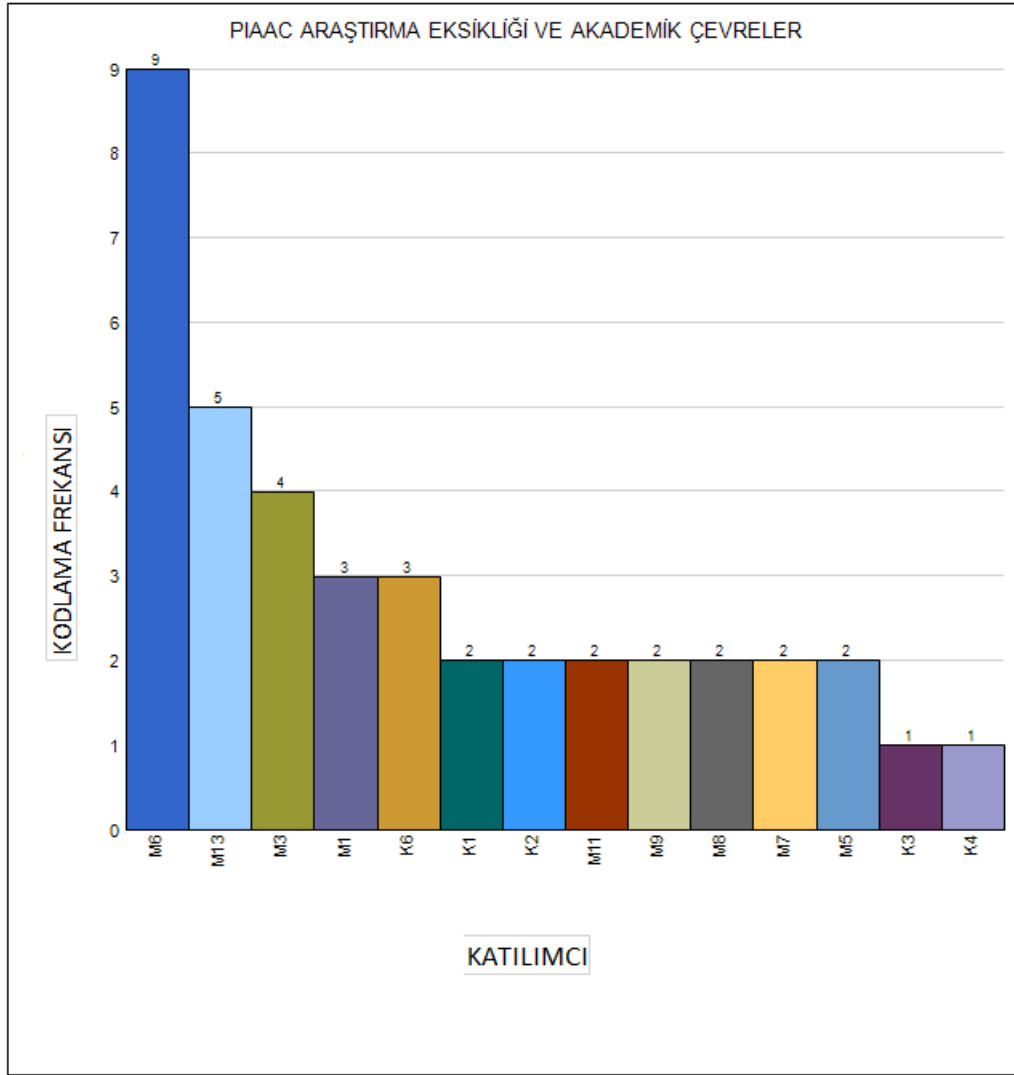
(...) PIAAC araştırmasını çok önemli görüyorum. Çünkü yetişkinlerin eğitim düzeyleri bizde herhalde hiç değerlendirilmemiştir. Bu yönüyle bir ilk olma özelliği taşıyor. Biz okuldan mezun olduğumuzda kazanmış olduğumuz bilgi ve becerilerin yaşamımız boyunca yeterli olacağına inanıyoruz. Bunların bize yeterli olmadığını göstermemiz açısından,

(...) PIAAC araştırmasına katılmak doğru bir yaklaşım. Çünkü dünya ile entegre olabilmenin yolu uluslararası kabul görmüş çalışmalara katılmayı gerektiriyor. Neticede PIAAC ölçülen beceriler insanın kazanması gereken temel beceriler. Dolayısıyla her ülkenin de katılmasını ben tavsiye ediyorum [M5].

(...) Gerçekten PIAAC Uluslararası bir platform olduğu için önemli. Eğitim açısından PIAAC en kapsamlı uluslararası yetişkin becerileri araştırması olması açısından çok önemlidir. şu an itibarı ile 34 ülke katıldı. Kendimizi dünyadan soyutlayamayız [M8].

(...) Bu araştırmanın ülkemiz yetişkinlerine yönelik uluslararası düzeyde karşılaştırmalı yapılan en kapsamlı bir araştırmadır [M9].

Tablo 22 ve Şekil 76'ya g6re PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması olan “değerlendirme” temasına ilişkin d6rd6nc6 kodlama ise “PIAAC araştırma eksikliği ve akademik çevreler” olarak saptanmıştır. “PIAAC araştırma eksikliği ve akademik çevreler” kodlaması boyutunda 14 katılımcı ($f=40$) g6r6Ő bildirmiştir. En çok g6r6Ő bildiren katılımcılar y6netici pozisyonunda g6rev yapan K6 ($f=3$) ve 6ęretmen stat6s6nde g6rev yapan M6 ($f=9$) olmuştur. PIAAC araştırma eksikliği ve akademik çevreler boyutunda en az g6r6Ő bildiren katılımcılar ise K3 ($f=1$) ve K4 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 76. Değerlendirme (PIAAC araştırma eksikliği ve akademik çevreler) ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

PIAAC araştırma eksikliği ve akademik çevreler kodlamasına ilişkin katılımcı g6r6Őleri incelendiğinde ikincil araştırmaların yapılmadığı ve akademik çevrelerden, 6niversitelerden yetişkin becerilerine y6nelik ilgi ve istekliliğin zayıf kaldığı g6r6Őlerinin h6kim olduğu s6ylenebilir. Bazı katılımcılar giderek artan 6niversitelerin nitelikli

yetişkinler yetiştiremediklerini, niceliksel bir büyümenin söz konusu olduğunu, üniversitelerin bir araştırma merkezi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların birçoğunun PIAAC ile ilgili daha detaylı araştırmalar yapılması gerektiğine vurgu yapmışlardır [K1; K2; K3; K4; K6; M1; M3; M11; M13; M5; M6; M7; M8; M9]. Bu bağlamda bir katılımcı yükseköğretim sisteminin yeniden yapılanması gerektiğini ifade etmiştir. Üniversitelerin öğretmen yetiştirme politikalarının gözden geçirilmesi gerektiği vurgulanmıştır [K4]. Bir katılımcı ise üniversitelerin entelektüel birikim yerleri olduğuna dikkat çekmiş, üniversiteye yerleştirmede üniversiteler arasında uçurumlar olduğunu dile getirmiştir [M6]. Akademik personelin de PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına ilgisiz kaldıkları, alandan uzak, masa başında işleri takip ettikleri ve bu sebeple de teori ile pratiğin uyuşmadığı vurgusuna yer verilmiştir [M5; K1; K3; K6].

PIAAC program değerlendirme temasının bir boyutu olan değerlendirme alt temasına ilişkin bir diğer kodlama olan “PIAAC araştırma eksikliği ve akademik çevreler” kodlaması ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Araştırma konusunda net bir şekilde ifade edebilirim ki bir araştırmacı olarak yanıma gelip PIAAC ile ilgili benimle ilk defa konuşan sizsiniz. Bu alanda yeterince araştırma olduğunu düşünmüyorum. Keşke PIAAC ve benzeri alanda araştırmacı sayısı çok fazla olsaydı. [K1].

(...) Akademisyenlerimiz gerçekten kurumlarımızla birlikte araştırma yapmak istiyorlar mı? Bu konuda emin değilim [K1].

(...) PIAAC sonuçlarının daha detaylı bir şekilde analiz edilmeli [K2].

(...) Akademik çevrelerden de çok fazla bir ilgi görmedik. Bu konuda çok üzücü. Yeterince bir farkındalık olmadı [K3].

(...) Bu öğretmenleri üniversiteler yetiştiriyor. Üniversitedeki eğitim sistemine geri dönmek lazım. Aslında oradan başlamak lazım. Üniversitelerde eğitim fakülteleri çoğaldı. 81 ilimizde üniversite var. Belki üniversiteleri yaygınlaştırmadan önce veya yaygınlaştırmakla beraber nitelikli eğitimler veren kurumlar haline getirilmesi yönünde [K4].

(...) Üniversitelerle irtibata geçtiğimizde gerekli dönütü alamadığımızı gördük. Üniversitelerin diğer birimlerle bir kontağı yok. Realiteden, araştırma yapılan kurumlardan uzak olarak üniversitelerin masa başında ürettikleri bilgiler çok havada kalıyor [K6].

(...) PIAAC araştırması çok yeni. PIAAC’a akademisyenlerin de çok fazla ilgili olmadığını görüyoruz. Örnek vermek gerekirse birçok üniversitede Eğitim fakültesinde eğitim bilimleri enstitüsünde çalışan akademisyenler PIAAC değerlendirmesini tam bilmiyorlar [M1].

(...) Elimizde güçlü bir veri var. İkincil araştırmalar yapılması gerekir [M11].

(...) Bir kere ülkenizin durumunu gördüğünüz böyle araştırmalarda tek bir araştırma hiç bir anlam ifade etmez. Ülke fotoğrafını mukayese edilebilecek ardıl araştırmalara, diğer döngülere de katılmak gerekir [M13].

(...) Akademisyenlerin alandan uzak, masa başında makale okuyarak, kitap okuyarak karar vermeleri öğretmenleri ve öğretmenliği anlamaya çalışmaları da ayrı bir eksiklik. Bu sebeple teori ve pratik arasında devamlı uyumsuzluklar yaşanmaktadır [M5].

(...) Bizde uçlar var. Üniversite eğitimine geldiğimizde de öyle. %1’lik dilime giren de öğretmen oluyor, % 40 -50’lik dilime giren de öğretmen olabiliyor. (...) Önce çan eğrisini

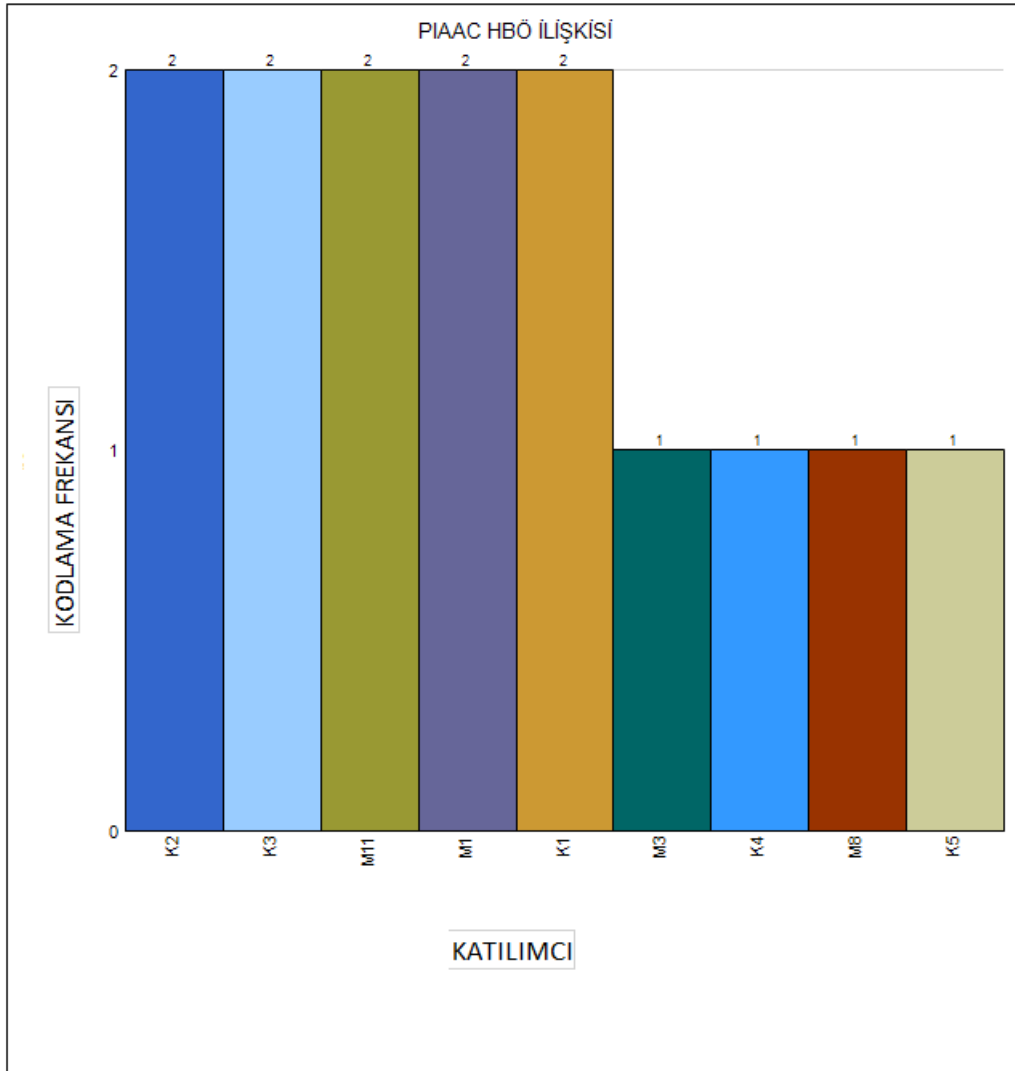
düzeltilmek lazım. Bir tarafta girdisi çok yüksek öğrenciler var. Ama diğer taraftan sayıları giderek artan nitelik sorunu olan üniversiteler var [M6].

(...) Üniversiteleri başka şekilde konumlandırmamız lazımdır. Üniversiteler iş imkânı sağlayan kurumlar değildir. Entelektüel birikim olarak seni geliştirecek yerlerdir [M6].

(...) OECD uluslararası genel bir analiz yapmaktadır. Bununla birlikte Hayat boyu Genel Müdürlüğü olarak maalesef ikincil araştırmalar hiç yapılmadı. Bu ülkenin raporlamayı yapabilecek insan kapasitesi yok mu? [M6].

(...) Kendi değerlendirmemizi kendimiz yapmalıyız. Elimizde var olan veri setinden ikincil araştırmaları yapmamız gerekir [M7].

Tablo 22 ve şekil 77'ye göre PIAAC program değerlendirme temasının bir alt teması olan “değerlendirme” temasına ilişkin beşinci kategori “PIAAC HBÖ ilişkisi” bulunmuştur.



Şekil 77. Değerlendirme (PIAAC-HBÖ ilişkisi) 'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

“PIAAC HBÖ ilişkisi” kategorisi boyutunda 9 katılımcı ($f=14$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K1 ($f=2$), K2 ($f=2$), K3

($f=2$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M1 ($f=2$) ve M11 ($f=2$) olmuştur. PIAAC HBÖ ilişkisi boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M3 ($f=1$), M8 ($f=1$), K4 ($f=1$) ve K5 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.

PIAAC HBÖ ilişkisi kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının MEB HBÖ Genel Müdürlüğü bünyesinde verilen kurs modülleri ile tam ilişkili olmadığı, hayat boyu öğrenmenin bir felsefe, bir kültür olduğu, tüm eğitim kurumları içerisinde var olması gerektiği görüşlerine yer verilmiştir [K2; M11; K1; K2; K3; K5; M1; M3; M8; K4]. Yönetici konumundaki bir katılımcı MEB HBÖ Genel Müdürlüğünün yetişkin becerilerine yönelik ilgisinin bu projenin hayata geçirilmesine kadar pek olmadığını, bu yaklaşımın olumlu bir ilerleme olarak gördüğünü ifade etmiştir [K2]. Bir başka katılımcı ise PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ile ilişkilendirilme sebebinin bu araştırmanın örnekleminin yetişkinlerden oluşmasından kaynaklandığını dile getirmiştir [M1]. PIAAC araştırmasının yetişkin becerilerini ölçtüğünü belirten aynı katılımcı bu becerilerin kazandırılması foksiyonunun sanki Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü üzerinden sağlanıyormuş gibi bir algının oluşmasının hatalı olduğunu, eğitim sisteminin bir çıktısı olduğu gerçeğinin göz ardı edilmemesi gerektiğini vurgulamıştır [M1; K3]. Bir başka katılımcı ise MEB HBÖ Genel Müdürlüğünün HEM'ler üzerinden verdiği kursların çok çeşitli olmakla birlikte isteğe bağlı olduğunu ve çoğunlukla da hobi amaçlı kurslar açıldığını ifade etmiştir [M3]. Yönetici konumundaki bir katılımcı ise MEB HBÖ kapsamında verilen kursların PIAAC araştırmasına esas olan verileri tam karşılamadığına vurgu yapmıştır [K1]. Bazı katılımcılar ise MEB HBÖ kapsamında açılan kursların çok amaca hizmet eden kurslar olmadığını vurgulamışlardır [M11]. Bu konu ile ilgili olarak bir katılımcı da elde var olan imkânlara ve öğretmen kapasitesine bağlı olarak kurslar açıldığı ifade edilmiştir [M3]. MEB HBÖ kapsamında verilen kurslar hakkında görüş bildiren bazı katılımcılar ise en çok talep gören kursların başında bilgisayar ve okuma yazma kursları olduğunu söylemiştir [K3]. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına konu olan yeterliklerin temelde okulun görevi olduğunu belirten bir başka katılımcı ise MEB HBÖ bu bağlamda tamamlayıcı, destekleyici bir rolü olabileceğini dile getirmiştir [M11]. Bir yönetici katılımcı MEB HBÖ bağlamında verilen eğitimlerin örgün eğitimin devamı niteliğinde olduğunu ifade etmiştir [K3]. Bu yönü ile ele alındığında yetişkin becerileri araştırmasının daha bütüncül bir yapıda değerlendirilmesi gerektiği söylenebilir. Yöneticilerden bazılarının PIAAC

araştırması verilerinin HBÖ gerçekleriyle örtüşmediğini dile getirmeleri de [K3; K4] bu konunun tekrar ele alınması gerekliliğini ortaya koymaktadır.

PIAAC program değerlendirmesi temasının bir boyutu olan değerlendirme alt temasına ilişkin bir diğer kodlama olan “PIAAC HBÖ ilişkisi” kodlaması ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Ancak bizdeki kurs modülleriyle, sistemleriyle PIAAC'ın araştırma yapısı aslında birbiriyle tam birebir örtüşmüyor. (...) Dolayısıyla kurs modüllerimizle, programlarımızla PIAAC'a esas verileri tamamen karşılamıyor [K1].

(...) Bu genel müdürlük aslında çok yakın zamana kadar pek ilgilenemiyordu bu konularla. Yeni yeni üzerine odaklanmaya başladılar. Ki bende bu konuda katılıyorum aslında ilerlemeleri gereken bir rolde yolda bu [K2].

(...) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne kavram olarak baktığımızda beşikten mezara kadar anlayışını içeren bir felsefeyi ifade ediyor. PIAAC'ta ölçülen becerilere baktığımızda temel olarak sözel, sayısal ve problem çözme becerisi olarak geçiyor. Şimdi bunlardan temel olarak örgün eğitim kurumlarında verilen beceriler de HBÖ'nin içinde yer almaktadır. Orada aldığı temel becerileri daha sonraki hayatında kullanıyor. Örgün eğitimi de içinde barındıran bir yapı gibi duruyor. Daha ziyade yetişkinlerin örgün eğitimden sonra kendi istekleriyle katılımlarını içeren bir yapı gözüküyor. Bizim uyguladığımız modüller örgün eğitimde verilen müfredatların devamı niteliğini taşıyor [K3].

(...) PIAAC projesinin Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü ile ilişkilendirilmesinin sebebi yapılan araştırmanın yetişkinlere yönelik olmasından kaynaklanmaktadır. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü de yetişkinlere yönelik hizmet verdiği için böyle bir ilişkilendirme söz konusu olmuştur [M1].

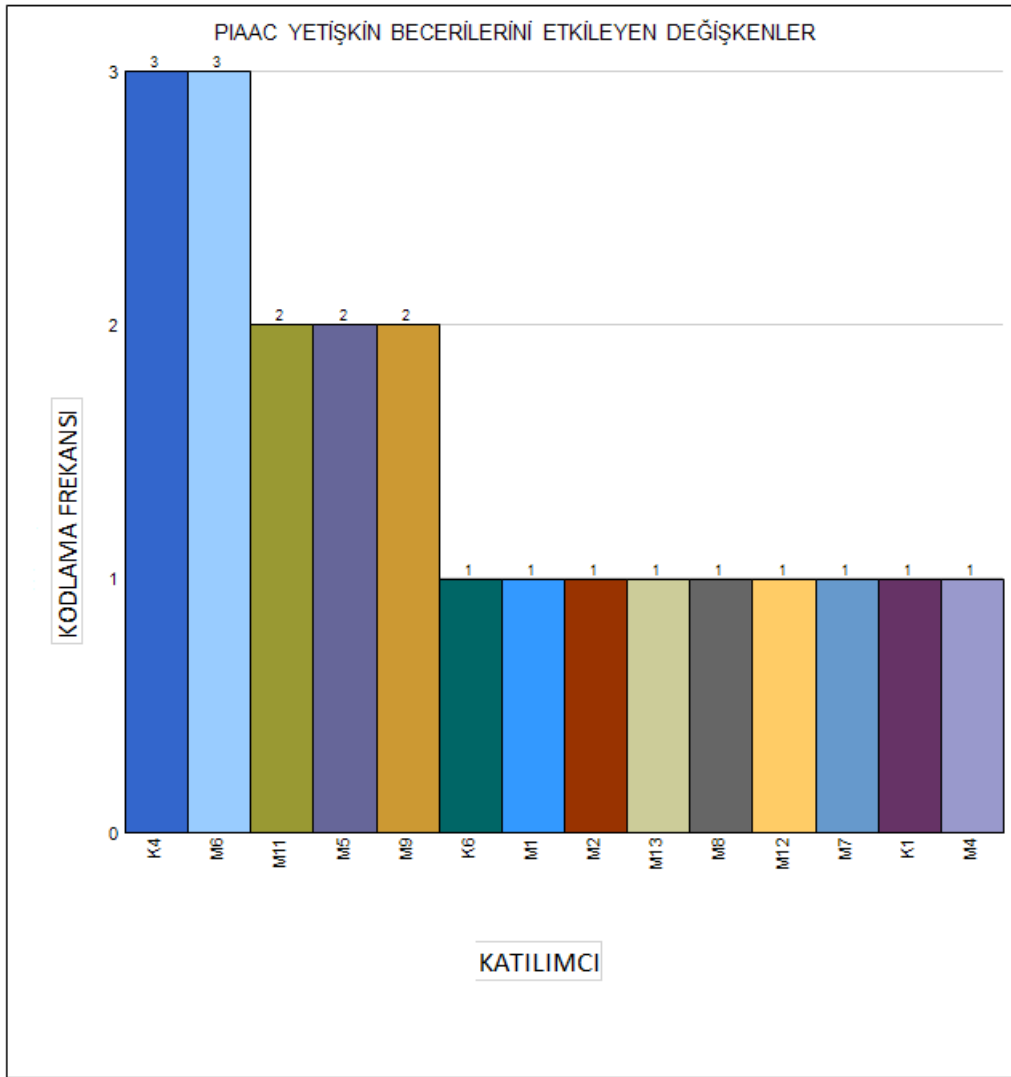
(...) Burada PIAAC'a ilgili olarak şunu da söylemek gerekir. PIAAC araştırması yetişkin eğitimi üzerine odaklanan bir araştırma değildir. Belki neticeleri itibarıyla yetişkinlere sonradan verilecek eğitimlere yön verici, yol gösterici fonksiyonu olabilir. Sonuçları itibarıyla ilgilendiriyor şeklinde yorumlanabilir. Burada sorumlu olan birim ya da alan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüdür. Çıktıları itibarıyla Hayat Boyu Öğrenme Genel müdürlüğünü ilgilendiriyor olabilir ama neticede yetişkinlerin örgün, yaygın ve algın eğitimde aldıkları eğitimler tamamıyla Türk milli eğitim sisteminin bütün kademelerini ilgilendiren bir durumdur [M11].

(...) Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü özellikle halk eğitim merkezleri üzerinden genellikle ihtiyaca binaen, istekte bulunan yetişkinlere kurslar açmakta ve bu kurslar da çoğunlukla hobi ağırlıklı bir görünümü var. Biz yetişkinlere temel becerileri kazandırma noktasında belki kazanamayan yetişkinlerimiz için buralarda Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün görev ve işlevleri içerisinde yer alabiliriz. Ama asıl problemin bu yetişkinlerin örgün eğitim kurumlarında ya da yaygın eğitim kurumlarında hizmet içi eğitimlerle ya da iş başında eğitimlerle biz bu insanların eksikliklerinin nasıl giderebiliriz üzerinde odaklanması gerektiğini düşünüyorum [M11].

(...) Benim gördüğüm kadarıyla yetişkinlere yönelik hayat boyu öğrenme ile ilgili faaliyetlerin çok amacına yönelik yürümediğini görüyoruz. Zaten PIAAC sonuçlarında da bunun yansıması var. Çakışan bir durum yok. Amaca yönelik kurslar açmaktan ziyade elde bulunan öğretime göre kurslar açılıyor. Yetişkinlerin günümüz şartlarındaki gereksinimlerini dikkate alarak farklı gerekçelerle kurslar açılıyor. Bu nedenle de verimli geçtiğini düşünmüyorum. Görüntü bu şekilde hani.” [M3].

(...) İzleme ve değerlendirme daire başkanlığı olarak baktığımızda Halk eğitim merkezlerimizde en çok talep edilen, en çok açılan kursların başında bilgisayar kullanımı olduğunu görmekteyiz. Ama bunu hayatında kullanamıyorlar. Sertifika vermişiz ama günlük hayatlarında yeterince ilişkilendiremiyorlar. Demek ki yeterince iyi bir eğitim alamamışlar demek ki. En çok açılan kurslardan birisi de okuma yazma kursları [M8].

Tablo 22 ve şekil 78'e göre PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması olan "değerlendirme" temasına ilişkin altıncı kategori "PIAAC yetişkin becerilerini etkileyen değişkenler" olduğu görülmüştür. PIAAC yetişkin becerilerini etkileyen değişkenler kodlaması boyutunda 14 katılımcı ($f=21$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K4 ($f=3$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M6 ($f=3$) olmuştur. PIAAC yetişkin becerilerini etkileyen değişkenler boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M1 ($f=1$), M2 ($f=1$), M4($f=1$), M7($f=1$), M8 ($f=1$), M12 ($f=1$), M13 ($f=1$), K1($f=1$) ve K6 ($f=1$), olduğu saptanmıştır.



Şekil 78. Değerlendirme (PIAAC yetişkin becerilerini etkileyen değişkenler) ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

PIAAC yetişkin becerilerini etkileyen değişkenlerin kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde öncelikli olarak yetişkin becerilerini etkileyen değişkenlerin başında bireyin eğitim durumlarının etkili olduğu görülmüştür. Bu bağlamda yetişkinlerin örgün ve yaygın

eğitim kurumlarında aldıkları eğitim, okul öncesi eğitime katılma durumu, ailesinin eğitim düzeyi ve ebeveynin bireye yaklaşımlarının etkili olduğu görüşlerinin öne çıktığı görülmüştür. Ayrıca, bireyin sosyoekonomik ve kültürel statüsü, öğrenmeyi öğrenme, öğrenmeye açıklık ve isteklilik durumu, eğitime erişim olanakları, yaşadığı bölge, okulun olanakları ve okulda sunulan eğitimin kalitesi ile öğretmen kapasitesinin de etkili olduğu ifade edilmiştir [K4; K6; M6; M11, M5; M9; M1; M2; M13; M8; M12; M7; M4]. Bu bağlamda bir katılımcı müfredat programlarının aynı olmasına rağmen her yetişkinin aynı standartlarda eğitim hizmeti alamadığını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar yetişkinlerin kitap okuma alışkanlıkları ile sözel, sayısal ve problem çözme becerileri arasında doğrudan ilişkili olduğuna vurgu yapmışlardır [K4; M2; M6; M9; M13]. Yetişkin becerilerini etkileyen bir çok girift faktörün olduğunu dile getiren başka bir katılımcı ise ekonomik ve toplumsal gerçekliklerin etkili olduğunu dile getirmiştir [M6]. Bu bağlamda öncelikli olarak Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan temel ihtiyaçlar ve güvenlik gibi alt ihtiyaçların öne çıktığını, entelektüel birikim ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçların daha sonra geldiğini belirtmiştir [M6]. Bir başka katılımcı da okul sonrası hizmet içi eğitimlerin de yetişkinlere beceri kazandırmada önemli olduğuna dikkat çekmiştir [M13]. Bir diğer katılımcı ise sorumluluk bilinci ve kültürünün de önemli olduğuna vurgu yapmıştır [M6]. Bir diğer katılımcı da sistemin genel durumu ile beceri geliştirme arasında güçlü bir ilişki olduğunu savunmuştur [M7].

PIAAC program değerlendirmesi temasının bir boyutu olan değerlendirme boyutunun bir diğer kodlaması olan "PIAAC yetişkin becerilerini etkileyen değişkenler" boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

- (...) En başta bir kere ekonomik nedenler etkili olduğunu söyleyebilirim [K1].
- (...) Öğretmen faktörünü her zamanki gibi söylüyorum, fiziki mekân faktörü artık sorun olmaktan çıktı diye düşünüyorum [K4].
- (...) Seyahate çıktığınızda yanınıza almanız gereken şeyler konusunda da matkap 8. sırada varken kitap hala 200'lerde yer alıyor. şimdi böyle bir durum varsa bu sonu kaçınılmaz [K4].
- (...) Sosyo ekonomik yapının çok etkili olduğunu düşünüyorum. Anne babanın eğitim durumu ile yetişkinin almış olduğu eğitim becerileri doğrudan etkilediğini düşünüyorum. Bununla birlikte ebeveynlerin birey üzerindeki tutum ve yaklaşımları da etkili olabilmektedir [K6].
- (...) Yetişkin becerilerini etkileyen en büyük değişkenin ben eğitim olduğunu düşünüyorum. Kişilerin aldığı eğitim ve bu eğitimin kalitesi etkili olduğunu düşünüyorum [M11]
- (...) Bölgesel farklılıklar ve okullar arasındaki öğrenme farklılıklarının da etkili olduğu söylenebilir. Maalesef herkes aynı standartlarda eğitim almıyor. Müfredatlar aynı olsa da herkesin aldığı eğitimin kalitesi farklı [M11].
- (...) Önceki öğrenmeleri, ekonomik durumları, buldukları kültür yapısı, yaş ve eğitim düzeyleri [M12].
- (...) Eğitim sonrasında kurslara devam etmesi de diğer bir değişken [M13].

(...) Yetişkin becerilerini etkileyen diğer bir faktörde ailenin kendisi, ailenin eğitim düzeyi, ailenin sosyo ekonomik durumu. Sözel becerileri geliştirme, okuduğunu anlama becerisini geliştirme açısından kitap okumanın da önemli olduğunu düşünüyorum [M2].

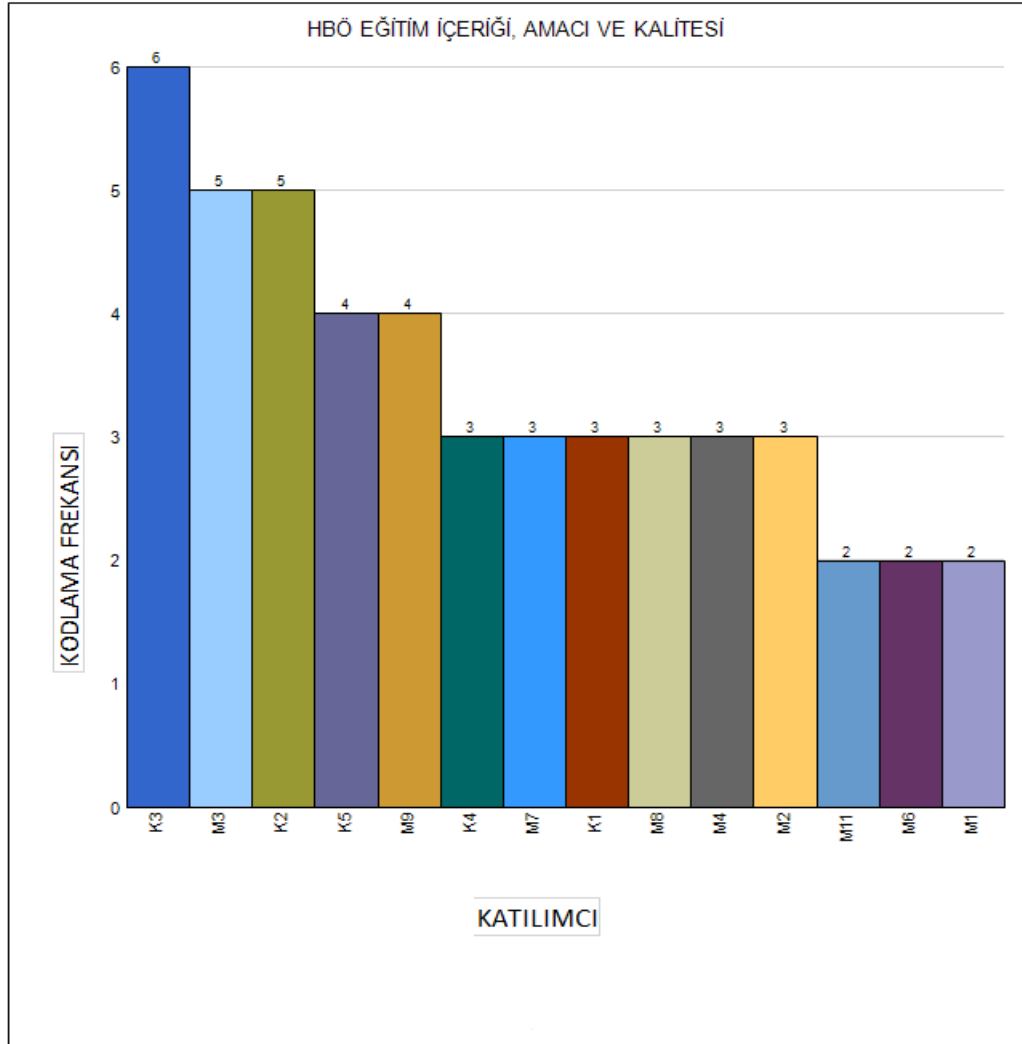
(...) Yetişkin becerilerini etkileyen değişkenlerin başında eğitim gelmektedir [M5].

(...) Yetişkinlere önce sorumluluklarının farkındalığı kazandırılmalıdır [M5].

(...) Öyle girift bir yapı ki birçok değişkenle ilişkili. Temel ihtiyaçların öncelikle karşılanması gerekir ki entelektüel olarak da bir üst düzeye çıkabilsin. Kitap okuma sayısı çok önemli bir parametre. Anne - babanın kültürel durumu, okuryazarlık düzeyi çok önemli. Entelektüel birikim [M6].

(...) Yetişkin becerilerini etkileyen değişkenlerin birincisi örgün eğitim geçmişi ve burada aldığı eğitim. İkinci olarak toplumun genel konjonktürü. Sistemin genel durumu. Sistem eğer sizi bir beceri edinirmeye zorluyorsa siz bu beceriyi bir şekilde edirsiniz [M7].

(...) Öncelikle okul etkilidir. İlgi alanları etkiliyor olabilir. Kişi ilgilendiği alanda kendini geliştiriyor [M9]



Şekil 79. Değerlendirme (HBÖ eğitim içeriği, amacı ve kalitesi)'ye ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Tablo 22 ve şekil 79'a göre PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması olan "değerlendirme" temasına ilişkin son kodlama "HBÖ eğitim içeriği, amacı ve kalitesi"

olarak görülmüştür. “HBÖ eğitim içeriği, amacı ve kalitesi” kodlaması boyutunda 14 katılımcı ($f=48$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K3 ($f=6$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M3 ($f=5$) olmuştur. HBÖ eğitim içeriği, amacı ve kalitesi boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M1 ($f=1$), M6 ($f=1$) ve M11 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.

PIAAC HBÖ eğitimlerinin içeriği, amacı ve kalitesi kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde HBÖ kapsamında verilen eğitim ve kursların daha ziyade gönüllü olarak ve talebe göre toplumun her kesimine hitap eden eğitimler olduğu ifade edilmiştir. Bu merkezlerde daha ziyade hobi amaçlı, kültürel amaçlı emekli olmuş ya da eğitim sisteminden çıkmış ya da bayanlara yönelik kurslar verildiği belirtilmiştir. [K1; K2; K3; K4; K5; M1; M11; M2; M3; M4; M6; M7; M8; M9]. Toplumun eksik kalan sorunlu alanlarına dokunacak sihirli bir değneklerinin olduğunu belirten bir katılımcı yeni düzenleme ile on kişi ile bile kurs açabilme imkânlarının olduğunu belirtmiştir [K3]. Bu yönüyle bazı katılımcılar tarafından bu merkezlerin bir iyileştirme görevi de yaptığını, toplumsal bütünleşmeye katkı sağladığını, hayata yeniden tutunmaya yardımcı olduğunu ifade etmiştir [K1; K3]. Ayrıca istihdam ve meslek edindirme kurslarının da son yıllarda rağbet gördüğü ifade edilmiştir [K3; M1]. Bazı katılımcılar HBÖ kapsamında üç binden fazla modülün bulunduğunu ama bu modüllerin çoğunluğunu okuma yazma kursları, dikiş, nakış gibi, arıcılık, nalburiyecilik ve emlakçılık gibi orta ve alt kesimlere hitap ettiğini ifade etmişlerdir [K1; K3; M1; M2; M4]. Son yıllarda bilgisayar ve otomotiv gibi alanlara yönelik kurslarda da artışlar kaydedildiği belirtilmiştir. Bu bağlamda HEM’lerde verilen kursların üst düzey becerileri kazandırma noktasında yetersiz kaldığı görüşlerine yer verilmiştir. HEM’lerdeki eğitimin kalitesine ilişkin görüşlerin büyük bir çoğunluğu olumsuz olduğu görülmüştür [M8; M9]. Bu konu ile ilgili olarak bir katılımcı modüllerin görünüşte iyi durmalarına rağmen içeriğinin çok dolu olmadığına vurgu yapmıştır. Bir diğer katılımcı ise PIAAC sonuçlarından hareketle HBÖ kapsamında verilen sertifikaların yetkinliğin bir göstergesi mi yoksa idari olarak üretilmiş bir kâğıt parçası mı olduğunun sorgulanması gerektiğini dile getirmiştir [K2]. Bir başka katılımcı ise bu merkezlerin ülke için artı katma değer üretebilecek insan kapasitesinin yetiştirilmesine katkı sağlamasını ve 21. yüzyıl becerilerinin modüllerin içerisine örtük olarak yedirilmesi gerektiği görüşünü savunmuştur [M6].

PIAAC program değerlendirmesi temasının bir alt teması değerlendirme temasının son kodlaması olan “HBÖ eğitim içeriği, amacı ve kalitesi” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Hayat Boyu Öğrenme okul sisteminde bizim 60 yaşında da kursiyerlerimiz var. Rehabilitasyon olduklarına inandıkları için, yalnız yaşayan kadınlarımız, yaşlı erkeklerimiz, bireylerimiz burada en azından toplumla iç içe oluyorlar. Bizim yetişkinlere verdiğimiz bilgi ve beceriler ile PIAAC’ın ölçtüğü beceriler çoğunlukla örtüşmüyor [K1].

(...) PIAAC sonuçlarını dikkate alırken aslında şunu da düşünmemiz lazım. Bizim verdiğimiz sertifikalar yetkinliğin göstergesi yoksa idari olarak üretilmiş bir kâğıt, bürokrasi mi? [K2].

(...) Toplumun eksik kalan sorunlu alanlarına bizim dokunacak sihirli değneklerimiz var. Spesifik biz bu konuyla alakalı toplumda gördüğümüz eksiklikleri giderecek kursu açma yeteneğine sahibiz. Saati izleme kursu bile açabiliriz. [K3].

(...) Türkiye gerçeğinde şöyle bir durum var; Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü yalnızca halk eğitim merkezlerinde, mesleki eğitim merkezlerinde, turizm eğitim merkezlerinde, olgunlaşma enstitülerinde sanki okuma yazmadan mahrum kalmış, herhangi bir sebepten dolayı eğitimini yarıda bırakmış kişilere hitap eden bir birimmiş gibi algılanıyor. İlgili kuruluşlarımızda da biçki, dikiş, nakış ıvır zıvır kurslar veren bir birimmiş gibi algılanıyor [K4].

(...) Eğitimle ilgili sınırlılığımız yok. Beşikten mezara kadar çalışmak durumundayız. Hayat Boyu Öğrenme tüm yaş çeşitliliğini içine alıyor [K5].

(...) Ama bizim kurumlarımızda okuma yazma eğitimlerinden tutun da yetişkinlere yönelik bilişim ve girişimcilik kurslarına kadar 3000 farklı modülde eğitim verilebilmektedir. Çok geniş bir program yapısıyla alandayız [M1].

(...) Bu bağlamda halk eğitim merkezlerinin ve burada verilen eğitimlerin kapasitesinin geliştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. HBÖ’ye bağlı HEM’lerin kapasite olarak üst düzey becerileri kazandıracak yapılardan uzak olduğunu düşünüyorum. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı eğitim veren bu kursların sadece hobi maksatlı ya da düşük düzeyli katma değer getirisi az olan becerileri odaklanmasının ötesinde daha üst düzey becerileri kazandırabilecek bir yapıda yapılanmaları gerektiğini düşünüyorum [M11].

(...) Halk eğitim merkezlerimizde verilen yetişkin eğitimlerinin daha ziyade hobiye sosyalleşmeye yönelik ve bayanlara yönelik olduğunu da dikkate aldığımızda beceri kazandırma konusunda çok da başarılı olduğumuz söylenemez [M2].

(...) Benim gördüğüm kadarıyla yetişkinlere yönelik hayat boyu öğrenme ile ilgili faaliyetlerin çok amacına yönelik yürümediğini görüyoruz [M3].

(...) Sistem güzel kurulmuş gibi gözükse de içindeki insan faktöründen ötürü çok iyi işlemediğini düşünüyorum. Burada verilen eğitimlerin kalitesinde sorunlar var. Halk eğitim müdürlüklerinin verdiği yetişkin eğitimlerinde kalite sorunları var [M3]. Mesleki eğitim merkezleri bu düzeyde Hayat Boyu Öğrenme içerisinden çıktı. Hemen hemen artık bundan sonra örgün eğitimle ile bütünleşmiş gibi olacak. O yüzden elimizde kalan tek şey halk eğitim merkezleri. Onlar da şu an itibarıyla hobi faaliyetleri üzerinden çalışmalar gibi görünüyor [M3].

(...) Bizdeki yetişkin eğitimini daha ziyade emekli olmuş kişilerin ya da eğitim sisteminden çıkmış ve herhangi bir işi olmayan kişilerin boş zamanlarını dolduracakları hobi amaçlı eğitimler gibi görüyorum [M4].

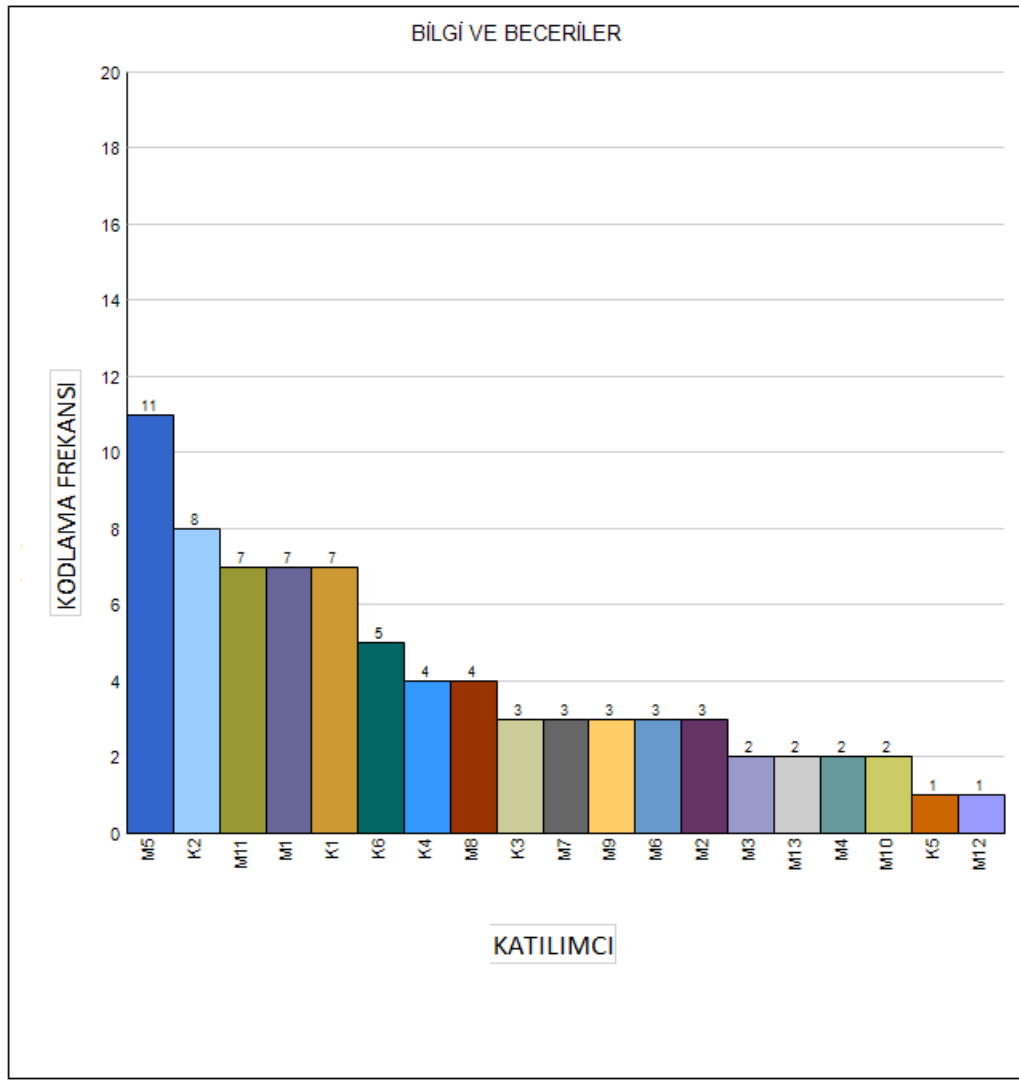
(...) Oradaki eğitimler incelendiğinde eğitimlerin mesleki boyutta veya bir şeyleri edindirme boyutunda olduğunu görüyoruz. Edindirme derken arıcılık eğitimi, halk oyunları eğitimi gibi beceriler üzerine kurulu olduğunu görüyoruz [M6].

(...) Halk eğitim merkezlerimizde en çok talep edilen, en çok açılan kursların başında bilgisayar kullanımı olduğunu görmekteyiz. Ama bunu hayatında kullanamıyorlar. En çok açılan kurslardan birisi de okuma yazma kursları [M8].

(...) Modüller çok güzel görünmesine rağmen içeriği çok dolu değil. Doğrudan meslek kazandırmaya yönelik kurslar var. Bazı kursların içi çok dolu değil açıkçası [M9].

(...) Halk eğitim daha çok orta ve alt kesime hitap ediyor. Üst düzey beceriler kazandırmak istese de öyle bir kurs açmak istese de kişilerin gözünde, algılarında halk eğitimler çok değişik, çok düşük seviyelerde olduğu için bunu başaramıyor [M9].

Tablo 22 ve şekil 80'e göre üst çıktılar temasının bir alt teması olan "bilgi ve beceriler" teması boyutunda 19 katılımcı ($f=78$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=8$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M5 ($f=11$) olmuştur. Bilgi ve beceriler boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M12 ($f=1$) ve K5 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 80. Bilgi ve becerilere ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Bilgi ve beceriler alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde Türk Milli Eğitim sisteminde bilgiyi beceriye dönüştürme konusunda problemler olduğu, istendik çıktıları veremediği, beceri geliştirme konusunda hala geleneksel yaklaşımlar kullanıldığı, bu

problemin de bir sistem problemi olduğu dile getirilmiştir [K1; K2; K4; M1; M10; M11; M3; M4; M5; M6; M7]. Bir katılımcı bu konu ile ilgili olarak beceri kazandırmanın örgün eğitim, sosyal yaşam, iş hayatı ve yaşam boyu etkinliklerine katılım olmak üzere dört ayağı olduğunu, sistemin de bu dinamikler üzerinde beceriye dönüşeceğini belirtmiştir [M7]. Yetişkinlerin kazandıkları bilgi ve beceriler konusunda özel sektörden sürekli olumsuz dönütler aldığını bildiren bazı katılımcılar işverenlerin iş başında üniversite mezunlarını yeniden eğitmek durumunda kaldıklarını ifade etmiştir [K2; M11; M6]. Yönetici konumundaki bir başka katılımcı ise beceri kazandırma düzeyi olarak lise mezunu bir Japon'un üniversite mezunu bir Türk'ten daha çok beceriye sahip olduğunu ve en az üç öğretim yılı geriden takip ettiğimizi vurgulamıştır [K4]. Bu bağlamda görüş bildiren birçok katılımcı ise eğitim sisteminin aşırı bilgi ve içerik yüklediğini ve ölçmede ise sınav odaklı bir yaklaşım sergilediğini belirtmişlerdir. Bloom'un taksonomisinde yer alan en basit düzeyde bilgi düzeyinde kazanımların okullarda verildiğini, ileri düzey analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri kazandıramadığını dile getirdikleri görülmüştür [K2; K3; K4; M1; M6; M8]. Bu konuda bazı katılımcılar ise [M1; M2; M4; M11; M13] örgün eğitim kurumlarında, okullarda, üniversitelerde bilgi toplumunun ihtiyaç duyduğu becerileri kazandırılmıyorsa MEB HBÖ kurumlarından mucize olarak bunu beklemenin bir anlamı olmayacağını ifade etmiştir. Bununla birlikte bazı katılımcılar yeni hazırlanan müfredat reformuyla 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesine inanç belirtirken bazı katılımcılar ise yeni öğretim programlarında belirgin bir sadeleştirme olduğunu ancak bunun yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Bu konu ile ilgili olarak bazı katılımcılar da 21. yüzyıl becerileri arasında en öne çıkan kavramların başında sosyal beceriler olarak da bilinen iş birliğine yatkınlık, takım çalışmasına uygunluk, inisiyatif alabilme ve liderlik gibi becerilerin de okullarda verilemediğini belirtmiştir [M1; M3; M8; M9; M11; M12; M13]. Bazı katılımcılar ise [M1; M11] en temel sözel, sayısal ve problem çözme becerilerini geliştirme konusunda AB hedeflerinin çok gerisinde kaldığını, okuryazarlık kavramını algılamamız AB ülkeleriyle aynı olmadığını dile getirmiştir.

Üst çıktılar ana temasının bir alt teması olan bilgi ve beceriler kodlaması ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Burada gönül rahatlığı ile söyleyebilirim. Bu beceri kazandıramama problemi bir sistem problemidir [K1].

(...) Türkiye'de beceri geliştirme konusunda hala geleneksel bir yaklaşım var. (...) Ama burada okuryazar derken bunun çeşitli düzeyleri var. Kendi iş ya da kariyeriniz hakkında karar verme düzeyine gelecek bir okuma yazma tamamen farklı bir şeydir. (...) Özel sektörden sürekli duyduğumuz şey öncelikle negatif şeyler duyuyoruz ve sık sık duyduğumuz şey şu: üniversite

mezunlarını bizim tekrar eğitmemiz gerekiyor. (...) Verdiğiniz sertifika kişinin yetkin olduğunu ölçmüyor, sadece teorik bilgiye sahip olduğunu gösteriyor [K2]

(...) Sayın müsteşarımız ve bakanımızın açıklamasına göre çok gereksiz bilgilerle öğrencilerimizi doldurduk [K3].

(...) Yeni hazırlanmakta olan müfredat reformuyla 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılacağına inanıyorum [K3].

(...) Japonya da yetişkinlerin beceri oranları lise düzeyindeki öğrencilerin beceri düzeyi bizim Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin düzeyinden daha yüksek. (...) Teoriyi pratikte çok verimli uygulayamadık. Bunun birçok sebebi vardır [K4].

(...) Zaten Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı olan halk eğitim merkezlerinde bu becerileri kazandırmayı beklemek imkânsızdır [M1].

(...) Mesela okuma - yazma becerilerini ele alalım. Bu becerileri geliştirme noktasında Avrupa Birliği hedeflerinin çok gerisindeyiz. Bizim verdiğimiz sertifika ile Almanya'nın verdiği sertifikaları yan yana koyduğumuzda kazanımlar açısından çok farklılıklar olduğunu görmekteyiz. Diğer bir ifadeyle onların okuryazarlıktan anladığı ile bizim okuryazarlık kavramımız arasında çok farklılıklar var. (...) Sınav odaklı eğitim verdiğimiz için bu becerileri yansıtamıyoruz [M1].

(...) Türk milli eğitim sistemi beceri kazandırma konusunda örgün ve yaygın eğitim kurumlarında çok başarılı gözükmemektedir [M11].

(...) Daha da ilginç kişilerin aldıkları eğitimle iş hayatındaki çalışma alanları arasında da bir uyumsuzluk olduğu görülmektedir. Burada okullarda verilen bilgi ve becerilerin 21. yüzyıl becerileri ile örtüşmediği söylenilebilir [M11].

(...) İşbirliği, takım çalışmasına yatkın, gelişime açık, gerektiğinde inisiyatif alabilen, liderlik, Türk Milli Eğitim sistemi üst politika belgeleri incelendiğinde okul öncesinden itibaren her türlü eğitim faaliyetinde belirtilen özellikleri kazandırmayı amaçlamakta ve bu amacı doğrultusunda etkili ve sürdürülebilir politikalar geliştirmektedir [M12].

(...) Beceriler olarak baktığımızda temel düzeyde bazı beceriler kazandırılıyor olabilir ama ileri düzey, üst düzey becerileri kazandırdığımızı da söylemek mümkün değil [M2].

(...) 21. yy becerilerinden sosyal becerilerin Türk Milli Eğitim Sistemimiz içerisinde aslında ben var olduğundan ziyade, var edilmeye çalışıldığını düşünüyorum [M3].

(...) Bilgi düzeyinde baktığımızda Avrupa ülkelerinden çok daha fazla bilgi öğrencilerimize yüklediğimizi düşünüyorum. Hatta fazla bilgi veriyor, bu kadar fazla bilgiye de gerek yok [M5].

(...) Ama asıl temel olan sözel, sayısal ve problem çözme becerileri üzerine net bir faaliyet yok. Maalesef odaklanma olmadığı için bir temel yok. O temel olmadığı için de üzerine mesleki bir şey koymanın bence bir anlamı yok. Öncelikle yetişkinlerin gelişim veya becerileri için temel okuryazarlık problemlerini çözmek gerekiyor [M6].

(...) Saygıyı yaparak, göstererek verirseniz o tutum ve davranış kalıcı olur. Beceriler de bu şekildedir. Yapararak yaşayarak çevresinde maruz kalarak bir şeyler yapması lazım. Bunu içselleştirilmesi lazım. Biz de bunlar hep yüzeysel olduğu için içselleştirilemiyor [M6].

(...) Örgün eğitimde temel becerileri kazanamayan insanlar temel becerileri kazanamayan insanlar yetişkin olduklarında da bu becerilerden doğal olarak yoksun oluyorlar [M7].

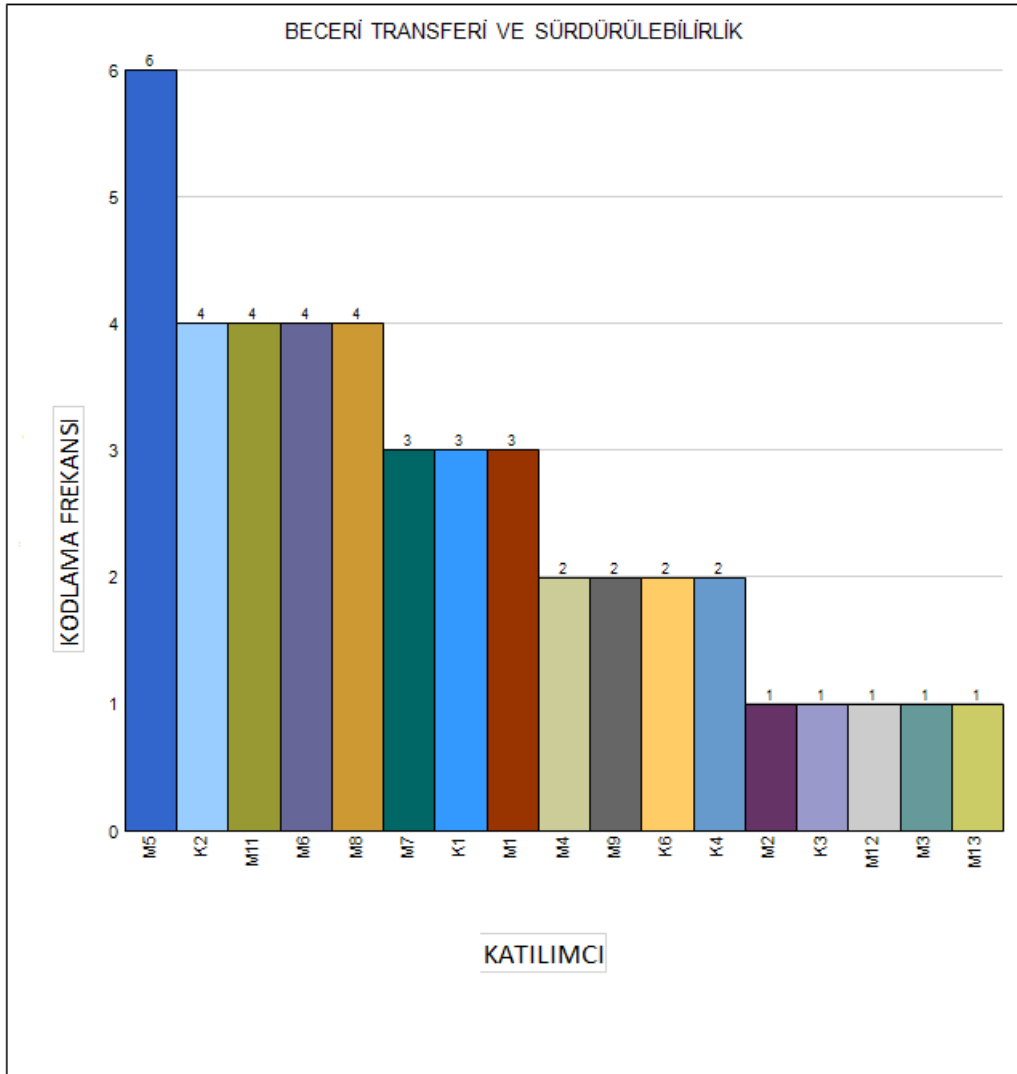
(...) Sistemsel bir sıkıntımız kesinlikle var. Bir beceri kazandırmanın dört ayağı var. Örgün eğitim, sosyal yaşam, iş hayatı ve yaşam boyu etkinliklerine katılım [M7].

(...) Okulda öğrencilere yoğun bilgi yüklüyoruz. Kitaplarımızın içeriklerine bakıyoruz. Hep bilgi var. Ama analiz, sentez ve değerlendirme süreçleri çok yok. Bu bilgi de beceriye yeterince dönüşmüyor. Günlük hayata ve iş hayatına da dolayısı ile transfer edemediklerini görüyoruz [M8].

(...) Çocuklara çok fazla sosyal becerileri kazandıramıyoruz. Genelde bir hedef oluyor. Bu hedefler de bilişsel hedef ağırlıklı ve sınavlarla öğrencileri yarış atı gibi koşuşturuyoruz.

Sınavlar oluyor. Yazılıları geçmesi gerekiyor. Yoğun bir müfredat olduğu için sürekli yarış atı gibi şunu öğren bunu öğren, şunu yap şekilde ilerliyoruz [M9].

Tablo 22 ve şekil 81'e göre üst çıktılar temasının bir alt teması olan “beceri transferi ve sürdürülebilirlik” teması boyutunda 17 katılımcı ($f=44$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=4$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M5 ($f=6$) olmuştur. Beceri transferi ve sürdürülebilirlik boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M2 ($f=1$), M3 ($f=1$), M12 ($f=1$), M13 ($f=1$) ve K3 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 81. Beceri transferi ve sürdürülebilirliğe ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Beceri transferi ve sürdürülebilirlik alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, Türk Milli Eğitim sisteminde yetişkinlere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin günlük hayata ve iş hayatına yansımadağı görülmüştür [K1; K2; K4; M1; M2; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M13]. Bu bağlamda

yetişkinlerin beceri transferi konusunda özellikle iş dünyasından olumlu dönütler alınamadığı, sermaye gruplarının yetişmiş eleman bulmakta zorluk çektikleri görüşleri manidar bulunmuştur [K2; M7; M8]. Okulun beceri geliştirme ve transfer konusunda işlevsel olmadığını ifade eden bazı katılımcılar ise hayata dönük, uygulamalı ve sürdürülebilir eğitim içerikleri ile bu sorunun çözülmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bilgi ve becerilerin günlük hayata ve iş hayatına yansımamasının üretkenlikle ve ülke kalkınması ile de doğrudan ilişkili olduğu ifade edilmiştir. [M1; M6; M8].

Üst çıktılar ana temasının bir boyutu olan beceri transferi ve sürdürülebilirlik” boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(...) PIAAC araştırmasında alınan sonuçların düşük çıkması bizim yetişkinlerimizin okulda kazandıkları bilgi ve becerilerini günlük hayata ve iş hayatına transfer edemediklerini gösteriyor. Bunu kabul etmek gerekiyor. Bunun üzerinde tartışma yapmayacağım [K1].

(...) Bu proje kapsamında özel sektörle sürekli görüşüyoruz, özel sektörden sürekli duyduğumuz şey öncelikle negatif şeyler duyuyoruz [K2].

(...) sanki yükseköğretimde, üniversitelerimizde edindiğimiz bilgi ve becerilerimizi iş hayatında kullanamıyoruz gibi bir sonuç çıkıyor [M1].

(...) Diğer bir nokta da mevcut müfredatların 21. yüzyıl becerilerini karşılamadığını, verilen eğitimlerin günlük hayatla ve iş hayatıyla uygunluğu konularında tekrardan bir gözden geçirmeye ihtiyaç duyulduğunu düşünüyorum [M11].

(...) Türkiye’de yetişkinlere kazandırılmaya çalışılan beceriler nicelik olarak yeterli görülse de nitelik olarak bireylerin günlük yaşama uyarlamasında yeterli katkıyı sağlamamaktadır [M12].

(...) Demek ki eğitimde kazanılan beceriler iş hayatına, günlük hayata aktarılmasında bir sıkıntı var [M13].

(...) Meslek edindirmeye yönelik kurslara katılanlar kurslarda kazandıkları becerilerini günlük hayatlarına bu iş hayatına transfer edebildiklerini düşünüyorum. Ama tüm kurslar için ve tüm okullar için bunu söylemek mümkün değil [M2].

(...) Buradan baktığımızda alınan becerilerinin iş hayatında kullanılıp kullanılmadığı ile ilgili olarak ben günlük ve iş hayatında kullanılacak cinsten bir şeyler olduğunu görmedim [M3].

(...) Yetişkinlerin okulda kazandığı becerileri günlük hayatına transfer edebilmeleri konusunda okulda öğrenilenlerden çok fazla şey yansıdığını düşünmüyorum [M4].

(...) Bireylerin kazandıkları bu becerilerine uygun etkinlik alanları oluşturulmalı ki kişiler örgün eğitimden çıktıktan sonra günlük hayatlarında bu becerilerini bir şekilde kullanabilsinler, sudan çıkmış balığa dönmeyinler [M5].

(...) Tüm duyu organlarının işe koştuğu bir öğrenme ortamı hayat boyu unutulmaz. Bu şekilde kazanılan bir beceri günlük hayatı ve iş hayatına da rahatlıkla transfer edilebilir [M5].

(...) Zaten beceri dediğimiz şey sürdürülebilir olduğu zaman beceriye dönüşmektedir. Öğrenciye bilgi verirsiniz. Fakat bu sürdürülebilir ve uygulanabilir bir bilgi olmazsa beceriye dönüşmez. Öğrenilen bilgilerin bir şekilde hayatın içerisinde deneyimlenmesi gerekir [M5].

(...) Hayata dönük eğitimler veremiyoruz. Pratik uygulamalı eğitimler değil, daha çok bilgi düzeyinde eğitimler veriyoruz [M6].

(...) Yetişkinlerin tüm okul hayatı boyunca kazandıkları sözel, sayısal ve problem çözme becerilerini günlük hayata ve iş hayatına az yansıyor. (...) Becerilere yansımada için de Güney Kore ya da Japonya olamıyoruz. Üretken bir toplum olamıyoruz. Üretmek için entelektüel birikim lazım. Üst basamaklara çıkmak lazım. Analiz, sentez basamaklarına

çıkması lazım. Biz bilgi düzeyinde kalıyoruz. Kaldığımız için de hayatımıza yansıtamıyoruz [M6].

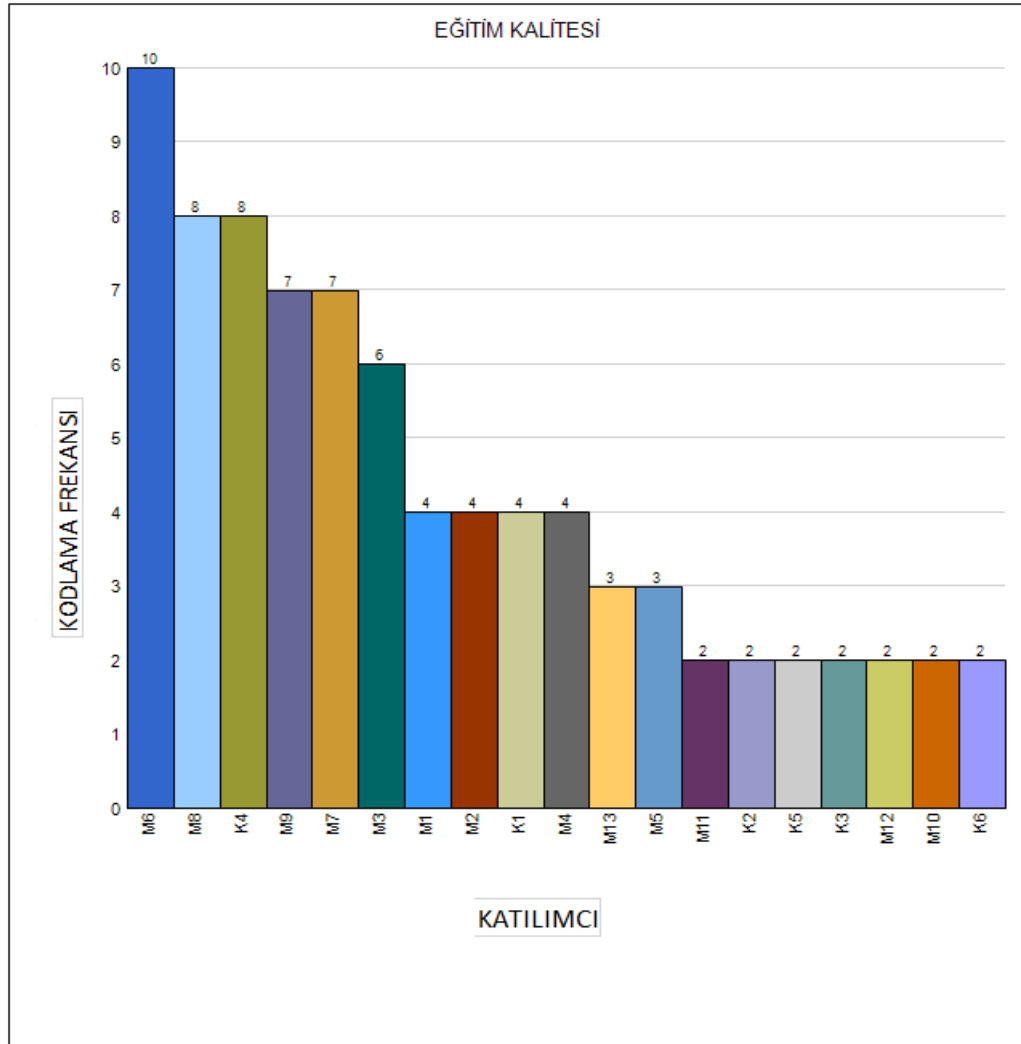
(...) PIAAC sonuçlarına baktığımızda yetişkinlerin okullarda kazandıkları becerilerine günlük hayata ve iş hayatına transfer edemediklerini görüyoruz. Burada sanırım en çok üzerinde odaklanmamız gereken konu bu transferi neden yapamıyoruz olmalıdır [M7].

(...) Transfer edebilme ile ilgili iş piyasasından bize dönütler yok ama son yıllarda sektör belli niteliklerde yetişkin eleman istiyor ve bu nitelikleri sağlayabilen kurumlardan tercih ediyor. Mesela mesleki eğitim merkezleri. Sektör istediği niteliklere sahip olduğunu düşündüğü alanlardan eleman tercih ediyor. Biz de bu yönde geri dönüşler olmaktadır [M7].

(...) Türkiye’de yetişkinlerin internet üzerinden alışveriş, bir uçak bileti rezervasyonu gerçekleştirmediği, en basit toplama çıkarma işlemlerini günlük hayatında ve iş hayatında kullanamadığı anlamına gelmektedir. Temel sayısal becerilerden yoksun olduğu gibi sözel becerilerde de okuduğunu anlayamıyor. Okuduğunu yorumlayamıyor [M8].

(...) TUSIAD’ın yaptığı PIAAC toplantılarına gittik. Orada sermaye grupları yeterince yetişmiş elemanların kendilerine gelmediğini ifade ediyorlar. Gelenleri de tekrar eğitime tabi tuttuklarını söylüyorlar [M8].

(...) PIAAC sonuçlarında da görüldüğü gibi aslında temel eğitimde ve sonrasında öğrenilen bilgiler geçmiş zamanda kaldığını görüyoruz. Öğrenilen bilgiler daha çok hayatla ilişkilendirilirse daha kalıcı olur [M9].



Şekil 82. Eğitim kalitesine ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Tablo 22 ve şekil 82'ye göre üst çıktılar temasının bir alt teması olan “eğitim kalitesi” teması boyutunda 19 katılımcı ($f=82$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K4 ($f=8$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M6 ($f=10$) olmuştur. Eğitim kalitesi boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M10 ($f=2$), M11 ($f=2$), M12 ($f=2$), K2 ($f=2$), K3 ($f=2$), K5 ($f=2$) ve K6 ($f=2$) olduğu saptanmıştır.

Eğitim kalitesi alt temasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde, Türk Milli Eğitim sisteminin kalite sorunlarının devam ettiği görüşünün yaygın olarak dile getirildiği söylenebilir [K1; K2; K4; M1; M2; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M13]. Türk Milli Eğitim sisteminde kalite yaklaşımlarını olumlu değerlendiren katılımcıların kaliteyi daha ziyade niceliksel boyutta ele aldıkları görülmüştür [M2; M6; M7; M8; M11; M12; M13]. Ayrıca, Türk Milli Eğitim sisteminde eğitimde kalite göstergeleri olarak PISA, TIMSS ve PIAAC gibi araştırmalar kapsamında ele alınması dikkat çekici bulunmuştur [K4; K6; M1; M2; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M12; M13]. Bu konu ile ilgili olarak PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçlarını değerlendiren bir katılımcı düzey 1 ve düzey 1 altında düşük performans sergileyen yetişkinlerin çok fazla olmasını, diğer taraftan üst düzey performans gösteren yetişkinlerin yok denecek kadar az olmasını eğitim sistemimizde kalite sorunlarının olduğu şeklinde yorumlamıştır. Bazı katılımcılar ise öğretmen kapasitesinin, kullanılan program içeriklerinin, öğretim modellerinin bilgi aktarmaya daha eğilimli olduğunu dile getirmişlerdir. Bazı katılımcılar ise Türk Milli Eğitim sisteminde kalite sorunlarının sistem bütünlüğü içerisinde çözülmesi gerektiğini, [M4; M6] ülkedeki öğrenci başarı dağılımının ters çan eğrisi şeklinde olmasının düşündürücü olduğunu vurgulamıştır. Bir diğer katılımcı PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçlarının, kazandırıldığı düşünülen bilgi ve becerilerin kalıcılığının da çok düşük olduğunun bir göstergesi olarak yorumlamıştır. [M5; M6; M7; M8]. Türk Milli Eğitim sisteminin kalite sorunlarına uluslararası karşılaştırmalar bağlamında ele alan bazı katılımcılar ise Japonya’da lise mezunu yetişkinlerin bizde üniversite mezunu yetişkin düzeyine denk geldiğini, eğitim sistemimizde homojen bir yapı olmadığını ve eğitimi dört duvar arasına sıkıştırdığımızı ifade etmiştir [K4; M1; M10]. Eğitimde kalite sorununu çözmeye belirli standart göstergelerin olması gerektiğini belirten bir katılımcı [M1] temel sorunun bu hedef kriterlerin net bir şekilde ortaya konamamasından kaynaklandığını belirtmiştir. Bir başka katılımcı ise PIAAC araştırmasında sözel becerilerde okuduğunu anlama, yorumlama, sentez etme gibi becerileri eğitim sistemimiz içinde veremediğimizi belirtmiştir. Benzer şekilde başka bir katılımcı ise yetişkinlerimizin temel okuma, anlama, kavrama ve temel matematiksel hesaplamaları yapabilme düzeyinde bile beklenen becerileri karşılayamadıklarını belirtmiş

olup özellikle de paragraf okuma anlama ve yorumlama becerilerinde çok zorlandıklarını ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak öğrenme kültürünün geliştirilememesinin hayat boyu öğrenmeye set çektiği vurgulanmıştır [M1; M4]. Ayrıca Türk Milli Eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerilerini veremediği, bilgi toplumunda olmazsa olmaz olarak nitelendirilen sosyal becerilerin özellikle de takım çalışmasına yatkınlık, işbirliği yapabilme ve girişimcilik gibi becerilerin kazandırılmadığı ifade edilmiş olup, bu becerilerin mevcut programların içerisinde örtük bir şekilde sunulmasının gerekli olduğu dile getirilmiştir [M6; M9]. Bazı katılımcılar mesleki eğitimin geçmişte daha iyi olduğunu ancak imam hatip liselerinin kapatılması gerekçesiyle tüm mesleki eğitim okullarının yok edilmek istendiği görüşünü paylaşmışlardır [K1]. Başka bir katılımcı ise MEB HBÖ kapsamında verilen eğitimlerin amacına yönelik yürümediğini, hobi ağırlıklı, daha ziyade elde mevcut öğretmen kapasitesi ve fiziki kapasitenin bunu belirlediğini ifade etmiştir [M3; M4; M9]. Bazı katılımcılar ise örgün eğitimde verilen İngilizce dersinin dil öğrenme yeterliliklerini karşılamadığını ifade etmiştir [K4; M3]. Bazı katılımcılar ise eğitim içeriklerinin ve ders aktarma metotlarının geleneksel yapıda olduğu, yaparak, yaşayarak öğretme süreç ve mekanizmalarının işletirilemediğine vurgu yaptığı saptanmıştır [K2; K3; K4; M6; M7]. Kalite sorununun temelinde üniversitelerin öğretmen yetiştirme politikalarındaki yanlışlıklardan kaynaklandığını ifade eden başka bir katılımcı ise üniversitelerin sayısında niceliksel olarak bir artış olduğunu ama bunun niteliksel boyutunun gelişmediğini ifade etmiştir [K4]. Aynı katılımcı Türkiye'nin cumhuriyet döneminde maruz bırakıldığı siyasal ve ekonomik müdahale ve darbelerin eğitimin kalitesinin artırılmasının önünde engel oluşturduğunu belirtmiştir. Türk Milli Eğitim sisteminin eğitimde kalite bağlamında geldiği noktayı olumlu şekilde yorumlayan bir yönetici ise PIAAC sonuçlarını okurken nereden nereye geldiğinin iyi okunması gerektiğini, okullaşma oranlarının iyi okunması gerektiğini özellikle lise ve üniversiteye erişim konusunda çok mesafe katıldığına vurgu yaptığı görülmüştür. Benzer şekilde HBÖ bağlamında yetişkinlerin kurslara çok fazla talep gösterdiğini ifade eden bir başka yönetici ise talebin sürekli artmasını kalitenin göstergesi olarak yorumlamıştır [K5; K6]. Bir başka katılımcı ise HBÖ bağlamında verilen birçok kursun tamamlanamadan sonlandırıldığına dikkat çeken bir yönetici tamamlanamayan bir kurstan kalite bekleminin anlamsız olduğunu belirtmiştir [K1].

Eğitimde kalite kodlamasına ilişkin sonuç olarak genel bir değerlendirme yapıldığında Türk Milli Eğitim sisteminde çıktılar üzerinden katılımcı görüşlerinde genellikle olumsuz şekilde bir algı olduğu, AB standartlarının çok gerisinde kaldığı ifade edilebilir. Buna gerekçe olarak

BM İnsani Kalkınma Endeksini, uluslararası PISA, TIMSS ve PIAAC sonuçlarını ve iş piyasalarından gelen dönütlerin gerekçe olarak gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Üst çıktılar ana temasının bir boyutu olan eğitim kalitesi boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarında aşağıda yer verilmiştir.

(...) Bu araştırmaya esas olacak görüşümü ifade edeceğim. Bu özellikle örgün eğitimde birebir bu kaliteyi yakaladığımızı düşünmüyorum (...). Bunun ötesinde özellikle bazı meslek dalları var ki zaman açısından da yeterince eğitim öğrenme süresi alamamış [K1].

(...) Mesleki eğitim dediğimiz aslında geçmişte çok daha iyi durumdaydı. Batı dünyası 1996-97 yılında imam hatipleri yok etme operasyonunda gerçekte Türkiye'deki kaliteli meslek eğitimi yok etmeyi hedeflemiştir [K1].

(...) Ülkemizde bir Milli Eğitim Bakanımız da çıkıp söylemiştir. Herkese İngilizce öğretiyoruz. Ama kimse İngilizce konuşmuyor [K3].

(...) Japonya da yetişkinlerin beceri düzeyleri lise düzeyindeki öğrencilerin beceri düzeyi bizim Türkiye'deki üniversite öğrencilerinin düzeyinden daha yüksek [K4].

(...) Durumumuzla alakalı olarak Türkiye'de homojen bir yapı olmadığını söyleyebilirim [K4].

(...) Biz eğitimi dört duvar arasına zorunlu öğretime sığdırmışız devamını getirememişiz. Zihin haritamız bu anlamda bulanmış. Dolayısıyla bu zihin yapısıyla PIAAC verilerimiz de PISA verilerimiz de istendik durumda değil [K4].

(...) Üniversitelerde eğitim fakülteleri çoğaldı. 81 ilimizde üniversite var. Üniversiteleri nitelikli eğitimler veren kurumlar haline getirilmesi yönünde [K4].

(...) Biz bu yaşımızda bile şu ana kadar 6 tane darbe 7 tane muhtıra görmüş bireyleriz. Daha 45 yaşında bunları görmüş insanlarız. Şimdi bir ülkeye bu kadar müdahale edildiğinde o ülkenin eğitim sisteminin hangi noktaya geleceğini beklersiniz [K4].

(...) Sürekli bu talep arttığına göre nitelik karşılığı var demektir [K5].

(...) Türk toplumunun süratle nitelikli eğitime ihtiyacı var. Hayat Boyu Öğrenme 'de de yetişkin eğitiminde de bunu yakalamak durumundayız. Olaya biz böyle bakarız [K5].

(...) PISA değerlendirmesinde Türkiye görünümü ne ise PIAAC değerlendirmesinde de böyle bir sonuç beklemek gerekir. Son işlerin bu şekilde çıkması çok normal. Örgün eğitim sürecinde öğrencilerimize ne veriyorsak yetişkinliklerinde bunların meyvelerini topluyoruz [M1].

(...) Nitelik sorunu ile ilgili olarak eğer siz baştan kriterlerinizi belirlemişseniz böyle bir nitelik sorunu olduğundan bahsedebilirsiniz. Şunu ifade etmek istiyorum Biz Bu hedeflere Daha ziyade niceliksel olarak ulaşmaya çalışıyoruz. Bu bağlamda niteliksel bir sorunumuz var. Sebebi de nicelik boyutuna çok takılma olmasından kaynaklanıyor diye düşünüyorum. Daha fazla insana ulaşmaya çalıştığımız için nitelik boyutu biraz geride kalıyor [M1].

(...) Türkiye'de her alanda verilen eğitimler daha çok niceliğe odaklanmış durumda. Okul öncesinden üniversite hatta lisansüstü eğitime kadar sürekli belirli bir yüzdeye ulaşmanın sanki eğitim sisteminin asıl sorunuymuş gibi algılanmakta [M10].

(...) Nicelik olarak sorun olduğunu düşünmüyorum ama nitelik olarak sorun olduğunu düşünüyorum [M2].

(...) Beceriler olarak baktığımızda temel düzeyde bazı beceriler kazandırılıyor olabilir ama ileri düzey üst düzey becerileri kazandırdığını da söylemek mümkün değil [M2].

(...) PIAAC değerlendirmesinde en dikkatimi çeken sonuç alt düzey performans gösteren yetişkinlerin çok fazla olması. Diğer taraftan üst düzey performans gösteren yetişkinlerin oranının çok düşük kalmasıdır [M3].

(...) Yetişkinlere yönelik MEB HBÖ ile ilgili faaliyetlerin çok amacına yönelik yürümediğini görüyoruz. Burada verilen eğitimlerin kalitesinde sorunlar var [M3].

(...) Biz temel eğitimi aslında örgün eğitim kurumlarımızda veremiyoruz. (...) Sistemsel bir sorun olduğunu düşünüyorum [M4]

(...) Eğitimin içeriği ile verilen eğitimin günlük hayata ve iş hayatına yansıtılması konusunda biraz uçurum var [M5]

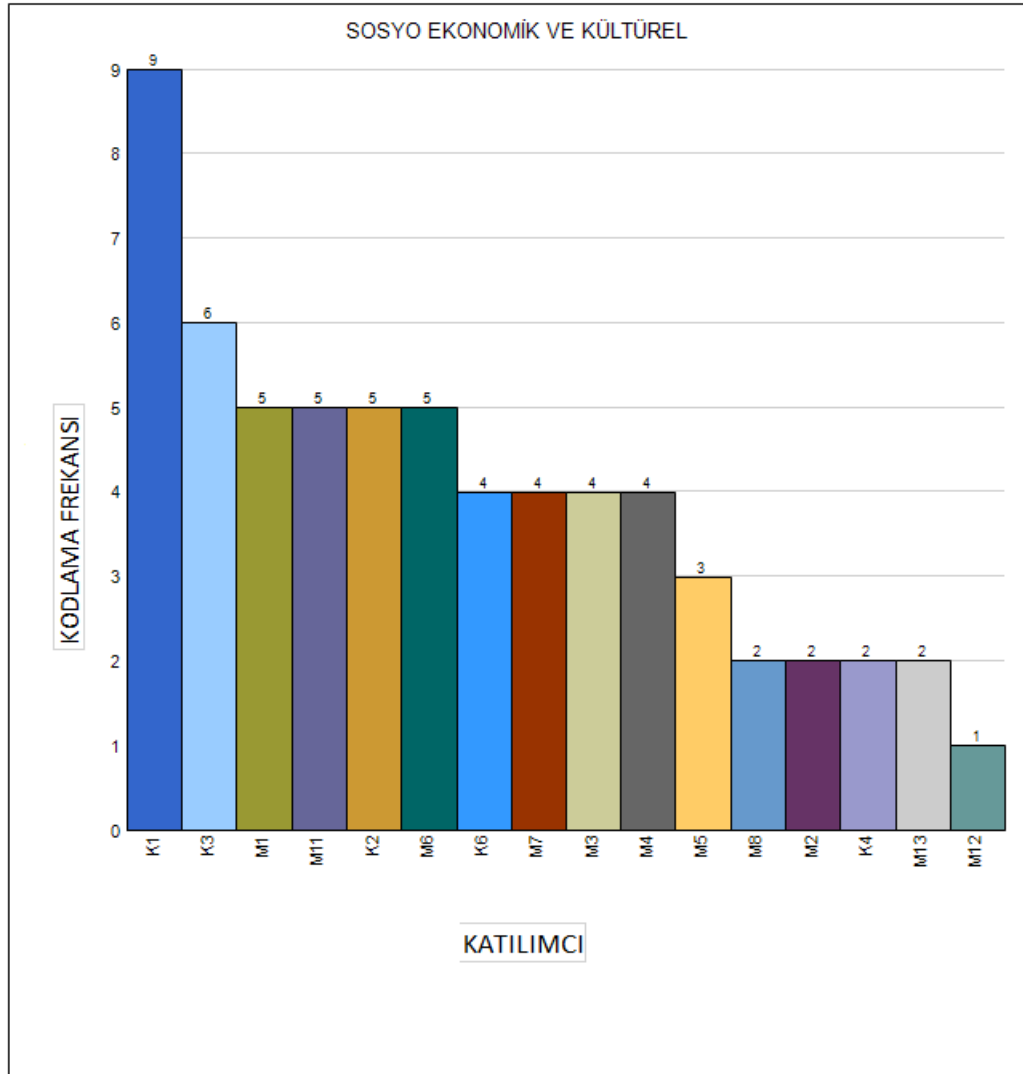
(...) PISA sonuçlarına baktığımızda PISA'nın ortaya koyduğu şeyler Bloom'un taksonomisinde kavrama, analiz, sentez ve değerlendirme boyutlarına çıkarken bizim eğitim sistemimizdeki kazanımlarımızın bilgi düzeyinde kaldığını görüyoruz. Kavrama düzeyi ve üstüne çıkamıyoruz. Diğer bir bakış açısıyla söylersek öğrenilenlerin kalıcılığı olmuyor [M6].

(...) Nitelik açısından sıkıntının sebebi bizim bir sisteminizin, bir izleme değerlendirme sisteminin olması. Bir sistem değil de bir kör döğüşü var [M6].

(...) Örgün eğitimde tam istediğimiz hedeflere kazanımlara ulaşamıyoruz [M7].

(...) Türk milli eğitim sistemi açısından değerlendirdiğimizde PIAAC ve PISA da durumumuz hiç iç açıcı değil. 2004 yılında eğitim politikalarında köklü değişiklikler yapıldı. Buna paralel olarak PISA sonuçlarımızın son dönemde iyi olacak beklentisi vardı [M8].

(...) 21. yüzyıl becerilerini kazandıramıyor mevcut eğitim sistemimiz [M9].



Şekil 83. Sosyo ekonomik ve kültürel bağlama ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Tablo 22 ve şekil 83'e göre üst çıktılar temasının bir alt teması olan "sosyo ekonomik ve kültürel" teması boyutunda 16 katılımcı ($f=63$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K1 ($f=9$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M1 ($f=5$), M6 ($f=5$) ve M11 ($f=5$) olmuştur. Sosyo - ekonomik ve kültürel boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M12 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.

Sosyo - ekonomik ve kültürel boyut kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde eğitimin sosyal, ekonomik ve kültürel hayata etkilerinin ön plana çıkarıldığı görülmüştür. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına konu olan her üç beceri alanının geliştirilmesi sosyo – kültürel ve ekonomik gelişmenin temel dinamiği olarak yorumlanmıştır. [K1; K2; K4; M1; M2; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M9; M11; M13]. Entelektüel birikim ve sosyal sermayenin geliştirilmesinin önemine vurgu yapan bir katılımcı ise [M4] bu bağlamda mevcut PIAAC yetişkin becerileri sonuçlarının toplumsal beceri stokumuzun bir yansıması olarak değerlendirmiştir. Eğitimin sosyalleşmeye olan etkisine vurgu yapan bazı katılımcılar ise, HBÖ kapsamında her yaşta yetişkinlere kurslar verildiğini, bu eğitimler sayesinde özellikle belli bir yaşın üzerindeki yetişkinlerin rehabilite olduklarını, toplumla iç içe olduklarını, hayatını değiştirme fırsatı bulduklarını ifade etmişlerdir [K1; K2; M1]. Bu bağlamda toplumda engelli, dezavantajlı yetişkinlere bu eğitimler sayesinde farklı ortam ve imkânlar sunmaya katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir [K1; K2; M11]. Bazı katılımcılar PIAAC ve benzeri karşılaştırmalı araştırmalardan hareketle bazı toplumsal davranışları yorumlamaya katkı sağladığını ve farklı savunma mekanizmaları geliştirdiğimizi vurgulamışlardır [K1; K2]. Bunlardan öne çıkan bazı davranışlar ise 'işçi son güne bırakma', toplumda 'okuma alışkanlığının olmaması', 'başarısızlıkların üstünü örtme', 'tembellik', 'rahata düşkünlük', eleştiriye kapalılık, 'mış gibi yapma', duygusal yaklaşma davranışlarının yaygın olduğunu ifade etmişlerdir [K1; K2; K3; K4; M3; M4; M6; M7; M11; M13]. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının sonuçlarını değerlendiren bir katılımcı ise toplumsal geleneklerde içki kültürünün olumsuz algılanmasından dolayı bazı soruların cevaplanmadığını ileri sürmüştür [K6]. Bir başka katılımcı ise soruların kültür boyutunda sorun teşkil etmediğini, problemin bizim bu tür değerlendirmelerin metodolojisine aşina olmadığımızı iddia etmiştir [M7]. Bir başka katılımcı ise PIAAC yeterlik düzeylerindeki bu düşük performansı nüfus yapısıyla ve eğitim sistemi ile alakalı olduğunu bildirmiştir [M13]. Bir katılımcı da sosyal medyayı ve interneti işlevsel kullanamadığımızı vurgulamıştır [M4].

Eğitimin ekonomik boyutuna olan etkilerinin hem bireyin refahına, hem ülke kalkınmasına hem de istihdama olumlu yansıdığı görüşleri öne çıkarılmıştır. Bir katılımcı yetişkin beceri stoku yüksek olan ülkelerin güçlü ülkeler olduğunu bunun yolunun da nitelikli eğitimden geçtiğini dile getirmiştir [M7]. Bir diğer katılımcı ise [M6] ekonomik olarak ilk on altılarda olduğumuz halde eğitimle ekonomi arasında işlemeyen ters bir makas olduğunu belirtmiştir. Eğitimin istihdam sağlamada önemli bir işlevi olduğunu bildiren bir katılımcı [K1; M2] HBÖ kapsamında verilen eğitimler sayesinde toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda işgücü arzı sağladıklarını, sektörlerin bu konuda nitelikli eleman taleplerinin olduğunu belirtmiştir [K1; K3; M2]. Bir başka katılımcı ise 21. yüzyıl becerilerini kazanamamak iş hayatını doğrudan etkilediğini vurgulamıştır. Diğer taraftan ekonomiye güç verecek artı katma değer katma işlevinden yoksun olduğu ifade edilmiştir [K2; M4; M11;]. Bu bağlamda eğitim kurumları ile iş piyasalarındaki bazı sektörler arasında protokoller yapılmaya başlandığı ifade edilmiştir. Bu konu ile ilgili olarak başka bir katılımcı ise beceri geliştirme konusunda tüm taleplerin kamudan beklenmesinin yanlış olduğunu belirtmiştir. Kültür boyutunun eksik kaldığı görüşünü dile getiren bir katılımcı [K1] bu yönde çalışmaların yapıldığını ifade etmiştir. Bir başka katılımcı ise Cumhurbaşkanının bir demecine atıfta bulunarak eğitim ve kültür alanlarında istendik hedeflere ulaşamadığını dile getirmiştir [M6]. Kültürü aktarmanın en kısa yolunun eğitimden geçtiğini belirten bir katılımcı kendi kültürel kodlarını, geleneklerini ve değerlerini yaşatmanın yolunun eğitimden geçtiğini ifade etmiştir [K1]. Bir başka katılımcı ise her ülke için kültürel kodların farklı olduğuna vurgu yapmış ve değerler eğitiminin ve soft becerilerin önemine dikkat çekmiştir [M5]. Eğitimin ‘beşikten mezara kadar devam eden bir süreç olduğunu dile getiren bir katılımcı ise bu anlayışın bizim kültürümüzün temel yapı taşlarından biri olduğunu ifade etmiştir [K6]. Kalkınmanın toplumda beceri geliştirmeye etkisi olduğunu dile getiren bir başka katılımcı ise Türkiye’deki beceri normlarının farklı olduğunu ifade etmiştir. Buna örnek olarak PIAAC araştırmasına konu olan bir metro haritasını okuyabilme becerisi ve bir ev hanımının yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı gösterilmiştir. Türkiye genelinde metroyla tanışan illerin sayısının çok az olmasının bu duruma delil olarak göstermiştir [M1].

Üst çıktılar ana temasının bir boyutu olan sosyo ekonomik ve kültürel boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarına aşağıda yer verilmiştir.

(...) MEB HBÖ okul sisteminde bizim 60 yaşında da kursiyerlerimiz bir hayli fazla. Rehabilit olduklarına inandıkları için, yalnız yaşayan kadınlarımız, yaşlı erkeklerimiz, bireylerimiz burada en azından toplumla iç içe oluyorlar. Bu amaçla kurslarımıza geliyorlar [K1].

(...) Çünkü artık Türkiye'de Batı'da kurulmuş fabrikalarda üretilen birçok sanayi ürünü Anadolu'nun küçük atölyelerinde üretilmeye başlanmıştır (...). Örgün eğitim ve kültür boyutu eksik kalıyor [K1].

(...) Ama işneyi kendime de batırıyorum. Toplum olarak tembelliğimiz de var [K1].

(...) Hayatınız değiştirmeniz için bu merkezler bir fırsat sağlamak istiyor. Dezavantajlı-engelli insanların topluma sunacakları bir şeyleri olması gerçekten çok önemli, toplum içerisine kabul edilmeleri topluma değer katabileceklerini göstermeleri önemli [K2].

(...) Biz millet olarak rahatı seven insanlarız (...). Biz biraz okumayan bir toplumuz. Okumayı pek sevmiyoruz. (...) Biz herhalde Türk milleti olarak başarılı olduğumuz alanlara yükleniyoruz. Başarısızlıklarımızı pek öne çıkartmaktan hoşlanmıyoruz [K3].

(...) Şarapla ilgili bir soru var. Şimdi siz şarapla ilgili bir matematik sorusunu sorduğunuz da bizim toplumsal geleneklerimiz gereği bazı kişiler cevap vermeyi reddedebilir [K6].

(...) OECD bir metro haritasını okumayı hayat becerisi olarak görür. Türkiye'de ise metronun bulunduğu il sayısı sınırlı. Bunu kullanma gereksinimi duymamış. Bunun gibi hayat beceri normlarımız farklı [M1].

(...) Yetişkinlerimiz sosyo kültürel ve sosyo ekonomik düzeyi yüksek olan yetişkinlerimiz daha üst becerilere yönelirken diğer yetişkinleriniz kendi kültürel çevresine uygun kursları tercih etmektedirler [M1].

(...) Şimdi bir ev hanımının İngilizce kursunu talep etmesini ve öğrenmesini bekleyemezsiniz. Bu hanım İngilizce ya da bilgisayar kursuna gitmek yerine bir ebru kursuna gidiyor [M1].

(...) Artık her şey ekonomi ağırlıklı olarak değerlendirilmekte, eğitim de ekonomi ile birlikte anılmaya başlanmış durumda [M11].

(...) Yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanamamak iş hayatımızı da doğrudan etkiliyor [M11].

(...) Toplum olarak beğenmediğimiz bir sonuç hakkında konuşmaktan hoşlanmıyoruz [M11].

(...) PIAAC yeterlik düzeylerindeki bu düşük performansı nüfus yapısı ve eğitim sistemi ile alakalı olduğunu düşünüyorum [M13]

(...) Bizde insan faktörü diye bir şey var. Uygulamaya geldiğimizde 'miş gibi' yapmayı tercih ediyoruz. Kolayımıza geliyor. Kültürümüzde bir sıkıntı var diye görüyorum [M3].

(...) Bizim insanlarımız yıllardan gelen bir şey var. Kültürümüzde var. Maalesef böyle bir tembellik kültürümüz var. Kabullenmemiş kültürümüz var [M3].

(...) Bu araştırmada da net bir şekilde görüldüğü gibi toplum olarak okuma alışkanlığımızın çok az olduğunu anladım. Hatta anlayarak okumayı da pek beceremiyoruz [M4].

(...) 21. yüzyıl becerilerine yönelik ufak tefek adımlar atılıyor. Öğrenciler proje üretmeye sevk ediliyor. FATİH projesi kapsamında tüm öğrencilere tablet veriliyor [M4].

(...) Öncelikle yetişkinlere beceri kazandırma ve yetişkin eğitimi ile ilgili öğrenme kültürünün yerleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum [M4].

(...) Biz mesela sosyal medya becerilerine kullanmayı bilmiyoruz [M5].

(...) Ekonomik ve sosyal ve kültürel anlamda ve çevresi çevre bilincinin gelişmesi bağlamında bu üç temel becerinin kazanılması çok önemli [M5].

(...) Biz Avrupa toplumundan farklıyız. Kültürel kodlar her ülke için farklıdır [M5].

(...) PIAAC 2015 sonuçlarını dikkate aldığımızda geçmişten gelen toplumsal beceri stokumuzun bir yansıması olarak görüyorum [M6].

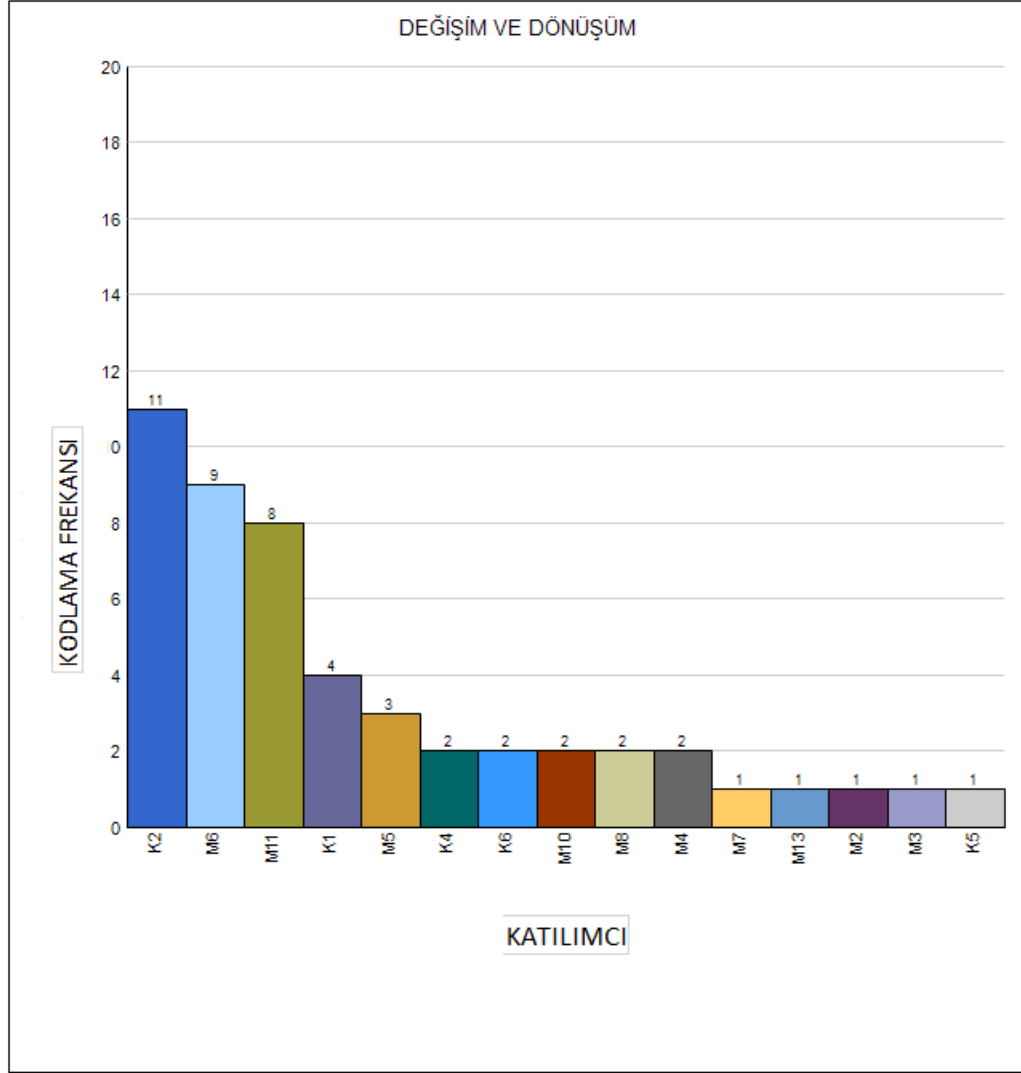
(...) Üretken bir toplum olamıyoruz. Üretmek için entelektüel birikim lazım [M6].

(...) Sayın Cumhurbaşkanımız da geçenlerde bir demecinde eğitim ve kültür alanlarında istedik gelişme kaydedemediğimizi ifade etmiştir [M6].

(...) Şunu ifade edeyim soruların yüzde doksanı da aslında bizim kültürümüze uygun. Ama şöyle bir sıkıntımız da var. Biz PIAAC sorularının metodolojisine alışkın değiliz [M7]

(...) Sonuçlara duygusal yaklaşıyoruz. Eleştiri olduğunda hemen kendimizi kapatıyoruz [M7].

Tablo 22 ve şekil 84'e göre üst çıktılar temasının bir alt teması olan "değişim ve dönüşüm" teması boyutunda 15 katılımcı ($f=50$) görüş bildirmiştir. En çok görüş bildiren katılımcılar yönetici pozisyonunda görev yapan K2 ($f=11$) ve öğretmen statüsünde görev yapan M6 ($f=9$) olmuştur. Değişim ve dönüşüm boyutunda en az görüş bildiren katılımcılar ise M2 ($f=1$), M3 ($f=1$), M7 ($f=1$), M13 ($f=1$) ve K5 ($f=1$) olduğu saptanmıştır.



Şekil 84. Değişim ve dönüşüme ilişkin katılımcı frekansları bar grafiği.

Değişim ve dönüşüm alt teması kodlamasına ilişkin katılımcı görüşleri incelendiğinde PIAAC yetişkin becerileri araştırma sonuçlarının Türk Milli Eğitim sisteminde değişim ve dönüşümün gerekli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır [K1; K2; K4; K5; K6; M2; M3; M4; M5; M6; M7; M8; M10; M11; M13]. Değişim ve dönüşüm alt temasında öne çıkan en belirgin görüş fikrinsel ya da zihinsel bir dönüşümün gerekliliği konusunda olmuştur [K1; K2; K4; M3; M6; M8; M11]. Türk Milli Eğitim sisteminde zihinsel bir dönüşüm ihtiyacı

olduğunu ifade eden bir katılımcı [M6] maddesel şeyleri dönüştürmede sıkıntı yaşanmadığını ancak eğitim gibi manevi boyutu olan şeyleri dönüştürmede sorunlar yaşandığını, zihinsel süreci dönüştürmenin hem bir sistem gerektirdiğini hem de bir süreklilik gerektirdiğini belirtmiştir. Bunun yolunun da yönetici kapasitesinin geliştirilmesinden geçtiği ortaya koymuştur. Eğitim sistemleri ile değişimin sürekli aynı düzlemde olmadığı görüşünü savunan bir katılımcı [K2] değişim yapmanın birinci basamağının farkındalık oluşturmak olduğunu vurgulamıştır. Aynı katılımcı [K2] Türk Milli Eğitim sisteminin beceri geliştirme konusunda hala geleneksel bir yaklaşım sergilediğini, teknolojik olarak hızlı gelişmeler yaşanmasına karşılık eğitim kurumlarının bu yeniliklerin farkında olmadığını belirtmiştir. Bu konu ile ilgili olarak kurulan Mesleki Yeterlik Kurumunun [MYK] standartlarının iş dünyasının ulaştığı yeniliği yansıtmadığı ifade edilmiştir. Bazı katılımcılar ise bilgi toplumunda birçok mesleklerde, iş ve örgütsel yapılar ve iş dünyasının beklentilerinde hızlı değişimler yaşandığını bunun sonucu olarak eğitim kurumlarının bu değişime en geç ayak uyduran yapılar olduğunu dile getirmişlerdir [K1; K2; K6; M6; M13]. Mesleki sınıflandırmanın güncel meslekleri yansıtmadığını belirten bir katılımcı [K2] MEB HBÖ bünyesinde verilen sertifikaların yetkinliğin bir göstergesi olup olmadığı konusunun tartışılır olduğunu, sürdürülebilir bir program kuramadıklarını, bunun sebebi olarak da eğitim kurum ve yöneticilerinin değişime direnç göstermelerinden ya da değişime tepkili yaklaşımlarından kaynaklandığını dile getirmiştir. Bazı katılımcılar da özellikle 21. yüzyıl becerilerinin yetişkinlere kazandırılmasında tüm eğitim kurumlarının köklü bir değişim ve dönüşüm gitmelerinin zorunlu olduğunu ifade etmişlerdir [K1; K2; K5; M6; M11]. Yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanamamanın iş hayatını da doğrudan etkilediğini dile getiren bir katılımcı bu bağlamda milli eğitim sistemi içerisinde köklü bir değişime ihtiyaç olduğunun altını çizmiştir [M11]. Değişim ve dönüşümün odağında yer alan okulların kurumsallaşması gerektiğine, okulların yeniden kurgulanması ihtiyacına vurgu yapan bazı katılımcılar da [K2; M5; M11] okulların daha açık ve tüm yenilikleri takip eden ve gerçek dünyadan kopuk olmayan merkezler olması gerektiğini dile getirmiştir. Bir katılımcı ise okulların bu değişim ve dönüşümüne cevap verecek nitelikte yapılandırılmamasının gelecek yıllardaki eğitimde kalite arayışlarını boşa çıkaracağını PIAAC ve PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde pek fazla bir şey değişmeyeceğini ifade etmiştir [M10]. Bazı katılımcılar da bilgi toplumunda ‘öğrenen örgütler’ ve ‘öğrenmeyi öğrenen bireylerin’ yetiştirilmesi gerektiğini, bilgi toplumunun karakteristiğine uygun eğitimlerin verilmesini, bunun gerçekleşmesi için de yönetsel ve öğretmen kapasitelerinin geliştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir [M2; M6; M13]. Değişim ve

dönüşümün tabandan tavana doğru geniş kitlelere yaygınlaşması gerektiğini belirten bir katılımcı ise [M5] MEB'in bu dönüşümü sağlarken dışsal değil, içsel değişim ve dönüşümü gerçekleştirmesinin daha doğru olacağını belirtmiştir.

Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan değişim ve dönüşüm boyutu ile ilgili olarak ortaya konulan görüşlerin bazılarını aşağıda yer verilmiştir.

(...) Fikrîsel anlamda dönüşüme açık hale gelmemiz gerekiyor [K1].

(...) Ve dünyanın her yerinde aslında örgün eğitim sağlayan kurumlar en yavaş hareket edenlerdir yeniliğe en son geçenlerdir (...). Türkiye'de beceri geliştirme konusunda hala geleneksel bir yaklaşım var [K2].

(...) Okulların toplum içerisinde unutulmuş merkezler değil de kurumsallaşması lazım. Çok daha açık ve tüm yenilikleri getiren birer merkez olması gerekiyor [K2].

(...) Yerel Türk sistemini kullanıyorlar. İş dünyasının ulaştığı yeniliği bu Türkiye'deki sistem yansıtmıyor. Çünkü geride kalmış bir sistem bu. Çünkü başka bazı mesleklerin kanadı altında tutulmuş [K2].

(...) Kurumlarda sürekli olarak değişimi içeren sürdürülebilir bir program kuramıyoruz. Ve genel olarak da dünyanın her yerinde değişime karşı en tepkili kurumlardan ya da bakanlıklardan birisi de eğitim oluyor. Milli Eğitimden sorumlu bakanlıklar oluyor [K2].

(...) Çünkü değişim yapmak istiyorsanız, eyleme geçmek istiyorsanız farkındalık yaratmanız lazım ilk aşaması budur (...). Eğitim değişime sürekli ters giden bir şey [K2].

(...) Çünkü o beceriyi geliştirmediğiniz zaman çok nitelikli olarak da alsanız, yıllara yenik düşüyor. Kullanmadığımız bilginin çöp olması gibi [K6].

(...) Bu değişimlere bugünden eğilmezsek gelecek yıllardaki PIAAC ve PISA sonuçlarının da akıbeti benzer olacak [M10].

(...) Türk Milli Eğitim sisteminde kaliteyi yakalamak istiyorsak öncelikle bu zihinsel dönüşümü gerçekleştirmek zorundayız. Harcama kalemlerimizin odak noktasını öğretmen kapasitesini geliştirmeye, öğrenci motivasyonunu artırmaya, okullar arasındaki farklılıkları gidermeye yoğunlaşmamız gerekmektedir [M11].

(...) Yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazanamamak iş hayatımızı da doğrudan etkiliyor. Bu bağlamda milli eğitim sistemimiz içerisinde köklü bir değişime ihtiyacımız var diye düşünüyorum. Radikal bir değişim ve dönüşüm yaşamak zorundayız [M11].

(...) Okulların gerçek dünyadan kopuk olmaması gerekir. (...) Okul sistemlerimizin yeniden kurgulanması gerektiği kanaatindeyim [M11].

(...) Bu değişiklik yapılırken de beceri kazandırma işlevinin merkeze alınması gerekir. Çünkü bilgi çağında yaşıyoruz bilgiye her şekilde ulaşıyor mesele bilgi öğretmek değil. Okulların bu anlamda kendisini geliştirmesi, değiştirmesi gerekir [M5].

(...) Maddesel şeyleri dönüştürebiliyoruz. Ama kültür ve eğitim gibi manevi boyutu olan ve zihinsel dönüşüm gerektiren şeyler de ülke olarak çok büyük sıkıntılarımız var. Zihinsel süreci dönüştürmek hem bir sistem gerektiriyor hem de bir süreklilik gerektiriyor [M6].

(...) Burada da ülkemiz hep politize olarak gittiği için, politik bakış açısı ön planda olduğu için eğitime yönelik değişimi ve gelişimi sağlayamıyoruz [M6].

(...) Biz eğitim ve kültür alanlarında bu kamu zihniyetiyle gerçekten gelişemeyiz. Burada bir zihniyet değişimine ihtiyaç var. Entelektüel birikime ihtiyaç var (...). Kamu yönetimize baktığımızda bilgiyle deneme yanılma metoduyla ya da eskisi nasıl yapmışsa aynıını tekrarlamak şeklinde işliyor [M6].

(...) Demek ki bilgisayarla, tabletle sadece fiziksel kapasiteye yatırım yapmakla eğitim kalitesi artırılmıyor. Bu konuda politika olarak zihniyet devrimi yapmak lazım diye görüyorum [M8]

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırmanın bu bölümünde verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bulgular ilgili alan yazın bağlamında yorumlanmış, tartışılmış ve ulaşılan bulgular doğrultusunda çıkarımlarda bulunulmuştur.

Bu araştırmada, PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması sözel, sayısal ve Teknoloji Yoğun Ortamlarda (TYO) problem çözme becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi, becerilerin günlük ve iş hayatına transferi ile yetişkinlerin aldığı eğitimin Türk Milli Eğitim sistemi açısından değerlendirilmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmada ilk olarak PIAAC 2015 uluslararası yetişkin becerileri araştırması sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bu doğrultuda, Türkiye PIAAC 2015 yetişkin becerileri puanlarının her üç alanda da çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel ve sayısal becerilerde OECD ortalamasının altındaki yaklaşık 1 yeterlik düzeyi (40 puan) farkın olduğu bulgusuna ulaşılmış olup bu durum Türkiye'deki yetişkinlerin görece düşük olan eğitim düzeylerini yansıttığı şeklinde yorumlanabilir. Bir başka açıdan değerlendirmek gerekirse eğitim sistemleri arasındaki eğitimde kalite farklılığı bağlamında da değerlendirilebilir. Yapılan nitel analiz bulguları da bunu destekler niteliktedir. PIAAC yetişkin becerileri araştırması PIAAC başarısına ilişkin katılımcıların hemen hemen hepsi her üç yeterlik alanında da Türkiye sonuçlarını çok düşük bulduklarını ve OECD ortalamasının altında performans gösterildiğini belirtmişlerdir. Özellikle düzey 1 ve düzey 1 altı yeterlik düzeyinde yığılmalar olduğu buna karşın üst düzey yeterlik düzeyine erişimin yok denecek kadar sınırlı kaldığı görülmektedir. Polat (2014) ve TEDMEM (2016a) raporlarında da PIAAC yetişkin becerileri sonuçlarının düşük kaldığı belirtilmekte ve sonuçların PISA sonuçlarıyla paralellik gösterdiği bulgusuna yer verilmektedir. Bu bağlamda PIAAC uluslararası

yetişkin becerileri ile PISA verilerinin çok iyi analiz edilerek politikalar oluşturulması ve bu politikaların odağında PIAAC ve PISA araştırmalarında alt yeterlik düzeylerindeki yığılmalar ile üst düzey performans göstermede yaşanan zorlukların üstesinden gelecek politikaların oluşturulması öncelikli olmalıdır. ERG (2017), MEB (2016a) ve TEDMEM (2016a) raporlarında Türkiye'nin PISA ve PIAAC puanlarının her üç alanda da düşük kaldığı; alt düzey performans gösteren öğrencilerin ve yetişkinlerin oranının arttığı buna karşın 6. yeterlik düzeyinde performans gösterenlerin olmadığı; 5. düzeyde performans gösterenlerin yok denecek kadar az olduğu belirtilmektedir.

Her bir okuryazarlık alanına ilişkin bulgular incelendiğinde Türkiye PIAAC sözel okuryazarlık performansının düzey 1 yeterlik düzeyi sınırını ancak geçebilmiştir. Sözel okuryazarlık alanındaki bu performansı ile Türkiye yetişkin becerilerinde OECD ülkeleri ortalama puanlarının çok gerisinde kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. OECD ülkelerinden sadece Şili'den daha iyi bir performans göstermiş olup diğer OECD ülkelerinden belirgin bir şekilde ayrıştığı görülmektedir. Türkiye sözel okuryazarlık alanı yetişkin becerilerine ilişkin bu durum (MEB, 2015; MEB, 2010; OECD, 2016c) raporlarında da benzer şekilde şekillendiği görülmüştür. Bununla birlikte Türkiye'nin 2000 yılından son PISA 2015 uygulamasına kadar OECD ülkeleri içerisindeki sıralamasında pek değişiklik olmasa da puan olarak kayda değer artışların olduğu, özellikle PISA 2012 değerlendirmesinde en üst noktaya ulaştıktan sonra son değerlendirmede 2000'li yıllardaki başlangıç noktasına geri döndüğü görülmektedir. Bu bağlamda PISA 2000, 2003, 2006, 2009 ve 2012 değerlendirmesine katılan 15 yaş gurubu öğrencilerin PIAAC 2015 örneğinde yer aldığı ve yaklaşık olarak 16 - 30 yaş aralığındaki yetişkinleri temsil ettiği söylenebilir. Son PISA değerlendirmesi sonuçları sözel okuryazarlık puanlarındaki bu düşüş gelecek yıllardaki PIAAC değerlendirmelerine de olumsuz olarak yansımaları olacağı öngörülebilir. Nitel araştırma bulguları da PIAAC yetişkin becerileri değerlendirmesinin PISA ve TIMSS gibi uluslararası değerlendirme programları çerçevesinde ele alınması gerektiği bulgusuna yer verilmektedir. Bu bağlamda, özellikle PIAAC ile PISA değerlendirmesi arasında güçlü benzerlikler bulunduğu vurgu yapılması ve her iki araştırma sonuçlarındaki performansın birbirine çok benzer görülmesi dikkat çekici bulunmuştur.

Yeterlik düzeylerine göre yetişkinlerin sözel okuryazarlık performansının düzey 1 altı ile düzey 1'de oldukça yoğun olarak kümelendiği ve bu iki düşük yeterlik düzeyinde performans gösteren yetişkinlerin araştırmaya katılan tüm katılımcıların yaklaşık yarısına denk geldiği görülmüştür. Sözel okuryazarlık düzey 1 altı ve düzey 1 yeterlik düzeyinde

performans gösteren yetişkinlerin, aşına oldukları konu ile ilgili basit metinlerdeki tek bir bilginin yerini tespit etmede yetersiz kaldıkları, temel kelimelerin anlamlarını kavrama becerilerini bile sergileyemediklerini ortaya koymaktadır. Türkiye sözel okuryazarlık ortalamasının düzey 2'nin hemen başlangıç sınır ucunda yer aldığı bu yeterlik düzeyinde performans gösteren yetişkinlerin oranı da oldukça fazla bulunmuştur. Diğer taraftan üst düzey performans göstergesi olarak kabul edilen düzey 4'te yok denecek kadar az yetişkinin bulunduğu ve düzey 5'te ise hiçbir yetişkinin ulaşamadığı görülmüştür. İnce (2016)'nin, PISA okuma becerileri yeterlikleri ile Türkçe 6, 7, 8. sınıf öğretim programındaki okuma becerileri kazanımlarının örtüşüp örtüşmediğini araştırdığı çalışmasında Türkçe programındaki okuma becerileri kazanımlarının, PISA'nın çoğunlukla birinci, ikinci ve üçüncü yeterlik düzeylerindeki okuma becerileri yeterlikleri ile örtüştüğü sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca araştırmada, PISA 5. ve 6. yeterlik düzeyi okuma becerilerini çok az kapsadığı bulgusuna yer verilmiştir. Anılan (2004), Çaycı ve Demir (2006), Temizkan ve Sallabaş (2011)'ta özellikle üst düzey yeterlik gerektiren okuma sorununun varlığına vurgu yaptıkları görülmüştür. Bu yeterlik düzeylerine erişen yetişkinlerin çok sayıda ağır metinlerden bilgi bulmasını ve bu bilgileri bir araya getirmesini; benzer ve karşıt görüşlerden sentezler oluşturmasını, kanıta dayalı bulguların değerlendirmesini, ileri düzeyde çıkarımlar yapmalarını ve uzmanlaşmış arka plan bilgilerine sahip olmaları beklenmektedir. Ancak Türkiye'deki yetişkinlerin karmaşık veya uzun metinlerdeki bilgileri birleştirmek, yorumlamak veya sentezlemek amacıyla çoklu işlemler yapma becerileri gibi üst düzey becerilerden yoksun olduğu görülmektedir. Batur ve Alevli (2015)'nin "okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi" konulu araştırmasında okuma becerileri dersinin özellikle de eleştirel okuma kazanımının PISA öğrenci başarılarını değerlendirme programındaki üst düzey yeterliklere karşılık geldiğini ve dersin uygulamasındaki eksikliklerin giderilmesi koşuluyla öğrencilerin sözel okuryazarlık becerilerine katkı sağlayacağı sonucuna ulaşmıştır. MEB (2016a) PISA (2015) ve OECD (2016a)'ye ilişkin raporlarda da yeterlik düzeylerine göre Türkiye'de alt yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı PISA 2009 ve PISA 2012'ye göre artmış, üst yeterlik düzeyinde yer alan öğrenci oranı ise azaldığı bulgusuna rastlanmıştır. Özellikle üst düzey yeterlik gösteren öğrenci oranlarının PISA 2015 uygulamasında da yok denecek kadar düşük çıkması eğitimde kaliteye ilişkin önemli ipuçları vermekte olduğu düşünülmektedir. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasında OECD ülkeleri içerisinde sözel becerilerde sadece Şili'den daha iyi performans gösterebilmişken PISA 2015

sonuçlarında ise hem sözel genel ortalama da hem de alt düzey yeterlikler düzeyinde Şili'den bile geride kaldığı görülmektedir. Diğer taraftan son üç PISA döngüsüne ilişkin OECD ülkeleri ortalama puanları arasında anlamlı bir fark bulunmazken Türkiye PISA sözel okuryazarlık puanları açısından son PISA değerlendirmelerindeki performansından anlamlı bir şekilde farklılaştığı görülmüştür. Bu durum Türk Milli Eğitim sisteminde okuma becerileri kazandırma sorunu olarak yorumlanabilir.

Türkiye PIAAC sayısal okuryazarlık puanları PIAAC yeterlik düzeyleri sınıflandırmasına göre düzey 1 yeterlik performansının üst diliminde ve düzey 2'nin hemen altında yer aldığı görülmektedir. Türkiye'nin, sözel okuryazarlık performansına benzer ama biraz daha düşük sayısal okuryazarlık alanındaki bu performansı OECD ülkeleri ortalamalarının gerisinde olup yine sadece Şili'den daha iyi performans sergileyebildiği görülmüştür.

Tüm yeterlik düzeylerine göre yetişkinlerin performansı incelendiğinde sayısal okuryazarlık performansı düzey 1 altı ve düzey 1'de yer alan yetişkinlerin araştırmaya katılan tüm katılımcıların yaklaşık olarak yarısından fazlasına denk gelmektedir. Diğer taraftan sözel okuryazarlık performansına benzer şekilde üst düzey performans gösteren yetişkinlerin de sınırlı sayıda kaldığı tespit edilmiştir. Düzey 5'e ise hiçbir yetişkin erişememiştir. Bu durum, düzey 1 altı ve düzey 1'de yer alan Türkiye'deki yetişkinlerin sadece para ile sayma, sıralama ve temel aritmetik işlemleri yapma veya yaygın ifadelerin tanınması gibi basit işlemleri gerçekleştirebildikleri, matematiksel içeriğin açık olduğu somut bağlamlarda temel matematiksel süreçleri yürütebildikleri anlamına gelmektedir. Genellikle sayma, sıralama, temel aritmetik işlemleri yapma, basit veya yaygın grafiksel veya mekânsal ifadelerdeki unsurları bulma ve tanımlama gibi tek aşamalı veya basit süreçleri gerektiren becerilere sahip oldukları görülmektedir. Diğer taraftan üst yeterlik düzeyine erişimin yok denecek kadar sınırlı olduğu düzey 4 ve 5'te ise istatistiklere ve olasılığa; mekânsal ilişkilere ve değişimlere, oranlara ve formüllere ilişkin analiz ve daha karmaşık akıl yürütme süreçleri yeterliklerinin gösterilemediği ifade edilebilir. Bu düzeydeki yetişkinlerden yorumun gerektiği durumlarda farklı türlerdeki matematiksel bilgiyi birleştirmesi, çıkarımlarda bulunması, matematiksel argüman veya modeller geliştirmesi, değerlendirmesi ve bunlar üzerinde eleştirel biçimde düşünmesi beklenmektedir. Bu durum Bloom'un üst düzey bilişsel beceriler olarak nitelediği analiz, sentez, yorumlama ve değerlendirme becerilerinden yoksun eğitim çıktıları verdiğimizizi göstermektedir. MEB (2016a) ve OECD (2016a) raporlarında da PISA Fen ve Matematik okuryazarlığı alanında Türkiye'nin genel ortalamasında çok sert bir düşüş kaydedildiği ve

PISA yolculuğundaki başlangıç noktasına gerilediği görülmektedir. Benzer şekilde raporda Türkiye'nin de 1. düzey ve altında bulunan öğrenci oranları PISA 2012'de OECD ortalamalarına yaklaşmışken bu oran PISA 2015'te tekrar eski noktasına yükselmiş ve PISA 2006'daki alt düzey yeterlik oranlarına çıktığı görülmüştür. Diğer taraftan PISA 2015'te fen ve matematik okuryazarlığında üst yeterlik düzeyinde bulunan öğrenci oranları OECD ülkeleriyle kıyaslanmayacak kadar düşük olmakla birlikte, Türkiye için PISA 2015'de fen ve matematik okuryazarlığında 5. düzey ve üstünde bulunan öğrenci oranının PISA 2012'deki üst yeterlik düzeyinde bulunan öğrenci oranından daha düşük olduğu görülmektedir. İskenderoğlu ve Baki (2011)'nin 8. sınıf ders kitabında sorulan soruların yeterlik düzeylerini incelediği araştırmasında ağırlıklı olarak 2. yeterlik düzeyinde soru, örnek ve alıştırmalara yer verildiğini, buna karşın üst yeterlik alanlarına ilişkin örneklere rastlanmadığını göstermektedir. Bu bulgu PISA ve PIAAC sonuçlarında ortaya çıkan puanları da açıklar nitelikte bulunmuştur. Sonuç olarak, öğrenci ve yetişkin öğrenmelerine etki eden sorunların çözülememesi durumunda eğitimde kalite sorununun devam edeceği söylenebilir. PISA ve benzeri uluslararası araştırma sonuçlarının Cemaloğlu (2011)'nin de belirttiği gibi eğitim kalitesinde değişen bir şey olmadığı bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca, PISA 2015 Fen ve Matematik okuryazarlığı genel ortalaması ve alt ve üst yeterlik düzeyine ilişkin öğrenci performansları gelecek yıllardaki PIAAC araştırmalarına da yansımalarının olacağı söylenebilir. PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri araştırmasındaki ve PISA 2015 öğrenci başarılarını değerlendirme programındaki bu sonuçlar eğitimde acil eylem planına geçilmesini zorunlu kılmaktadır. Ayrıca, Türk Milli Eğitim sisteminde niceliksel yaklaşımların eğitim sorunlarını çözmede yeterli olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

Türkiye PIAAC 2015 TYO problem çözme beceri puanlarının düzey 1 yeterlik performansına karşılık geldiği görülmüştür. Türkiye'nin TYO problem çözme beceri alanındaki bu performansı OECD ülkeleri ortalama puanlarına yaklaşmış gibi görünse de bazı temel parametrelerle birlikte değerlendirildiğinde farklı bir tabloyla karşılaşmaktadır. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında TYO problem çözme becerileri bilgisayar tabanlı değerlendirmede daha önce hiç bilgisayar deneyimi olmadığını belirten ya da bilgisayar deneyimi olduğunu ifade edip de sistem tarafından deneyimi yetersiz görülenlerle ile BIT değerlendirmesine katılamamış veya tercih etmemiş yetişkinlerin oranı (%56) tüm yetişkinlerin yarısından fazla bulunmuştur. Bu durum Türkiye'de yetişkinlerin Bilgisayar ve İletişim teknolojileri alanında sınırlı sayıda yetişkinle temsil edildiği anlamına

gelmektedir. Diğer bir ifade ile Türkiye’de her iki yetişkinden biri bilgisayar deneyimi konusunda yetersiz görülürken OECD ortalamasında bu oranın her beş yetişkinden birisinin yetersiz olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Yeterlik düzeyleri açısından Türkiye’deki bilgisayar deneyimi olan yetişkinlerin TYO problem çözme beceri performansı değerlendirildiğinde düzey 1 altı ve düzey 1’in başlarında kümelendiği görülmüştür. Düzey 2’ye çok az yetişkin erişebilmiş olup düzey 3 yeterlik düzeyine her yüz yetişkinden ancak birisinin ulaşabildiği görülmüştür. Düzey 1 altında yeterlik gösteren yetişkinler TYO problem çözme becerileri bağlamında temel düzeyde, alt aşama gerektirmeyen tek bir işlevi yerine getirebilmektedir. Düzey 1’e ulaşabilen yetişkinler ise kendi e - postalarını yazabilir, yaygın olan internet uygulamalarını kullanabilmektedir. Diğer bir deyişle, basit, muhakeme ve yordama gerektirmeyen ve en temel işlemleri içeren işlevleri yapabilmektedirler. Üst düzey yeterlik gösteren becerilerde özgün teknoloji uygulamalarını kullanabilir, problemin çözümü için sayfalar arasında gezinme yapabilir, çok sayıda aşama ve uygulamalarla başa çıkabilir, birleştirmeler ve çıkarımlarda bulunabilmektedir. Bu perspektiften bakıldığında teknoloji yoğun ortamlarda Türkiye’de yetişkinlerin basit düzeyde bilgisayar teknolojilerini kullanabildikleri, ileri düzey bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanmada ve problem çözüme çok başarılı olunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman ve Gebhart (2014)’un uluslararası bilgisayar ve bilgi okuryazarlığı raporunda da Türkiye tüm katılımcı ülkeler içerisinde en son sırada yer aldığı bulgusu PIAAC yetişkin becerileri araştırması TYO problem çözme becerileri sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İlgili araştırmada ülkeler arasında en çok değişkenliğin gözlemlendiği ülke Türkiye olmuştur. Ayrıca bilgisayar kullanımı konusunda 5 yıl ve üstünde deneyimi olduğunu söyleyenlerin oranı en düşük iki ülke Tailland ve Türkiye bulunmuş olup bilgisayar deneyimi yaklaşık 1 yıl olduğunu belirtenlerin en yüksek olduğu ülkeler arasında yer aldığı görülmüştür. Tüm katılımcı ülkelerde makasın ters işlediği ve ortalama 5 yıldan fazla deneyimi olan ülkelerin Türkiye ortalamasının yaklaşık iki katı olduğu bulgusuna yer verilmiştir. Özellikle ICILS 2013 araştırmasında düzey 1 altında en düşük performans gösteren ve üst düzey beceri hiç gösteremeyen ülke konumunda olduğu görülmektedir. Düzey 1 altında (%67) performans sergileyen Türkiye’nin PIAAC araştırmasında da bilgisayar yetkinliği olmayan yetişkinlerin oranlarına yakın seyretmesi okul ve eğitim durumu ile bilgi ve bilgisayar teknolojilerini ilişkilendirmenin yetersiz kalacağı şeklinde de yorumlanabilir. Bununla birlikte ICILS 2013 değerlendirmesinin

ortalama yaş aralığının 14 olduğu düşünüldüğünde gelecek PIAAC araştırmaları için katılımcı diğer ülkelere kıyasla çok parlak bir sonuç beklenmediği öngörüsünde bulunulabilir. ICILS 2014 sonuçlarına göre Türkiye'nin Şili'den bile daha düşük performans göstermesi düşündürücü bulunmakla birlikte son yıllarda tüm Türkiye'de uygulamaya geçirilen FATİH projesinin öğrenciler için ve gelecek nesil yetişkinler için ne düzeyde bilgi ve bilgisayar teknolojilerini kullanmada etkili olabileceği tartışılması gerekmektedir.

PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri araştırması sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel ve sayısal okuryazarlık puanlarının cinsiyete göre erkek yetişkinler lehine anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte TYO problem çözme beceri performansları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. MEB (2016a) PISA ön raporunda Türkiyedeki 15 yaş grubu öğrencilerinin Matematik okuryazarlığı açısından cinsiyete göre anlamlı bir fark göstermezken, Fen okuryazarlık puanlarının 2006 yılından 2015 yılına kadar cinsiyete göre kız öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmüştür. Diğer taraftan, yeterlik düzeyleri açısından Fen okuryazarlık puanlarının alt düzey yeterliklerde erkekler lehine olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde PISA 2015 okuma becerileri ortalama puanlarının cinsiyete göre PIAAC 2015 sonuçlarının kız öğrenciler lehine anlamlı fark gösterdiği görülmüştür. Ancak PISA 2009 yılı okuma becerileri puanlarının cinsiyete göre daha çok fark gösterdiği belirtilmekte olup makasın biraz daha azaldığı görülmüştür. PISA 2015 okuma becerileri yeterlik düzeyleri açısından cinsiyete göre alt düzey yeterliklerde belirgin bir şekilde erkek öğrencilerin daha başarısız oldukları görülmektedir. Düzey 2, 3, 4 ve 5'te kız öğrencilerin daha başarılı olduğu görülmektedir. Ayrıca ÖSYM (2017) LYS sonuçlarında da adayların cinsiyete göre puanları arasında MF (sayısal), TM (eşit ağırlık) ve TS (sözel) alanlarda kızlar lehine anlamlı fark olduğu gözlemlenmiştir. Bu durum son yıllarda kız öğrencilerin okullaşmasına yönelik politikaların olumlu sonuçlar verdiği şeklinde yorumlanabilir. PIAAC 2015 araştırmasında ileri yaş düzeylerinde ve ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerde cinsiyete göre bu farklılığın erkekler lehine olması da bu görüşü destekler niteliktedir. Bununla birlikte yetişkinlerin cinsiyete göre problem çözme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığına ilişkin birçok araştırma bulunmaktadır. Bunlardan Çilingir (2006), Dündar (2009) ve Saygılı (2000)'nin araştırmaları cinsiyete göre erkek ve kadınlar arasında problem çözme becerileri açısından anlamlı bir farklılık olmadığını destekleyen araştırmalar arasındadır.

PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri araştırması sonuçlarına göre bir başka bulgu da yaş değişkenine göre her üç okuryazarlık alanları açısından anlamlı farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel ve sayısal okuryazarlık puanları açısından yetişkinlerin 16 - 24 ile 25 - 34 yaş gruplarının, diğer taraftan 35 - 44 ile 45 - 54 yaş aralığındaki grupların daha homojen oldukları ve bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yetişkinlerin yaş aralığı ilerledikçe PIAAC başarılarının da düştüğü görülmüştür. Ancak, Türkiye bu örüntüden bir miktar sapmaktadır. 16 ve 30 yaşları arasında yeterlilik benzer çizgide devam etmektedir (OECD, 2016a). Bu bulgular doğrultusunda 16 - 34 yaş gruplarındaki genç yetişkinlerin diğer 35 - 65 yaş grubu yetişkinlere göre sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanlarının daha yüksek olduğu değerlendirilebilir. Paccagnella (2016)'nın PIAAC sonuçlarından hareketle yaş ile bilgi işleme becerileri arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında da 'doğal olarak' yaşa bağlı yeterlik puanlarında düşüş olduğu sonucuna ulaştığı görülmektedir. Araştırmada 20'li ve 30'lu yıllarda beceri puanlarının en üst düzeye çıktığı belirtilmektedir. Bununla birlikte 40'lı yaşlarda düşüşe geçtiği ifade edilmektedir. PIAAC araştırmasına katılan ülkelerin 55 - 65 yaş skalasındaki yetişkinleri 25 - 34 yaş grubuna göre sözel ve sayısal okuryazarlık becerilerinde ortalama olarak 30 puan daha düşük yeterlik gösterdiği, bu oranın lisans düzeyindeki yetişkinlerde biraz daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Barrett ve Riddell (2016)'in yaş değişkenine göre yetişkin becerilerini incelediği araştırma sonuçları da benzer sonuçlar verdiği görülmüştür. IALS, ALL ve PIAAC araştırmalarından en az ikisine katılan 11 OECD ülkesindeki okuma yazma becerileri ile yaşlanma arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçları ise okuma yazma yeteneği 20'li yaşların ortalarından (çoğu birey resmi eğitimini tamamladıktan sonra) 40'lı yaşların ortalarına kadar az bir değişiklik gösterdiği ve daha sonra düşüş trendine girdiğini göstermektedir. Bununla birlikte ülkelerin yaşla birlikte okuryazarlık puanları arasındaki düşüş oranları farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır (Barrett ve Riddell, 2016). Her iki çalışmada da yaş değişkenine bağlı beceri düzeylerindeki farklılıkların, biyolojik yaşlanmanın yanı sıra eğitim kalitesi ve niceliği gibi faktörlerin etkisini de yansıtabileceği görüşüne yer verilmiştir. Bununla birlikte, ülkeler arasındaki eğitim düzeylerindeki değişiklikleri kontrol ettikten sonra bile, yaş ve beceri düzeyleri arasındaki korelasyon derecesinde, ülkeler arasında önemli farklılıklar olduğu görülmüştür. Bu durum yaşa bağlı olarak yetişkin becerilerinde eskimenin söz konusu olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte eğitim ve beceri alanlarında uygulanan

politikaların yaşam becerilerini geliştirmede ve sürdürebilmeye etkili olabileceği düşünülmektedir. 2050’li yıllarda OECD ülkeleri yaşlı nüfusunun ikiye katlanacağı dikkate alındığında bireylerin yaşam standartlarını korumalarını, daha sağlıklı ve verimli çalışmalarını destekleyecek politikaların ivedilikle hayata geçirilmesi çok büyük önem arz etmektedir. Bu bağlamda tüm ülkelerin öncelikli politika alanı olarak yetişkin insan sermayesinin korunması, bilgi işleme becerilerinde yetişkinlerin bilgi toplumunun ve değişen iş piyasalarının gereklerine uygun şekilde günlük hayata ve iş hayatına uyumlarının sağlanmasına ve hatta iyileştirilmesine yardımcı olabilecek politikaların uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır.

PIAAC 2015 yetişkin becerileri sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarının eğitim durumları değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Türkiye’de eğitime ayrılan süre ve alınan diploma düzeyi arttıkça beklendik şekilde yetişkinlerin bilgi ve becerilerinde de artışlar görülmektedir. Ancak burada dikkati çeken diğer bir sonuç ise lise mezunu yetişkinlerle üniversite mezunu yetişkinler arasında anlamlı bir fark olmasına karşın ortalamalar olarak makasın çok fazla açık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle belli değişkenlerle birlikte ele alındığında bu farkın kaybolduğu görülmüştür. Barrett ve Riddell (2016) yetişkinlerin sözel ve sayısal beceri puanlarının yüzdelerindeki farklılığın öncelikle örgün eğitim yoluyla ve bir dereceye kadar aile geçmişine göre belirlendiğine vurgu yapmaktadır. Barro ve Lee (2013) 1950 - 2010 yıllarına ilişkin 146 ülkeye dair eğitime erişim ve eğitilmiş insan sermayesi stokunu incelediği çalışmasında eğitim durumlarının ekonomik büyüme, rekabet gücü, gelir eşitsizliği, demokrasi ve özgürlük gibi birçok alanda ülkeler hakkında bilgiler sunmada faydalı ve güvenilir bir araç olarak görmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular ise eğitim düzeyi ile sözel okuryazarlık puanları, sayısal okuryazarlık puanları ve TYO problem çözme becerileri puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. OECD üyesi ülkelerinden Almanya, Fransa, Japonya ve Şili gibi birçok üye ülkenin eğitim düzeyi ile sözel ve sayısal okuryazarlık puanları arasında orta düzeyde pozitif yönlü ilişkiler bulunması eğitim düzeyi arttıkça okuryazarlık puanları da doğrusal bir şekilde arttığı şeklinde değerlendirilebilir. Desjardins ve Warnke (2012) IALS sonuçlarından hareketle birçok araştırmaların eğitim düzeyi ile yüksek skor arasında bir ilişki olduğunu gösterdiğini ve bu durumun ek okullaşma ihtiyacını doğurduğunu belirtmektedir. OECD, (2016b) raporunda ise, eğitim düzeyi lisans ve üzeri olanlar ile lisans altı eğitim düzeyinde

olan yetişkinlerin ortalama puanları açısından en az farkın olduğu ülkelerden birisi de Türkiye'dir. Fransa ve Almanya'da lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip yetişkinlerin diğer yetişkinlere oranla ortalama puanları arasındaki farkın en fazla olduğu ülkeler olmasına karşın bu ülkelerdeki lise ve altı eğitim düzeyine sahip yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ortalamasının Türkiye'deki üniversite mezunlarının ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Diğer taraftan PISA ve PIAAC değerlendirmelerinde daha iyi performans gösteren Kore ve Japonya'da da eğitim düzeyleri ile sözel okuryazarlık puanları açısından doğrusal ilişkiler bulunması ile beraber bu ülkelerin ortalama puanlarının farkı düşük bulunmuştur. Genel olarak bakıldığında OECD ülkeleri 3. yeterli düzeyinde yer alırken Türkiye yeterli düzeyi olarak 2. yeterli düzeyinde yer aldığı dikkatlerden kaçırılmaması gereken bir durumdur. Özellikle lisans ve üzeri ile zorunlu eğitim arasında anlamlı farklılık bulunsa da eğitim kalitesi açısından sorgulanması gereken bir sonuç olduğu söylenebilir.

Yaş grubu ile sözel okuryazarlık puanları, sayısal okuryazarlık puanları ve TYO problem çözme becerileri arasında negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Araştırma sonuçları yeterliliklerle, yaş arasında güçlü bir ilişki olduğunu göstermektedir. Yaş etkisi bize, bireylerin ömrü boyunca becerilerin nasıl arttığını ve azaldığını göstermektedir. Bilişsel becerilerin genellikle 20'li yaşların ortalarından 35'li yaşlarda zirve yaptığı ve daha sonra yavaş yavaş azaldığı, bilgi işleme becerilerinin de buna paralel olarak benzer bir yörüngeyi takip ettiği görülmektedir (OECD, 2016b). Bu durum birçok OECD üye ülkelerinde de (Almanya, Fransa, Şili vb.) benzer şekilde düşük düzeyde negatif yönlü ilişkili bulunmuştur. Desjardins ve Warnke (2012) PIAAC, IALS ve ALL verileri ile boylamsal, deneysel çalışmalarda ortaya çıkan resmin aynı şekilde olduğunu belirtmektedir. IALS, ALL ve PIAAC araştırmalarından en az ikisine katılan 11 OECD ülkesindeki okuma yazma becerileri ile yaşlanma arasındaki ilişkinin incelendiği araştırma sonuçları okuma yazma yeteneği, 20'li yaşların ortalarından (çoğu birey resmi eğitimini tamamladıktan sonra) 40'lı yaşların ortalarına kadar az bir değişiklik gösterdiği ve daha sonra düşüş trendine girdiğini göstermektedir. Desjardins ve Warnke (2012) yaş ve beceriler arasındaki ilişkinin yaşlanan nüfus bağlamında önemli bir sorun olarak görüldüğünü, PIAAC, IALS ve ALL verilerinin yaş değişkeni ile temel beceriler arasındaki ilişkiyi anlamakta ve kronolojik olarak aynı yaş grubu yetişkinler arasında kohort etkileri anlamada ülkelere önemli veriler sunduğunu dile getirmektedir. Tek bir kesit temelinde gözlemlenen yaş-beceri ilişkisinin yorumlanmasının zor olduğunu ifade

eden Desjardins ve Warnke (2012) yaşla birlikte düşüş trendinin biyolojik, genetik, eğitimsel, davranışsal, çevresel, sosyal etkilerle ve bireyin yaşadığı olaylarla okul ve aile ortamına bağlı olarak değişebildiğini belirtmektedir. Daha da önemlisi beyin üzerine yapılan araştırmaların insanların yetişkinlik döneminde de yeniden öğrenebileceğini ortaya koyduğunu ifade etmektedir. Bununla birlikte, ülkeler arasındaki yeterlilik ve yaş arasındaki ilişkinin gücünde önemli farklılıklar vardır. PIAAC araştırma bulguları belirli bir zaman diliminde farklı yaştaki yetişkinlerin beceri düzeyini ölçtüğünden yaşla ilişkili beceri düzeylerindeki farklılıklar, biyolojik yaşlanmanın yanı sıra diğer faktörlerin etkisini de ortaya koymak açısından önemli bir enstrüman olarak değerlendirilebilir. Bu, bir ömür boyu yeterliliğin gelişiminin yalnızca biyolojik faktörler tarafından belirlenmediği bulgusunu desteklemektedir. Bu tespit, insan sermayesi yaklaşımını öne çıkaran ülkelerin hayat boyu öğrenme politikalarını gözden geçirmeye yöneltmede etkili olduğu söylenebilir. Özellikle eğitim alanında, son otuz yıldır yükseköğretime erişimi genişletme bağlamında ülkeler yaşla ilgili gözlemlenen farklılıkları şiddetle azaltmak eğiliminde oldukları görülmektedir (OECD, 2016b). Nitekim AB ülkelerinde son yıllarda hayat boyu öğrenmeye verilen önem her geçen gün artmakta olduğu görülmektedir. Ayrıca yaşa bağlı olarak birçok ülke, emeklilik sistemlerinde, çalışma hayatında önemli reformları hayata geçirmek durumunda kalmaktadır.

Bunun yanı sıra anne baba eğitim düzeyi (PARED) ve evdeki kitap sayısı ile sözel okuryazarlık puanları, sayısal okuryazarlık puanları ve TYO problem çözme becerileri arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Benzer şekilde Özer ve Anıl (2011)'in öğrencilerin PISA 2006 sonuçlarına göre fen ve matematik başarılarını etkileyen değişkenleri incelediği çalışmasında anne baba eğitim düzeyinin ve evdeki kitap sayısının fen ve matematik başarısında etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Karabay (2013); Karabay, Yıldırım ve Güler (2015) PISA 2003, 2006 ve 2009 uygulamalarına katılan öğrencilerin matematik okuryazarlığı puanları ile ilişkili olan değişkenlerin belirlenmesinin amaçlandığı araştırmada, PISA matematik okuryazarlığının anne baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde İzci (2011) de anne - baba eğitim düzeyi arttıkça çocuklarının öğrenmeye ilişkin kaygılarının azaldığını ve çocukların öğrenmeye daha açık hale geldikleri bulgusuna ulaşmıştır. Ayrıca, Yıldırım, Hacıhasanoğlu, Karakurt ve Türkleş (2011)'in lise öğrencilerinin problem çözme becerilerini etkileyen faktörleri inceledikleri çalışmalarında da anne baba eğitim durumunun öğrencilerin problem çözme becerileri ile ilişkili olduğu bulgusu, PIAAC

yetişkin becerilerinde ortaya çıkan bulguları desteklediği görülmüştür. Ayrıca, bilgisayar kullanım durumu ile sözel okuryazarlık puanları, sayısal okuryazarlık puanları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. H. Y. Atar ve Atar (2012) öğrenci merkezli öğretimin ve FATİH projesi kapsamında sınıfların bilgisayarlar ile donatılmasının öğrencilerin TIMSS 2007 fen başarılarına etkilerini belirlemek amacıyla yaptığı hiyerarşik lineer modellemede, bilgisayar erişiminin öğrencilerin başarılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. TIMSS 2011 ve TIMSS 2015 ulusal raporlarında da 4. ve 8. sınıflar düzeyinde evdeki kitap sayıları, ailenin eğitim düzeyi, ailenin mesleği ve eğitim olanaklarına sahip olma düzeyleri ile öğrenci başarısı arasında doğrusal ilişkiler tespit edilmiştir (MEB, 2016b). Son olarak yıllık net gelir ile sözel okuryazarlık puanları, sayısal okuryazarlık puanları ve TYO problem çözme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Hanushek, Schwerdt ve Wiederhold (2015) PIAAC 2012 birinci döngüsüne katılan 23 ülkede yüksek bilişsel becerilere sahip yetişkinlerin sistematik olarak yüksek getiri sağladığına ilişkin bulgusu da bu sonucu desteklemektedir. Bu bulgulardan hareketle yetişkinlerin sosyo - ekonomik düzeylerine, bilgisayar kullanım durumlarına ve yaşlarına bağlı olarak PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerin de artışlar gözlemlenmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine ilişkin bulgular ise PIAAC uluslararası yetişkin becerileri araştırması kapsamında yetişkinlerin PIAAC sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerini etkileyen değişkenlerin belirlenmesi ile ilgilidir. Bu bağlamda her üç okuryazarlık başarısını en güçlü açıklayan başlangıç değişkeninin yetişkinlerin eğitim durumları bulunmuştur. Eğitimin, bilgi işleme becerileri yeterliliğinin doğru bir öngörücüsü olduğu görülmüştür. PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri sonuçlarına göre, yetişkinlerin ulaştıkları eğitim düzeyi yükseldikçe temel işleme becerilerinin de buna paralel olarak arttığı söylenebilir. OECD (2016a) ‘Beceriler Önemlidir’ raporunda eğitim kazanımının bilgi işleme becerileri yeterliliğinin doğru bir yordayıcısı olduğu konusunun şaşırtıcı olmayan beklendik bir sonuç olarak nitelendirilmektedir. Storen (2016) eğitim düzeyi yüksek insan sermayesinin genellikle yenilikçiliğin ana faktörlerinden biri olarak kabul edildiğini ve yüksek eğitim alanların daha yaratıcı olduklarını belirtmektedir. Ercan (2014)’nın TYO problem çözme becerileri üzerinde bilgisayar tabanlı öğrenme yaklaşımlarının fen başarısına ve fene karşı tutuma olan etkisini araştırdığı deneysel çalışmada bilgisayar tabanlı öğrenmenin pozitif olarak öğrenci başarısına ve fen dersine karşı olumlu tutumlar oluşturmada etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak, Türkiye

sonuçları açısından lisans ve üzeri eğitim düzeyinde olan yetişkinlerle lise eğitim düzeyi arasındaki ayrışmanın çok belirgin olmadığı görülmektedir. Bu durum yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliği açısından dikkate alınması gereken bir durum olarak görülmektedir. Karataş (2015) Türkiye’de son yıllarda hızla çoğalan üniversitelerin ‘nitelik’ sorunları olduğunu gösteren bulgulara yer verdiği araştırmasında üniversitelerin akademik performans durumlarına göre yapılan ÇBÖ analizi sonuçlarına göre 2006 yılından sonra açılan yeni üniversitelerin akademik performans durumlarının düşük olduğuna vurgu yaptığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile nicelik olarak hızla büyüyen ve yeni açılan üniversitelerin nitelik bakımından paralel bir gelişme gösteremediği ve ‘tabela üniversitesi’ olarak varlıklarını sürdürdüklerine vurgu yapmaktadır. Eğitim ve yeterlik arasındaki bağlantı karmaşık olmakla birlikte (OECD, 2016a) bu ikisi arasındaki ilişkinin güçlü olduğu bilinmekle birlikte farklı değişkenlerle de bağlantının güçlendiği söylenebilir.

Eğitim durumu lisans ve üzeri olan yetişkinlerin bir alt düğümde sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan alt değişkenlerin sırasıyla aldıkları diplomanın iş hayatında yeterliliği, yıllık net geliri ve hane halkı sayısı ile ilgili olduğu görülmüştür. Araştırmada eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin sözel ve TYO problem çözme becerileri puanları ile mevcut çalıştıkları iş için gerekli olan diploma arasında uyumsuzlukların olduğu görülmektedir. Lisans ve üstü eğitim düzeyine erişen ve sözel ve TYO problem çözme becerileri okuryazarlık puanları en düşük olan yetişkinler kendileri için alınan diplomanın yetersiz olduğunu, çalışılan iş niteliğinin daha yüksek olduğunu belirtirken beceri performansı orta düzeyde olan yetişkinlerin ise daha düşük beceri gerektiren işlerde çalışmak durumunda kaldıklarını belirtmişlerdir. Benzer durum, eğitim düzeyi ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerde de gözlemlenmiştir. Bu durum, Türkiye PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması sonuçlarına göre lisans ve üzeri eğitim düzeyi ile ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerde beceri uyumsuzluğu ve yetersiz eğitim düzeyi uyumsuzluğunun (Aytaş, 2014) söz konusu olduğu görülmektedir. Diğer taraftan çalıştığı iş yeri ile aldığı diploma arasında yeterlikleri karşılama konusunda olumlu düşünen yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları diğer yetişkinlere göre daha yüksek bulunmuştur. OECD’nin 2014 yılında gerçekleştirdiği araştırma sonuçları da Türkiye’de fazla beceri düzeyi % 33,45 olduğu buna karşın yetersiz beceri düzeyinin ise yüzde 13,33 oranında olduğu ifade edilmektedir. Araştırma kapsamındaki diğer AB ülkeleriyle kıyaslandığında Türkiye’deki her iki beceri uyumsuzluğu ortalamaları yüksek bulunmuştur (Aytaş, 2014). Bununla birlikte bu durum birçok AB ülkesinde de ortaya çıkan bir sorun

olarak görülmektedir. Avrupa Komisyonu raporunda da AB ülkelerinin çoğunda en yüksek eğitim seviyesi olarak belirlenen eğitim kurumlarından mezun olan kişiler arasındaki işsizlik oranlarında artışlar olduğu görülmektedir (European Commission, 2012). Diğer taraftan, eğitim durumu ortaöğretim düzeyinde olan ve son 12 ayda hizmet içi eğitime katılan yetişkinlerin katılmayanlara göre TYO problem çözme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise lise diploması alan ve son 12 ay içerisinde hizmet içi eğitim kursuna katılan yetişkinlerin lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve hane halkı sayısı üçten fazla yetişkinlerden daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür. Demir (2000) hizmet içi eğitimi, iş gerekleri ile çalışanlar arasındaki uyumu oluşturmada ve çalışanların bilgi, davranış ve güdülenmelerinde değişimi sağlamaya yarayan sistematik bir süreç olarak değerlendirmektedir. Bu durum eğitim, iş piyasaları ve istihdam bağlamında beceri uyumsuzluğu sorunlarına yönelik politikalar geliştirilmesi gerektiği şeklinde yorumlanabilir. Ayrıca, Türk Milli Eğitim sisteminde beceri geliştirme, hayat boyu öğrenmeye katılım ve eğitimde kalite konusunda atılacak bir dizi tedbirlere işaret etmekte olduğu şeklinde değerlendirilebilir. Diğer taraftan, lisans ve üzeri eğitim düzeyinde olan Türkiye'deki yetişkinlerin PIAAC 2015 sayısal okuryazarlık puanları ile ekonomik gelirleri arasında doğrusal bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer bir ifade ile yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları arttıkça gelirlerinde de artışlar gözlemlenmektedir. Bu eğitim düzeyinde dikkati çeken bir başka bulgu ise sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını etkileyen diğer bir değişken ise hane halkı sayısı bulunmuştur. Bu yetişkinlerin evdeki hane sayısı arttıkça ters orantılı olarak başarıları da düşmektedir. Gelbal (2010) öğrenci başarılarını etkileyen değişkenleri araştırdığı çalışmasında da hane halkındaki kardeş sayısı arttıkça ve anne eğitim düzeyi düştükçe öğrenci ÖBBS puanlarında da düşüşler kaydedildiği sonucuna ulaşmıştır. Hane halkı sayısı ile beraber lisans ve üzeri eğitim durumuna sahip yetişkinlerin anne eğitim durumları en az lise olanların TYO problem çözme becerileri anne eğitim durumu liseden düşük olanlardan daha yüksek bulunmuştur. Birçok araştırma sonuçları da bu bulguyu destekler niteliktedir. Anıl (2009), Farsak (2017), Gelbal (2010) ve Özer (2009) de benzer şekilde anne ve baba eğitim düzeyi yüksek öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Karabay (2013) ise öğrencilerin SBS yerleştirme puanı başarılarını açıklayan okul dışı faktörlerden olan anne öğrenim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin ortalama SBS puanlarının da yükseldiği sonucuna ulaşmıştır. Demir, Kılıç, Depren (2009) öğrenci geçmişinin, ebeveynlerin en yüksek eğitim seviyesinin, ebeveynlerin en yüksek mesleki

seviyesine, ev eğitim kaynaklarına ve kültür varlıklarıyla ilişkili olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip yetişkinlerden çalıştığı işin alınan diploma için yeterli olduğunu ifade edenlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını yordayan diğer bir değişken ise 'evdeki kitap sayısı' değişkeni olduğu saptanmıştır. Ayrıca, evdeki kitap sayısı değişkeni eğitim düzeyi ortaöğretim ve ilköğretim düzeyine sahip yetişkinlerin temel işleme becerilerini etkileyen değişkenler arasında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Evdeki kitap sayısı değişkeni uluslararası tüm karşılaştırmalı değerlendirmelerde ele alınan bir değişken olup genel olarak evde bulunan kitap sayısındaki artışa paralel olarak okuryazarlık puanlarında da artışlar olduğu görülmektedir. Bu bulgu, Erbaş (2005), Karabay (2013), Karabay (2014), Karabay, Yıldırım ve Güler (2015), Özer (2009), Şaşmazel (2006) ve Yiğit'in (2013) araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Bu bağlamda (MEB, 2015) PISA değerlendirme bulguları (MEB, 2016b) ve TIMSS değerlendirme sonuçları da PIAAC sonuçlarını desteklediği saptanmıştır. Ayrıca, Şengül (2011) de Türk öğrencilerin PISA'da tanımlanan okuma becerilerini en iyi açıklayan değişkenin 'edebi eserlere sahip olma' değişkeni olduğu ve 'edebi eserlere sahip' olanların, olmayanlara göre okuma becerileri ortalama başarı puanlarının daha yüksek olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Kitap okuma alışkanlığı olan yetişkinlerin sözel bir metni anlama, kavrama, analiz ve sentez yapma becerilerinin öne çıktığı, üst düzey bilişsel becerilerden eleştirel düşünme, gizli örüntülerdeki bir bilgiyi ortaya çıkarma ve başka bilgilerle yorumlama ve değerlendirmelerde bulunma güçlerinin daha çok geliştiği söylenebilir. Ayrıca, Yılmaz (2010) okuma kültürünün bir beceri haline getirilmesi fonksiyonunun okulun görevi olduğuna vurgu yapmaktadır. Türkiye'de eğitimin her düzeyindeki erişimin son yıllarda hızlı bir artış göstermesine dikkat çeken Özen (2001) buna paralel bir gelişmenin kitap okuma alışkanlığına yansımadağına vurgu yapmaktadır. Diğer taraftan lisans ve üzeri eğitim seviyesine sahip ve yıllık geliri düşük olan ve evlerinde az kitap olduğunu belirten yetişkinlerin ancak lise düzeyinde performans sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Benzer durum, ortaöğretim evdeki kitap sayısı az olan ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerin temel işleme beceri puanlarında ilköğretim ve altı eğitim düzeyi seviyelerine doğru düşüş eğiliminde olduğu kaydedilmiştir. Türkiye'nin katıldığı PISA 2003, 2006, 2009 ve 2012 yıllarına ilişkin sosyo ekonomik ve sosyo kültürel değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre değerlendirmesini yapan Çeçen (2015) öğrencilerin evlerindeki olanaklar, ailenin kültür

zenginliği, anne babanın eğitim düzeyi ve iş yerindeki pozisyonu değişkenlerinin PISA fen okuryazarlığı puanlarını yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu eğitim düzeyinde yetişkinlerin hizmet içi eğitime katılmaları ve kitap okuma kültürüne sahip olmaları ile ailenin eğitim düzeyinin problem zme becerilerine olumlu yansıdağı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum kazanılan becerilerin güncellenmesine ve yetişkinlerin zaman içinde oluşan beceri eskimesi problemlerine karşı hayat boyu öğrenmenin kaçınılmaz olduğunu göstermektedir.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel ve sayısal okuryazarlık puanını açıklayan bir diğer değişken ise bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları bulunmuştur. Akçay, Aydoğdu, Yıldırım ve şensoy (2005)'un fen eğitiminde bilgisayar destekli ğretim yönteminin, anlatım yöntemine göre ğrenci başarisına etkisini araştırdıkları çalışmada bilgisayar destekli ğretim yönteminin klasik ğretim yöntemine göre, ğrenci başarisını arttırmada daha etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Bilgisayar kullanan öğrencilerin bilgi işleme süreçlerini içselleştirmede daha başarılı olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde eğitim düzeyi lise düzeyinde olan yetişkinlerin bilgisayar kullanma durumları sayısal okuryazarlık puanları ile ilişkili bulunmuştur. Diğer bir ifade ile günlük ve iş hayatında bilgisayar kullanma deneyimi olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanları da yüksek bulunmuştur. Bununla birlikte ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip olan ve bilgisayar kullanan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı ile ortaöğretim düzeyi ve bilgisayar kullanmayan yetişkinlerin puanlarının birbirine çok yakın olduğu görülmüştür. Bu bulgu, bilgisayar kullanımının sayısal okuryazarlık puanlarını açıklamada güçlü bir endikatör olduğu şeklinde yorumlanabilir. Tezoh (2015) PISA 2012 verisinden hareketle öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) erişimleri ve kullanımları arasındaki ilişkiyi incelediği araştırmasında evde BİT kullanımı değişkeninin sosyo ekonomik ve kültürel değişkenlerden sonra 37 ülkenin % 65'inde ikinci önemli tahmin değişkeni olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tezoh (2015) katılımcı 37 ülkenin yarısında evde bilgisayar kullanma ile matematik okuryazarlığı arasında anlamlı ilişki olduğunu, özellikle Türkiye için anlamlı ve pozitif bir ilişkinin olduğu bulgusunu paylaşmıştır. Bu bulgu, PIAAC yetişkin becerileri sonuçlarındaki bilgisayar kullanımının sayısal okuryazarlık puanlarını olumlu yönde desteklediği bulgusunu pekiştirmekle birlikte ülkelere göre farklılık göstermesi bu alandaki tartışmaları yeniden gündeme getirmektedir. Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin eğitim kurumlarında kullanılmasına ilişkin tartışmalarda iki farklı yaklaşım ortaya konulmaktadır. Notten ve Kraaykamp gibi okullarda farklı sınıf düzeylerine göre öğrenmeyi geliştirmeye

yardımcı olacak modern BİT araçlarının olması gerektiğini düşünen araştırmacılar olmakla birlikte diğer taraftan Becker gibi BİT dünyasının olumsuz etkilerinin öğrencileri olumsuz öğrenme ortamlarına maruz bırakacağını düşünen araştırmacılar bulunmaktadır (Aktaran: Tezoh, 2015). Bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin öğrencilerin öğrenimi üzerindeki tartışmalar çelişkili olsa da bilgisayar ve iletişim teknolojilerinin kullanılması öğrencilerin okul başarısında belirleyici faktörlerden birisi olarak kabul edilmektedir.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı ve bilgisayar kullanabilen yetişkinlerin sözel ve sayısal okuryazarlık puanını açıklayan bir diğer alt değişken ise ‘güncel iş durumu’ ile ilişkili bulunmuştur. Bu kategoride sözel ve sayısal okuryazarlık puanı en düşük grubu ‘işsiz ya da çalışmıyor’ kategorisinde yer alan yetişkinler oluşturmaktadır. Reder (2015) ise PIAAC 2012 sonuçları dijital becerilerini incelediği araştırmasında teknoloji becerilerinin, işyeri başarısı ve sosyal sonuçlara daha aktif katılımı ilişkili olduğu görüşüne yer vermektedir. Bu bulgu iş bulma, işe girme gibi istihdam kaynaklı durumlarda sözel becerilerini geliştirebilen ve bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanabilen yetişkinlerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Hanushek, Schwerdt ve Wiederhold (2015) analizlerinde PIAAC'da incelenen ülkelerdeki beceri ve ücret seviyeleri arasındaki istatistiksel ve ekonomik bakımdan anlamlı ilişkiler rapor etmişlerdir.

Diğer taraftan ilköğretim ve altı eğitim düzeyine sahip ve bilgisayar kullanamadığını ifade eden yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan son düğüm ise ‘anadil ile test dilinin aynı olup olmaması’ bulunmuştur. Anadili test dilinden farklı olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının en düşük kaldığı görülmektedir. İnsanlar öncelikle anadilinde düşünür, duygularını aktarır. İkinci bir dilde düşünmek ile anadilde düşünmek arasında farklılıkların olduğunu savunan araştırmacılardan Carson, Carrell, Silberstein, Kroll ve Kuehn (1990) ikinci dil bağlamlarının okuma, okuduğunu anlama ve yazma ilişkilerinin anadile göre her aşamada sorunlu olduğuna vurgu yapmaktadır. Uğur (2017) anadili, eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin dil farklılıklarından kaynaklı yaşadıkları sorunları ortaya çıkarmayı hedeflediği nitel araştırmada, öğrenci ve velilerin günlük yaşamlarında iletişim kuramama, kendini tam olarak ifade edememe, yasaklarla karşılaşma ve olumsuz tepki ile karşılaşma durumlarıyla karşı karşıya kaldıkları sonucuna ulaşmıştır. Diğer taraftan ilköğretim ve altı eğitim düzeyinde bulunan ve bilgisayar kullanım durumuna ‘hayır’ diyen yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanını açıklamada cinsiyet değişkeninin öne çıktığı görülmüştür. Bu kategoride cinsiyeti kadın olan yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanı en düşük bulunmuştur. İlköğretim ya da daha alt

düzeyde eğitim görmüş yetişkinlerden kadınlar aleyhine olan bu ayrışmanın eğitime erişim ve toplumsal yapıdaki bazı tabulardan kaynaklanabileceği düşünülmektedir.

Eğitim durumu ilköğretim ve altı düzeyinde yer alan yetişkinlerin TYO problem çözme becerilerini açıklayan bir diğer değişken ise yaş grubu değişkeni olmuştur. İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde yer alan yetişkinlerin yaş grubuna göre TYO problem çözme beceri puanlarının genç yetişkinler lehine daha yüksek bulunmuştur. Bu durum genç yetişkinlerin 25 – 34 yaş grubundan büyük yetişkinlere kıyasla bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanmaya daha istekli olduğu sonucuna varılabilir. Bu durum Türk Milli Eğitim sisteminde eğitime erişim ve okullaşma politikalarında olumlu gelişmelerin bir sonucu olduğu düşünülmektedir. Yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerileri ile kitap okuma alışkanlıkları arasında doğrudan ilişkili olduğu bulgusu benzer şekilde nitel araştırma sonuçlarında da vurgu yapıldığı görülmüştür. Nitel araştırma bulguları da yetişkin becerilerini etkileyen birçok girift faktörün olduğunu ve nicel araştırma sonuçlarında ortaya konulan değişkenleri desteklediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, ülkenin içinde bulunduğu ekonomik ve toplumsal gerçekliklerin öne çıktığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öncelikli olarak Maslov'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde yer alan temel ihtiyaçlar ve güvenlik gibi alt ihtiyaçların öne çıktığını, entelektüel birikim ve kendini gerçekleştirme gibi ihtiyaçların daha sonra geldiği söylenebilir. Nitel araştırma sonuçlarında öne çıkan bir diğer faktör ise okul sonrası alınan hizmet içi eğitimlerin de yetişkinlere beceri kazandırmada önemli olduğudur. Bu bağlamda yetişkinlere beceri kazandırma fonksiyonunun bütüncül bir yapıda sistem yaklaşımı ile ele alınması gerektiği söylenebilir. Yetişkinlerin beceri kazanmasındaki eksikliğin okul sistemlerinde aranması gerektiğini vurgulayan Belzer (2017) de sistem bazlı çözümlerin öne çıkması gerektiğini ortaya koymaktadır. Bu durum, yetişkin becerilerini etkileyen faktörlerin öncelikle eğitimde kalite ve fırsat eşitliği bağlamında ele alınması ve buna yönelik politikaların hayata geçirilmesini gerektirmektedir. OECD PISA Direktörlüğü görevini yürüten Schleiche (2017) de Türk Milli Eğitim sistemi hakkındaki son değerlendirmelerinde en dezavantajlı olan öğrencilerin en iyi eğitim alması gerektiğine vurgu yapmıştır. Schleiche (2017) başarılı okul sistemlerinin eğitimde fırsat eşitliğini ülke geneline yaydığını ve okullar arası farklılıkları azalttıklarını belirtmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemine ilişkin bulgular ise PIAAC 2015 Türkiye sonuçlarına göre, yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme okuryazarlıkları ile yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları beceriler arasındaki ilişki incelenmiştir. İlk

olarak PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme okuryazarlık puanları ile yetişkinlerin günlük hayatta ve işyerinde kullandıkları okuma becerileri endeksi arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

PIAAC araştırmasında okuma becerileri endeksi evde, günlük hayatta ve işyerinde kullandıkları bilgi notları, e- postalar, dergi veya haber bültenleri, gazete ve magazinler, makaleler, akademik yayınlar, kurgu ve kurgu dışı kitaplar, kullanma kılavuzları ve referans kitaplar, finansal ve mali tablolar, diyagramlar, haritalar ve şemaları okumak gibi maddeleri içermektedir. Yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde okuma becerilerini kullanma düzeyleri arttıkça sözel, sayısal ve problem çözme beceri puanları da yükselmektedir. Günlük hayatta gazete, kitap dergi okuma kültürüne sahip olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık becerilerinin de geliştiğini gösteren kanıtlar bulunmaktadır (Bayram, 2001; Dökmen, 1994; Saracaloğlu, Bozkurt ve Serin, 2003). Okuma kültürüne sahip yetişkinlerin okuduklarını anlama, yorumlama ve değerlendirme süreçlerinde daha başarılı olabilmektedir. Ayrıca dilsel olgu ve kavramları daha akıcı ve zengin sözcük dağarcığıyla ifade edebilmektedir. Bu araştırma bulgularında da ortaya çıkan gerçeklik, evde bulunan kitap sayısı (okunduğu varsayılıyor) yetişkin becerilerinde yaklaşık üç yıllık bir fark oluşturduğu yönündedir. Benzer uluslararası PISA ve TIMSS sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Alfalaj (2017)'ın Day ve Bamford (1998)'den aktardığına göre kapsamlı, derinlemesine ve sürekli okumanın okuma becerilerinde akıcılığın, sözcük dağarcığının zenginleşmesine, dilsel farkındalığa, yazım modellerine ve ikinci bir yabancı dilde kültürel zenginleşmeye katkılarının olduğunu belirtilmektedir. Kurulgan ve Çekerol (2008)'ün öğrencilerinin okuma ve üniversite kütüphanesini kullanma alışkanlıkları ile akademik başarıları arasında güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin lehine anlamlı ilişkiler bulmuştur. Japonya ve Finlandiya gibi okuma alışkanlığı yüksek ülkelerin uluslararası yeterlik puanlarının da paralel olarak yüksek bulunması bu görüşü desteklemektedir.

Benzer şekilde evde, günlük hayatta ve iş yerinde yetişkinlerin yazma becerilerini kullanma düzeyi ile sözel, sayısal ve problem çözme beceri puanlarının arttığı söylenebilir. Yazma becerileri endeksi günlük hayatta e- postalar yazmak, mektuplar, bilgi notları ve raporlar yazmak, makaleler yazmak, formlar doldurmak gibi maddelerden türetilmiştir. Yazma becerisinin bireylerin öğrenmelerine katkılarının yanında, bireylerarası iletişim kurmaya yönelik gereksinimleri karşıladığı ortaya konulmuştur. Bağcı (2012)'nın ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine

yaptığı bir çalışmada yazma etkinliklerinden günlük tutma etkinliğini gerçekleştiren öğrencilerin yazmaya karşı olumsuz tutum ve kaygılarının azaldığı sonucuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Belet ve Yaşar (2007)'in öğrenme stratejilerinin Türkçe dersi tutumları ile ilişkisini araştırdığı çalışmada öğrenme stratejilerinden not alma, özetleme ve kavram haritalarını çıkarma gibi stratejileri kullanan öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin deney grubu lehine olduğu ve öğrencilerin Türkçe dersine ilişkin olumlu tutumlar geliştirdiği sonucuna ulaşmıştır. Bireyde yazma becerilerinin gelişmesi, bireyi öğrendiklerinin ötesine taşımaktadır. Bireyler yazma becerilerini geliştirdikçe, zihinsel kapasitelerini daha etkili kullanabilmekte ve düşünme becerilerini kontrol edebilmektedir. Bu durum öğrenme sürecini daha etkili duruma getirmektedir (Raimes, 1998). Yetişkinlerin yazma etkinliklerine katılımları her üç alana ilişkin becerilerine düşük düzeyde de olsa öğrenme, beceri geliştirme ve sosyal ağlarla iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Günlük hayatta ve iş hayatında iletişimin merkezinde e- postalar ve sosyal ağlarla yazma becerilerine eğilim her geçen gün artmaktadır. Ayrıca iş hayatında bilgi notları ve raporlar düzenlemek, e- postalar gibi yazma becerilerinin çalışanların işe alınmalarında, ücret ve iş statülerini belirlemeyle ilişkili olduğuna yönelik raporlar bulunmaktadır (Formby, Medlin ve Ellington, 2017).

Yetişkinlerin günlük hayatta ve iş hayatında kullandıkları diğer bir beceri de sayısal beceriler endeksinde toplanmıştır. Sayısal beceriler endeksinde yer alan fiyatlar, giderler ve bütçeleri hesaplamak, kesirler ve yüzde hesaplarını kullanmak, hesap makinesi kullanmak, çizelgeler, tablolar ve grafikler hazırlamak, basit cebir formüllerini kullanmak ve ileri matematik ve istatistiği kullanabilmek gibi maddelerden oluşturulmuştur. Türkiye'deki yetişkinlerin sayısal beceriler endeksi ile sözel, sayısal ve problem çözme beceri puanları arasında düşük düzeyli pozitif ilişkiler tespit edilmiştir. Bilgi toplumunun anahtarı, sayısal becerilere hâkimiyetten geçmektedir. Her şeyin sayısal değerlerle ifade edildiği bilgi çağında eğitim kurumlarının sayısal becerileri günlük hayatla ve iş hayatıyla ilişkilendirebilen bireyler yetiştirmesi önemsenmektedir. Araştırmanın nitel boyutunda yetişkinlerin özellikle sayısal kavramları günlük hayatta ve işyerinde kavramsallaştıramadıklarını ve kazandırılmak istenen sayısal bilgilerin içselleştirilemediği bulgusuna ulaşılmıştır.

Yetişkinlerin günlük hayatta ve iş yerinde kullandıkları bilgisayar ve iletişim teknolojileri endeksi ile sözel, sayısal ve problem çözme beceri puanları arasındaki ilişki de düşük ve pozitif yönlü bulunmuştur. BİT becerileri endeksinde yer alan maddeler ise bilgisayar

kullanım durumu, e- posta kullanım sıklığı, çeşitli konuları anlamak için internet kullanımı, ürün ya da hizmeti internetten satın alma ve internetten bankacılık işlemleri yapabilme durumu, Exel, Word gibi programları kullanabilme, program dili yazabilme ve internette tartışmalara katılabilme maddelerinden oluşturulmuştur. Bilgi toplumunda ve küreselleşen dünyada ‘hız ekonomisinin’ öne çıktığı iş dünyasında üst düzeyde internetten ağlar kurmak kaçınılmaz olmuştur. Artık tüm işletmelerde bilgisayar kullanma becerisi standart beceri olarak görülmektedir. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasında bilgisayar ve iletişim teknolojileri endeksinde toplanan becerilere sahip olmak 21. yüzyılıda günlük hayatın ve iş hayatının vazgeçilmez temel becerileri olarak görülmektedir. Özellikle günümüz dijital çağında hayatın bütün alanlarını kuşatan bilgisayar ve iletişim becerileri olmaksızın iş ve sosyal hayatta başarılı olmak mümkün görülmemektedir. Kâğıt kalem uygulamalarının yerini giderek kuşatan BİT araçları ile ilgili araştırmalarda olumlu ve olumsuz görüşler bulunmakla birlikte olumsuz görüşlerin odağını bu dijital dünyanın bireylerin yaşam tarzını, okuma alışkanlıklarını, zihinsel ve hayal gücünün gelişimini, oyun ve eğlence biçimlerini, sosyal aktivitelerini etkilediği yöndedir (Aral ve Aktaş, 1997; Brant, 2003). Aksakçıoğlu ve Yılmaz (2007) ‘da öğrencilerin bilgisayar ve televizyon kullanma alışkanlıkları ile okuma alışkanlıkları arasında ters yönlü bir ilişki olduğunu ve genellikle bu araçların oyun ve eğlence amaçlı kullanıldığını ortaya koymaktadır. Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından yayımlanan 2016 Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporunda ‘teknolojinin amacına uygun kullanımına’ ilişkin bulgular çok dikkat çekici bulunmuştur. Raporda öğrencilerin %61’inin okuldaki teknolojik araçları amaçlarına uygun bir biçimde kullanmadığını, %66’sının ise öğrencilerin bilişim araçlarını ve sosyal medyayı kişisel, toplumsal ve eğitsel yararlar doğrultusunda kullanmadığı bulgusuna yer verilmektedir. Akıllı tahtaların kullanımına ilişkin olumlu görüş bildirilmesine karşın birçok öğretmenin akıllı tahtayı kullan-a-madığı bulgusu paylaşılmıştır. Raporda öğrencilerin tabletleri amacına uygun kullanmadıkları ortaya konulmuş olup bu durumun sınıf yönetiminde sorunlar oluşturabildiği belirtilmektedir. Diğer taraftan günümüz işyeri becerilerinden iletişim, işbirliği ve başkalarıyla ilişkiler geliştirme gibi 21. yüzyıl becerileri gibi Exel ve Word programlarını kullanma becerisini de gerekli kıldığı görülmektedir. Özellikle gelişmiş analitik ve sayısal işlem gerektiren programlara ilişkin beceriler ürün pazarlama ve iş bulma imkânlarının genişliği açısından fırsatlar sunmaktadır. Birçok çalışma, orta vasıflı işlerin büyük bir yüzdesinin en azından temel bir e-tablo hazırlayabilme anlayışına sahip olmayı gerektirmektedir. Formby vd. (2017) Excel programının öğrencilerin iş

becerileri açısından önemini araştırdığı çalışmada Excel temelli analitik beceriler için ihtiyaçlar ve fırsatların, her ölçekte ve işletmede yaygın olduğu sonucuna ulaşmıştır. Büyük lekli üretim şirketlerinin yüksek düzeyde Excel becerileri olan stajyer öğrencilere ek primler verdiği ve işe almada öncelikli eleman durumunda değerlendirildiğini belirtmektedir. Bu yönü ile bilgi ve iletişim teknolojilerinin eğitim amaçlı kullanılması ve iş çevrelerinin ihtiyaçlarını karşılamaya dönük işe koşulması yönünde bilinçli kullanıcılar ve medya okuryazarlığı eğitimine gereksinim duyulmaktadır.

Yetişkinlerin günlük hayatta kullandıkları öğrenmeyi öğrenme endeksi ile sözel, sayısal ve problem zme becerileri puanları arasında pozitif yönde ve düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Öğrenmeyi ğrenme üzerine yapılan birçok araştırma sonuçları da (eri, 2005; Meydan, 2004; Uysal, 2006; Yorulmaz, 2001) ğrenme stratejilerini kullanan öğrencilerin sözel ve problem zme becerilerinin ve akademik başarılarının yüksek olduğunu göstermiştir. Meydan (2010)'ın öğrenmeyi öğrenme stratejilerine dayalı olarak gerçekleştirilen öğretimin geleneksel öğrenme stratejilerine göre öğrencilerin akademik başarılarına ve öğrenmenin kalıcılığı üzerindeki etkisini incelediği araştırmada ğretim yapılan deney grubunun lehine anlamlı fark bulunmuştur. Ayrıca ğrenme sürecinde hayat boyu öğrenme kavramlarının ne çıktığı bu yeni toplumsal oluşumda bireylerden kendi öğrenme stratejilerini geliştirmeleri ve bilgiyi yapılandırmaları beklenmektedir. Hayat boyu öğrenme yaklaşımının özünde yetişkinlere öğrenmeyi öğrenme fikrine güdülemek ve bu fikirlerini desteklemeyi sağlamak vardır (EU, 2002). Öğrenmeyi ğrenme ya da öğrenme stratejileri, bireylerin kendi kendilerine öğrenme kanallarını keşfetmesi, bilgiyi işleme ve yapılandırmada kendine özgü stratejiler geliştirme tekniklerini içermektedir. Bilgiyi depolama ya da bellekte saklamaya dayalı geleneksel öğrenme yöntem ve teknikleri yerine bilgiye ulaşma, işleme, yorumlama, bilgiyi transfer edebilme, bilgiden bilgi üretme ve bilgiyi yapılandırma stratejileri önem kazanmıştır. Weinstein ve Mayer (1986) bireylerin öğrenmeyi öğrenmesinin bilgiyi işleme ve yapılandırmalarında kolaylaştırıcı bir etki yaptığına ve öğrenmeyi öğrenen bireylerin, öğrenme çıktılarına ve performanslarına doğrudan yansıdığına vurgu yapmaktadır.

PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem zme becerileri puanları ile yetişkinlerin iş yerinde kullandıkları etkileme becerileri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Yetişkinlerin her üç okuryazarlık alanına ilişkin puanları arttıkça etkileme becerileri de paralel olarak artmaktadır. Ayrıca yetişkinlerin iş yerinde planlama becerileri ve iş yerinde öğrenme endeksi ile temel okuryazarlık alanları arasında çok zayıf düzeyde

anlamli iliŒki bulunmuŒtur. Bununla birlikte yetiŒkinlerin yönetme becerilerinde ise negatif yönlü çok zayıf düzeyde bir iliŒki tespit edilmiŒtir.

AraŒtırmanın altıncı alt probleminde ise PIAAC 2015 uluslararası yetiŒkin becerileri araŒtırması kapsamında yetiŒkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan 21. yüzyıl soft becerileri (soft skills) ortaya konulmuŒtur. Günlük hayatta ve iŒ yerinde kullanılan soft beceriler, 21. yüzyıl sosyal becerileri ya da biliŒsel olmayan beceriler olarak da nitelendirilmektedir. Takım alıŒması, iŒbirlięi, bilgiyi paylaŒma, iletiŒim, liderlik, problem çözme, inisiyatif ve kendi kendini düzenleme gibi özellikleri içeren bu becerilere yönelik ilgi her geçen gün artmakta ve birçok iŒ piyasalarında son yıllarda ne çıkan kavramlar arasında yer almaktadır (National Research Council, 2013). Her üç beceri alanına iliŒkin değerlendirmelerde soft becerileri yordayan birincil düğümlerin yetiŒkinlerin eriŒtięi eğitim durumu olduğu saptanmıŒtır. YetiŒkinlerin eğitim durumları yükseldikçe sosyal becerileri de artmakta, sosyal becerileri yüksek olan yetiŒkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanları da paralel olarak artıŒ göstermektedir. Bunun anlamı 21. yüzyıl iŒ hayatında baŒarılı olabilmek için sadece biliŒsel ve teknik bilgi artık yeterli olmamaktadır. KiŒilerarası iletiŒim, kiŒileri etkileyebilme, yeni Œeyler ğrenmeye açıklık, bilgiyi paylaŒma, iŒ birliği, liderlik ve etkileme gibi soft becerilerin de iŒe katılması iŒ dünyasında öncelikli aranan nitelikler arasında yer almaktadır (OECD, 2017a). Bu durum bilgi ve becerilerin transferinde biliŒsel becerilere ilaveten, intrapersonel ve kiŒiler arası iletiŒim becerilerinin de etkili olduğu gerçeğini desteklemektedir. Diğer bir ifade ile 21. yüzyıl iŒ eğilimlerinde biliŒsel öğrenmeye ek olarak sosyal becerilerini geliŒtirebilen ülkeler küresel ekonomiden daha büyük pay alabilmektedir. Nitekim Jones, Baldi, Phillips ve Waikar (2016)'ın iŒe alım görevlilerinin potansiyel iŒ baŒvurusunda bulunan yetiŒkinlerde öncelikli olarak hangi becerilere odaklandıklarını belirlemek için yaptığı alıŒmada da soft becerilerin (diğerleriyle etkileŒimde önem arz eden nitelikler ve sosyal beceriler) daha belirleyici olduğu sonucuna ulaŒmıŒlardır. AraŒtırmada bölgesel bir niversite kariyer fuarında iŒe alımcılar üzerine yapılan ankette, iŒe alım tercihlerinde yumuŒak / sosyal becerileri gösteren faktörlerin en yüksek olduğu sonucuna ulaŒılmıŒtır. Bu bulgu, eğitim kurumlarının da soft becerileri geliŒtirmeye yönelik eğitim politikalarının hayata geçirilmesinin kaçınılmaz olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Bu bulguyu insan beyni üzerine yapılan son yıllardaki araŒtırmalar da desteklemektedir. İnsanların yüksek IQ'ya sahip olmalarının tek baŒına baŒarı için yeterli olmayacağını savunan Goleman (1999)

Thorndike'nin sosyal zekâ kavramı yerine duygusal zekânın da işe koşulması gerektiği görüşü üzerinde odaklanmıştır. Goleman'ın duygusal zeka kuramında öne çıkan empati kurabilmek, kendisinin ve başkalarının duygularını anlayabilmek, sözsüz mesajları algılayabilmek, etkileşim kurabilmek, başkalarıyla uyum içinde olabilmek ve paylaşmak gibi kavramlar soft beceriler olarak da nitelendirilmektedir. Öğretim işlevinin, soft beceriler de dâhil olmak üzere birçok bileşeni içeren karmaşık bir meslek olduğuna vurgu yapan Ediger (2006) de öğretimin soft becerileri de kapsayacak tarzda verilmesinin öğrencilerin öğrenmelerine ve hedeflerine ulaşmalarında yardımcı olacağını belirtmektedir. Bu bağlamda eğitim kurumlarından bilişsel becerileri kazandırmasının yanında sosyal becerileri kazandırması da beklenmektedir.

PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasında lisans ve üstü eğitim düzeyine erişen yetişkinlerin ortalama sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan 2. düzey değişkenlerin 'insanlarla görüş alışverişinde bulunmak' ile 'bilgiyi öğretmek' olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günlük hayatta ve iş yerinde insanlarla görüş alışverişinde bulunan ve bilgiyi öğreten, paylaşan yetişkinlerin her üç okuryazarlık puanlarının pozitif yönde ayrıştığı söylenebilir. İnsanlarla hiç görüş alışverişinde bulunmayan ve bilgiyi öğretmediğini belirten lisans ve üstü eğitim düzeyindeki yetişkinlerin okuryazarlık puanlarının da ancak ortaöğretim düzeyindeki yetişkinler kadar olduğu saptanmıştır. Bu bulgudan hareketle 21. yüzyıl iş ve meslek hayatı ile günlük hayatta sosyal ve kültürel yaşamın zembereğinin bilgiyi paylaşarak büyütme ve öğrenmeye açıklık kavramlarının oluşturduğu söylenebilir. Aktif öğrenmenin bilginin kalıcılığında etkili olduğuna değinen Açıkgöz (2002), öğrenme piramidinde öğrenilen bilginin hatırdan kalma yüzdesinin en yüksek olduğu yaklaşımın bilgiyi öğretme ve paylaşma olduğuna vurgu yapmaktadır. Bu becerilerden özellikle bilgi paylaşımı öğrenen örgütlerin temel niteliklerinden biri olarak görülmektedir. Bilgi paylaşımının örgütsel performansa, öğrenen örgütler olmalarına ve inovasyon ve yenilikçi rekabet kültürünün gelişmesi ile çalışanların bireysel gelişimlerine katkı sağladığına dair araştırmalar bulunmaktadır (Matzler, Birgit, Julia, Stephan ve Todd, 2008; Taş, 2011). Bunun anlamı, bireyin öğrenmesinde bilgi paylaşımının ve görüş alışverişinde bulunmanın etkileşimden doğan sinerji ile daha güçlü olabilmektedir. Ayrıca çalışanların bilgilerini açığa çıkarmanın ve ortak bir sinerji oluşturmanın etkin bir aracı olan bilgi paylaşımı ve dışadönüklük çalışanların örgüte daha fazla bağlanmalarına da olumlu etki yapmaktadır (Augier, Shariq ve Vendelo, 2001). Yalçın ve Kavcar (2010)'ın su dalgaları konusunun öğretiminde işbirlikçi öğrenme yönteminin öğrenci başarısına

etkisini araştırdığı çalışmasında da işbirlikçi öğrenmenin, öğrencilerin sosyal becerilerini kullanmalarına ve geliştirmelerine olanak sağladığını, öğrencilerin bilgi paylaşımı sayesinde konuyu daha iyi öğrenmelerine yardımcı olduğu sonucuna ulaştığı görülmüştür. Lisans düzeyinde yurt içinde ve yurt dışında benzer şekilde (Bilgin ve Geban, 2004; Erdem ve Morgil, 2004; Heler ve Hollabaugh, 1992; Sadler, 2002; Tanel, 2006; Tanel ve Kavcar, 2008) bilgi paylaşımı temelli işbirlikçi öğrenmenin ğrenci başarisını arttırdığını destekleyen birçok araştırma bulunmaktadır (Yalçın ve Kavcar, 2010). Bu bulgulardan hareketle yeni şeyleri öğrenmeye açık, insanlar arası iletişim becerileri yüksek ve başkalarıyla fikir alış verişinde bulunan yetişkinlerin temel okuryazarlık puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Ayrıca lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip yetişkinlerde iş esnekliği ile sözel okuryazarlık puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve iş esnekliğine daha çok sahip olan yetişkinlerin daha başarılı olduğu görülmüştür. İş esnekliği üzerinde yapılan araştırmaların iş doyumu, örgütsel bağlılık ve iş yaşam dengesi bağlamında ele alındığı görülmektedir. Bireylerin iş ve yaşam dengesinin çeşitli değişkenlerin etkisi sonucu değişmesi sebebiyle kişisel hayat ile çalışma hayatı arasındaki dengenin kurulmasında iş esnekliği uygulamaları, işletmelerin ve çalışanların değişen yapıya uyum göstermesinde önemli bir imkân sağlamıştır. Son yıllarda başarılı işletmelerde ne çıkan özerklik, esneklik ve işbirliği kültürünün gelişmesini sağlayan (etin, 2006, s. 78-79) bu yeni oluşum örgütsel performans ve kişisel gelişim açısından da etkili olduğu söylenebilir. Avrupa Birliği ise esnek çalışma sürelerini iş yaşam dengesi bağlamında işletmelerin ve ulusal ekonomilerin rekabet edebilirliğini artıran bir araç olarak değerlendirmektedir. Galea, Houkes ve Rijk (2014) esnek çalışma saatlerinin iş görenler ve işverenler açısından nasıl algılandığı ve etkilerinin nasıl olduğunu araştırdıkları nitel çalışmada, iş esnekliğinin hem işveren hem de çalışan için avantajlı bir durum olduğu bulgusuna ulaşmışlardır. Esnek alışma saatleri yönetim tarafından desteklendiğinde ve iş kültürüne uygun olduğunda hem özel hem de işle ilgili nedenlerden ötürü takdir edilmektedir. Bu durumun politika yapıcılar ve insan kaynakları yöneticileri ve çalışanlar için iş ve kişisel yaşam arasında uygun bir denge kurmalarına yardımcı olacak örgütsel sonuçlar doğurabileceğine vurgu yapılmaktadır (Galea vd., 2014). Bununla birlikte iş görenlerin motivasyonu açısından da iş esnekliğinin olumlu yansımaları olmaktadır. Karakaya ve Uçar (2015)'ın konaklama sektöründe çalışanların esnek çalışma modeli ile işgören motivasyonları arasındaki ilişkiyi inceledikleri araştırmada, iş görenlerin işlerini nasıl yapacakları konusunda zgr

olmalarının ve iş yerindeki mevcut çalışma saatleri ile işin yeni bir şeyler öğrenme olanağı sunmasının iş görenleri motive ettiği sonucuna ulaşmışlardır.

Benzer şekilde ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde ve 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkenlerinden ‘yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirdiklerini’ ifade eden yetişkinlerin ortalama sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey değişkenler ise ‘kendi faaliyetlerini planlama’, ‘yeni şeyleri öğrenmeyi sevme’, ‘yeni şeyleri bildikleriyle ilişkilendirme’ ve ‘farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceği konusunda düşünmeyi sevme’ bulunmuştur. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerden kendi faaliyetlerini daha çok planlayabilen, öğrenmeye açık olduğunu belirten ve yeni bir şeyle karşılaştığında bildikleriyle ilişkilendirebilen yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının da kademeli olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Kendi faaliyetlerini planlama değişkeni üst bilişsel düzenleme becerileri ile ilişkilidir. Planlama becerisinin hem bireysel hem de sosyal boyutları vardır. Planlama becerisine sahip yetişkinler bireysel bağlamda kendi faaliyetlerini düzenleyebildikleri gibi başkaları ile de işbirliği yapabilme becerisi gösterebilmektedir. Everson ve Tobias (1998) üst biliş becerileriyle donatılmış bireylerin bilgilerini doğru biçimde izleyip değerlendirebildiklerini, bilgilerini güncelleyebildiklerini ve sonraki öğrenmeler için etkili planlar oluşturabildiklerini ifade etmektedir. Schraw (2009) ise planlama becerisinin bilişsel kaynakları uygun biçimde kullanabilmeyi ve uygun stratejiler seçebilme yetisi olarak görmektedir. Planlama becerisi içerisinde olay ya da olguyu önceden düşünme, amaçları belirleme ve bu amaçlara uygun alt amaçları oluşturma gibi süreçleri kapsadığından (Demircioğlu, 2006) kendi faaliyetlerini planlayabilen yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri performanslarının daha iyi olması beklenmektedir. Öğrenci başarısı üzerine yapılan araştırma bulguları da üst bilişsel düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin daha başarılı olduğunu göstermektedir. Üst bilişsel becerilere sahip öğrenciler kendi öğrenme yollarının farkına varabilmekte ve kendi öğrenmelerini yönlendirebilmektedirler (Özcan, 2007). PISA 2009 raporunda da öğrencilerin etkili öğrenme yolları geliştirebilmeleri için geniş bir bilişsel ve üst bilişsel bilgi-işleme repertuarına sahip olmaları gerektiğinin altı çizilmektedir (OECD, 2010). PISA 2009 ulusal ön raporunda Türk öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerilerinin katılımcı diğer ülkelere kıyasla daha düşük seviyede olduğu bulgusuna yer verilmektedir. Benzer şekilde Ataalkın (2012) de Fen ve Teknoloji dersinde biliş üstü becerileri gelişmiş öğrencilerin, Fen dersine karşı tutumlarının daha olumlu olduğunu ve üst bilişsel

düzenleme becerilerine sahip öğrencilerin akademik başarılarının da yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Yeni şeyleri öğrenmeyi sevme ve farklı fikirleri nasıl bağdaştırabileceği konusunda düşünmeyi sevme değişkenleri ise öğrenmeye karşı tutum, öğrenmeye açıklık ve hayat boyu öğrenme yaklaşımları ile ilişkilidir. Öğrencilerin duyuşsal giriş özellikleri ile öğrenci başarısı arasında anlamlı ilişkinin olduğunu gösteren birçok araştırma kanıtı bulunmaktadır. Bireyin öğrenmesinde bilişsel süreçler haricinde derse ve öğrenmeye karşı geliştirdiği tutumlar etkili olabilmektedir. Öğrenmede öğrenilen konuya karşı olumlu tutuma sahip bireyler o işi isteyerek ve zevkle yapmakta ve başarıya ulaşmaktadırlar (Bandura, 1997; Fidan, 1996; Ma, 1997; MEB, 2016; Peker ve Mirasyedioğlu, 2003).

Yeni şeyleri bildikleri ile ilişkilendirme değişkenleri ise üst düzey bilişsel yeterlikler olarak görülmektedir. Derinleştirme aşaması olarak da bilinen bu aşamada öğrenciler yeni öğrendikleri şeylerin zihinsel şemalarını oluşturdukları ve bunu günlük yaşamla ilişkilendirerek özümstedikleri bir öğrenme sürecini ifade etmektedir. Bloom'un öğrenme taksonomisinde yer alan üst düzey becerileri ifade eden ilişkilendirme analiz, sentez ve değerlendirme boyutları ile ilişkili olup bilginin içselleştirildiği ve yeniden yapılandırıldığı bir süreci ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile dışardan (çevre) gelen uyaranların (yeni bilgi) bireyde içselleştirilerek özümsemiği ve dönüştürüldüğü bir aşamadır. Bilişsel öğrenme kuramlarından Vygotsky'nin oluşturmacı yaklaşım modeline göre öğrenme tek başına yapılan bir etkinlik değildir. Vygotsky bireyin öğrenmesini sosyal ve kültürel bağlamda ele alır. Vygotsky'e göre bireyde öğrenmenin gerçekleşmesi, içinde yaşadığı toplumdan ve kültürden bağımsız değildir. Öğrenme diğer insanlarla karşılıklı ilişkiler içinde sosyal aktarımlarla kazandırılır (Ergün ve Özsüer, 2006). Vygotsky, Piaget'den farklı olarak önce dışsal iletişimin geliştirildiğini, sonrasında ise içsel iletişimin kurulduğundan bahseder. Bu bağlamda bireyin dış çevreden algıladığı ya da gözlemlediği olgu, olay ve etkinlikleri içselleştirmesi ve gerçek durumlarla ilişkilendirebilmesi sonucu öğrenme gerçekleşmektedir. Dışa açık ve sosyal yönü kuvvetli olan bireylerin yeni fikirleri ve farklılıkları daha hızlı içselleştirdikleri düşünülmektedir. Bu durum bilgiyi işleme ve yapılandırmada ve bilginin kalıcılığının sağlanmasında ve transferinde daha etkili olabilmektedir. Nitekim PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri sözel okuryazarlık puanları ile yetişkinlerin yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirmeleri ve farklı fikirleri sentezleyebilme ve içselleştirme düzeyleri arasında doğrusal ilişkiler bulunmuştur. Bilgiyi paylaşan, insanlarla görüş alışverişinde bulunan, öğrenmeyi öğrenen, araştıran,

sorgulayan, yeni farklı durumlarla karşılaştığında bildikleriyle snaptik ilişkiler kurabilen ve var olan bilgiden yeni bilgiler oluşturabilen yetişkinler daha başarılı olabilmektedir.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan üçüncü düzey değişkenlerden bir diğeri de 'ek bilgiler ararım' değişkeni olduğu saptanmıştır. Yetişkinlerin sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan 'ek bilgiler ararım' değişkenine katılma düzeyine paralel olarak okuryazarlık puanlarında da belirgin artışlar kaydedilmiştir. Buradan hareketle bilgiye ulaşma çabası içerisinde olan yetişkinlerin daha başarılı olduğu ve araştıran, sorgulayan, öğrenme yollarını keşfetmeye açık yetişkinlerin daha başarılı sonuçlar aldığı şeklinde yorumlanabilir. Ek bilgiler arama değişkeni, araştırma, sorgulama, bilimsel okuryazarlık, öğrenmeye karşı olumlu tutum ve öğrenmeyi öğrenme ile ilişkilidir. 21. yüzyılda bilimsel bilgi ve artı katma değeri olan ürünler üretmenin temelinde sorunu tanımlama ve çözme becerisi, araştırma tekniklerini kullanabilme becerisi ve araştırmaya yönelik olumlu tutumlar geliştirme becerileri ön plana çıkmaktadır (Bektur, Yaşar, Küçükkaragöz ve Titiz, 1997; Hoshmand, 1991; Uzunoğlu, 1997; Yılmaz, 1997). Ek bilgiler arama bilginin farklı kaynaklara ulaşarak derinlemesine işlenmesini gerektirir. Araştıran, sorgulayan bireyler var olan kendi bilgileriyle ulaştıkları yeni bilgiler arasında kendi başına bağıntılar kurarak yeni bilgiler üretebilme becerisini sergilerler.

Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı olan yetişkinlerin TYO problem çözme puanını açıklayan sosyal beceriler değişkenlerinden 'insanlarla görüş alış verişinde bulunmak' değişkeninin bir alt değişkeni de 'iş arkadaşlarıyla işbirliği yapma' değişkeni saptanmıştır. 21. yüzyıl sosyal becerileri arasında çalışanlarla işbirliği yapmak maddesine katılma düzeyi arttıkça yetişkinlerin problem çözme beceri puanlarında da artışlar görülmektedir. Bununla beraber ilköğretim ve altı düzeyindeki yetişkinlerin işbirliğine açıklık düzeyi çok sınırlı kaldığı görülmektedir. Bu becerilerin geliştirilmesinin temel okuryazarlık alanlarının da gelişmesine katkı sağlayacağı söylenebilir. İlköğretim ve altı eğitim düzeyinde ve 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkenlerinden 'yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirdiklerini' ifade eden yetişkinlerin ortalama sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey alt değişkenlerden 'öğrenmeyi sürdürme' ve 'başkalarını etkileme' değişkenlerinin de öne çıktığı görülmüştür. Öğrenmeyi öğrenme en basit anlamıyla mevcut bilgileri kullanarak ve düşünsel süreçler ile öğrenme stratejilerini kullanarak yeni bilgiler üretme sürecidir. Öğrenmeyi sürdürme öğrenmeyi öğrenen bireylerin temel niteliklerindedir. Öğrenmeyi öğrenme ve sürdürme aynı zamanda öğrenmeye karşı

olumlu tutum beslemektir (Özden, 2005). Öğrenmeyi öğrenme düşünme, sorgulama, araştırma ve keşfetme isteğinin bireyde canlı kaldığının bir göstergesidir. Öğrenmeyi öğrenen bireylerin akademik başarılarının da yüksek olduğunu gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Kaçar, 1999; Sevgi, 2002; Yorulmaz, 2001). Bireysel öğrenme olmadan örgütsel öğrenme de gerçekleşmemektedir. Öğrenmeyi öğrenme ve iş arkadaşlarıyla iş birliği yapma ve bilgiyi paylaşma öğrenen örgütlerin önemli özelliklerindedir (Senge, 1990). Öğrenmeyi öğrenme Senge (1990)'nin kişisel yetkinlik yolunu açan bir disiplindir. Senge (1990) bireysel ustalık sahibi insanların devamlı öğrenci gibi yaşadıklarını ve öğrenmenin hayat boyu süren bir süreç olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın son alt problemi ile ilgili olarak PIAAC 2015 sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine yönelik MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ve ÇSGB Mali Yardımlar Daire Başkanlığındaki karar vericilerle, uzmanların ve PIAAC'tan sorumlu çalışanların görüşleri değerlendirilmiştir. Metin içerik analizi sonucu ortaya çıkan modelde öncelikle yönetsel bakış açısı ile PIAAC 2015 sonuçları değerlendirilmiştir. Modelin ilk halkası Fayol'un yönetim süreçleriyle (Şengül, 2007) benzerlik gösterdiğinden yönetsel süreçler bağlamında Türk Milli Eğitim sistemi değerlendirilmiştir. Modelin ikinci halkasında yönetsel erkin yönetsel davranışlarının (fizyoloji) eğitim örgütleriyle (anatomi) (Bursalıoğlu, 2000) etkileşim içinde olduğu ve eğitim sistemlerini doğrudan etkilediği varsayılmaktadır. Okullar yapısal, bireysel, kültürel, politik ve pedagojik yapılardan oluşan açık sistemlerdir. Bu yönü ile yönetsel erkten ve politik çevreden bağımsız eğitim örgütlerini değerlendirmek imkânsızdır. Çevreden gelen yarışma, rekabet, sosyal ve politik baskılar eğitim örgütlerini etkilemektedir (Hoy ve Miskel, 1991). Araştırmada okul örgütlerinin çıktıları üzerinden yetişkinlerin PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerine odaklanılmış olup yönetsel erkin ve PIAAC 2015 programının da bir değerlendirmesine dördüncü halkada yer verilmiştir. Modelin son halkası ise PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması ve bu araştırmanın uygulayıcılarının görüşleri doğrultusunda Türk Milli Eğitim sisteminin genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır. Modelin bu son halkası eğitim sisteminin dışı yansıyan, çevreden aldığı girdilerin dönüştürülerek tekrar çevreye kazandırıldığı bir yapıdır. Bu dönüştürme sürecinde okul örgütlerinin bilgi ve beceri kazandırma işlevi ile bilgi ve becerilerini çevrede kullanabilme düzeyleri ortaya konulmuştur. Bu bulgular, Türk Milli Eğitim sisteminin eğitim kalitesi hakkında genel bir değerlendirme yapmamıza da imkân sağlamıştır.

Katılımcı görüşlerine göre nitel araştırma bulguları, Türk Milli Eğitim sisteminde kalite sorunlarının devam ettiğini göstermektedir. Son yıllarda Türk Milli Eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerin PIAAC ve PISA gibi uluslararası verilere yansımalarının eğitim sisteminde var olan nitelik sorunlarına kalıcı çözümler getiremediğini göstermektedir. Benzer bulgular ERG, (2017) TEDMEM, (2016b) raporlarında da paylaşılmaktadır. Bazı katılımcılar PIAAC 2015'te sergilenen performansı, Türk Milli Eğitim sisteminin en temel düzeyde becerileri kazandıramadığının bir göstergesi olarak değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca PISA ve PIAAC araştırmaları okulda verilen bilgi ve becerilerin ne düzeyde hayata ilişkilendirildiğini ve transfer edilebildiğini ölçtüğünden (MEB, 2016; OECD, 2013a) bilgi ve kavrama düzeyinde verilen eğitimlerden (İnce, 2016) kalitenin beklenmesinin zor olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sisteminde var olan problemlerin çözülememesinin temelinde yönetim süreçlerinden planlama, yürütme, örgütleme ve koordinasyona ilişkin yönetsel kapasitenin yetersiz kalması gösterilebilir. Araştırmada yöneticilerin olayları bütüncül ve sistemik bir bakış açısıyla okuyamadıkları ortaya konulmuştur. Türk Milli Eğitim sisteminin ulusal ve uluslararası düzeyde yapılan değerlendirmelerde sistemin isteneni verememesinin temelinde yönetsel kapasitenin uyguladığı eğitim politikalarından ve sergiledikleri liderlik davranışlarından kaynaklandığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim politikalarının belirlenmesinde ve uygulanmasında yönetsel kapasitenin rolü tartışılmazdır. Fayol (1917) yönetim fonksiyonu sayesinde örgüt politikalarının şekillendiğini belirtmektedir. Örgüt politikalarına yön verecek, ışık tutacak mekanizmaların başında yönetsel kapasitenin işlevselliği ile veriye dayalı eğitim politikalarının öne çıkarılması gelmektedir.

Nitel araştırma bulguları veriye dayalı karar verme ve politika oluşturma mekanizmalarının işletilmediğini göstermektedir. Yöneticilerin kendi görüşlerini yansıtan politikaları öne çıkarmaları, ayrıntılarla ve farklı gündemlerle ilgili olmaları doğru eğitim politikalarını belirlemelerinin önündeki en büyük engel olduğu düşünülmektedir. Araştırmada, yöneticilerin kâğıt üzerinde yapılan işlerin gerçekte de yapılmış gibi bir üst basamağa aktardığına ilişkin bulgulara da ulaşılmıştır. Ayrıca kişilere, siyasi ve bürokratik baskılara göre eğitim politikalarının sürekli değiştirildiğine yönelik sonuçlara rastlanmıştır. OECD'nin düzenlediği PISA ve PIAAC gibi uluslararası araştırmalar, katılımcı ülkelere veriye dayalı tanımlayıcı bilgiler sunmakla birlikte, mevcut duruma etki eden faktörleri araştırmaya ilişkin analitik değerlendirmelere de olanak sağlamaktadır. Son yıllarda MEB üst politika belgelerinde veriye dayalı yaklaşımların yer aldığı görülmektedir. Özellikle

kalkınma planlarında, MEB stratejik planlarında, Milli Eğitim şurası kararlarında ve hükümet programlarında PISA, TIMSS ve PIAAC araştırmalarına değinildiği görülmektedir. Ancak üst politika belgelerinde karşılık bulan uluslararası verilere dayalı bu değerlendirme sonuçlarının sıralama ve ortalama puanların ötesinde derinlikli analizlerle incelenmesi ve elde edilen sonuçların gerek yeni politikalar üretilirken gerekse mevcut politikalar geliştirilirken göz önünde bulundurulmasına ihtiyaç duyulmaktadır (ERG, 2017). Bu bağlamda üst politika belgelerinde yer alan bu tür uluslararası araştırma sonuçlarının teorik ve kavramsal boyutun ötesine taşınmasında yönetsel kapasitenin daha proaktif davranması beklenmektedir.

Yönetsel erkin PIAAC araştırmasını yeterince önemsemediği, hatta bazı yöneticilerin bu araştırmaya yönelik farkındalığının yok denecek kadar az olduğu tespit edilmiştir. Aşırı merkezi ve karar yetkisinin hiyerarşinin üst düzeylerde toplanması ayrıntılarda boğulma, amaç ile araç ilişkisinde sapmaları beraberinde getirmektedir (Şahin ve Temizel, 2007). Bu bağlamda PIAAC yetişkin becerileri değerlendirmesine ilişkin yönetsel bakış açısının otokratik ve bürokratik liderlik davranışı sergiledikleri söylenebilir. Harris (1986) üst düzey yöneticileri teknik yönetici, idari yönetici ve geliştirici yönetici olarak sınıflandırmaktadır. Bu yönü ile MEB yöneticilerinin idari yönetici tanımına uygun düştüğü söylenebilir.

Araştırmada, yürütme erkinin karar verme ve politika geliştirmede, koordinasyon ve iletişimde, liyakat ve birikime dayalı kadrolama yapmada, kurumsal hafızayı koruma ve aktarmada etkin olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Bursalıoğlu (2000) yönetim süreçlerinin temelinde karar vermenin olduğunu belirtmektedir. Chatoupis (2007) ise karar vermeyi gerekli araştırma yapıldıktan sonra alternatifler içinden duruma en uygun olanı seçme süreci olarak yorumlamaktadır. Bu bağlamda planlayıcı konumundaki yöneticilerin bir sonraki basamağı okuyamadıkları ve amaçlar ile araçların birbirine karıştırıldığı yorumlarının öne çıktığı görülmüştür. Bu durum PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının planlamasına, uygulama öncesi ve sonrasına ve raporlama süreçlerine de olumsuz yansıdığı ortaya konulmuştur. Projeden sorumlu iş görenler PIAAC 2015 projesine ülke olarak katılımında geç kalınması sebebiyle etkin bir planlama yapılamadığını ve bu durumun sürecin tüm aşamalarını olumsuz etkilediği savunulmuştur. Özellikle uygulama esnasında, çeviri işlemlerinde, örneklem seçiminde, ulusal adaptasyon işlemlerinde ve uygulama sonrası raporlama sürecinde yapılması gerekenlerin yol haritasının tam olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca PIAAC yönetim ekibinin öteleme

ya da değişik bahanelerin arkasına saklanma davranışları sergiledikleri ifade edilmiştir. Bu yönü ile yönetsel kadronun PIAAC yetişkin becerileri araştırmasını yanlış okuduğu ve değerlendirdiği söylenebilir. PIAAC 2015 başarısına ilişkin yönetici yaklaşımları daha ziyade ‘hatayı başka yerde arama’ ve ‘kabul etmeme’ davranışı sergilerken öğretmen statüsünde olan katılımcıların eğitim sisteminin kalitesi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Ayrıca, nitel araştırma bulguları yönetsel kadronun PIAAC 2015 sonuçlarını kabullenmeme eğiliminde olduklarını ve araştırmanın rafa kaldırılma safhasında olduğunu göstermektedir. Yönetici ekibin PIAAC 2015 uygulama ve raporlama sürecinde ülke gündeminin farklı olması sebebiyle projeye gereken ilgiyi göstermedikleri belirtilmektedir.

Araştırmada, Türk Milli Eğitim sisteminin örgütsel yapısına ve koordinasyona ilişkin bulgulara da yer verilmiştir. Yönetim süreçlerinden koordinasyon (iletişim - iş birliği) boyutuna ilişkin olumsuz görüşlerin daha baskın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koordinasyon (eşgüdümleme), örgütlerin dinamosu gibidir. Örgütleme, örgütün iyi işlemesini, sistemin amaçlarının üyelerce iyi anlaşılmasını, üyelerin birbirlerinin eylemlerinden haberdar olmalarını (Taymaz, 2003) ve bu amaçlar doğrultusunda görev ve sorumlulukları yerine getirmelerini sağlayan bir mekanizmadır. Diğer bir ifade ile eşgüdümleme örgütsel amaçlara ulaşmak için mevcut kaynakları birleştirme ve yapılan tüm eylemleri bütünleştirme sürecidir (Demirtaş ve Güneş, 2002). Bu yönüyle eşgüdümleme bir uyumlama sürecidir. Bu uyumun sağlanmasında iş görenlerce bilgi ve birikimlerin paylaşılması önemlidir. Bu uyum mekanizması olmadığı zaman örgütsel amaçlara ulaşılması güçleşmektedir (Aydın, 2000). PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması sürecinde iletişim ve koordinasyon konusunda eksikliklerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle PIAAC 2015 uygulama ve raporlama sürecinde, tanıtım ve iletişime yönelik yaklaşımlarda olumsuz ve kapalı bir tutum sergilendiği ortaya çıkmıştır. Bu tutumun sebebi olarak PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri performansının düşük çıkması gösterilmiştir. Yönetsel erkin siyasi mülahazalar ve önyargılarla değerlendirilmeye açık alan haline gelmemesi için PIAAC 2015 sonuçlarını kamuoyuyla paylaşmaktan kaçındığı görülmüştür.

Koordinasyona ilişkin öne çıkan bir diğer konu ise kurum içi ve kurumlar arasındaki koordinasyon eksikliğinin olması bulunmuştur. PIAAC 2015 araştırması sürecinde ÇSGB ve MEB birimleri arasında bilgi paylaşımı ve ortak bir rapor oluşturmaya yönelik bir yaklaşım olmadığı ortaya konulmuştur. ‘PIAAC sonuçları ile ilgili belirlenen tedbir

maddelerinin politikaya dönüştürülemezliğinin' bu koordinasyonu sağlayamamaktan kaynaklandığı belirtilmiştir. Bu durum, birimler arası iletişim ve koordinasyonun zayıflığından kaynaklandığı ifade edilmiştir.

Araştırmada, koordinasyon mekanizmalarının daha esnek yapılara dönüşmesine rağmen örgün ve yaygın eğitim kurumlarının piyasa dinamiklerini ve sektörel değişimleri dikkate almadığı yönünde bulgulara da yer verilmiştir. Bu bağlamda okulların kapalı devre gibi işledikleri, dış dünyadan kopuk yaşadıkları belirtilmiş olup, bilgi ve katkı katma değer üretmede öncü olması beklenen üniversitelerin 3. nesil üniversite olmaktan uzak olduğu ifade edilmiştir. MEB merkez teşkilatında her ne kadar yatay yapılanmaya yönelik bir yapılanma eğilimleri olsa da uygulamada hiyerarşik yapılanmanın etkilerinin devam ettiği ve sistemin tepeden gelen talimatlarla hareket ettiği yönünde bulgulara erişilmiştir. Ereş (2004) de Türk eğitim sisteminde, kararların tepe yöneticileri tarafından alındığını, merkezden kontrol olduğu ve Talim Terbiye Kurulu kararları ile MEB stratejik planları örtüşme düzeylerinin düşük kaldığına vurgu yapmaktadır. Benzer şekilde, Yalçın (2016) da MEB merkez teşkilatı yöneticilerinin öncelikle klasik karar verme stilini kullandıklarını, sonra sırasıyla sezgisel, politik ve yönetsel karar verme stillerini kullandıkları bulgusuna ulaşmıştır. Çoban (2016) ise yeniden yapılanma sonrasında MEB merkez teşkilatında kurumsal hafızanın sektöre ugradığını, değişimin geçmişle bütünleştirilerek yapıldığını ve örgütü sadeleştirmek adına iş yükü ile kadro sayısı arasındaki dengeye dikkat edilmediğini ortaya koymuştur. Yürütmenin iş görenlere destek olması, onlara rehberlik yapması, işi kolaylaştıran olması gerekirken PIAAC 2015 araştırması sürecinde de çok sorunlar yaşandığı, çalışanların görüş ve önerilerinin dikkate alınmadığı, takım ruhunun yansıtılmadığı ve yürütmenin deneme yanılma yoluyla sonuca gittiği görülmüştür.

MEB HBÖ Genel Müdürlüğünde bir yönetici PIAAC yetişkin becerileri araştırması ile ilgili olarak kendi daire başkanlıklarına bilgi ve belge verilmediğini, kendilerinin takip ettikleri belge, yasa ve yönetmelikler olduğunu ve bunun dışına çıkamayacaklarını belirtmiştir. Karar verme örgütün tüm birimlerinde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Harrison'dan Tekin (2009)'un aktardığına göre üst düzey yönetimde karar verme süreçlerinin verimliliği ya da verimsizliği alt kademelere de benzer şekilde yansımaktadır. Bu yönü ile yürütme erkinin izleyenleri etkilemede etkileşimci liderlik davranışları gösterdiği ve bürokratik hantal örgütsel yapının hala devam ettiği söylenebilir. Bununla birlikte, MEB 2015-2019 Stratejik Planı'nın stratejik hedeflerinden biri de 'bürokrasinin azaltılması, etkin bir izleme ve değerlendirme sistemiyle desteklenen, çoğulcu, katılımcı,

şeffaf, hesap verebilir' bir yönetişimin oluşturulması hedeflenmektedir. Ancak, mevcut yönetişim, stratejik plandaki performans göstergelerine ve somut uygulamalara yeterince yansımadağı söylenebilir. Türk kamu yönetim anlayışında egemen olan bürokratik örgütlenme, güç mesafesi yüksek ve büyük ölçüde merkeziyetçi yapılanma esnek örgütsel oluşum girişimlerini gölgede bırakmaktadır (Ergün, 2004). Hiyerarşik yapılanma, bürokratik yapı ve merkezi planlama, katılımcı ve demokratik liderlik özelliklerinin ortaya çıkmasını da engellemektedir (Saran, 2004). 652 sayılı KHK ile yeniden yapılandırılan MEB teşkilatı grup başkanlıklarının doğrudan müsteşar yardımcılarına bağlanması ile bir derece yatay yapılanmaya gidildiğı görülmüştür. Ancak kültürel, psikolojik ve duygusal boyutlar da örgütsel hiyerarşinin şekillenmesinde etkili olabilmektedir (Çoban, 2016). Nitekim Türk Milli Eğitim sistemindeki yeniden yapılanma girişimlerinin uygulamada birimler arasında her ne kadar esnek yapılanma emareleri görölse de bu katı güç mesafesini uygulamada net olarak ortadan kaldıramadığını göstermektedir. Hofstede (1984)'nin araştırmasında da Türk kültürü, toplulukçu, güç mesafesi yüksek ve paternalizm eğilimleri yüksek bir kültür olarak nitelendirilmektedir.

Yönetim süreçlerinden örgütlenme boyutunda eğitim sisteminin yapıyı kurma, yönetici, öğretmen, fiziki kapasite ve program kapasitesine ilişkin sorunlar tespit edilmiştir. Bursalıoğlu (2000) örgütlemeyi yapıyı kurma, kadrolama, donatım ve anlayış gösterme boyutlarından oluşan bir süreç olarak görmektedir. Örgütsel yapıya ilişkin 652 sayılı KHK ile yeniden yapılandırılan MEB teşkilatı önceki yapıdan kaynaklanan bürokratik hantallığın azaltıldığı, işlevsel genel müdürlükler oluşturulduğu ve grup başkanları arasında eş güdüm sağlanarak daha esnek yatay bir yapıya dönüştürüldüğü görülmektedir (Çoban, 2016). Bununla birlikte bazı katılımcılar okul türlerinden hareketle bir yapılanma yerine üst düzeyde bir planlama ve yapılanma gerektiğini savunmuştur. Araştırmada, Türk Milli Eğitim sisteminin teşkilat yapısının başka bir felsefeyle yeniden kurgulanmasına ve eğitimin üst düzeyde planlanmasına ve yapılanmasına ihtiyaç duyulduğu görüşüne yer verilmiştir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı örgütlenmesinde özellikle MEB HBÖ Genel Müdürlüğünün yapılanması dikkat çekici bulunmuştur. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapısı içerisinde birçok farklı seviyelerdeki eğitimlerin bu genel müdürlük altında bir araya getirildiğı belirtilmiştir. Mevcut yapısıyla MEB HBÖ Genel Müdürlüğünün bu işlevi yerine getirebilecek bir yapıda olmadığı görüşü öne çıkmıştır. Hayat boyu öğrenme kavramının bir felsefe, bir kültür olduğu gerçeğinden hareketle hayat boyu öğrenme felsefesinin tüm örgün ve yaygın eğitim kurumlarının bünyesinde barındırılması gerektiği

düşünülmektedir. Ancak tüm bu işlevleri kapsayacak bir yapının olmadığı altı çizilmiştir. Bununla birlikte hayat boyu öğrenmenin bir anlayış, bir felsefe olmasına karşın örgütsel yapı içerisinde yer alması tüm dünyada ‘çok nadir görülen değişik bir şey’ olarak yorumlanmıştır. Araştırmada MEB HBÖ Genel Müdürlüğü’nün hayat boyu öğrenme felsefesini yansıtmaktan ziyade en genel anlamıyla yaygın eğitim hizmeti sunduğuna vurgu yapılmaktadır. MEB HBÖ Genel Müdürlüğü yapısında bulunan çıraklık eğitim merkezlerinin de zorunlu eğitim kapsamına alınması ve Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğüne bağlanması ile işlevselliği daha da daraltılmıştır. Mevcut yapısı ile bu kurum açık okullar ve Halk Eğitim Merkezlerinde yaygın eğitim hizmeti veren kurumlar olarak görülmektedir. Ancak 21. yüzyıl becerileri bağlamında dünyadaki genel eğilimlere bakıldığında hayat boyu öğrenme bir yaklaşım olarak ele alınmakta ve bireyin tüm öğrenmelerine kılavuzluk eden bir yapıda olduğu görülmektedir. Burada stratejik yöneticilerin hayat boyu öğrenmeyi bir yaklaşım olarak mı, yoksa formal eğitimin dışında kalan yetişkinlere bilgi ve beceri kazandırma kurumu mu olarak algılamakta oldukları önemlidir. Teşkilat yapısında yapılacak bir düzenleme ile hayat boyu öğrenme bireyin tüm öğrenmelerini içine alan bir yapıda diğer genel müdürlüklerle koordineli bir üst çatı gibi de kurgulanması tasarlanabilir. Böyle bir yapılanma ile bireyin tüm öğrenmelerini birleştirip bütünleştirebilecek bir sistemle izlenebilmesine de olanak vereceği düşünülmektedir. Diğer taraftan, PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasının bu genel müdürlük bünyesinde yapılandırılması da tartışmaya açık olduğu düşünülmektedir. Araştırmanın yetişkin becerilerine odaklanmasından dolayı MEB HBÖ Genel Müdürlüğü ile ilişkilendirildiği anlaşılmaktadır. Ancak, MEB HBÖ bünyesinde açılan kursların içerikleri ile PIAAC’ta ölçülen içeriğin çok farklı olduğu, MEB HBÖ kapsamında yetişkinlere sunulan bilgi ve beceriler ile PIAAC’ın ölçtüğü becerilerin çoğunlukla örtüşmediği görülmüştür. Bu bağlamda Türk Milli Eğitim sisteminde PIAAC yetişkin becerileri araştırmasından sorumlu genel müdürlüğün sadece MEB HBÖ ile sınırlı tutulmasının yanlış ve yetersiz kaldığı söylenebilir. Ayrıca, bazı katılımcılar, MEB HBÖ Genel Müdürlüğü’nün uluslararası bir araştırmayı yönetebilecek bir yapı ve kapasitede olmadığına vurgu yapmaları da bu görüşü desteklemektedir. Araştırmanın tüm ülkelerde eğitim bakanlıkları tarafından gerçekleştirilirken bu konuda MEB’in araştırmaya ÇSGB’ma destek sağlayıcı olarak katılması stratejik bir yanlışlık olarak yorumlanabilir. Bu bağlamda PIAAC uluslararası yetişkin becerileri araştırmasının diğer uluslararası araştırmalarda olduğu gibi MEB Ölçme ve Değerlendirme Genel Müdürlüğü bünyesinde yapılmasının daha doğru bir

yapılanma olacağı düşünülmektedir. OECD'nin PISA gibi analitik gücünü ve politika süreçlerine etkisini artırabilmek amacıyla ulusal değerlendirmelerle ilişkilendirebilme hedefi dikkate alındığında (OECD, 2016b) MEB'in PIAAC yetişkin becerileri araştırmasını yeniden yapılandırılmasında fayda görülmektedir.

Yetişkinlere beceri kazandırılmama probleminin temel etkenlerinden birisi de öğretmen - eğitici kapasitesi ile ilişkili bulunmuştur. Türkiye'nin OECD raporlarında en zayıf kaldığı alanlardan birisi de öğretmen kapasitesi ile ilgilidir. ERG (2017) ve MEB, (2016) raporları, öğretmen niteliğinin öğrenci başarısının en belirleyici değişkeni olduğunu göstermektedir. PISA, TIMSS ve PIAAC gibi uluslararası değerlendirmelerde akademik başarının yüksek olduğu ülkelerde, eğitim reformlarının merkezinde öğretmenler bulunmaktadır (OECD, 2016c). TEDMEM (2016b) raporunda 2016 yılı itibarıyla Türk Milli Eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme alanında niceliksel anlamda bir eksiklik bulunmamasına karşın öğretmen niteliğinde sorunların devam ettiği belirtilmektedir. Bu çalışmada, Türk Milli Eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme politikalarında standartlarının belirlenmesine ve açık, anlaşılır göstergelerle performans değerlendirmesinin yapılmasına yönelik net politikalar bulunmadığı ortaya konulmuştur. 2017-2018 öğretim yılında on iki ilde pilot uygulamasına başlanan öğretmen performans değerlendirme sistemi ile MEB eğitim kalitesini artırmaya yönelik ve eğitim politikalarına yön verebilmek amacıyla öğretmenlerle ilgili durum değerlendirilmesi yapabilmeyi amaçlamaktadır. Ortaya konulan öğretmen performans değerlendirme sistemi bileşenlerinin nesnel göstergeler içermemesi ve değerlendirmeye katılacak öğrenci ve velilerin işin içerisinde olması değerlendirmenin başarısını olumsuz etkileyeceği düşünülmektedir. Ayrıca öğretmenin 'iyi olma halini' geliştirecek ve öğretmene yardımcı olacak performans sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Diğer taraftan aday öğretmenlik uygulamalarının koçluk, mentörlük uygulamalarına benzer olduğu ve öğretmen yetiştirme açısından olumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bu araştırma özelinde, öğretmenlerin ve eğitimcilerin geliştirilmesine yönelik politikaların sürekli gündemde olmasına karşın mevcut politikaların ve söylemlerin daha ziyade öğretmenlerin niceliksel artışı ile ilgili bulunmuştur. Ayrıca, öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim kursları ile öğretmen yetkinlikleri arasında bir bağlantı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. MEB HBÖ olarak mevcut öğretmen kapasitesini geliştirmek adına akademisyen desteği almaya yönelik politik eğilimler olmasına karşın bu konuda somut bir çalışmanın yapılmadığı görülmüştür. MEB ÖYGGM (2017) Öğretmen Strateji Belgesi'nde altı yıllık öğretmen yetiştirme ve geliştirme politikalarında "yüksek nitelikli, iyi yetişmiş

ve mesleğe uygun bireylerin öğretmen olarak istihdamını sağlamak, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimini sürekli kılmak ve öğretmenlik mesleğine yönelik algıyı iyileştirmek ve mesleğin statüsünü güçlendirmek” hedeflerine vurgu yapılmaktadır. Bu perspektif olumlu olarak görülmektedir. Ancak toplumda var olan olumsuz öğretmen algısını değiştirmeye yönelik politikalar net olarak ortaya konulamamaktadır. Ayrıca ‘öğretmenin iyi olma hali’nin ekonomik statüsü ve toplumsal statüsü ile de ilişkili olması bu hedefin gerçekleştirilmesinin önünde engel gibi görünmektedir. Ayrıca kariyer gelişimi, kişisel gelişime yönelik öğretmen strateji belgesinde yer alan hedeflerin önceki öğretmen kariyer basamakları uygulamasında yaşanan olumsuzluklar sebebi ile adil ve tüm öğretmenleri kapsayacak şekilde tasarlanması gerekmektedir. Bu bağlamda öğretmen profesyonelliğinin artık eğitimde kalite politikalarının temeline oturtulması gerektiği düşünülmektedir. Nitel araştırma bulguları öğretmenlerin, özellikle de HEM’lerde görevli eğitici yeterliklerinin çok düşük olduğunu, birçok modüle ilişkin nitelikli öğretici bulmakta yetersiz kaldığını, mevcut eğitimcilerin de 21. yüzyıl becerilerinden ve artı katma değer kazandıracak nitelikte standartlarının olmadığını göstermektedir. Bununla birlikte mevcut öğretici kadrolarda hala geleneksel öğretim metotlarıyla eğitimler verildiği, MEB hizmet içi eğitimlerinin öğretmen gelişimini çok desteklemediği sonucuna ulaşılmıştır. Bayrakçı (2010) Türkiye’de öğretmenlerin gelişimine yönelik verilen hizmet içi eğitimlerin etkililiğini araştırdığı çalışmasında hizmet içi eğitim ihtiyaçların belirlenmesinde, öğretici yeterliklerinde ve sistematik bir hizmet içi eğitim modelinin uygulanmamasından kaynaklı eksiklikler olduğunu ortaya koymuştur. Eğitimin niteliği açısından ise bilgi ve kavrama düzeyinde eğitimler sunulduğu, üst düzey bilişsel becerilere eriştirecek yöntem ve teknikler konusunda öğretmen kapasitesinin geliştirilmesi gerektiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda öğretmen girdi, süreç ve çıktılarının yeniden gözden geçirilmesi ve öğretmenlik mesleğinde profesyonelleşme sisteminin kurulması, mentörlük sistemine geçilmesi ve izleme sistemlerinin öğretmenin gelişimine destekleyici bir yapıda kurgulanması gerekmektedir.

Örgütlemenin diğer bir alt teması olan fiziki kapasite ilişkin eğitim örgütlerinde farklılıklar olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda halk eğitim merkezlerinin Türkiye’nin tüm illerinde örgütlenmesinin olduğu belirtilmiş olup, fiziki kapasitelerinin bulunduğu bölgeye göre göreceli olarak değiştiği görülmüştür. Bu farklılıkların aynı il içerisinde bile görülebildiği bulgularına yer verilmiştir. Ayrıca, fiziki kapasiteye ilişkin her yerde kurs açabilme imkânına sahip olduğu ifade edilmekle beraber açılan kursların materyallerini

ve kaynak ders kitaplarını tedarik etmekte güçlükler olduğu, birçok modüle ilişkin ders materyallerinin kursiyerlere verilemediği bulgusuna ulaşılmıştır. 2016 yılı HBÖ İzleme ve Değerlendirme raporunda HBÖ Genel Müdürlüğü bünyesinde 1354 yaygın eğitim kurumu bulunduğu ifade edilmektedir. Bu kurumların fiziki kapasitesi bulunduğu bölgeye göre değişebilmektedir. Raporda kurumların fiziki kapasitesini geliştirmeye yönelik finansman kalemi yok denecek kadar az olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, UİS (2016) raporunda MEB Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlı okul ve kurumlarının atölyeleri modernize edilerek örgün ve yaygın öğretim ile işgücü eğitimlerinde kullanılmasına yönelik politika maddesi yer almaktadır. Fiziki kapasitenin geliştirilmesine yönelik MEB kurumlarında bölgesel düzeyde eşitsizlikler olmasına karşın bu yönde sürekli iyileştirmeler kaydedildiği söylenebilir. Diğer bir bulgu ise örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki birçok okulun fiziki mekân olarak çok güzel olmakla birlikte etrafının duvarlarla çevrili ve dış dünyadan kopuk bir durumda olduğu bulgusuna da ulaşılmıştır. ERG (2017) ve MEB (2016a) raporlarında PISA 2015 değerlendirmesine göre 'iyi olma hali' en düşük olan ülke Türkiye bulunmuştur. Bu durum eğitim ortamları ile de yakından ilişkili olduğu düşünülmektedir. Okul ortamı, iklimi, öğrencinin aidiyet duygusu hissetmesi gibi çevresel etmenlerin de öğrencilerin iyi olma halini etkilediği belirtilmektedir. Fiziksel kapasite yeterliğini tüm bu bileşenlerle birlikte değerlendirilmesi gerekmektedir.

Program kapasitesine ilişkin bulgular ise mevcut program yapısının günümüz teknolojilerine, sanat ve estetik anlayışına, sektörün ihtiyaç duyduğu nitelikleri kazandırma konusunda yetersiz kaldığı görüşlerine yer verilmiştir. Öğretim programı eğitim sistemlerinin sunduğu kilit bileşenlerden birisi olup, eğitimin kalitesini ve öğrencilerin başarısını belirleyen önemli bir değişkendir (Sagun, 2016). Bu yönü ile öğretim programlarının sürekli güncellenmesi bilgi toplumunda zorunluluk olarak görülmektedir. Ancak öğretim programının ihtiyaçlara uygun tasarlanmasında çok boyutlu yaklaşımlara ihtiyaç duyulmaktadır. Sagun (2016)'un Türkiye'de uluslararası bir lise eğitim programı aracılığıyla eğitim görmüş öğrencilerin üniversite eğitimindeki akademik başarılarını araştırdığı deneysel çalışmada deney grubu lehine akademik başarının belirgin bir şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu bulgu etkili bir öğretim programının öğrenci öğrenmelerinde önemli olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte gerek temel ve ortaöğretimde ve gerekse HBÖ kurumlarında programların güncellenmesi ve yenilenmesi çalışmalarının devam etmekte olması olumlu görülmektedir. ERG (2017) raporunda

MEB'in öğretim programlarının güncellenmesi sürecinde şu ana kadar güncellenen programlar içerisinde en demokratik ve şeffaf güncellenmenin gerçekleştirildiği belirtilmektedir. Araştırma bulgularında eski programların çok yoğun olduğu, çok fazla akademik içerik barındırdığı ve özel sektörle işbirliğinin çok az olduğu yönünde eleştirilere de yer verildiği görülmüştür. Bu bağlamda tematik okulların özel sektör ile okul yönetimi arasında köprü kurulmasında etkili olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca, yeni müfredat çalışmalarının Türk Milli Eğitim sistemindeki sorunların çözümüne çok fazla olumlu katkı sağlamasının beklenmemesi gerektiği görüşlerine de yer verilmiştir. Yeni müfredat çalışmalarında 21. yüzyıl becerilerini kazandırmada yine yetersiz kalacağı, sanıldığı gibi bir devrim olmadığı, sadece var olan müfredatın biraz sadeleştirildiği görüşlerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Yönetim süreçlerinden izleme - değerlendirme boyutuna ilişkin olarak Türk Milli Eğitim sistemi genelinde ve PIAAC yetişkin becerileri özelinde etkin bir izleme - değerlendirme sisteminin olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Bu araştırmada katılımcılardan bazıları Türk Milli Eğitim sisteminde izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin daha ziyade niceliksel yaklaşımları öne çıkardığını ve sistemin seçici bir yapıda olduğunu ortaya koymuşlardır. Etkili bir izleme ve değerlendirme sisteminin olmaması tüm yönetim süreçlerini de olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Bununla birlikte MEB Ölçme Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü bünyesinde gerçekleştirilen ve üst düzey zihinsel becerileri ölçmeye yönelik Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi Projesi (ABİDE) ulusal düzeyde bir izleme-değerlendirme sisteminin kurulmasına yönelik olumlu bir gelişme olarak görülebilir (ERG, 2017). ABİDE projesi uluslararası PISA ve TIMSS projelerinden esinlenmekle birlikte ulusal kavramsal bir çerçeve oluşturması ve diğer izleme ve değerlendirme araçlarını destekleyici veriler sunması bakımından yararlı olması beklenmektedir. OECD ise PISA ve PIAAC gibi uluslararası değerlendirmelerin analitik gücünü ve politika süreçlerine etkisini artırabilmek amacıyla ulusal düzeyde değerlendirmelerle ilişkilendirebilmeyi ve ulusal ve uluslararası karşılaştırmalara imkân sunan bir hedef ortaya koymaya çalışmaktadır (OECD, 2016b; OECD, 2016c; TEDMEM, 2016a). Ancak MEB Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğüne ABİDE projesi sonuçları ve değerlendirilmesine ilişkin bir rapora ulaşamadığımızdır. Diğer bir olumlu gelişme ise MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanan Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporudur (MEBOGM, 2016). Ayrıca HBÖ Genel Müdürlüğü'nün e- yaygın portalı, kursiyer takip sistemi ve BİLSİS sistemi gibi izleme

araçlarının geliştirildiği görülmektedir. Tüm bu olumlu izleme araçlarının geliştirilmesine rağmen, mevcut izleme ve değerlendirme araçlarının etkililiği ve politikalara yansımada güçlüklerin devam ettiği görülmektedir. Ayrıca, yetişkin becerilerine yönelik izleme ve değerlendirmenin daha bütüncül bir yapıda değerlendirilmesi gerektiği savunulmaktadır. Yetişkin becerilerinin değerlendirilmesinin MEB HBÖ Genel Müdürlüğü kapsamında yapılan faaliyetlerin ötesinde kurgulamak gerektiği ifade edilmektedir. İzleme ve değerlendirme çalışmalarında boylamsal ve derinlemesine bütüncül analizlere gereksinim duyulmaktadır. Bu amaca yönelik ulusal yetişkin becerileri izleme ve değerlendirme sistemi geliştirilmesi gerektiği, kurulacak sistemde bireyin örgün eğitimden yaygın eğitime kadar aldığı her türlü eğitimi ve sertifikaları tek bir çatı altında toplayabilecek bir yapıya ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Türk Milli Eğitim sistemi için sinyaller veren PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında ortaya çıkan gerçeklik, izleme ve değerlendirme sürecinin hayat boyu sürecek bir yapıda kalite eksikli ve bütüncül bir yapıda kurgulanması gerektiğini göstermektedir.

Eğitim sisteminde yapılacak değişimin öncelikle kamu yönetim felsefemizden ve nasıl bir insan yetiştirmek istediğimizden başlaması gerektiği düşünülmektedir. Nitel araştırma sonucu ortaya çıkan bu bulgu, eğitim sistemimizin nasıl bir insan yetiştirmek istediğine ilişkin net bir yönünün olmadığı yönündedir. ERG (2017) raporunda da “yenilenen” öğretim programlarında temel alınan eğitim felsefesi ve yaklaşımının açık, anlaşılır ve bilimsel biçimde ifade edilmediği görüşü bu bulguyu desteklemektedir. Çağlayan (2007) da Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi akımları incelediği araştırmasında, idealizm, realizm, natüralizm, pragmatizm ve materyalizm gibi felsefi sistemlerin yüzeysel etkileri görülmesine karşın Türk Milli Eğitim sisteminin belli bir felsefi temeli olmadığını, daha çok siyasal ve ideolojik temelli olduğunu ortaya koymuştur. Tarihsel süreç içerisinde ve hakim olan paradigma ve ideolojiye göre eğitim felsefesinin yansımaları farklılıklar göstermiştir. Türk toplumundaki farklı üç gruba vurgu yapan Kaplan (2006) Türkiye'nin siyasal ideolojilere göre eğitimlerini daha fazla inşa etmede bir sorun yaşayabileceğinden bahsederken, Altınay (2004) Türk Milli Eğitim sisteminin artan bir toplumsallaşma süreci için tüm çıkarları bir araya getirebilecek bir eğitim felsefesine ihtiyacı olduğunu altını çizmektedir. İşler (2016) 1946-2014 yılları arasında Türk Milli Eğitim şura kararların eğitim felsefesi açısından değerlendirdiği araştırmasında, şurada alınan kararların önemli bir kısmının daimicilik, esasicilik ve ilerlemecilik eğitim felsefeleri ile ilişkilendirilebileceği sonucuna ulaşmıştır. Ancak araştırmacı, Milli Eğitim şuralarında

alınan kararların büyük bir çoğunluğunun gerçekleştirilemediği bulgusuna yer vermiştir. Diğer taraftan epistemolojik inançlarla öğrenme- öğretme anlayışları arasındaki ilişkiler olduğunu tespit eden Aypay (2011) da son yıllarda öğrencilerin öğrenme ve öğretmede yapılandırmacı yaklaşımı geleneksel yaklaşımdan daha çok özümlediklerini ortaya koymuştur. Bu durum son yıllarda Türk Eğitim Sistemi'nde eğitim programlarının hazırlanmasında ve eğitim-öğretim etkinliklerinde yapılandırmacı yaklaşım uygulamalarının bir sonucu olabileceği düşünülmektedir. Ancak yapılandırmacı yaklaşım model alınmasına karşın uygulama düzeyinde farklı yaklaşımların da etkili olduğu düşünülmektedir. Duruhan, Gürbüzürk, Şan ve Pepeler (2013) Türk Eğitim Sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden bir değerlendirmesini yaptığı araştırmasında, eğitim sistemine giren kişilerin kaliteli bir ürün olarak sistemden çıkamadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmada üst düzey öğrenmelere ulaşamadığı; öğrenci merkezli bir eğitim amaçlanmasına rağmen uygulamalarda öğretmenin aktif olduğu, öğrencilerin nitelikli, üretken, yaratıcı olmadıkları, okul programlarının öğrenciyi yaşam sorunlarının üstesinden gelecek şekilde yetiştiremediği ve görev yaptıkları öğretim kademesine göre anket maddelerinin 25'inde öğretim elemanı ve öğretmen görüşleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda yeni bir eğitim felsefesi ile eğitim sistemimizin kurgulanmasına ihtiyaç olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, Türk Milli Eğitim sisteminin eğitim felsefesi kurgulanırken sosyal becerilerin de dikkate alınması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Dolayısıyla eğitim örgütlerinin yetişkinlere girişimcilik ve inovatif düşünce ruhunun kazandıracak, iş birliği ve takım çalışmasına yatkın, paylaşımcı ve sinerji oluşturacak bir atmosferi bünyesinde barındıran bir eğitim sistemi kurgulanması gerektiğinin altını çizmiştir.

PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına yönelik etkin bir planlama olmamakla birlikte yetişkin becerilerinin geleceğine yönelik katılımcıların daha olumlu öngörülerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Türk Milli Eğitim sisteminde yapılan iyileştirmeler, FATİH projesi kapsamında dijital okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmalar, okullaşma oranlarındaki artışlar ve özellikle de üniversite mezunlarındaki artışın bu olumlu beklentiye desteklediği belirtilmiştir. Ancak TEDMEM (2016b) raporunda FATİH projesinin eğitimin kalitesini artırmaya yönelik nihai hedefinden uzağa düştüğüne vurgu yapılmaktadır. MEB'in eğitimde kalite politikalarının odağında bulunan FATİH projesi uygulama sonuçlarının bu şekilde yansımalarının olmasının değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca MEB HBÖ Genel Müdürlüğü olarak sonraki yıllarda PIAAC

sonuçlarından hareketle yetişkinlere temel becerileri kazandırmak için çalışmaların alt yapısını oluşturmaya yönelik politikalar geliştirmesi de bu olumlu beklentiyi pekiştirmektedir (UİS, 2016). Bunula birlikte hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı günümüz bilgi toplumunda eğitim sistemlerinin değişime ayak uyduramama durumunda gelecek yıllarda da benzer sonuçlarla karşı karşıya kalınmasının kaçınılmaz olduğu gerçeğinin altı çizildiği görülmüştür. Bu sebeple yetişkinlere beceri kazandırma işlevinin daha bütüncül bakış açısıyla ele alınması gerektiği aksi takdirde alınacak tedbirlerin yeterli olmayacağı görüşleri ortaya konulmuştur. Nitekim uluslararası karşılaştırmalara olanak veren PISA 2015 ve PIAAC 2015 sonuçları eğitim sisteminde yapılan iyileştirmelerin kalite eksenli yansımalarının sınırlı kaldığını göstermektedir (Cemaloğlu, 2011; ERG, 2017; MEB, 2016; TEDMEM, 2016b; UİS, 2016).

PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması uygulamasına ilişkin değerlendirmeler incelendiğinde uygulamanın süresi, uygulama süreci ve içeriğine ilişkin değerlendirmelere yer verildiği görülmektedir. Bazı katılımcıların PIAAC uygulamasının üç saatten fazla sürmesinin (OECD, 2016a) katılımcı davranışlarını ve performansını etkilediği yönde eleştirilerde bulunmuştur. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması temelinde bir dizüstü bilgisayar yardımıyla bilgisayar tabanlı yapıldığı için (OECD, 2014) sistemsel sorunların da yaşandığını ancak bu sorunların çözümünde PIAAC destek ekibinin özverili çalıştığı bilgilerine ulaşılmıştır. PIAAC uygulama sürecinde uygulama öncesinde hazırlıklarda gecikilmesi, örneklem seçiminde kişi üzerinden değil de hane üzerinden gidilmesi ve raporlama sürecinde ulusal düzeyde bir raporlamanın oluşturul-a-maması da bazı katılımcılar tarafından eleştiri konusu edilmiştir. Ayrıca çeviri ve adaptasyon sürecinde de bazı sıkıntılar yaşandığı ifade edilmektedir. Yönetsel iradenin paylaşımına ve katılıma uzak olmasından ve iş ve süreçleri planlamada hantal kalmasından kaynaklı sinerji oluşturulamadığına ilişkin görüşlere de yer verilmiştir. PIAAC yetişkin becerileri ve benzeri araştırma araçlarının içeriğine ilişkin görüşlere de yer verildiği görülmüştür. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırma içeriğine alışkın olunmadığı belirtilmiştir. Ancak içerikle ilgili eleştirel yaklaşımda bulunan katılımcıların HBÖ eğitim içerikleri bağlamında değerlendirmelerde bulunmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu konuda PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının kapsam ve içeriğine ilişkin yeterli düzeyde bir farkındalık oluşmadığı görülmektedir. Bu bağlamda bazı katılımcıların PIAAC 2015 uygulamasında sorulan soruların MEB HBÖ faaliyetlerine katılan yetişkinlerin anlayabileceği düzeyde olmadığını dile getirmeleri bu farkındalık ve bilgi eksikliğini gösterir nitelikte

bulunmuştur. Diğer bir ifade ile PIAAC araştırmasına katılan yetişkinlerin doğrudan MEB HBÖ faaliyetlerine katılan yetişkinler bağlamında ele alınması ve sorulan soruların MEB HBÖ kurs faaliyetleri ile örtüşmediği yönünde beyanda bulunulması ilgili araştırmanın kapsam ve içeriğinin net olarak anlaşılmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bununla birlikte OECD'nin hazırladığı raporların çok net göstergeler ve hedefler ortaya koyduğunu ancak yöntem, usul ve sürece ilişkin bazı konuların tartışılabileceği görüşlerine de yer verildiği görülmüştür.

Katılımcıların PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasına yönelik algılarının ise olumlu olduğu ve OECD PIAAC yetişkin becerileri araştırması kavramsal çerçevesinde belirtilen esaslarla örtüştüğü görülmüştür (OECD, 2016b). PIAAC yetişkin becerileri araştırmasını geçerliliği ve güvenilirliği sağlanmış, PISA ve TIMSS araştırmaları gibi uluslararası boyutta karşılaştırmalı değerlendirmelere yer veren ve ülkelerin eğitim sistemleri hakkında net fotoğraflar sunan en geniş kapsamlı bir araştırma olarak algılandığı görülmüştür. Ayrıca yetişkinlerin bilgi ve becerilerini hayata ne düzeyde transfer edebildiklerini, aldıkları eğitimin kalitesini ve istihdamla olan ilişkisini ortaya koyan önemli bir araştırma olarak değerlendirildiği saptanmıştır. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına ilişkin bu okumanın PIAAC kavramsal çerçevesi ile uyumlu olduğu söylenebilir. Bununla birlikte PIAAC araştırması algılarının yönetici ve öğretmenlere göre farklılaştığı görülmektedir. Yöneticilerin PIAAC sonuçlarından hareketle savunma mekanizmaları ile değerlendirmelerde bulunmalarına karşın öğretmen ve diğer PIAAC araştırmasında görevli çalışanların daha ziyade tanımlama ve kapsamı hakkında yoğunlaştığı söylenebilir. PIAAC projesine ilişkin en dikkat çekici algı ise araştırmanın yetişkin eğitime odaklandığı şeklindedir. Bu algı, PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının doğru okunmasını ve anlaşılmasını etkilediği düşünülmektedir. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının doğru yorumlanabilmesi ve örgütsel yapı içerisinde doğru ilişkilendirilebilmesi açısından MEB HBÖ eğitimlerinin amaç ve içeriğinin net olarak ortaya konulmasında fayda görülmektedir.

MEB HBÖ kapsamında verilen eğitimler gönüllülük ve isteklilik esasına göre toplumun her kesimine hitap eden eğitimler olduğu ortaya konulmuştur. Bu merkezlerde daha ziyade hobi amaçlı, kültürel amaçlı, sosyalleşme amaçlı eğitimler verilmektedir. Sert (2017) 'sosyalleşme amacıyla yetişkin eğitimi etkinliklerine katılım' adlı araştırmasında Mamak Halk Eğitim Merkezinde kurslara katılan yetişkinlerde sosyal güdülenme yöneliminin başat olduğu bulgusu bu bulguyla benzerlik göstermektedir. Eğitim alanların genellikle

formal eğitim sisteminden çıkmış, emekli olmuş, ya da bayanlar olduğu belirtilmektedir. HBÖ kapsamında üç binden fazla eğitim modülün bulunduğu saptanmıştır. Bu merkezlerde verilen eğitimlerin çoğunluğunu okuma yazma kursları, dikiş, nakış, arıcılık, nalburiyecilik ve emlakçılık gibi alt ve orta meslek gruplarına hitap eden kurslar oluşturmaktadır. Ancak Halk Eğitim Merkezlerinde verilen kursların üst düzey becerileri kazandırma noktasında yetersiz kaldığı görüşleri paylaşılmıştır. Bu merkezlerin ülke için artı katma değer üretebilecek insan kapasitesinin yetiştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte yeniden kurgulanması gerektiği görüşlerine yer verilmiştir. Ayrıca 21. yüzyıl becerilerinin modüllerin içerisine örtük olarak yerleştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının HBÖ ile ilişkilendirilmesinin temelinde öncelikle bu araştırmanın zorunlu eğitim çağını bitirmiş yetişkinlere uygulanmasından hareket edilerek karar verildiği görülmektedir. Ancak PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının HBÖ Genel Müdürlüğü bünyesinde verilen kurs modülleri ile tam ilişkili olmadığı ortaya konulmuştur. OECD PIAAC yetişkin becerileri araştırması kavramsal çerçevesi ise okul sistemlerinin verimliliğini, etkililiğini, fırsat eşitliğini ortaya koymakta ve okulda verilen eğitimlerin hayata nasıl aktarıldığı ile ilgilenmektedir (OECD, 2017b; OECD, 2016b). PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında ölçülen bilgi ve beceriler, bireyin tüm yaşamı boyunca aldığı eğitimlerin bir sonucu olduğu ifade edilmiştir. Bu bağlamda PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına konu olan yeterliklerin temelde okulun görevi olduğu beyan edilmiş olup hayat boyu öğrenme eğitimleri bu bağlamda tamamlayıcı, destekleyici bir rolü olabileceği düşünülmektedir.

PIAAC program değerlendirmesi boyutunda PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması hakkında akademik çevrelerden, üniversitelerden yetişkin becerilerine yönelik araştırma eksikliği ve farkındalık eksikliği bulunmuştur. Bu konuda bazı katılımcılar yönetsel kapasitenin yetersiz kaldığı görüşünü savunmuşlardır. Ayrıca, PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına yönelik akademik çevrelerden, üniversitelerden de yeterince ilgi görmemesi yönünde eleştirilerin olduğu yönündedir. Bu bağlamda PIAAC Türkiye yetişkin becerileri araştırmasına yönelik Kasım 2017 tarihi itibarı ile Ulusal Tez Merkezinde ve hakemli dergilerde hiçbir akademik araştırmaya rastlanamamıştır. Alanyazında farkındalık üzerine yapılan araştırmaların ise daha ziyade örgütsel vatandaşlık, güven, bürokratik okul yapısı, örgütsel dayanıklılık, örgütsel etkililik ve örgüt iklimi arasındaki ilişkilerin incelenmesine odaklanıldığı görülmektedir (Allred, 2012; Ferguson, 2006; Gilbert, 2012; Hoy, Gage ve Tarter, 2006; Yılmaz, 2015; Watts, 2009; Williams, 2010). Bu araştırmaların hepsinde de

farkındalık ile pozitif yönde ilişkiler tespit edilmiştir (Yılmaz, 2015). Araştırma bulguları PIAAC yetişkin becerilerine ilişkin farkındalık oluşturacak planlama ve çalışmaların akademik çevrelerde, medyada ve STK'larda yeterince yer almadığını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda üst düzey yöneticilerin farkındalığın oluşturulmasına dönük yeterli inisiyatifi almadığı, MEB merkez teşkilatında hatta MEB HBÖ Genel Müdürlüğü'nde bile birçok çalışanın projeden habersiz olduğu görülmüştür. Kearney, Kelsey ve Herrington (2013) farkındalık düzeyi yüksek olan okul örgütlerinin yöneticilerinin öğrenci başarısına ve okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisinin olduğunu gözlemlemiştir. Hoy vd. (2006) ise farkındalığı yüksek olan örgüt yapılarında 'hatadan kaygı duymak, basitleştirmekten kaçınmak, uygulamalara duyarlı olmak, esnekliğe bağlılık ve uzmanlığa saygı' boyutlarının öne çıktığına vurgu yapmaktadır. Farkındalık örgütlere 'beklenmedikle mücadele etmek' öngörüsü sağlamaktadır. Farkındalık düzeyi yüksek olan örgütler sorunları önceden görebilme ve problemlerin çözümüne ilişkin planlamalar yapabilmeye daha başarılı olabilmektedir (Dağlı ve Çalık, 2016). Dağlı ve Çalık (2016) örgütlerde (okul) farkındalığın belirsizliklerle başa çıkmada, riskleri görebilmeye, krizleri önlemede ve küçük sorunları büyümeden fark edebilmeye önemli olduğunu belirtmektedir. Hoy vd. (2006) farkındalığın bir erken uyarı sistemi görevi gördüğünü ve örgütlerin rutin işleyişlerini farklı bir perspektiften bakabilme becerisi kazandırdığını ifade etmektedir. Doğru ve hızlı kararı vermek farkındalığı yüksek olan örgütlerin önemli bir özelliğidir. Bu bağlamda Türk Milli Eğitim sistemi çıktılarının ve yetişkinlerin eğitim durumları ile günlük ve iş hayatında okul örgütlerinde aldıkları eğitimlerin dönütlerini veren PIAAC araştırmasına karşı düşük düzeyde ilgili olmaları araştırmada ortaya çıkan sonuçların doğru okunmasına ve doğru eğitim politikalarının oluşturulmasına gölge düşüreceği düşünülmektedir. Diğer taraftan eğitim politikalarının ve programlarının belirlenmesinde PISA farkındalığının yerleşmeye başladığı söylenebilir. Buna karşın, PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının yönetsel, toplumsal, akademik ve siyasi farkındalığının oluşturulmasında yönetsel erkin etkisiz kaldığı görülmüştür.

Nitel araştırmada ortaya çıkan bir bulgu da Türk Milli Eğitim sisteminde bilgiyi beceriye dönüştürme ve transfer edebilme konusunda problemler olduğuna ilişkindir. Nitel ve nicel araştırma bulguları eğitim sisteminin istedik çıktılarını veremediğini ortaya koymaktadır. Türk Milli Eğitim sisteminde katılımcı görüşlerine göre beceri geliştirme konusunda hala geleneksel yaklaşımlar kullanıldığı belirtilmektedir. Bu problemin de bir sistem problemi olduğu bulgusuna yer verilmektedir. Bu bağlamda en temel sözel, sayısal ve problem

çözme becerilerini geliştirme konusunda AB hedeflerinin çok gerisinde kaldığı ortaya konulmuştur. Bu konu ile ilgili olarak Schleicher'nin Türkiye PISA değerlendirmesi dikkat çekicidir. Schleicher (2017) Türkiye'de öğrencilerin bilgiyi yeniden üretme konusunda ya ezberleme ya da sadece not alma stratejilerini kullandıklarını ama bilgiden bilgi üretme ve hayata transfer etme konusunda yetersiz kaldıklarını ifade etmektedir. PISA Türkiye sonuçlarını farklı okumak gerektiğini vurgulayan Schleicher (2017) Türk Milli Eğitim sisteminin 21. yüzyıl dünya becerilerine ayak uyduramadığını ve öğrencilere sunulan bilginin dünyada artık nitelik değiştirdiğinin altını çizmektedir. Katılımcı görüşlerine göre Türk Milli Eğitim sisteminde aşırı bilgi ve içerik yüklendiğine vurgu yapılmaktadır. Ancak verilen içeriklerin Bloom'un taksonomisinde yer alan bilgi düzeyinde kazanımların ağırlıklı olduğu ve sistemin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey becerileri kazandırmaktan uzak olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, İnce (2016) ve İskenderoğlu ve Baki (2011)'nin bulguları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca katılımcıların okuryazarlık kavramı algısının da AB ve OECD okuryazarlık kavramlarından farklı olduğuna vurgu yaptıkları saptanmıştır. Özellikle Halk Eğitim Merkezlerinde verilen eğitimlerde okuryazarlık kavramının okuma yazma eğitimi bağlamında ele alındığı görülmektedir. PISA direktörü Schleicher (2017) yeni okuryazarlık kavramının bilgi inşa etmek, bilgiden bilgi üretmek olduğuna dikkat çekmektedir. Bu konuda Türk Milli Eğitim sisteminde müfredatlar ile ilgili bir dizi güncellemeler yapılmıştır. Ancak, bilgi ve beceri kazandırma işlevinde yeni hazırlanan müfredat reformunda belirgin bir sadeleştirme olduğuna işaret edilmekle birlikte 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılabilmesi konusunda yeterli olamayacağı ifade edilmiştir. Bu bağlamda özellikle 21. yüzyıl becerileri arasında en öne çıkan kavramların başında sosyal beceriler olarak da bilinen iş birliğine yatkınlık, takım çalışmasına uygunluk, inisiyatif alabilme, girişimcilik ve liderlik gibi becerilerin okullarda verilemediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca araştırmada, PIAAC 2015 performansına ilişkin değerlendirmelerden hareketle örgün eğitim kurumlarının kazandıramadığı becerilerin MEB HBÖ kurumlarından beklemenin doğru olmadığı da belirtilmiştir. Tüm dünyada nitelikli okul sistemlerinde okulda kazanılan bilgi ve becerilerin hayata transfer edilebildiği görülmektedir. Ancak PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması sonuçları ve nitel görüşme bulguları Türk Milli Eğitim sisteminde yetişkinlere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin günlük hayata ve iş hayatına transfer edilemediğini göstermektedir. Bu sonuca paralel olarak Emrahoğlu ve Mengi (2012) de 8.

sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde gördükleri konuları günlük hayata transfer edemedikleri ya da eksik transfer ettikleri bulgusunu paylaşmıştır. Nitekim uluslararası PISA, TIMSS ve PIAAC araştırma sonuçları da Türk Milli Eğitim sisteminde bilgi ve becerilerin günlük hayata ve iş hayatına aktarılmasında sorunlar yaşadığını göstermektedir. Özellikle PISA ve PIAAC değerlendirmelerinde okulda öğrenilen bilgidен ziyade o bilginin ne düzeyde dönüştürebildiği ve günlük hayatla içselleştirebildiği ölçülmektedir (MEB, 2016a). Becerilerin hayata ve iş yaşamına transfer edilememesi konusunda özellikle iş dünyasından olumlu dönütler alınamadığı belirtilmektedir. Nitelikli eleman bulma konusunda iş dünyası güçlüklerle karşılaştıklarına dair bulgulara rastlanmıştır. Bu konuda okul sistemlerinin beceri geliştirme ve transfer konusunda işlevsel olmadığı ortaya konulmuştur. Eğitim örgütlerinin hayata dönük, uygulamalı ve sürdürülebilir eğitim içerikleri ile bu sorunun üstesinden gelmesi gerekmektedir. Billington vd. (2017) okulun görevinin öncelikle temel becerileri kazandırma fonksiyonunu yerine getirmek olduğunu, ancak bilgi toplumunda birçok eğitim sisteminin bu fonksiyonu yerine getirmede güçlükler yaşadığına vurgu yapmaktadır. Bu durum eğitimde kalite politikalarının yeniden gözden geçirilmesini gerekli kılmaktadır.

Tüm eğitim sistemlerinin nihai amacı eğitimde kaliteyi yakalayabilmektir. Clarke (2014) eğitimde kalitenin 21. yüzyılın en temel yapı taşlarından biri olarak nitelendirmektedir. Ancak eğitim kalitesi birçok bileşen ve bunların birbiriyle etkileşimi ile ortaya çıkmaktadır (Saarinen, 2010). Kaliteli eğitim sistemlerinin eğitimin tüm bileşenlerini sistem bazında ele aldıkları ve veriye dayalı bütüncül değerlendirmelerde buldukları bilinmektedir. Son yıllarda tüm dünyada eğitim politikalarının şekillenmesinde PISA, TIMSS TALIS ve PIAAC gibi uluslararası araştırma verilerinin belirleyici olduğu görülmektedir. Bu araştırmada, PIAAC nicel ve nitel araştırma bulgularından hareketle Türk Milli Eğitim sisteminde kalite sorunlarının devam ettiği ortaya konulmuştur. Araştırmada eğitimde kalite yaklaşımları temel olarak iki boyutta değerlendirilmektedir. Bunlardan birincisi Türk Milli Eğitim sisteminde kalite yaklaşımlarını olumlu olarak değerlendirenlerin kaliteyi daha ziyade niceliksel boyutta ele aldıkları görülmüştür. Bu görüşe göre, Türk Milli Eğitim sisteminde Cumhuriyet döneminden günümüze kadar eğitimde geline noktaya dikkat çekilmekte olup özellikle okullaşma oranlarındaki son yıllardaki olumlu gelişmelerin bunu desteklediği belirtilmektedir. UIS (2016) raporuna göre okullaşma oranları eğitimin her kademesinde yıllara göre artış kaydetmekte olduğu, ancak hala eğitim kademeleri itibarıyla AB ve OECD ortalamalarının gerisinde olduğu belirtilmektedir. MEB (2017) resmi

istatistikleri raporunda da eğitimin her kademesinde okullaşma oranlarındaki artışlar net olarak okunabilmektedir. Özellikle zorunlu eğitim kapsamının on iki yıla çıkarılmasına paralel olarak ortaöğretimde okullaşma oranında belirgin artışlar gözlemlenmektedir. Diğer taraftan yükseköğretime katılım oranları da 2001 yılından 2017 yılına kadar geçen süre içerisinde yaklaşık iki kat artmıştır (MEB, 2017). Türk Milli eğitim sisteminde eğitimde kalite konusunun ağırlıklı olarak üst politika belgelerinde yer verilmektedir. Bu bağlamda Milli Eğitim Bakanlığı Kalite Çerçevesi (2015) olumlu olarak değerlendirilmektedir. Türk Milli Eğitim sisteminde son yıllarda mesleki eğitimi güçlendirmeye yönelik bir dizi politikaların da geliştirildiği görülmektedir. 2014-2018 dönemini kapsayan Onuncu Kalkınma Planında ‘Temel ve Mesleki Becerilerin Geliştirilmesi Programı’nda eğitim sisteminin işgücü piyasasıyla uyumlaştırılması, eğitim çağındaki gençlerin temel becerilerinin geliştirilmesi, genç işgücünün temel becerilerinin geliştirilmesi, sanatsal ve sportif faaliyetlerin geliştirilmesi ve mesleki yeterliliklerin artırılması bileşenlerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir. Bu politika 2015-2017 Orta Vadeli Program politikalarına da yansımaktadır. Programda “Eğitim sisteminde, bireylerin kişilik ve kabiliyetlerini geliştiren, hayat boyu öğrenme yaklaşımı çerçevesinde işgücü piyasasıyla uyumunu güçlendiren, fırsat eşitliğine dayalı, kalite odaklı dönüşümler sürdürülecektir” denilmektedir. Ayrıca eğitim istihdam ilişkisini güçlendirilmesine yönelik politika tedbirlerinin Onuncu Kalkınma Planı ve Ulusal İstihdam Stratejisi belgesinde de vurgulanmıştır (UIS, 2016). Bu bağlamda tematik okulların açılması, çıraklık eğitiminin zorunlu ortaöğretim kapsamına alınması ve çıraklık eğitiminin Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü bünyesinde yapılandırılmasına ilişkin politikaların yürürlüğe konulduğu görülmektedir. Çıraklık eğitiminin zorunlu ortaöğretim kapsamına alınması eğitim ve iş piyasaları arasındaki uyumun sağlanmasına yönelik olumlu bir adım olarak değerlendirilmektedir. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırma sonuçlarından hareketle Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü İzleme ve Değerlendirme Daire Başkanlığı olarak açık öğretim okullarındaki öğrenci profilinin izlemeye alınması, ilgi alanlarına giren yetişkinlerin durumlarının değerlendirilmesi ve sorunlu alanları ortaya çıkarmaya yönelik yerel düzeyde politikalar belirlenmeye çalışılması bir diğer olumlu adım olarak görülebilir. Ancak burada da yaklaşımın sayısal olarak ele alınması dikkat çekici bulunmuştur. Ayrıca, yetişkinlerin önceki öğrenmelerinin tanınmasına ve tüm dünyada geçerli, akredite olabilen meslek standartların ortaya konulmasına yönelik eğitim politikaları üzerinde çalışılmaya başlanması ve ulusal meslek standartlarının oluşturulması

ve mesleki eğitim müfredatı yazılmaya başlanması olumlu diğer gelişmeler olarak sayılabilir. Ancak bu olumlu gelişmelere rağmen eğitimde kalite sorunlarının çözülemediği görülmektedir (ERG, 2017; Schleicher, 2017; TEDMEM, 2016b). Eğitimde kalite konusunda olumsuz değerlendirmelerde bulunanların ise PISA, TIMSS ve PIAAC gibi uluslararası araştırma verilerini dikkate aldığı ve daha ziyade eğitimin nitelik boyutuna ağırlık verdikleri görülmüştür. Katılımcılar, PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında PISA değerlendirmelerinde olduğu gibi alt düzey düşük performans sergileyen yetişkinlerin çok fazla olmasını, diğer taraftan üst düzey performans gösteren yetişkinlerin yok denecek kadar az olmasını eğitim sistemimizde kalite sorunlarının devam ettiği şeklinde yorumlamaktadırlar. PIAAC araştırmasında sözel ve sayısal becerilerde okuduğunu anlama, özellikle de bir paragrafta verilen düşünceye bağlı olarak ilişkiler kurabilme, anlama, yorumlama, sentez etme ve temel matematiksel hesaplamaları yapabilme gibi temel becerileri eğitim sistemimiz kazandıramamaktadır. Diğer taraftan okullarda öğrencilere öğrenme kültürünün kazandırılmaması hayat boyu öğrenmeye açıklığı da etkilediği vurgulanmıştır. Bu bulgular, OECD PISA direktörünün Schleicher (2017) Türk Milli Eğitim sistemi hakkındaki değerlendirmeleriyle paralellik göstermektedir. Ayrıca, Türk Milli Eğitim sisteminin kalite sorunlarına ilişkin bir başka değerlendirme de Japonya gibi kaliteli eğitim sistemleri ile üç yıllık bir fark oluştuğuna dairdir. Diğer taraftan, okullar ve bölgeler arasındaki farklılıklar daha uç noktalara ulaşmaktadır. OECD (2013c) Eğitim Politikası Türkiye Genel Görünümü Raporunda sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin akademik başarılarının da düşük olduğu belirtilmektedir. Bu durum Türk Milli Eğitim sisteminde eğitimde fırsat eşitliği açısından sorunların çözülemediği şeklinde yorumlanabilir. Kaliteli okul sistemlerinde eğitimde fırsat eşitliğini ve dezavantajlı bireylerin eğitim fırsatlarında öncelikli hale getirilmesinin öncelikli politika alanı olduğu bilinmektedir (ERG, 2017). Araştırmaya katılanlar Türk Milli Eğitim sisteminin 21. yüzyıl becerilerini kazandırmaktan uzak olduğunu ifade etmişlerdir. Özellikle de bilgi toplumunda olmazsa olmaz olarak nitelendirilen takım çalışmasına yatkınlık, işbirliği yapabilme ve girişimcilik gibi sosyal becerilerin kazandırılmadığı ortaya konulmaktadır. Bu becerilerin mevcut programların içerisinde örtük bir şekilde sunulmasının gerekli olduğu dile getirilmiştir. Türk Milli Eğitim sisteminde öğretmen ve yönetici kapasitesinin yetersizliği, kullanılan program içeriklerinin yoğun oluşu, geleneksel öğretim metotlarının kullanılması, ders içeriklerinin bilgi ve kavrama düzeyinde aktarılması ve öğrencilerin bulunduğu sosyo - ekonomik ve kültürel

bağlam ile okul iklimine bağlı değişkenlerin eğitimde kalite yaklaşımlarını etkileyen değişkenler olarak sayılabilir. Ayrıca, MEB HBÖ bağlamında kaliteli eğitimin sunulmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Halk Eğitim merkezlerine talebin çok yoğun olmakla birlikte bu merkezlerde verilen eğitimlerin tamamlanamadan sonlandırıldığı, eğitimlerin amacına yönelik yürütülmediği, hobi ağırlıklı, daha ziyade mevcut öğretmen kapasitesinin ve fiziki kapasitenin bunu belirlediği sonucuna ulaşılmıştır. UİS (2016) ve MEB (2009) raporlarında hayat boyu öğrenmeye erişim ve kalitesi konusunda OECD ve AB ülkelerinin gerisinde kalındığı belirtilmektedir. Ülkelerin sosyal ilerleme düzeylerini gösteren SIE (2014) endeksi 'ne göre Türkiye 132 ülke içinde temel bilgiye erişimde 66. sırada yer almaktadır. SIE endeksinde fırsatlar bileşeninde 77. sırada; ileri öğrenime ve bilgi ve iletişime erişimde ise 79. sırada bulunmaktadır. BM İnsani Kalkınma Endeksi verileri, OECD'nin 'öğrencilerin iyi olma hali' göstergeleri, PISA, TIMSS, ICILS ve PIAAC değerlendirme sonuçları Türk Milli Eğitim sisteminin AB ve OECD standartlarının çok gerisinde kaldığını göstermektedir.

Eğitimde kalite tartışmalarında öne çıkan fırsat eşitliği ile ilgili sorunlar olduğuna ilişkin görüşler de ortaya konulmuştur. Araştırma bulguları, uygulanan öğretim programlarının ülke genelinde aynı olmasına karşın bazı bölge, okul ve HEM'lerde eğitimde kalite farklılıklarının bulunduğunu göstermektedir. Ayrıca, sosyokültürel ve ekonomik statüdeki farklılıklardan kaynaklanan fırsat eşitsizliklerinin her zaman sosyal devlet yaklaşımları ile tolere edilemediği, cinsiyete ve dezavantajlı gruplara yönelik sorunlar bulunduğuna dikkat çekilmiştir. Benzer şekilde Karagöz (2005) de eğitimde, bölgesel, yöresel ve toplumsal kümeler arasındaki eşitsizliklerin sürmekte olduğunu, sosyoekonomik olarak gelişmiş bölgelerde eğitim sistemlerinin daha hızlı geliştiğini, diğer bölgelerde ise aynı paralelde gelişmediği sonucuna ulaşmıştır. OECD (2017) raporunda Türkiye'nin 2014 yılındaki 0,39.8 düzeyindeki Gini endeksi diğer OECD ülkelerinden çok daha yüksek seyretmeye devam etmektedir. Bireyler arası gelir eşitsizliği açısından PISA ve PIAAC sonuçları ile paralellik gösteren Gini endeksine göre sadece Meksika'nın gelir eşitsizliği Türkiye'den daha yüksek boyutlardadır. İnsani Gelişim endeksine göre de 2014 yılına ait veriler (hdr.undp.org) incelendiğinde Türkiye 0,722 HDI ile 90.'ıncı sırada bulunmaktadır. Diğer taraftan, Türk Milli Eğitim sisteminde eğitime ayrılan kaynakların son yıllarda kamu bütçesinden özel okullara ödenen teşvikler, özel öğretimin payındaki artış kayda değer bulunmuştur. Özel okul teşvikleri, çocuğunu özel okula gönderebilecek belirli bir gelir düzeyi olan ailelerin yararına olmaktadır. Diğer taraftan bu teşvikler bölgesel ve

sosyoekonomik olarak dezavantajlı grupların lehine pozitif ayrımcılık yapılarak kullanılabilir (ERG, 2017). Eğitimde fırsat eşitliği üst politika belgelerinde de belirtildiği gibi çocuklar arasındaki başarı farklarını azaltmada okul öncesi eğitime ağırlık verilmesi gelmektedir. Ancak, okul öncesi eğitime ayrılan finansmanın yetersizliği en çok sosyoekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocuklarını etkilemektedir. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında okullaşma oranlarında ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı sürdürülen politikaların olumlu olduğu söylenebilir. Ancak, Türkiye’de eğitimin her kademesinde net okullaşma oranlarına ve cinsiyete dayalı eğitimde fırsat eşitliğine bakıldığında bölgesel farklılıkların hala devam etmekte olduğunu göstermektedir. Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde program türlerine göre okullar arası varyansın OECD ülkeleri içerisinde en yüksek seyreden ülke durumundadır. Türkiye’deki eğitimde fırsat eşitliği olgusunu Finlandiya örneği ile karşılaştırmalı olarak inceleyen Mercik (2015) de araştırmasında Türkiye’de zorunlu eğitim sisteminde yapılan nitel ve nicel düzenlemelerin, fırsat eşitliğini sağlamakta yetersiz kaldığı sonucuna vurgu yapmıştır. Araştırmada, Türkiye’de eğitimde eşitlik ve adalet algılarının niceliksel boyutta ve ‘biçimsel eşitlik’ anlayışının ön plana çıktığına vurgu yapılmıştır. Diğer bir ifade ile fırsat eşitliği sosyoekonomik ve bölgesel farklılıklar göz ardı edilerek sadece eğitime erişimin sağlanması bağlamında ele alındığı ortaya konulmuştur. Eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ele alınması gereken güçlüklerden birisi de göçmen statüsünde belirgin bir değişim yaşanmasıdır. Bu bağlamda özellikle Suriyeli göçmen çocuklara ilişkin eğitim politikaları fırsat eşitliği önünde duran güçlükler arasında yer almaktadır (TEDMEM, 2016a). PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasında Suriyeli göçmen sorununun henüz daha o yıllarda belirmeye başlamasından ve özellikle araştırmayı yapan İMD’lerin yabancı dil bilmemesinden dolayı bu hane halkları ile görüşmeler yapılamamıştır. Fırsat eşitsizliğini gidermede son yıllarda Genel Ortaöğretim ve Mesleki ve Teknik Ortaöğretim arasındaki benzerlikleri artırıcı politikalarının OECD ülkelerinin eğitim politikalarında öne çıktığı görülmektedir. Türk Milli Eğitim sisteminde özellikle meslek liseleri bağlamında görülen düşük performansa bağlı eşitsizlikleri gidermede bu ikisi arasındaki kalın duvarları ortadan kaldırmaya yönelik politikalar olumlu sonuçlar verebileceği düşünülmektedir (TEDMEM, 2016b). Diğer taraftan MEB HBÖ bünyesinde eğitim alanların çoğunlukla büyük şehirlerde yaşadıkları, verilen eğitimlerin bulunulan bölgenin ve bireylerin imkânlarıyla sınırlı kaldığı ve her yerde, her kurs programı için ulusal bir standartın olmadığı ve halk eğitim merkezlerinin her ilde istendik standartlarda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. PIAAC

ve PISA sonuçları da gerek örgün eğitimde gerekse yaygın eğitim kurumlarında ve toplum temelli eğitim kurumlarında eğitim kurumlarından hizmet alan bireylerin benzer sosyoekonomik gruplar içerisinde toplandığını göstermektedir (ERG, 2017; MEB, 2016). Sarier (2010) de OKS-SBS ve PISA sonuçlarında Türkiye’de öğrenci performansının, cinsiyet ve bölgeler arasında önemli farklılıklar gösterdiği bulgusunu paylaşmıştır. Sarier (2010) eğitim öğretim kademesi yükseldikçe okullaşma oranı kızlar aleyhine azaldığına ve sosyoekonomik ve sosyokültürel değişkenlerin akademik başarıyı etkilediğini ortaya koymuştur. Örgün eğitim kurumları açısından PISA 2009, 2012 ve 2015 sonuçları bölgesel farklılıkları ve okullar arası eşitsizlikleri gözler önüne sermektedir. Bu farklılıklar Finlandiya gibi eğitimde eşitlik ve kalite standartlarına ulaşan ülkelerde çok düşük düzeylerde seyretmektedir (MEB, 2016a). Bu durum yaklaşık olarak iki okul yılı gibi ciddi bir fark anlamına gelmektedir. Bu eşitsizliğin giderilmesi için sosyoekonomik değişkenlere ilaveten, fiziksel kapasiteye, öğretmen kapasitesine de odaklanmak gerekmektedir. Türk Milli Eğitim sisteminde TEOG sınavlarının kaldırılması üzerinden yapılan ölçme ve değerlendirme sistemine ilişkin tartışmalar da eğitimde fırsat eşitliği tartışmalarına başka bir eksen daha katacağı düşünülmektedir. Tüm bu bulgular, Türk Milli Eğitim sisteminde kalitenin yakalanması için sistem bütünlüğü ile sorunların çözümüne gidilmesi ve bütüncül bakış açısıyla değerlendirmeler yapılmasını gerekli kılmaktadır.

Eğitimde sistem yaklaşımı dışsal ve içsel tüm faktörlerin birlikte ele alınmasını gerektirmektedir (Hoy ve Miskel, 2010). PIAAC yetişkin becerileri araştırmasına konu olan sözel, sayısal ve problem çözme becerilerinin bireyin içinde yaşadığı sosyal, kültürel ve ekonomik çevreden bağımsız hareket etmediğini göstermektedir. Eğitim faaliyetlerinin bireyin yaşadığı toplumun ekonomik, sosyal, politik ve kültürel gelişimine katkı sağladığına ve eğitim düzeyi ile ekonomik büyüme, siyasal ve toplumsal gelişme arasında doğrusal ilişkiler olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Ereş, 2005). Bu araştırmanın nitel boyutunda da eğitimin sosyal, ekonomik ve kültürel bağlamla ilişkili olduğu saptanmıştır. Entelektüel birikim ve sosyal sermayenin geliştirilmesinde eğitim başat rol oynamaktadır. Bu bağlamda PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri araştırma sonuçlarının toplumsal beceri stokumuzun bir göstergesi olarak değerlendirilmektedir. Ayrıca eğitimin sosyalleşmeye olan etkisi vurgulanmış olup hayat boyu öğrenme kapsamında her yaştan yetişkinlere yönelik kursların verildiği saptanmıştır. Özellikle belli bir yaşın üzerindeki yetişkinlerin rehabilite olmalarına, toplumla kaynaşmalarına, hayatını değiştirmek isteyenlere yeni fırsatlar sunmaya katkı sağlayabilmektedir. Sunulan eğitim

hizmeti sayesinde engelli ve dezavantajlı yetişkinlere farklı ortam ve imkânlar sunulduğu görülmüştür.

PIAAC ve benzeri karşılaştırmalı araştırmaların topluma özgü bazı davranışları da ortaya çıkardığı söylenebilir. Bunlardan öne çıkan bazı davranışlar ise ‘iş son güne bırakma’, toplumda ‘okuma alışkanlığının olmaması’, ‘başarısızlıkların üstünü örtme’, ‘tembellik’, ‘rahata düşkünlük’, ‘eleştiriye kapalılık’, ‘miş gibi yapma’, ‘olaylara duygusal yaklaşma’ gibi davranışlarının yaygın olduğu görülmüştür. Bu davranış tiplerinin eğitim ve yönetim açısından yakından incelenmesinin faydalı olacağı söylenebilir. Rahata düşkünlük, tembellik, iş son güne bırakma, mış gibi yapma davranışları benzer nitelikte olup bireyin bilgi üretmesini engellediği düşünülmektedir. Okuma alışkanlığının olmaması, bilgiye erişimin ve hayat boyu öğrenmenin önündeki diğer bir engel olarak durmaktadır. Bürokrasiden miras kalan mış gibi yapma, eleştiriye kapalılık ve başarısızlıkların üstünü örtme yönetsel kapasitenin şeffaflık, hesap verebilirlik ve demokratiklik düzeyleri ile ilişkili olduğu söylenebilir.

Araştırmada nitelikli eğitimin bireyin ekonomik refahına, ülkenin kalkınmasına ve istihdama da olumlu yansıdığı görüşleri öne çıkarılmıştır. Barro (1991) eğitim ve ekonomik büyüme arasında güçlü ve pozitif bir ilişkinin var olduğunu ilk ortaya koyan araştırmacılardan biridir. Bu bağlamda yetişkin beceri stoku yüksek olan ülkelerin güçlü ülkeler olduğu, bireylerinin ise yaşam kalitelerinin yüksek olduğu bilinmektedir. Türkiye ekonomik büyüklük olarak ilk yirmilerde sayılmasına karşın eğitimle ekonomi arasında işlemeyen ters bir makas olduğu ifade edilmiştir. Bu durum ekonomik olarak büyüyen bir ülke ama toplumsal kalkınmada aynı düzeyde gelişemeyen bir ülke görünümünü ortaya koymaktadır. Eğitimin ekonomik işlevlerinin başında istihdama olan katkıları ve toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda işgücü arzına cevap verecek insan kaynağının yetiştirilmesi geldiği belirtilmiştir. UİS (2016) raporunda da eğitim düzeyi ile iş gücüne katılım oranları arasında güçlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Bilgi toplumunda öne çıkan beşeri sermaye kaynağının hayat boyu öğrenen, 21. yüzyıl becerileri ile donatılmış ve temel beceri alanlarında yetkin bireylerden oluştuğu ifade edilmiş olup bunun yolu da eğitim kurumlarının etkililiğinden geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak PIAAC araştırma bulguları mevcut insan kaynaklarını yetiştirmede ve iş gücünün talep ettiği nitelikleri kazandırma konusunda yetersiz kaldığı görülmüştür. Özellikle artı katma değer katacak nitelikli ve üst düzey beceriler kazandırma konusunda Türk Milli Eğitim sistemi OECD ülkelerine kıyasla ve mevcut ekonomik yapısıyla düşük kaldığı söylenebilir. UİS (2016)

raporuna göre Türk Milli Eğitim sisteminin en önemli eksikliği olarak ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünü yetiştirememesi gösterilmektedir. Raporda, Türkiye’de işgücünün eğitim düzeyi düşük bulunmuştur ve mevcut yapısı ile, işgücü verimliliği ve buna bağlı olarak ekonomik büyüme imkanları açısından olumsuz bir tablo sergilenmektedir. Bununla birlikte son yıllarda eğitim kurumları ile iş piyasalarındaki bazı sektörler arasında protokoller yapılmaya başlanması, ihtiyaç duyulan sektörlerle yönelik tematik okulların açılması girişimleri olumlu olarak değerlendirilebilir (TEDMEM, 2016a).

Eğitim aynı zamanda bir kültürleme sürecidir. Araştırmada, kültürü sonraki kuşaklara aktarmanın, kendi kültürel kodlarını, geleneklerini ve değerlerini yaşatmanın en kısa yolunun eğitimden geçtiği ortaya konulmuştur. Bu yönüyle eğitim ve eğitim kurumları paylaşılan ortak bir kültür oluşturmada, toplumsal değerler ve duyguları yaşatmada ve geçmiş ve gelecek nesiller arasında köprü kurmada etkili bir harç görevi görmektedir. Wilkins ve Quchi (1983) de kültürü ‘paylaşılan sosyal bilgi’ olarak nitelendirmekte ve bireyleri bilgilendirmede, onlara yön vermede ve duygularını şekillendirmede kontrol unsuru olarak görmektedirler. Araştırmada kültür boyutunun eksik kaldığına vurgu yapılmaktadır. Bu bulgu Cumhurbaşkanı Erdoğan’ın Türkiye’nin eğitim ve kültür alanında istendik seviyede olamadığımız (Kozan ve Demirel, 2016) yönündeki görüşleriyle de benzerlik göstermektedir.

PIAAC yetişkin becerileri nicel araştırma ve nitel görüşme bulguları Türk Milli Eğitim sisteminde değişim ve dönüşümün gerekli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Değişim ve dönüşüm ile ilgili olarak en öne çıkan bulgu ise fikirsel ya da zihinsel bir dönüşümün gerekliliği olmuştur. Toplum olarak maddesel şeyleri dönüştürebilmekle birlikte, eğitim gibi manevi boyutu olan şeyleri dönüştürmede sorunlar yaşandığı tespit edilmiştir. Zihinsel süreci dönüştürmenin hem bir sistem gerektirdiği hem de bir süreklilik gerektirdiği ifade edilmiş olup bunun yolunun da yönetici kapasitesinin geliştirilmesinden geçtiği ortaya konulmuştur. Burnes (2004) de değişim sürecinde yapısal dönüşümlerle birlikte zihinsel ve duygusal boyutların da dönüştürülmesi gerektiğine vurgu yapmaktadır. Bu dönüşümü gerçekleştirecek liderlerin de geliştirici liderler olması gerekmektedir (Çoban, 2016).

Araştırmada katılımcı görüşlerine göre, değişim ve dönüşümü gerekli kılan arka plana bakıldığında, Türk Milli Eğitim sisteminde bilgi ve beceri kazandırma işlevinde ve becerilerin günlük hayata ve iş hayatına transferinde istendik düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Türk Milli Eğitim sisteminde beceri geliştirme konusunda hala geleneksel bir

yaklaşım sergilendiği ifade edilmektedir. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde, birçok mesleklerde, örgütsel yapılarda ve iş dünyasının beklentilerinde hızlı değişimler yaşanmasına karşın eğitim kurumlarının bu yeniliklerin farkında olmadığı ya da geç aldığı belirtilmiştir. Bu yönüyle 21. yüzyıl okul örgütlerinin hantal bir yapı sergilediği ortaya konulmuştur. Okulların daha açık, tüm yenilikleri takip eden ve gerçek dünyadan kopuk olmayan merkezler olması gerektiği görüşlerine yer verildiği görülmüştür. Bu durum, değişim ve dönüşümün odağında yer alan okulların yeniden kurgulanmasını gerektirdiği savunulmuştur. Dönüşüm sürecinde bir diğer boyut ise, eğitim örgütlerinde yapılacak değişim ve dönüşümlerin sistem temelli olması gerekliliğidir. Özellikle eğitimde kalite arayışlarının nicelikten nitelik boyutuna kaydığı dikkate alınması gerekmektedir. Türk Milli Eğitim sisteminde eğitimde nicelik ağırlıklı kalite arayışların bazı sorunların çözümünde ve eğitimin yaygınlaştırılmasında etkili olduğu söylenebilir. Bir başka ifade ile eğitim sisteminde yapılan değişimlerin yapısal, teknolojik ve insan kaynaklarının işe koşulması gibi biçimsel değişikliklerden ibaret olup eğitimde verimlilik ve kalitenin sağlanmasına çok fazla katkı sağlamadığı görülmektedir (Çoban, 2016). Bu durum, günümüz bilgi toplumuna uygun eğitim sisteminin kurgulamasını gerektirmektedir. Araştırmada, bilgi toplumunda okulların ‘öğrenen örgütler’ ve bireylerin ‘öğrenmeyi öğrenen bireyler’ olması gerektiği vurgulanmakta ve bunun gerçekleşmesi için de yönetsel ve öğretmen kapasitelerinin öncelikli olarak geliştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Değişim konusunda yöneticilerin değişime direnç göstermelerinden ya da değişime tepkili yaklaşımlarından kaynaklanan sorunlar tespit edilmiştir. Ayrıca, nitel araştırma bulguları değişim ve dönüşümün tabandan tavana doğru geniş kitlelere yaygınlaştırılması gerektiği savunulmuştur. Bu dönüşümü sağlarken dışsal değil, içsel değişim ve dönüşümü gerçekleştirmenin daha doğru olacağına dikkat çekilmiştir. Bu bulgu, Slater (2000)’in değişimin tabandan tavana doğru yaygınlaştırılması gerektiği görüşleriyle paralellik göstermektedir. Bununla birlikte, Türk Milli Eğitim sisteminde gerekli olan bu değişim ve dönüşümlerin yapılamaması durumunda gelecek yıllardaki eğitimde kalite arayışlarının boşa çıkacağı ve PIAAC ve PISA gibi uluslararası değerlendirmelerde pek fazla bir şey değişmeyeceği görüşlerine yer verildiği görülmüştür.



BÖLÜM VI

SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde araştırmanın nitel ve nicel boyutlarından elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara ilişkin ortaya konulan önerilere yer verilmiştir.

6. 1. Sonuçlar

1. Bu araştırmada ortaya çıkan ilk sonuç, Türkiye PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırma puanlarının her üç beceri alanında da yetişkin performanslarının OECD ortalamasının yaklaşık bir yeterlik düzeyi gerisinde kaldığını göstermektedir. Türkiye sözel okuryazarlık ortalamasının düzey 2'nin hemen başlangıç ucunda; sayısal okuryazarlık ortalamasının ise düzey 1 yeterlik performansının en üst diliminde ve düzey 2'nin hemen altında yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında TYO problem çözme becerileri bilgisayar tabanlı değerlendirmede daha önce hiç bilgisayar deneyimi olmadığını belirten ya da bilgisayar deneyimi olduğunu ifade edip de sistem tarafından deneyimi yetersiz görülenlerle ile BIT değerlendirmesine katılamamış veya tercih etmemiş yetişkinlerin oranı tüm yetişkinlerin yarısından fazla bulunmuştur. Türkiye'de her iki yetişkinden biri bilgisayar deneyimi yetersiz bulunurken OECD ortalamasında bu oranın her beş yetişkinden birisinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel ve sayısal okuryazarlık becerileri yeterlik düzeylerine göre Türkiye'deki yetişkinlerin performansının düzey 1 altı ile düzey 1'de oldukça yoğun olarak kümelendiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu iki düşük yeterlik düzeyinde performans gösteren yetişkinlerin araştırmaya katılan tüm katılımcıların yaklaşık yarısına denk geldiği görülmüştür. Yeterlik düzeyleri açısından Türkiye'deki bilgisayar deneyimi olan yetişkinlerin TYO problem çözme beceri performansı değerlendirildiğinde düzey 1 altı ve düzey 1'in başlarında kümelendiği görülmüştür. Düzey 2'ye çok az yetişkin erişebilmiş olup düzey 3 yeterlik düzeyine her yüz yetişkinden ancak

birisinin ulaşabildiği sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan her üç beceri alanına ilişkin üst düzey yeterliklerde ise yok denecek kadar düşük düzeyde performans gösterildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, Türk Milli Eğitim sisteminin aşırı bilgi ve içerik yüklediğine vurgu yapılmaktadır. Türkiye'deki yetişkinlerin karmaşık veya uzun metinlerdeki bilgileri birleştirmek, yorumlamak veya sentezlemek amacıyla çoklu işlemler yapma becerileri, istatistiklere ve olasılığa; mekânsal ilişkilere ve değişimlere, oranlara ve formüllere ilişkin analizleri ve daha karmaşık akıl yürütme süreçlerini gerçekleştiremedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Türkiye'de yetişkinlerin ancak basit düzeyde bilgisayar teknolojilerini kullanabildikleri, ileri düzey bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanmada ve problem çözümede çok başarılı olunamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türk Milli Eğitim sisteminin tarihsel süreç içerisinde gerek okullaşma oranlarında ve gerekse bireylerin ulaştığı eğitim düzeylerinde niceliksel olarak olumlu gelişmeler sağlanmasına karşın, eğitimdeki bu gelişmelerin, aynı düzeyde kalite politikalarıyla desteklenmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı görüşlerine göre nitel ve nicel araştırma bulguları, Türk Milli Eğitim sisteminde kalite sorunlarının devam ettiğine işaret etmektedir. Son yıllarda Türk Milli Eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerin PIAAC ve PISA gibi uluslararası verilere yansımalarının eğitim sisteminde var olan nitelik sorunlarına kalıcı çözümler getiremediğini göstermektedir. Eğitim sisteminde, sistem bazında ve veriye dayalı bütüncül bakış açısıyla değerlendirmeler yapılarak politikalar geliştirilmesi gerektiği sonucu ortaya konulmuştur.

2. PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri araştırması sonuçlarına göre yetişkinlerin sözel ve sayısal okuryazarlık puanlarının cinsiyete göre erkek yetişkinler lehine anlamlı fark gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte TYO problem çözme beceri performansları cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. PIAAC 2015 Türkiye yetişkin becerileri araştırmasında yaş ve eğitim durumları değişkenlerine göre her üç okuryazarlık alanları açısından anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sözel ve sayısal okuryazarlık puanları açısından yetişkinlerin 16 -24 ile 25 -34 yaş gruplarının, diğer taraftan 35 - 44 ile 45 - 54 yaş aralığındaki grupların daha homojen oldukları ve bu gruplar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yetişkinlerin yaş aralığı ilerledikçe PIAAC başarılarının da düştüğü görülmüştür.

3. Eğitim düzeyi ile sözel okuryazarlık puanları, sayısal okuryazarlık puanları ve TYO problem çözme becerileri puanları arasında pozitif yönde orta düzeyde; anne baba eğitim düzeyi (PARED), yıllık net geliri ve evdeki kitap sayısı ile pozitif yönde düşük düzeyde; yaş grubu ile negatif yönde düşük düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca, bilgisayar kullanım durumu ile sözel ve sayısal okuryazarlık puanları arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Diğer taraftan, PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasında Suriyeli göçmen sorununun henüz daha o yıllarda belirmeye başlamasından ve özellikle araştırmayı yapan İMD'lerin yabancı dil bilmemesinden dolayı bu hane halkları ile görüşmeler yapılamamıştır.
4. PIAAC 2015 uluslararası yetişkin becerileri araştırması kapsamında yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerini etkileyen değişkenlerden en güçlü yordayan başlangıç değişkeninin eğitim durumları değişkeni olduğu görülmüştür. Eğitim durumu lisans ve üzeri olanlar ile ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan alt değişkenlerin sırasıyla aldıkları diplomanın iş hayatında yeterliliği, evdeki kitap sayısı, yıllık net geliri ve hane halkı sayısı ile ilgili olduğu saptanmıştır. Türkiye PIAAC 2015 sonuçları açısından lisans ve üzeri eğitim düzeyinde olan yetişkinlerle lise eğitim düzeyi arasındaki ayrışmanın çok belirgin olmadığı görülmektedir. Bu durum yükseköğretim kurumlarında verilen eğitimin niteliği açısından dikkate alınması gereken bir durum olarak görülmektedir. Ayrıca, eğitim düzeyi lisans ve üzeri olan yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanları ile mevcut çalıştıkları iş için gerekli olan diploma arasında uyumsuzlukların olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Beceri eksikliği ya da uyumsuzluğu konusunda hayat boyu öğrenmeye katılımın teşvik edilmesinin daha etkili olacağı sonucu ortaya konulmuştur. Eğitim düzeyi ilköğretim ve altı düzeyinde olan yetişkinlerin sözel, sayısal ve problem çözme becerileri okuryazarlık puanını açıklayan değişkenler ise bilgisayar ve iletişim teknolojilerini kullanma durumları ve güncel iş durumu olduğu saptanmıştır. Diğer taraftan sözel okuryazarlık puanlarını açıklayan diğer bir değişken ise anadil ile test dilinin aynı olup olmaması olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yetişkinlerden bilgisayar kullanmadığını belirten yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan bir diğer değişken ise cinsiyet değişkeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, TYO problem çözme becerilerini açıklamada öne çıkan bir diğer değişken ise yaş grubu

değişkeni olduğu saptanmıştır. Eğitim durumu ortaöğretim düzeyinde yer alan ve son 12 ayda hizmet içi eğitime katılan yetişkinlerin katılmayanlara göre TYO problem çözme becerileri puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bir diğer sonuç ise lise diploması alan ve son 12 ay içerisinde hizmet içi eğitim kursuna katılan yetişkinlerin lisans ve üzeri eğitim düzeyine sahip ve hane halkı sayısı üçten fazla yetişkinlerden daha iyi performans gösterdikleri görülmüştür.

5. PIAAC 2015 sözel, sayısal ve TYO problem çözme okuryazarlık puanları ile yetişkinlerin günlük hayatta ve işyerinde kullandıkları okuma becerileri endeksi, yazma becerilerini endeksi, sayısal beceriler endeksi, bilgisayar ve iletişim teknolojileri endeksi, öğrenmeyi öğrenme endeksleri ve etkileme becerileri arasında pozitif yönlü ve zayıf düzeyde ilişkiler saptanmıştır. Yetişkinlerin iş yerinde planlama becerileri ve iş yerinde öğrenme endeksi ile temel okuryazarlık alanları arasında çok zayıf düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Bununla birlikte yetişkinlerin yönetme becerilerinde ise negatif yönlü çok zayıf düzeyde bir ilişki tespit edilmiştir. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması sonuçları ve nitel görüşme bulguları da Türk Milli Eğitim sisteminde yetişkinlere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında kazandırılan bilgi ve becerilerin günlük hayata ve iş hayatına transfer edilemediğini göstermektedir. Meslek standartlarının iş dünyasının ulaştığı yeniliği yansıtmaktan uzak olduğu ve meslek standartları ile ilgili yazılı belgelerin hala güncel olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ortaya konulan bir diğer bulgu ise mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması ve bilgi toplumunun gerektirdiği bilgi ve becerilerin günlük ve iş hayatına dönük bir yapıya kavuşturulmasına yönelik politikalar ve uygulamaların genellikle niceliksel bir yaklaşımla ele alındığı şeklindedir. Diğer taraftan, günlük hayatta ve iş yerinde gazete, dergi, akademik yayınlar, harita ve şemalar gibi okuma araçlarını kullanan yetişkinler daha hızlı ve akıcı bir şekilde dilsel öğeleri kullanabilmektedir. Ayrıca, yetişkinlerin yazma etkinliklerine katılımları her üç alana ilişkin becerilerine düşük düzeyde de olsa öğrenme, beceri geliştirme ve sosyal ağlarla iletişim becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.
6. PIAAC 2015 uluslararası yetişkin becerileri araştırması kapsamında yetişkinlerin eğitim durumları yükseldikçe sosyal becerileri de artmakta, sosyal becerileri yüksek olan yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme beceri puanları da paralel olarak artış göstermektedir. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasında lisans

ve üstü eğitim düzeyine erişen yetişkinlerin ortalama sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan 2. düzey sosyal beceriler değişkenlerin ‘insanlarla görüş alış verişinde bulunmak’ ile ‘bilgiyi öğretmek’ olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Günlük hayatta ve iş yerinde insanlarla görüş alış verişinde bulunan ve bilgiyi öğreten, paylaşan yetişkinlerin her üç okuryazarlık puanlarının pozitif yönde ayrıştığı söylenebilir. İnsanlarla hiç görüş alış verişinde bulunmayan ve bilgiyi öğretmediğini belirten lisans ve üstü eğitim düzeyindeki yetişkinlerin okuryazarlık puanlarının da ancak ortaöğretim düzeyindeki yetişkinler kadar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. PIAAC 2015 TYO problem çözme puanları ile sosyal becerilerden insanlarla görüş alış verişinde bulunan ve ‘yeni şeyleri öğrenmeyi daha çok seven’ ve ‘diğer kişilere tavsiyelerde bulunan’ lisans ve üzeri eğitim düzeyindeki yetişkinlerin daha iyi performans gösterdikleri saptanmıştır. Lisans ve üstü eğitim düzeyine sahip yetişkinlerde iş esnekliği ile sözel okuryazarlık puanları arasında doğrusal bir ilişki olduğu ve iş esnekliğine daha çok sahip olan yetişkinlerin daha başarılı olduğu görülmüştür. İlköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki yetişkinlerden kendi faaliyetlerini daha çok planlayabilen, öğrenmeye açık olduğunu belirten ve yeni bir şeyle karşılaştığında bildikleriyle ilişkilendirebilen yetişkinlerin sözel okuryazarlık puanlarının da kademeli olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Eğitim düzeyi ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde olan yetişkinlerin sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri puanlarını açıklayan ‘ek bilgiler arama’ ve ‘yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirme’ ve ‘iş arkadaşlarıyla işbirliği yapma’ değişkenlerine katılma düzeyine paralel olarak okuryazarlık puanlarında da belirgin artışlar kaydedilmiştir. Bununla birlikte ilköğretim ve altı eğitim düzeyinde ve 21. yüzyıl sosyal beceriler değişkenlerinden ‘yeni fikirleri gerçek durumlarla ilişkilendirdiklerini’ ifade eden yetişkinlerin sayısal okuryazarlık puanlarını açıklayan üçüncü düzey değişkenlerden ‘öğrenmeyi sürdürme’ ve ‘başkalarını etkileme’ değişkenleri olduğu görülmüştür.

7. Nitel araştırma sonuçlarına göre problemlerin çözülememesinin temelinde yönetici kapasitesinin yetersiz kalması ve yöneticilerin olayları bütüncül bir bakış açısıyla okuyamamaları gösterilmiştir. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasında yönetsel bakış açısının genellikle otokratik ve bürokratik liderlik davranışı sergiledikleri ortaya konulmuş olup, PIAAC 2015 başarısına ilişkin yönetici yaklaşımları daha ziyade ‘hatayı başka yerde arama’ ve ‘kabul etmeme’ davranışı sergilerken

öğretmen statüsünde olan katılımcıların başarıyı eğitim sisteminin kalitesi ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Yönetim süreçlerinden yürütmeye (karar verme – etkileme) ilişkin olarak yürütme erkinin karar verme ve politika geliştirmede, koordinasyon ve iletişimde, liyakat ve birikime dayalı kadrolama yapmada, kurumsal hafızayı koruma ve aktarmada etkin olmadıkları bulgularına ulaşılmıştır. Ayrıca, yönetsel kapasitenin proaktif davranmadıkları, dönüştürücü liderlik davranışları sergileyemedikleri, karar verme süreçlerinde yetersiz kaldıkları, öngörme ve kontrol etme süreçlerinde başarılı liderlik davranışları sergileyemedikleri görülmüştür.

Yönetim süreçlerinden planlama boyutuna ilişkin ortaya konulan bir diğer sonuç ise PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasına ilişkin ülke genelinde bir farkındalığın oluşturul(a)maması bulunmuştur. Ayrıca, okullaşma oranlarında ve toplumsal cinsiyet eşitliğine dayalı sürdürülen politikalara ilişkin olumlu adımlar atılmasına rağmen eğitimde fırsat eşitliği ile ilgili sorunların hala devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yönetim süreçlerinden örgütlenme boyutunda yapıyı kurma, yönetici, öğretmen, fiziki kapasite ve program kapasitesine ilişkin sorunlar tespit edilmiştir. Özellikle, Türk Milli Eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme alanında niceliksel anlamda bir eksiklik bulunmamasına karşın öğretmen niteliğinde sorunların devam ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenin ‘iyi olma halini’ geliştirecek performans sistemine ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin yetiştirilmesine yönelik hizmet içi eğitim kursları ile öğretmen yetkinlikleri arasında bağlantının zayıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer taraftan, PIAAC yetişkin becerileri araştırması tüm katılımcı ülkelerin Eğitim Bakanlıklarınca yürütülmesine karşın sadece Türkiye’de ÇSGB tarafından yürütüldüğü tespit edilmiştir. MEB HBÖ Genel Müdürlüğü destek sağlayıcı paydaş konumundadır. Ayrıca, MEB HBÖ Genel Müdürlüğünün görev ve sorumluluklarının bu araştırma sonuçlarını bütünüyle değerlendirebilecek bir yapıda olmadığı görülmüştür. PIAAC sonuçlarının hem bakanlıklar arası hem de Milli Eğitim Bakanlığı’nın ilgili tüm birimleri arasında tartışılarak ortak bir konsensus ile yeni bir yaklaşımla ve bütüncül bir bakış açısı ile değerlendirilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırması sürecinde iletişim ve koordinasyon konusunda eksikliklerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Özellikle PIAAC 2015

uygulama ve raporlama sürecinde, tanıtım ve iletişime yönelik yaklaşımlarda olumsuz ve kapalı bir tutum sergilendiği ortaya çıkmıştır. Okulların kapalı devre gibi işledikleri, dış dünyadan kopuk yaşadıkları belirtilmiş olup bilgi ve artı katma değer üretmede öncü olması beklenen üniversitelerin 3. nesil üniversite olmaktan uzak olduğu ortaya konulmuştur.

Yönetim süreçlerinden izleme - değerlendirme boyutuna ilişkin olarak Türk Milli Eğitim sistemi genelinde ve PIAAC yetişkin becerileri özelinde etkili bir izleme – değerlendirme sisteminin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Türk Milli Eğitim sisteminde izleme ve değerlendirme faaliyetlerinin daha ziyade niceliksel yaklaşımları öne çıkardığı ve sistemin seçici bir yapıda olduğu ortaya konulmuştur. Etkili bir izleme ve değerlendirme sisteminin olmaması tüm yönetim süreçlerini de olumsuz yönde etkilediği belirtilmiştir. Ayrıca, yetişkin becerilerine yönelik izleme ve değerlendirmenin daha bütüncül bir yapıda değerlendirilmesi gerektiği ortaya konulmuştur.

Halk Eğitim Merkezlerinde verilen kursların üst düzey becerileri kazandırma noktasında yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu merkezlerin ülke için artı katma değer üretebilecek insan kapasitesinin yetiştirilmesine katkı sağlayacak nitelikte yeniden kurgulanması gerektiği belirtilmektedir. Bununla birlikte, yetişkin becerilerinin geleceğine yönelik katılımcıların daha olumlu öngörülerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda Türk Milli Eğitim sisteminde yapılan iyileştirmeler, FATİH projesi kapsamında dijital okuryazarlık becerilerine yönelik çalışmalar, okullaşma oranlarındaki artışlar ve özellikle de üniversite mezunlarındaki artışın bu beklentiyi desteklediği sonucuna ulaşılmıştır.

Nitel araştırma sonucu ortaya çıkan bir diğer sonuç ise eğitim sistemimizin nasıl bir insan yetiştirmek istediğine ilişkin net bir yönünün olmamasıdır. Bu bağlamda eğitim sistemimizin yetişkinlere girişimcilik ve inovatif düşünce ruhunun kazandıracak, iş birliği ve takım çalışmasına yatkın, paylaşımcı ve sinerjik bir atmosferi bünyesinde barındıran yeni bir eğitim felsefesi ile kurgulanmasına ihtiyaç duyulmaktadır.

PIAAC yetişkin becerileri nicel ve nitel görüşme bulguları Türk Milli Eğitim sisteminde fikirselsel ya da zihinsel bir değişim ve dönüşümün gerekli olduğu sonucunu ortaya koymaktadır. Değişim ve dönüşümün odağında yer alan okulların sistem temelli yeniden kurgulanması gerekliliği ifade edilmektedir. Son olarak bilgi

toplumunda okulların ‘öğrenen örgütler’ ve bireylerin ‘öğrenmeyi öğrenen bireyler’ olması gerektiği ortaya konulmaktadır.

6. 2. Öneriler

Bu bölümde MEB üst düzey yöneticileri ve sonrasında ise gelecekte bu konuda araştırma yapacaklar için öneriler yer almaktadır.

MEB üst düzey karar vericiler için öneriler:

1. PIAAC ve PISA gibi uluslararası değerlendirme sonuçlarına göre Türk Milli Eğitim sisteminin mevcut yapısı eğitimde kalite sorunlarının devam ettiğini göstermektedir. Eğitimde kalite politikaları belirlenirken niceliksel yaklaşımların ötesinde niteliği öne çıkaran, veriye dayalı sistem bazlı bütüncül karar verme süreçlerinin işletildiği politikalara ağırlık verilmelidir.
2. Sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerileri alt düzey ve üst düzey yetişkin yeterlikleri açısından sorunlu alanlar olarak görülmektedir. Alt düzey yeterlik alanındaki yığılmaların azaltılmasına ve üst düzey yeterlik alanını geliştirilmesine yönelik eğitim politikaların gözden geçirilmesi gerekmektedir.
3. Türk Milli Eğitim sistemi çıktıları temel işleme becerilerinden yoksun olarak günlük ve iş hayatına geçiş yapmaktadır. Okul sistemleri üst düzey bilişsel bilgi ve beceri kazandırmakta yetersiz kalmaktadır. Analiz, sentez, değerlendirme ve eleştirel yaklaşım becerileri gibi bilişsel becerilerin nasıl kazandırılacağına yönelik bilimsel ve akademik çevrelerden destek alınmalıdır.
4. Türk Milli Eğitim sisteminde yetişkinlere örgün ve yaygın eğitim kurumlarında verilen bilgi ve becerilerin günlük hayatla ve iş hayatıyla örtüşme düzeyleri gözden geçirilmelidir.
5. Eğitim sisteminde kalite politikalarının odağına öğretmen kapasitesinin geliştirilmesi yerleştirilmelidir. MEB öğretmen profesyonelliğini öne çıkaran ve toplumda olumsuz öğretmen algısını kaldıracak politikalar geliştirmelidir. Nitelikli öğretmen yetiştirmede ve mevcut öğretmen kapasitesinin geliştirilmesinde üniversitelerle işbirliğine gidilmelidir. Hizmet içi eğitimlerin etkililiğinin ve verimliliğinin gözden geçirilmesi gerekmektedir.
6. Her üç beceri alanına yönelik dağılımlardaki farklılıkların azaltılmasına ya da giderilmesine yönelik okullar ve bölgeler arası fırsat eşitsizliklerini giderici politikaların gözden geçirilmesi gerekmektedir. Sosyoekonomik olarak dezavantajlı

bireylere yönelik politikalar belirlenirken eğitim fırsatının eşit sunulmasını destekleyen pozitif ayrımcılık yapılabilir.

7. PIAAC ve PISA değerlendirmelerinde kitap okuma alışkanlığını kazanan bireylerin performansının yüksek olduğu görülmektedir. Okuma alışkanlığını özendirici kamu spotları, reklamlar, afişler, filmler ve örnek olayları öne çıkaran ulusal okuma alışkanlığı kazandırma seferberliği başlatılmalıdır.
8. 21. yüzyıl iş hayatında başarılı olabilmek için bilişsel ve teknik bilgi ile beraber kişilerarası iletişim, kişileri etkileyebilme, yeni şeyler öğrenmeye açıklık, bilgiyi paylaşma, iş birliği, liderlik ve etkileme gibi sosyal becerilerin de okullarda kazandırılmasına yönelik politikalar işe koşulmalıdır.
9. Yaşa bağlı olarak bilgi ve beceri eskimesinin azaltılmasında hayat boyu öğrenmeye katılımın teşvik edilmesi verimlilik ve etkililik açısından önemli olabilir.
10. PIAAC yetişkin becerileri araştırması tüm diğer katılımcı ülkelerde olduğu gibi Milli Eğitim bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Daire Başkanlığınca yürütülebilir.
11. Türk Milli Eğitim sistemi genelinde ve PIAAC yetişkin becerileri özelinde daha bütüncül bir yapıda değerlendirilebilme için etkin bir izleme – değerlendirme sistemi geliştirilebilir.
12. Halk Eğitim Merkezlerinde verilen kursların üst düzey becerileri de kapsayacak şekilde nitelikli kursları destekleyici bir yapıya kavuşturulabilir.
13. Üst düzey karar vericiler, eğitim sistemi ile ilgili planlanan değişimleri ve ortaya konulacak modeli, şeffaf, katılımcı ve paylaşımcı bir yönetim anlayışıyla çalışanlarına aktarabilir. Eğitim sisteminde yapılan tüm değişim ve dönüşüm girişimlerinin kamuoyu ile paylaşma ve tartışma süreçlerinde bilgilendirme toplantıları ve çalıştaylar yapılabilir.
14. PIAAC yetişkin becerileri araştırmasının kapsam ve içeriği yeniden gözden geçirilerek MEB teşkilat yapısı içerisindeki konumlandırılması gözden geçirilebilir.

Araştırmacılar için öneriler ise şu şekildedir:

1. Millî Eğitim Bakanlığı eğitimde kalite politikalarının 21. yüzyıl becerilerine ulaşmada ne düzeyde etkili olduğu araştırılabilir.
2. Millî Eğitim Bakanlığı üst düzey yöneticilerinin sergiledikleri stratejik liderlik davranışlarının okul örgütlerine ve eğitim kalitesine yansımaları değerlendirilebilir.

3. PIAAC Türkiye yetişkin becerileri araştırması PISA değerlendirmesine katılan örneklem ile karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi yapılabilir.
4. Hayat Boyu Öğrenme kurumlarında verilen eğitimlerin bilgi toplumu öncelikleri bağlamında değerlendirilmesi yapılabilir.
5. PIAAC ve PISA sonuçlarından hareketle ülke eğitim sisteminde sözel, sayısal ve TYO problem çözme becerilerinde yaşanan güçlüklerin üstesinden gelmeye yönelik eğitim politikaları tartışılabilir.
6. Bilgi ve beceri kazandırmada ve bu becerilerin günlük ve iş hayatına transferinde yüksek performans gösteren katılımcı ülkelerin neler yaptıkları araştırılabilir.
7. Ülkelerin ekonomik kalkınma ve gelişmişlik düzeyleri ile yetişkin becerileri arasındaki ilişki araştırılabilir.
8. PIAAC ve PISA sonuçlarına göre eğitim sistemlerinin geleceği hakkında perspektifleri ortaya koyacak çalışmalar yapılabilir.
9. Eğitim kalitesi, istihdam ve 'iyi olma hali' arasındaki bağlantı araştırılabilir. Türk Milli Eğitim sisteminin bireylere 'iyi olma hali'ni ne düzeyde sağladığı araştırılabilir.
10. PIAAC 2015 yetişkin becerileri araştırmasında alt düzey performans gösterenler ile PISA öğrenci başarılarını değerlendirme programında düşük performans gösterenlerin karşılaştırması araştırılabilir.

KAYNAKLAR

- Açıköz, K. Ü. (2002). *Aktif öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası.
- Ağaoğlu, E. (2006). The reflection of the learning organization concept to school of education. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 7(1), 132-148.
- Ağcihan, A. (2015). *Yetişkin eğitimi alanında eğitim veren öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanındaki yeterlilikleri*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ak, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin değişimi yönetme yeterlilikleri*. Doktora Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Akbaş, O., & Özdemir, S. M. (2002). Avrupa Birliği'nde yaşam boyu öğrenme. *Milli Eğitim Dergisi*, 155, 112-126.
- Akçay, S., Aydoğdu, M., Yıldırım, H., & Şensoy, Ö. (2005). Fen eğitiminde ilköğretim 6. sınıflarda çiçekli bitkiler konusunun öğretiminde bilgisayar destekli öğretimin öğrenci başarısına etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 103-117.
- Akdemir, A. (1996). *Global normlu işletme yönetimi*. Kütahya: Nadir Kitap.
- Akgemci, T. (2008). *Stratejik yönetim*. Ankara: Gazi.
- Aksakçıoğlu, A., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izleme ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Akşit, Y. (2004). *Türkiye'nin gerçek liderlik haritası*. İstanbul: Alfa.
- Aktan, C. C., & Tunç, M. (1998). Bilgi toplumu ve Türkiye. *Yeni Türkiye Dergisi* 4(19),118-134.
- Alakuş, M. (1991). *Bilgi toplumu*. Ankara: T.C. Kültür Bakanlığı.

- Albayrak, A. S., & Koltan, Y. Ş. (2009). Veri madenciliği: Karar ağacı algoritmaları ve İMKB verileri üzerine bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 14(1), 31-52.
- Alfallaj, F. S. (2017). Reading competence of the Saudi EFL learner: Empowering the teachers through linguistics. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 12-17. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.all.v.8n.3p.12> adresinden erişilmiştir.
- Altınay, A. G. (2004). *The myth of the military - nation*. US: Palgrave Macmillan.
- Altinkurt, Y. (2007). *Eğitim örgütlerinde stratejik liderlik ve okul müdürlerinin stratejik liderlik uygulamaları*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Altun, S. A. (2001). Kaos ve yönetim. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 7(4), 451-469.
- Andersen, R., & Werfhorst, H. G. (2010). Education and occupational status in 14 countries: The role of educational institutions and labour market coordination. *The British Journal of Sociology*, 61(2), 336-341.
- Anıl, D. (2009). Uluslararası öğrenci başarılarını değerlendirme programı (PISA)'nda Türkiye'deki öğrencilerin fen bilimleri başarılarını etkileyen faktörler. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 87-100.
- Anılan, H. (2004). Bazı değişkenler açısından Türkçe dersinde okuduğunu anlama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 89-102.
- Annulis, H., & Gaudet, C. (2007). Ready or not? Assessing change readiness for implementation of the geospatial technology model. *Online Submission*. <https://eric.ed.gov/?id=ED504559> sayfasından erişilmiştir.
- Aral, N., & Aktaş, Y. (1997). Çocukların televizyon ve diğer etkinliklere harcadıkları sürenin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 99-105.
- Aslan, Ö. (2007). *Bilgi toplumunda teknolojinin ve teknoloji politikalarının yeri*. Doktora Tezi, İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Ataalkın, A. (2012). *Üst bilişsel öğretim stratejilerine dayalı öğretimin öğrencilerin üst bilişsel farkındalık ve becerisine, akademik başarı ile tutumuna etkisi*. Doktora Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Antalya.
- Ataman, G. (2001). *İşletme yönetimi*. İstanbul: Türkmen.
- Atar, H. Y., & Atar, B. (2012). Türk eğitim reformunun öğrencilerin TIMSS 2007 fen başarılarına etkisinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2621-2636.
- Augier, M., Shariq, S. Z., & Vendelo, M. T. (2001). Understanding context: Its emergence, transformation and role in tacit knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 5(2), 125-136.
- Autor, D. (2007). Technological change and earnings polarization: Implications for skill demand and economic growth. In *Massachusetts Institute for Technology, Economics Program Working Paper Series, part of the Supplemental Materials for Innovation and US Competitiveness*. The Conference Board report.
- Aydın, A. (2007). *Türk kamu yönetimi*. Ankara: Seçkin.
- Aydın, D. E. (1996). *Değişen bilgi toplumu*. İstanbul: Beta.
- Aydın, İ. (2002). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Ankara: Pegem.
- Avşar, İ. (1999). *Postmodern toplumsal yapıda eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Aydın, M. (2000). *Eğitim yönetimi*. Ankara: Hatipoğlu.
- Aydın, M. K. (2012). *Kamu ve özel ilköğretim okulu müdürlerinin stratejik liderlik özellikleri ile kurumların örgütsel öğrenme düzeyleri arasındaki ilişki*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aydın, N. (2012). İşsizlik, beveridge eğrisi ve Türkiye işgücü piyasasına ilişkin bir değerlendirme. *Journal Of Social Sciences*, 32(1), 119-134.
- Aydın, P. İ. (2002). *Alternatif okullar*. Ankara: Pegem.
- Aydoğan, E. (2001). *Bilgi toplumunda örgüt çevre ilişkisi, çalkantılı çevre ve örgütsel değişim*. Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi, Konya.

- Aydoğdu, İ. B. (2013). Bilgi kenti: Bir değişimin anatomisi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 8(2), 15-26.
- Aypay, A. (2011). Öğretme ve öğrenme anlayışları ölçeği'nin Türkiye uyarlaması ve epistemolojik inançlar ile öğretim ve öğrenme anlayışları arasındaki ilişkiler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1(1), 7-29.
- Aytaş, S. (2014). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de beceri uyumsuzluğu*. Uzmanlık Tezi, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı Avrupa Birliği Koordinasyon Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Bacanlı, H. (1999). *Duyuşsal davranış eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Bacanlı, H. (2014). *Sosyal beceri eğitimi*. Ankara: Pegem A.
- Bağcı, E. Ş. (2014). *Yetişkin eğitimi ve eşitlik: Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulamalarının anlam ve beklentiler, materyaller, bütçe, katılma, mekân ve zaman bakımından değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Bağcı, H. (2012). Ortaöğretim 9. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatım alan bilgisi başarı düzeyleri üzerine bir araştırma. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish*, 7(4), 907-919.
- Balay, R. (2004). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 61-82.
- Balcı, A. (2000). *Örgütsel gelişme: Kuram ve uygulama*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2001). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem A.
- Balcı, A. (2006). Yeni paradigmlar ışığında Türkiye eğitim sisteminin örgütlenmesi ve yönetimi. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyumu, Bildiriler Kitabı*, 1, 253-258.
- Balcı, A. (2011). Eğitim yönetiminin değişen bağlamı ve eğitim yönetimi programlarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 197-208.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
- Baptiste, I. (1999). Beyond lifelong learning: A call to civically responsible change. *International Journal of Lifelong Education*, 18(2), 94-102.

- Baron, B. G., & Henderson, M. V. (1995). Strategic leadership. A theoretical and operational definition. *Journal of Instructional Psychology*, 22(2), 178-195.
- Barrett, G. F., & Riddell, W. C. (2016). *Ageing and Literacy Skills: Evidence from IALS, ALL and PIAAC*. IZA Discussion Paper No. 10017. Australie.
<https://ssrn.com/abstract=2803849> adresinden erişilmiştir.
- Barro, R. J. (1991). Economic growth in a cross section of countries. *The Quarterly Journal of Economics*, 106(2), 407- 443.
- Barro, R. J., & Lee, J. W. (2013). A new data set of educational attainment in the world, 1950-2010. *Journal of Development Economics*, 104, 184 -198.
- Başaran, İ. (1992). *Yönetimde insan ilişkileri. Yönetsel davranış*. Ankara: Gül.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership: A response to critiques. M. M. Chemers, & R. Ayman (Ed.). *Leadership theory and research içinde*, (s. 125-1333). New York: Academic.
- Bateman, T. S., & Snell, S. A. (2004). *Management: The new competitive landscape*. New York: McGraw-Hill.
- Batur, Z., & Alevli, O. (2015). Okuma becerileri dersinin PISA okuduğunu anlama yeterlilikleri açısından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 2(1), 22-30.
- Bayrakçı, M. (2010). In-service teacher training in Japan and Turkey: A comparative analysis of institutions and practices. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(1), 10-22.
- Bayraktar, B. B., & Yıldız, A. K. (2007). Kurumsal bilginin stratejik planlama sürecinde kullanılması. *Bilgi Dünyası*, 8(2), 280-296.
- Bayram, S. (2001). *Türkiye’de kitap okuma alışkanlığı*. İstanbul: İstanbul Ticaret Odası.
- BCG. (2015). Industrie 4.0: The future of productivity and growth in manufacturing. *Boston Consulting Group*, 9. <http://www.bcgperspectives.com> adresinden erişilmiştir.
- Bélanger, P., & Blais, M. (1995). World perspectives in adult education research. *Adult Education and Development*, 45,5-22.

- Belet, Ş. D., & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme stratejilerinin okuduğunu anlama ve yazma becerileri ile Türkçe dersine ilişkin tutumlara etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3(1), 69-86.
- Belzer, A. (2017). Reflections on the PIAAC literacy and numeracy frameworks. *Adult Learning*, 28(3), 118-121.
- Benneth, E. (2008). E-tools of change: An analysis of corporate intranet promoting organizational change. *Baystate Health and Tufts University of Medicine*, 40(3), 3-12.
- Bennis, W. (1997). *Liderlerin liderleri olmak*. (S. Gül, Çev.). İstanbul: Sabah.
- Biçer, B., Er, H., & Özel, A. (2013). Öğretmen adaylarının epistemolojik inançları ve benimsedikleri eğitim felsefeleri arasındaki ilişki. *Journal of Theory & Practice in Education*, 9(3), 229-242.
- Biçerli, K. (2014). *Çalışma ekonomisi*. İstanbul: Beta.
- Bilasa, P., & Taşpınar, M. (2017). Hayat boyu öğrenme kapsamında anahtar yeterliliklerin belirlenmesi: Türkiye için durum analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 215, 129-144.
- Billington, M. G., Nissinen, K., & Gabrielsen, E. (2017). When investment in basic skills gives negative returns. *Adult Education Quarterly*, 67(2), 136-154.
- Borat, O. (2010). Hayat boyu öğrenme kapsamında eğitim sektöründe beklenen gelişmeler. *Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Koordinasyon Merkezi Projeler Dergisi*, 4(4), 32-44.
- Bozkurt, O. (2012). Fen eğitiminde araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 187-200.
- Bozkurt, V. (1997). *Enformasyon toplumu ve Türkiye*. İstanbul: Sistem.
- Bozkurt, V. (1998). Avrupa'nın ikinci rönesans arayışı. [Özel Sayı]. *Yeni Türkiye* 4(20), 54-76.
- Bozkurt, V. (2006). *Endüstriyel ve post- endüstriyel dönüşüm*. İstanbul: Ekin.
- Bradley, K. (1998). *Finansal reporting and intellectual capital. Measuring and Valuing Intellectual Capital Conference*, (s. 1). New York.

- Brant, M. (2003). *Log on and learn*. Newsweek.
- Brown, P., & Lauder, H. (2006). Globalization, knowledge and the myth of the magnet economy. *Globalisation, Societies and Education*, 4(1), 25-57.
- Budak, Y. (2009). Yaşam boyu öğrenme ve ilköğretim programlarının hedeflemesi gereken insan tipi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3), 693-708.
- Buğra, A. (2002). Uluslararası bilgi toplumunda bilginin ekonomi politiği . İ. Tekeli (Ed.). *Bilgi Toplumuna Geçiş* içinde. Ankara: Türkiye Bilimler Akademisi.
- Bumin, E. (2009). *Yetişkin eğitimi programlarını uygulayan eğitimcilerin mesleki formasyonları, mesleğe dönük algı ve ihtiyaçları*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Burnes, B. (2004). *Managing change*. London: Prentice Hall.
- Bursalıoğlu, Z. (1972). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Bursalıoğlu, Z. (2000). *Eğitimde yönetimi anlamak sistemi çözmek*. Ankara: Pegem A.
- Bülbül, A. (1991). *Halk eğitime giriş, yetişkin eğitimi, Türkiye'de halk eğitimi, toplum kalkınması*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköretim Fakültesi.
- Büyüköztürk, Ş. (1999). İlköğretim okulu öğretmenlerinin araştırma yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18, 257-269.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Byron, K. (2005). A meta-analytic review of work - family conflict and its antecedents. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 169-198.
<https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.08.009>
- Cadwell, P., & Gould, E. (1992). *Effecting change in a resistant organization*.
<https://eric.ed.gov/?id=ED354960> adresinden erişilmiştir.
- Cafıoğlu, Z. (1996). *Değişen eğitim sistemindeki değişmezlik*. *Yeni Türkiye Dergisi*, 3(7), 39-46.

- Canbaz, N. (2010). *Yetişkin eğitimi kurslarına devam eden kadın kursiyerlerin teknoloji okuryazarlığı eğitim ihtiyacını belirleme*. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.
- Cansever, B. (2009). Avrupa Birliği eğitim politikaları ve Türkiye'nin bu politikalara uyum sürecinin değerlendirilmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 222-232.
- Carson, J. E., Carrell, P. L., Silberstein, S., Kroll, B., & Kuehn, P. A. (1990). Reading-writing relationships in first and second language. *Tesol Quarterly*, 25(2), 245 - 256.
- Carter, M., & Greer, C. (2014). Strategic leadership: Values, styles and organizational performance. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(4), 375-393.
- Celep, C. (. (2003). *Halk eğitimi*. Ankara: Anı.
- Cemaloğlu, N. (2011). PISA sonuçları ve MEB müfredatı. *Türk Yurdu*, 2(4), 31-32.
- Cemaloğlu, N. (2013). Liderlik. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 131-177). Ankara: Pegem A.
- Chapman, J. T. (2003). *Lifelong learning and teacher education*. Canberra: Australian Government: Department of Education Science and Training.
- Charter, C., & Scarbrough, H. (2001). Towards a second generation of KM. *Education and Training*, 43(4/5), 215-224.
- Chatoupis, C. (2007). Decision making in physical education: Theoretical perspectives. *Studies in Physical Culture and Tourism*, 14(2), 195-204.
- Chermach, J., Lynham, S. A., & Merwe, L. (2006). Exploring the relationship scenerio planning and perception of learning organization characteristics. *Futures*, 38(7), 767-777.
- Cincinnati, S., Wever, B. D., Keer, H. V., & Valcke, M. (2016). The influence of social background on participation in adult education: Applying the cultural capital framework. *Adult Education Quarterly*, 66(2), 143-168.
- Clarke, M. (2014). The sublime objects of education policy: quality, equity and ideology discourse. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 35(4), 584-598.

- Collis, J., & Hussey, R. (2013). *Business research: A practical guide for undergraduate and postgraduate students*. Palgrave macmillan.
- COM (2005a). *Working Together for Growth and Jobs: A New Start for the Lisbon Strategy*, Summaries of Legislation, Brussels.
- COM (2005b). *Proposal for a Recommendation of the European Parliament and of the Council on Key Competences for Lifelong Learning*. Brussels.
- Cort, P., & Larson, A. (2015). The non-shock of PIAAC - Tracing the discursive effects of PIAAC in Denmark. *European Educational Research Journal*, 14(6), 531-548.
- Creswell, J. (2014). *Araştırma deseni*. (S. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Crowther, J. (2004). 'In and against' lifelong learning: Flexibility and the corrosion of character. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 125-136.
- Cummings, T., & Worley, C. (2001). *Organization development and change*. Ohio: Southwestern College.
- Çağlayan, S. (2007). *Türk eğitim sistemi üzerinde etkili olan felsefi akımlar*. (yüksek lisans tezi), Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
<https://tez.yok.gov.tr> sayfasından erişilmiştir.
- Çalık, T., & Sezgin, F. (2005). Küreselleşme, bilgi toplumu ve eğitim. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-66.
- Çalık, T. (2012). Yönetim kuramları ve insan. S. Özdemir (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi içinde* (s. 54-75). Ankara: Pegem A.
- Çaycı, B., & Demir, M. K. (2006). Okuma ve anlama sorunu olan öğrenciler üzerine karşılaştırmalı bir çalışma. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 437-456.
- Çeçen, Y. (2015). *Sosyo kültürel ve sosyo ekonomik değişkenlerin PISA fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, A. (1998). Bilgi toplumu üzerine bazı notlar. *Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 53-59.

- Çelik, S., Şenocak, E., Bayrakçeken, S., & Doymuş, K. (2005). Aktif öğrenme stratejileri üzerine bir derleme çalışması. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 155-185.
- Çelik, V. (1995). Küreselleşme sürecinde Avrupa’da eğitim yönetimi. *Eğitim Yönetimi Dergisi*, (4), 557-568.
- Çelik, V. (2000). *Eğitimsel liderlik*. Ankara: Pegem.
- Çilingir, A. (2006). *Fen lisesi ile genel lise öğrencilerinin sosyal becerileri ve problem çözme becerilerinin karşılaştırılması*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Çoban, Ö. (2016). *Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yöneticilerinin örgütsel değişimi yönetme yeterlikleri ile stratejik liderlik davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çötök, T., & Çötök, N. A. (2006). “Modern dünyada teknolojik yabancılaşma”. VI. International Educational Technology Conference, 1, s. 462-469. Doğu Akdeniz Üniversitesi, Gazimagusa.
- Dağlı, E., & Çalık, T. (2016). İlköğretim okullarında müdürlerin kullandıkları etkileme taktiklerinin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ve okul farkındalığı ile ilişkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 22(1), 29-58.
- Dämmrich, J., Kosyakova, Y., & Blossfeld, H.-P. (2015). Gender and job-related non-formal training: A comparison of 20 countries. *International Journal of Comparative Sociology*, 56(6), 433-459.
- Davies, B., Davies, B. J., & Ellison, L. (2006). *Success and sustainability, developing the strategically focussed school*. Nottingham: National College for School Leadership.
- De Bono, E. (1996). *Rekabetüstü*. (O. Özel, Çev.). İstanbul: Remzi.
- Dehmel, A. (2006). Making a European area of lifelong learning a reality. Some critical reflections on the European Union’s lifelong learning policies. *Comparative Education*, 42(1), 49-62.
- Demir, G., Kılıç, S., & Depren, Ö. (2009). Factors affecting Turkish students achievement in mathematics. *US-China Education Review*, 6(6), 47-53.

- Demir, N. (2000). *İnsan kaynakları yönetimi ve küçük ve orta ölçekli işletmeler*. Ankara: MPM.
- Demir, Ö. (1995). Joseph A. Schumpeter: hayatı, eserleri ve katkıları. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi Dergisi*, 50(1), 1-18.
- Demircioğlu, H. (2006). *Matematik öğretmen adaylarının üst bilişsel davranışlarının gelişimine yönelik tasarlanan eğitim durumlarının etkililiği*. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demirtaş, H., & Güneş, H. (2002). Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü. Ankara: Anı.
- Desjardins, R., & Warnke, A. (2012). Ageing and skills: A review and analysis of skill gain and skill loss over the lifespan and over time, *OECD Education Working Papers, No. 72*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csvgw87ckh-en>. sayfasından erişilmiştir.
- Doğan, E. (2005). *Sosyoloji ve eğitim*. Ankara: İmge.
- Doğan, H. (1997). Mesleki ve teknik eğitimin yeniden yapılandırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 30(1), 1-26.
- Doğan, N., & Özdamar, K. (2003). CHAİD analizi ve aile planlaması ile ilgili bir uygulama. *Journal of Medical Sciences*, 23(5), 392-397.
- Dökmen, Ü. (1994). *Okuma becerisi, ilgisi ve alışkanlığı üzerine psiko-sosyal bir araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- DPT (2001). *Hayatboyu eğitim veya örgün olmayan eğitim özel ihtisas komisyonu raporu*. Sekizinci beş yıllık kalkınma planı. Ankara.
- Drucker, P. F. (1993). *Managing for the future*. Routledge.
- Drucker, P. F. (1994). *The age of social transformation*. Atlanta: Atlantic.
- Drucker, P. F. (1996). *21. yüzyıl için yönetim tartışmaları*. (T. Bahçivangil, & G. Gorbon, Çev.). İstanbul: Epsilon.
- Drucker, P. F. (1999). *Yeni örgütün ortaya çıkışı*. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: MESS.
- Drucker, P. F. (2006). *Klasik drucker: Yönetim hala yönetmek zorunda*. (Z. Dicleli, Çev.). İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi.

- Duckworth, V., & Tummons, J. (2010). *Contemporary issues in lifelong learning*. (S. Gününç, H. F. Odabaşı, & A. Kuzu, Çev.). Berkshire, GBR: Open University Press.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Ankara: Ütopya.
- Duman, A., & Williamson, B. (1996). Organization, constraints and opportunities: an analysis of adult education in Turkey. *International Journal of Lifelong Education*, 15(4), 286-302.
- Dura, C. (1990). *Bilgi toplumu*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Dura, C., & Atik, H. (2002). *Bilgi toplumu, bilgi ekonomisi ve Türkiye*. İstanbul: Literatür.
- Durgun, S. (2006). Örgüt kültürü ve örgütsel iletişim. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 112-132.
- Duruhan, K., Gürbüzürk, O., Şan, İ., & Pepeler, E. (2013). Türk eğitim sistemi içinde eğitilmiş olmanın, ilerlemeci ve geleneksel anlayışlar ile uygulamalar yönünden değerlendirilmesi (Malatya İli Örneği). *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 59-78.
- Dündar, S. (2009). Üniversite öğrencilerinin kişilik özellikleri ile problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2).139-150.
- Ediger, M. (2006). Leadership in the school setting. *Education*, 129(1), 17-20.
- Edvinson, L. (2002). *Şirket boylamı*. (A. kardam, Çev.). İstanbul: Türk Henkel.
- EIU. (2004). *Reaping the benefits of ICT. Europe's productivity challenge*. Report sponsored by Microsoft Euromonitor International.
- Elma, R. (2010). *Kamu yönetiminde kurumsal dönüşüm ve stratejik liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanoğlu Mehmet Bey Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Karaman.
- Emrahoğlu, N., & Mengi, F. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji konularını günlük hayat problemlerinin çözümüne transfer düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 213-228.

- Er, E. (2012). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin algılarına göre okulun değişime açıklığı ve değişim kapasitesi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Erbaş, K. C. (2005). *Factors affecting scientific literacy of students in Turkey in programme for international student assessment (PISA)*. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Ercan, O. (2014). The effects of multimedia learning material on students' academic achievement and attitudes towards science courses. *Journal of Baltic Science Education*, 13(5), 152-168.
- Erçetin, S. (2000). *Lider sarmalında vizyon*. Ankara: Nobel.
- Erdoğan, İ. (1998). Bilgi toplumu olmanın gerektirdiği eğitim paradigması. *Yeni Türkiye Dergisi*, (19), 870-876.
- Erdoğan, İ. (2002). *Eğitimde değişim yönetimi*. Ankara: Pegem A.
- Erdut, Z. (2003). *Küreselleşme bağlamında uluslararası sosyal politika ve Türkiye*. İzmir: Dokuz Eylül.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 21-29.
- Ereş, F. (2005). Eğitimin sosyal faydaları: Türkiye-AB karşılaştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 33-42.
- ERG (2017). *Eğitim izleme raporu 2016-2017*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi Eğitim Gözlemevi.
- Ergün, M. (1994). *Eğitim sosyolojisine giriş*. İstanbul: Ocak.
- Ergün, M., & Özsüer, S. (2006). Vygotsky'nin yeniden değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 269-292.
- Ergün, T. (2004). *Kamu yönetimi*. Ankara: TODAİE.
- Erikli, S. (2015). Sinop ilinde işgücü piyasasının temel sorunu: Beceri uyumsuzluğu. *Çalışma Dünyası Dergisi*, 2(1), 18-33.
- Erkan, H. (1998). *Bilgi toplumu ve ekonomik gelişme*. Ankara: Türkiye İş Bankası.

- Ersoy, E. (2009). Cinsiyet kültürü içerisinde kadın ve erkek kimliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(2), 209-230.
- Ersoy, K. (2014). Investigation of the extra scholastic variables explaining students success on placement test via CHAID analysis. *Elementary Education Online*, 13(2), 640-659.
- EU (2002). *European report on quality indicators of lifelong learning. Fifteen quality indicators*. Brussels: European Commission, Directorate General for Education and Culture.
- EU (2011). *Skills mismatches and labour mobility*. Paris.
- European Commission, (2012). *Employment and social developments in Europe 2012*. Belgium: Directorate-General for Employment, Social Affairs and Inclusion Directorate Publications Office of the European Union.
- Everson, H. T., & Tobias, S. (1998). The ability to estimate knowledge and performance in college: A metacognitive analysis. *Instructional Science*, 26(1), 65-79.
- Farsak, M. (2017). *Adana ilinde matematik dersinde öğrenci başarısını etkileyen faktörlerin lojistik regresyon analizi ile incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Ziraat Fakültesi, Kahramanmaraş.
- Fayol, H. (1917). *Administration industrielle et générale*. Paris: H. Dunod Et E. Pinat.
- Ferdows, K., & Rosenbloom, R. S. (1981). Technology policy and economic development: Perspectives for Asia in the 1980s. *Columbia Journal of World Business*, 16(2), 36-46.
- Fındıkçı, İ. (1998). Bilgi toplumunda eğitim ve öğretmen. *Bilgi Toplumu Dergisi*, 1(1), 83-91.
- Fidan, N. (1996). *Okulda öğrenme ve öğretme*. Ankara: Alkım.
- Floyd, P. (2002). *Organizational change*. Oxford: Capstone.
- Formby, S. K., Medlin, B. D., & Ellington, V. (2017). Microsoft Excel®: Is It An Important Job Skill for College Graduates? *Information Systems Education Journal*, 15(3), 55-61.

- Frailon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study* international report. IEA.
- Friedman, T. L. (2000). *Küreselleşmenin geleceği : Lexus ve zeytin ağacı*. (E. Özsayar, Çev.). İstanbul: Boyner.
- Fukuyama, F. (2005). *Güven: Sosyal erdemler ve refahın yaratılması*. (A. Buğdaycı, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Fullan, M. (2004). *Leading in a culture of change*. San Fransisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M. (2007). *The new meaning of educational change*. Amsterdam: Teachers College.
- Galea, C., Houkes, I., & Rijk, A. D. (2014). An insider's point of view: how a system of flexible working hours helps employees to strike a proper balance between work and personal life. *The International Journal of Human Resource Management*, 25, 1090-1111. <http://dx.doi.org/10.1080/09585192.2013.816862> adresinden alınmıştır.
- Garvin, D. (1993, August). Building a learning organization. *Harvard Business Review*, 71(4), 80-85.
- Geijsel, F. P., Krüger, M. L., & Slegers, P. J. (2010). Data feedback for school improvement: The role of researches and school leaders. *The Australian Educational Researcher*, 37(2), 58-75.
- Gelbal, S. (2010). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sosyoekonomik özelliklerinin Türkçe başarıları üzerinde etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 1-15.
- Genç, S. Z., & Eryaman, M. Y. (2008). Değişen değerler ve yeni eğitim paradigması. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 89-102.
- Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş*. (A. Ersoy, & P. Yalçınoğlu, Çev.). Ankara: Anı.
- Goleman, D. (1999). *Duygusal zeka*. (B. Yüksel, Çev.). İstanbul: Varlık.
- Goleman, D. (2000). Leadership that gets results. *Harvard Business*, 4487, 75-91.
- Göktürk, G. (1998). Geleceğimize ihanet [Özel Sayı]. *Yeni Türkiye Dergisi* (19), 802-804.
- Green, A. (2002). The many faces of lifelong learning: Recent education policy trends in Europe. *Journal of Education Policy*, 17(6), 611-626.

- Guillot, C. (2003). Strategic leadership: Defining the challenge. *Air and Space Power Journal*, 67-78. <https://www.highbeam.com/doc/1P3-543367051> adresinden erişilmiştir.
- Güçlü, N. (2003). Küreselleşme ve eğitim. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 1-12.
- Güçlü, N., & Şehitoğlu, E. T. (2006). Örgütsel değişim yönetimi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 240-254.
- Güçlü, N., & Sotirofski, K. (2006). Bilgi yönetimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(4), 351-373.
- Güçlü, N., Kılınç, H., & Çoban, Ö. (2014). According to the teachers' point of view, the examination of primary schools' principals' competency on change management and organizational innovation. *Procedia Social and Behavioral Science*, 2(1), 54-64.
- Halsey, A. H., Lauder, H., Phillip, B., & Amy, S. W. (2007). *Education: Culture, economy and society*. Oxford: Oxford University.
- Hambrick, D., & Mason, P. (1984). Upper echelons: Organization as a reflection of its top managers. *Academy of Management Review*, 9(2), 193-206.
- Hamel, G. (2008). *Yönetimin geleceği*. İstanbul: Mess.
- Hanushek, E. A., Schwerdt, G., & Wiederhold, S. (2015). Returns to skills around the world: Evidence from PIAAC. *European Economic Review*, 73(C), 103-130.
- Harris, T. E. (1986). *Organizational Communication: Focusing on Leadership Behaviors and Change Management*. Paper presented in the competitive paper division, Applied Communication Section, speech Communication Association Annual Meeting, Chicgo, 11. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED278053.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Hatch, M. J. (1997). *Organization theory*. Oxford: Oxford University.
- Hergüner, G. (1998). 21. Yüzyılda eğitimcilerin eğitimi ve okul düzeni. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 287-294.
- Hesapçioğlu, M. (1996). Bilgi toplumunda eğitim ve okulun geleceğine ilişkin düşünceler. [Özel Sayı]. *Yeni Türkiye Dergisi*, (7), 21-28.

- Hesapçioğlu, M. (2003). Okul, “new public management” ve toplam kalite yönetimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 3(1), 145-165.
- Hoare, R. (2004). *Using CHAID for classification problems*. New Zealand: Wellington.
- Hofstede, G. (1984). Cultural dimensions in management and planning. *Asia Pacific Journal of Management*, 1(2), 81-99.
- Holmes, A. (2002). *Lifelong learning*. Oxford: Capstone.
- House, R. (1996). Path-goal theory of leadership: Lessons, legacy and reformulated theory. *Leadership Quarterly*, 7(3), 323-352.
- Hoy, K. W., Gage, C. Q., & Tarter, J. (2006). School mindfulness and faculty trust: Necessary conditions for each other? *Educational Administration Quarterly*, 42(2), 236-255.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel.
- ILO (2013). *Global employment trends for youth 2013: A Generation at Risk*. Geneva. http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/wcms_212423.pdf adresinden erişilmiştir.
- Ireland, R. D., & Hitt, M. A. (2005). Achieving and maintaining strategic competence in the 21st century: the role of strategic leadership. *Academy of Management Executive*, 9(4), 63-74.
- Işığıçok, Ö. (2014). *İstihdam ve işsizlik*. Bursa: Dora.
- İnce, M. (2016). *Türkçe 6, 7 ve 8. sınıf öğretim programının PISA'da yoklanan okuma becerileri açısından analizi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İskenderoğlu, T., & Baki, A. (2011). İlköğretim 8. sınıf matematik ders kitabındaki soruların PISA matematik yeterlik düzeylerine göre sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 287-301.
- İşler, H. (2016). *1946 ve 2014 yılları arasındaki Türk milli eğitim şuralarının eğitim felsefesi açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- İzci, E. (2011). Attitudes of the students towards learning attending first level primary state and private schools. *Education Sciences*, 6(1), 988-1006.

- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge Falmer.
- Johnson, B., & Christensen, L. (2012). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. California: Sage.
- Johnson, G., & Scholes, K. (1988). *Exploring cooperative strategy*. London: Prentice Hall.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Jones, M., Baldi, C., Phillips, C., & Waikar, A. (2016). The hard truth about soft skills: what recruiters look for in business graduates. *College Student Journal*, 50(3), 422-428.
- Kaçar, N. (1999). *The effects of using learning strategies on student succes at the university of Gaziantep*. Master's Thesis, Gaziantep University Insitute of Social Sciences, Gaziantep.
- Kaplan, S. (2006). *The pedagogical state: Education and the politics of national culture in post-1980 Turkey*. New York: Stanford University.
- Kaptan, Z. (2001). *Öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. 2000 yılında Türk Millî Eğitim örgütü ve yönetim. Eğitimde yansımalar. IV Ulusal Sempozyumu*. Ankara: Öğretmen H. H. Tekişik Eğitim Geliştirme Vakfı.
- Karabay, E. (2013). *Aile ve okul özelliklerinin PISA okuma becerileri, matematik ve fen okuryazarlığını yordama gücünün yıllara göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karabay, E., Yıldırım, A., & Güler, G. (2015). Yıllara göre PISA matematik okuryazarlığının öğrenci ve okul özellikleri ile ilişkisinin aşamalı doğrusal modelleri ile analizi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 137-151.
- Karagöz, F. (2005). *Eğitim planlamasında coğrafi bilgi sistemleri kullanımı*. Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Karakaya, A., & Uçar, M. (2015). İş esnekliğinin işgören motivasyonuna etkisi [Özel Sayı]. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 19-35.

- Karaman, İ. (1999). Bilgi toplumu olmaya süratle yönelmeliyiz. *Yeni Türkiye Dergisi*, 4(19), 239-251.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler*. Ankara: Nobel.
- Karataş, E. (2015). *Türkiye'de yükseköğretimin genişlemesinin yeni kurumsalcılık perspektifi açısından incelenmesi*. Doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Karip, E. (1996). Etkili eğitim sistemlerinin geliştirilmesi. *Eğitim Yönetimi*, 2(2), 245-247.
- Karip, E. (1998). Dönüşümcü liderlik. *Eğitim Yönetimi*, 4(6), 443-465.
- Kass, V. G. (1980). An exploratory technique for investigating large quantities of categorical data. *Applied Statistics*, 29(2), 119-127.
- Kaya, E. H. (2010). *Avrupa Birliği yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi politikaları*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kayri, M., & Boysan, M. (2007). CHAID analizinin kullanımı ve baş etme stratejileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(2), 133-149.
- Kayri, M., Elkonca, F., Şevgin, H., & Ceyhan, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine yönelik tutumlarının CHAID analizi ile incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 303-316.
- Kearney, W. S., Kelsey, C., & Herrington. (2013). Mindful leaders in highly effective schools: A mixed-method application of Hoy's M-scale. *Educational Management Administration & Leadership*, 41(3), 316-335.
- Kılavuz, M. A. (2002). Yetişkinlik ve yaşlılık döneminde eğitim ve din eğitiminin önemi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11(2), 59-72.
- Kılınçkaya, B. (2013). *İl Millî Eğitim müdürlerinin stratejik liderlik özelliklerinin araştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Knipprath, H., & Rick, K. D. (2015). How social and human capital predict participation in lifelong learning: A longitudinal data analysis. *Adult Education Quarterly*, 65(1), 50-66.

- Knowles, M. (1996). *Yetişkin öğrenenler: Göz ardı edilen bir kesim*. (S. Ayhan, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Koç, G. (2005). *Yaşamboyu öğrenme: Eğitimde yeni yönelimler*. Ankara: Pegem A.
- Koçel, T. (1996). İşletme yönetimi ile ilgili son gelişmeler ve çalışanlar için anlamı. *Mercek Dergisi* 1(3), 78-87.
- Komşu, C. U. (2014). *Türkiye'de kent sorunları ve yetişkin eğitimi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koyuncugil, A. S., & Özgülbaş, N. (2008). Veri madenciliği: Tıp ve sağlık hizmetlerinde kullanımı ve uygulamaları. *International Journal of Informatics Technologies*, 2(2), 21-32.
- Kozan, Ü., & Demirel, B. (2016). *Erdoğan'ı üzen geri kalmış iki konu: Eğitim ve kültür*. <http://www.mebpersonel.com/egitim/cumhurbaskani-erdogan-i-uzen-geri-kalmis-2-konu-egitim-kultur-ve-sanat-h210592.html> adresinden erişilmiştir.
- Kozlu, C. (1999). *Türkiye için vizyon arayışları ve Asya modelleri*. İstanbul: Türkiye İş Bankası.
- Köktaş, F. Ö., & Köseoğlu, Ö. (2015). Kanıta dayalı kamu politikası yapımı. *Yasama Dergisi*, 10(29), 32-57.
- Krupar, A., Horvatek, R., & Byun, S. (2017). Does nonformal education matter nonformal education, immigration, and skills in Canada. *Adult Education Quarterly*, 67(3), 186-208.
- Ku, I., & Plotnick, R. D. (2003). Do children from welfare families obtain less education. *Demography*, 40(1), 151-170.
- Kumar, K. (2010). *Çağdaş dünyanın yeni kuramları*. Ankara: Dost.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Asil.
- Kurulgan, M., & Çekerol, S. G. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane kullanma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Kutlu, E. (2000). *Bilgi toplumunda kalkınma stratejileri*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

- Lahn, L. C. (2003). Competence and learning in late career. *European Educational Research Journal*, 2(1), 126-140.
- Lawler, A., & Silioe, J. (2010). Perspectives on instituting change management in large organizations. *Australian Universities' Review*, 52(2), 41-48.
- Leadbeater, C. (1999). Towards the knowledge society, *New Statesman*, 128(4444), 25-34.
- Leblebici, D. N. (2008). 21. Yüzyılda liderlik anlayışına bakış. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32(1), 61-72.
- Levy, F. M. (2004). *The new division of labor: How computers are creating the next job market*. Princeton: Princeton University.
- Ma, X. (1997). Reciprocal relationships between attitude toward mathematics and achievement in mathematics . *The Journal of Educational Research*, 90(4), 221-229.
- Magidson, J. (1994). The chaid approach to segmentation modeling: Chi-squared automatic interaction detection. In Bagozzi, R. P. (Ed.), *Advanced methods of marketing research* (pp. 118-189). Cambridge: Blackwell.
- Maimon, O., & Rokach, L. (2008). *Data mining with decision trees: Theory and application*. USA: World Scientific.
- Masuda, Y. B. (1981). *The information society as post- industrial society*. Bethesda, World Future Society.
- Matzler, K., Birgit, R., Julia, M., Stephan, H., & Todd, M. (2008). Personality traits and knowledge sharing. *Journal of Economic Psychology*, 29(3), 301-313.
- McFall, R. M. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. (N. Güçlü, Çev.). *Behavioral Assessment*, 4(1), 1-33.
- MEB (2009). *Hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2010). *PISA 2009 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- MEB (2015). *PISA 2012 ulusal nihai raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.

- MEB (2016a). *PISA 2015 ulusal ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2016b). *TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı, Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü.
- MEB (2017). *Millî Eğitim istatistikleri, örgün eğitim 2016/2017*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- MEBOGM (2016). *Ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB ÖYGGM (2017). *Öğretmen strateji belgesi 2017-2023*.
http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_06/09140719_Strateji_Belgesi_Resmi_Gazete_sonrasY_ilan.pdf adresinden erişilmiştir.
- Mercik, V. (2015). *Eğitimde fırsat eşitliği: Toplumsal genel başarı ve adalet ilişkisi: PISA projesi kapsamında Finlandiya ve Türkiye deneyimlerinin karşılaştırması*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Meydan, A. (2010). Öğrenmeyi öğrenme stratejilerinin öğrencilerin dördüncü sınıf “yaşadığımız yer” ünitesini öğrenmelerine ve kalıcılığa etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23), 149-157.
- Mintzberg, H. (2014). *Örgütler ve yapıları*. (A. Aypay, Çev.). Ankara: Nobel.
- Miser, R. (2002). Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1-2), 55-60.
- Morgan, C., & Volante, L. (2016). A review of the organisation for economic cooperation and Development's international education surveys: Governance, human capital discourses, and policy debates. *Policy Futures in Education*, 14(6), 775-792.
- Morgan, G. (1998). *Yönetim ve örgüt teorilerinde metafor*. (G. Bulut, Çev.). İstanbul: Simge.
- Morris, J. (2011). Running head: would having a lead instructional designer position encourage change in a K-12 educational setting. *Online Submission*, www.eric.ed.gov adresinden erişilmiştir.
- Mullins, L. (1996). *Management and organizational behaviour*. London: Pitman.

- Murphy, J. (2005). *Connecting teacher leadership and school improvement*. California: Crown.
- National Research Council. (2013). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. National Academies.
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nicel ve nitel yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası.
- Normand, R. (2004). La formation tout au long de la vie et son double contribution à une critique de l'économie politique de l'efficacité dans l'éducation. *Education et Sociétés*, 13(1), 103-118.
- Numanoğlu, G. (1999). Bilgi toplumu ve eğitimde yeni kimlikler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32(1-2), 341-351.
- Nutt, P., & Backoff, R. (1993). Transforming public organizations with strategic management and strategic leadership. *Journal of Management*, 19(2), 299-347.
- OECD (2003). *Overview education policy analysis*. Paris: OECD.
- OECD (2007). *Lifelong Learning and Human Capital*. <http://www.oecd.org/dataoecd/43/50/38982210.pdf> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices*. Volume III. OECD.
- OECD. (2013a). *The Survey of Adult Skills: Reader's Companion*, OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264204027-en> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2013b). *Technical Report of the Survey of Adult Skills*. OECD.
- OECD (2013c). *Education Policy Outlook: Turkey*. Paris: OECD.
- OECD (2014). *PIAAC Technical Standards and Guidelines*. www.oecd.org/site/piaac. adresinden erişilmiştir.
- OECD. (2016a). *OECD Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies*. Paris: OECD. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2016b). *Survey of Adult Skills Technical Report (2nd Edition)*. Paris.

- OECD (2016c). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*. PISA. Paris: OECD.
- OECD (2017a). *OECD Skills Outlook. Skills and Global Value Chains*. Paris: OECD.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264273351-en> adresinden erişilmiştir.
- OECD (2017b). *Income inequality (indicator)*. Strasburg: OECD.
<http://dx.doi.org/10.1787/459aa7f1-en> adresinden erişilmiştir.
- Öğüt, A. (2003). *Bilgi çağında yönetim*. Ankara: Nobel.
- Oğuzkan, T., & Okçabol, R. (1993). Yetişkinlerin öğrenme ilgi ve ihtiyaçları ile öğrenme tecrübeleri: Silivri ilçesi örneği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Birinci Ulusal Kongresi Bildiriler III*. Ankara: Milli Eğitim.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. Ankara: Ütopya.
- Onur, B. (1995). *Gelişim psikolojisi yetişkinlik, yaşlılık ölüm*. Ankara.
- Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2004). Enhancing the Interpretation of “Significant” Findings: The Role of Mixed Methods Research. *The Qualitative Report*, 9(4), 770-792.
- Owens, G. R. (1991). *Organizational behavior in education*. New Jersey: Prentice Hall.
- Örücü, D. (2012). Örgütsel değişimin yönetimi. S. Özdemir (Ed.), *Eğitim yönetiminde kuram ve uygulama* içinde (s. 445-481). Ankara: Pegem A.
- ÖSYM (2017). *2017 LYS sınav sonuçlarının açıklanması*. <https://www.osym.gov.tr> adresinden erişilmiştir.
- Özcan, Z. Ç. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin derslerinde biliş üstü beceri geliştiren stratejileri kullanma özelliklerinin incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özdemir, S. (1995). *Eğitimde örgütsel değişim: Ders geçme ve kredili sistem üzerine bir araştırma*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı.
- Özdemir, S. (2013). *Eğitimde örgütsel yenileşme*. Ankara: Pegem.
- Özdemirci, A. (2011). *Stratejik liderlik ve örgütsel uyumlama*. İstanbul: Beta.
- Özden, Y. (2005). *Eğitimde yeni değerler: Eğitimde dönüşüm*. Ankara: Pegem.

- Özen, F. (2001). *Türkiye’de okuma alışkanlığı*. Ankara: Kültür Bakanlığı.
- Özer, P., Özmen, Ö., & Saatçioğlu, Ö. (2004). Bilgi yönetiminin etkililiğinde kilit bir faktör olarak bilgi işçileri ve insan kaynakları yönetiminin farklılaşan özellikleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(1), 254-275.
- Özer, Y. (2009). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre türk öğrencilerin matematik ve fen bilimleri başarıları ile ilişkili faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özer, Y., & Anıl, D. (2011). Öğrencilerin fen ve matematik başarılarını etkileyen faktörlerin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 313-324.
- Özgüler, V. (2002). *Yeni ekonomi anlayışı kapsamında gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler: Türkiye örneği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Özsağır, A. (2007). *Bilgi ekonomisi*. Ankara: Nobel.
- Özsoy, C. (2009). Türkiye’de eğitim ve iktisadi büyüme arasındaki ilişkinin var modeli ile analizi. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 4(1), 70-83.
- Öztürk, İ., & Balcı, A. (2014). MEB 652 KHK ile yeniden yapılanmasına ilişkin Ankara ili kamu ilköğretim ve ortaokul yöneticileri görüşleri. *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi*, 4(1), 213-238.
- Paccagnella, M. (2016). *Age, Ageing and Skills: Result from the Survey of Adult Skills*. OECD Education Working Papers. Paris: OECD, No: 132.
<http://dx.doi.org/10.1787/5jm0q1n38lvc-en> adresinden erişilmiştir.
- Parlar, H. (2012). Bilgi toplumu, değişim ve yeni eğitim paradigması. *Yalova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 192-210.
- Patton, M. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (M. Bütün, & S. B. Demir, Çev.). Ankara: Pegem A.
- Peker, M., & Mirasyedioğlu, Ş. (2003). Lise 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarıları arasındaki ilişki. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 157-166.

- Penirci, G. (2014). *Yetişkin eğitimi kurslarının yetişkin eğitimi ve yetişkin öğrenen ilke ve özelliklerine göre incelenmesi*. Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Peters, T., & Waterman, R. (1982). *In search of excellence: Lessons form America's best run companies*. London: Harper & Row.
- Pettingrew, A., & Whipp, R. (1991). *Managing Change for Competitive Success*. Oxford: Blackwell.
- Pettingrew, A. (1987). Context and action in the transformation of the firm. *Journal of Management Sciences*, 24(6), 649-670.
- Pfeffer, F. (2015). Equality and quality in education. A comparative study of 19 countries. *Social Science Journal*, 51(1), 350-368.
- Pfeffer, J., & Sutton, R. (2013). *Yeni nesil yönetim*. (B. Adıyaman, Çev.). İstanbul: Mediacat.
- Pınk, D. H. (2007). *Aklın yeni sınırları*. (A. Özer, Çev.). İstanbul: MediaCat Kitapları.
- Polat, S. (2014). *Türkiye'nin 2023 vizyonu ve eğitimde "orta kalite tuzağı"*. Ankara: SETA.
- Porter, M. (1997). Yarının avantajlarını yaratmak. *Geleceği yeniden düşünmek içinde*. İstanbul: Sabah Kitapları.
- Prins, E., Monnat, S., Clymer, C., & Toso, B. W. (2015). How is healthy related to literacy, numeracy and technological problem solving skills among U.S. adults? Evidence from the (PIAAC). *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 4(3), 22-42.
- Probst, G., & Büchel, S. (1996). *Organizational learning: The competitive advantage of the future*. London: Prentice-Hall.
- Raimes, A. (1998). *Teaching in writing*. London.
- Randolph, L. H. (2006). *Leadership through partnership: A collaborative, strengths-based approach to strategic planning*. ERIC Educational Resource Information Center. Retrieved from <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED492801> adresinden erişilmiştir.

- Reder, S. (2015). Digital inclusion and digital literacy in the United States: A portrait from PIAAC's survey of adult skills. *Journal of Research and Practice for Adult Literacy, Secondary, and Basic Education*, 4(2), 58 - 63.
- Robbins, S., & Judge, T. (2013). *Organizational behaviour*. London: Prentice Hall.
- Saarinen, T. (2010). What I talk about when I talk about quality. *Quality in Higher Education*, 16(1), 55-57.
- Saatçioğlu, Ö., Özmen, Ö., & Özer, P. (2006). Bilgi okuryazarlığı: Üniversite eğitiminde yeni bir boyut. *I.Ulusal Bilgi, Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı*, 287-290.
- Sagun, S. (2016). *Students' performance, skills and perspectives on the combination of national and international curricula for university education in Turkey*. Doktora Tezi, Bilkent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Saklı, A. R. (2013). Fordizm'den esnek üretim rejimine dönüşümün kamu yönetimi üzerindeki etkileri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(44), 107-131.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149-157.
- Saraçlı, S., Doğan, İ., Kaygısız, Z., & Kaya, M. (2006). Osmangazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin bölüm değiştirmeyi isteyip istemediklerinin incelenmesi. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, (22), 179-187.
- Saran, U. (2004). *Kamu yönetiminde yeniden yapılanma*. Ankara: Atlas.
- Sarier, Y. (2010). Ortaöğretime giriş sınavları (OKS-SBS) ve PISA sonuçları ışığında eğitimde fırsat eşitliğinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 107-129.
- Saygılı, H. (2000). *Problem çözme becerisi ile sosyal ve kişisel uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Schlechty, P. C. (2011). *Okulu yeniden kurmak*. (Y. Özden, Çev.). Ankara: Nobel.
- Schleicher, A. (2008). PIAAC: A new strategy for assessing adult competencies. *International Review of Education*, 54(5-6), 627-650.

- Schleicher, A. (2017). PISA direktöründen Türk eğitim sistemi değerlendirmesi. (N. Koçak, Çev.). <http://www.haberturk.com> adresinden erişilmiştir.
- Schraw, G. (2009). A conceptual analysis of five measures of metacognitive monitoring. *Metacognition and learning*, 4(1), 33-45.
- Seçilmiş, A. (1996). *Halk eğitim merkezlerindeki halkla ilişkiler çalışmalarının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of learning organization*. New York: Doubleday.
- Serfontein, J. (2010). *The impact of strategic leadership on the operational strategy and performance of business organizations in South Africa*. Stellenbosch: Economy Department of Stellenbosch University.
- Sergiovanni, T. J. (1994). *Building community in schools*. Jossey-Bass.
- Sert, N. (2017). *Sosyalleşme amacıyla yetişkin eğitimi etkinliklerine katılım*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Sevgi, M. (2002). *İnsan yetiştirme sürecinde öğrenmeyi öğretme yaklaşımının ilköğretim programlarına uygulanabilirliği*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.
- Sezgin, F. (2012). Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi. S. Özdemir (Ed.), *Okul yöneticisi ve liderlik içinde* (s. 124-157). Ankara: Pegem A.
- SIE (2014). *Social progress index 2014*. Washington: Social Progress Imperative.
- Slagana, A., Gordana, S., & Dimitar, D. (2016). *The Personal Characteristics Predictors of Academic Success. Education Provision to Every One: Comparing Perspectives from Around the World BCES Conference Books*. Sophia: Bulgarian Comparative Education Society, Paper presented at the Annual International Conference of the Bulgarian Comparative Education Society.
- Slater, R. (2000). *Jack Welch ve General Electric'in yolu*. (S. Özkal, & T. Arıkan, Çev.). İstanbul: Literatür.
- Steward, T. (1997). *Entellektüel sermaye*. (N. Elhüseyni, Çev.). İstanbul: Mess.

- Storen, L. A. (2016). Factors that promote innovativeness and being an innovative learner at work - results from PIAAC. *European Journal of Education*, 51(2), 176-190.
- Sütçü, O. (2008). *Stratejik liderlik*. Yüksek Lisans Tezi, Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Şahin, A., & Temizel, H. (2007). Bilgi toplumunun örgütsel ve yönetsel yapılar üzerine etkileri bağlamında Türk kamu yönetiminde liderlik anlayışı: Bir anket çalışması. *Maliye Dergisi*, (153), 179-189.
- Şaşmaz, A. G. (2006). *Uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) 'nda Türk öğrencilerin fen bilgisi başarısını etkileyen faktörler*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, A. (2011). *Türk öğrencilerin PISA 2009 okuma becerilerini açıklayan değişkenlerin CHAID analizi ile belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Şengül, R. (2007). Henri Fayol'un yönetim düşüncesi üzerine notlar. *Yönetim ve Ekonomi Dergisi*, 14(2), 257-273.
- Şentürk, Ü. (2004). *Bilgi toplumu parametreleriyle Türkiye'nin sorgulanışı*. <http://www.bilgiyonetimi.org>, adresinden erişilmiştir.
- Şıman, M. (2014). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem A.
- Şimşek, H. (1997). *21. Yüzyılın eşğinde paradigmlar savaşı: Kaostaki Türkiye*. İstanbul: Sistem.
- Şimşek, H. (2014). *Paradigmlar savaşı ve beşinci dalga*. İstanbul: İmge.
- Tabak, H. (2013). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı yöneticilerinin yeniden yapılanmasına ilişkin görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Tamer, G. M. (2013). Yaşam boyu öğrenme için ulusal yeterlilikler çerçevesi: Avrupa ve Türkiye örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Tan, C. L., & Morris, J. S. (2005). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.

- Tarraco, R., Hoover, R., & Knippelmeyer, S. (2005). Organizational development and change in universities. *Advances in Developing Human Resource*, 37(2), 422-437.
- Taş, Y. (2011). İş tatmini ve bilgi paylaşımı düzeyinin duygusal bağlılığa etkisi: Kocaeli Üniversitesi araştırma ve uygulama hastanesinde bir araştırma. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 117-131.
- Taşcı, F. (2010). Yaşlılara yönelik sosyal politikalar: İsveç, Almanya, İngiltere ve İtalya örnekleri. *Çalışma ve Toplum*, 1(24), 176-198.
- Tashakkori, A., & Teddlie, C. (1998). *Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. (Vol.46). Applied Social Research Methods Series. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Taşkesen, A., & Çötök, N. (2005). *Bilgi toplumu olma yolunda teknolojinin rolü ve dönüştürücülüğü*. V.Uluslararası Eğitim Teknolojileri Sempozyumu, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- Taymaz, H. (1997). *Uygulamalı okul yönetimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Taymaz, H. (2003). *İlköğretim ve ortaöğretim müdürleri için okul yöneticiliği*. Ankara: Pegem.
- TDK (2014). Türkçe sözlük. Ankara: TDK
- TEDMEM (2016a). *OECD yetişkin becerileri araştırması: Türkiye ile ilgili sonuçlar*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- TEDMEM (2016b). *2016 Eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tekin, M., & Çiçek, E. (2006). *Bilgi çağında bilgi toplumu ve bilgi ekonomisi*. <http://www.bilgiyonetimi.org> adresinden erişilmiştir.
- Tekin, Ö. A. (2009). *Yönetimde karar verme: Batı Antalya bölgesinde bulunan beş yıldızlı otel işletmelerindeki çeşitli departman yöneticilerinin karar verme stillerini tespit etmeye yönelik uygulamalı bir araştırma*. Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Fakültesi, Antalya.

- Temizkan, M., & Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Sosyal Bilimler Dergisi*, (30), 207 -220.
- Terzi, Y. (2003). Bilgi toplumunda eğitim ve okul. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(5), 58-62.
- Tezcan, M. (1985). *Eğitim sosyolojisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi.
- Tezoh, T. L. (2015). *Öğrencilerin matematik okuryazarlığı ile bilgi ve iletişim teknolojileri (BİT) erişimi ve kullanımı arasındaki ilişkinin PISA 2012 verisiyle incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Boğaziçi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Thompson, A., & Strickland, A. (2001). *Strategic management: concepts and cases*. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Titiz, M. (1998). Bilgi toplumu ve kolektif akıl yaratmak. *Bilgi Toplumu Dergisi*, s. 27-36.
- Toffler, A. (1981). *Üçüncü dalga*. İstanbul: Altın Kitaplar.
- Toklucu, E. (2001). *MEB merkez teşkilatının yapısına ait sorunlar ve çözüm önerileri. 2000 yılında Türk Millî Eğitim örgütü ve yönetim. Eğitimde yansımalar. IV ulusal sempozyumu*. Ankara: Öğretmen H. H. Tekişik Eğitim Geliştirme Vakfı.
- Toptan, K. (2001). *Yeniden yapılanma. 2000 yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve yönetim. Eğitimde yansımalar: IV ulusal sempozyumu*. Ankara: Öğretmen H. H. Tekişik Eğitim Geliştirme Vakfı.
- Töremen, F. (2002). Eğitim örgütlerinde değişimin engel ve nedenleri. Fırat Üniversitesi *Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(1), 185-202.
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Tsatsaroni, A., & Evans, J. (2014). Adult numeracy and the totally pedagogised society: PIAAC and other international surveys in the context of global educational policy on lifelong learning. *Springer Science*, (87), 167-186.
- Tseng, C., & Mclean, G. (2008). The relationship between organizational learning practices and the learning organization. *Journal of European Industrial Training*, 32(6), 418-432.
- Tuncer, P. (2009). Örgütsel değişim ve liderlik. *Sayıştay Dergisi*, (80), 56-86.

- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği eğitim politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*, 5(1), 87-98.
- Turan, S. (2006). Yarınların Türkiye için okulu yeniden tasarlamak ve düşünmek. *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Sempozyum Bildiriler Kitabı* içinde, (s. 306-317). Ankara.
- Ture, M., Tokatli, F., & Kurt, I. (2009). Using kaplan-meier analysis together with decision tree methods (C&RT, CHAID, QUEST, C4. 5 and ID3) in determining recurrence-free survival of breast cancer patients. *Expert Systems with Applications*, 36(2), 2017-2026.
- Tushman, M., & O'Reilly, C. (2004). Managerial problem solving: a congruence approach. M. Tushman, & P. Anderson (Eds.) In *Managing strategic innovation and change*. (s.180-195). New York: Oxford University.
- TUSİAD (2016). *Türkiyenin küresel rekabetçiliği için bir gereklilik olarak sanayi 4.0*. İstanbul: TÜSİAD.
- Türk, E. (1998). *Cumhuriyet döneminde Millî Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde yapı boyutundaki değişimler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Uçkun, S., Uçkun, G., & Latif, H. (2002). *Bilgi Toplumu ve Türkiye*. I. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi. Kocaeli.
- Uğur, N. (2017). *Anadili eğitim dilinden farklı olan öğrenci ve velilerin yaşadıkları sorunların çözümlenmesi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Uğurluoğlu, Ö. (2009). *Hastane yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerinin değerlendirilmesi*. Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- UIS (2016). *Ulusal İstihdam Stratejisi (2014-2023)*. Ankara: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı UIS Koordinasyon Kurulu, www.uis.gov.tr adresinden erişilmiştir.
- Ulukan, C. (2005). Transformation of university organizations: leadership and managerial implications. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 6(4), 75-94.

- Ural, O. (1995). Halk eğitimi merkezlerinde açılan kursların amacı ve katılan yetişkin katılımcılar. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (7), 303-308.
- Ural, O. (2007). *Türkiye’de yetişkin eğitiminin bugünkü durumu ve geleceği*. İSMEK 1. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu. İstanbul: İSMEK.
- Ural, O. (2009). *Yetişkin eğitimi*. İstanbul: Kalkedon.
- Ülker, M. (2009). *Okul yöneticilerinin stratejik liderlik özelliklerine ilişkin öğretmen algıları*. Yüksek Lisans Tezi, Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Ültanır, E., & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 1-23.
- Üngören, E., & Doğan, H. (2010). Beş yıldızlı konaklama işletmelerinde çalışanların iş tatmin düzeylerinin CHAID analiz yöntemiyle değerlendirilmesi. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(2), 39-52.
- Üstün, A. (2002). Eğitimin ekonomik temelleri. E. Toprakçı (Ed.), *Eğitim üzerine içinde*, (s. 241-260). Ankara: Ütopya.
- Van der Veen, R. (2006). Communication and creativity: methodological shifts in adult education. *International Journal of Lifelong Education*, 25(3), 231-240.
- Vera, D., & Crossan, M. (2004). Strategic leadership and organizational learning. *Academy of Management Review*, 29(2), 222-240.
- Volante, L., & Ritzen, J. (2016). The European Union, education governance and international education surveys. *Policy Futures in Education*, 14(7), 988-1004.
- Von Davier, M. S. (2006). M. Sinhara Statistical procedures used in the National Assessment of Educational Progress (NAEP): Recent developments and future directions. C. R. Rao and S. Sinharay (Eds.), In *Handbook of Statistics*, (Vol. 26). Amsterdam: Elsevier.
- Vroom, V., & Jago, A. (2007). The role of the situation in leadership. *American Psychologist*, 62(1), 17-24.

- Vurgun, L. (2008). *Bilgi toplumu açısından Türkiye'deki meslek yüksekokullarının örgütlenme problemleri ve çözüm önerileri*. Doktora Tezi, Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Wagner, D. A. (2002). The digital divide and literacy: Focusing on the most poor. D. Istance, H.G. Schuetze & T. Schuller (Eds.). In *International Perspectives on Lifelong Learning*, (pp. 180-188). Open University.
- Walters, S., & Watters, K. (2001). Lifelong learning, higher education and active citizenship: from rhetoric to action. *International Journal of Lifelong Education*, 20(6), 471-478.
- Wang, J. (2007). Organizational learning and crisis management. *Advances in Developing Human Resource*, 10(3), 425-445.
- Watling, R., & James, V. (2012). The analysis of qualitative data. *Research Methods in Educational Leadership and Management*, 3, 262-27).
- Webster, F. (2002). *Theories of the information society*. Routledge.
- WEF (2016). *New vision for education: Fostering social and emotional learning through technology*. Boston Consulting Group.
- Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*. 3rd edition pp. 315-327. New York: Macmillan Company.
- Wheelen, T., & Hunger, J. (1995). *Strategic management and business policy*. USA: Addison-Wesley.
- Whittington, R. (1993). *What is strategy and does it matter?* London: Routhledge.
- Wilkins, A. L., & Quchi, W. G. (1983). Efficient Cultures: Exploring the Relationship Between Culture and Organizational Performance. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 468-471.
- Wissema, J. G. (2014). *Üçüncü kuşak üniversitelere doğru*. İstanbul: Özyeğin Üniversitesi.
- Yakut, F. (2002). Sanayi toplumundan günümüze değişen eğitim konsepti. *I. Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiriler Kitabı*, (s. 852-855). Sakarya.

- Yalçın, M. (2016). *Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütü yöneticilerinin öz yeterlilik düzeylerinin karar verme stilleri ile arasındaki ilişkisi*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yalçın, Y., & Kavcar, N. (2010). Su dalgaları konusunun öğretiminde işbirlikli öğrenme yönteminin öğrenci başarısına etkisi. *Milli Eğitim*, (185), 193-208.
- Yapıcı, B. (2010). *Yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi kapsamında verdiği bilgisayar eğitimlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yıldırım, A., & Çarıkçı, İ. (2013). Kamu örgütlerinde değişimin yönetilmesi (652 sayılı KHK çerçevesinde MEB örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(5), 106-121.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu, R., Karakurt, P., & Türkleş, S. (2011). Lise öğrencilerinin problem çözme becerileri ve etkileyen faktörler. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(1), 905-921.
- Yıldırım, K. (2014). Mekanik örgüt yapı değişkenleri perspektifiyle 6528 sayılı kanunun okulların örgütsel yapısında yaratabileceği değişimin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 359-391.
- Yıldız, A. (2002). *Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmaları amaç, kapsam, yöntem ve eğilimler*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-96.
- Yılmaz, B. (1998). Bilgi toplumu: Eleştirel bir yaklaşım, Ankara: *Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 15(1), 147-158.
- Yılmaz, K. (2015). *Öğretmenlerin örgütsel güven ve farkındalık algıları ile okulların etkililik düzeyleri*. Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.

Yiğit, F. (2013). 6. Sınıf öğrencilerinin anlam bilgisindeki başarı durumlarını etkileyen değişkenlerin incelenmesi: Rize örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 165-175.

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

Zencirkıran, M. (2005). Sanayi toplumundan enformasyon toplumuna: Değişen çalışma hayatı ve yeni değerler. A. Keser (Ed.). *Çalışma yaşamında dönüşümler içinde* (s. 240-253). İstanbul: Nobel.



EKLER



Ek: 1 Nitel araştırma soruları MEB izin belgesi



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Sayı : 89505372-600-E.1702426
Konu : Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin Hk.

09.02.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü)
06500 Teknikokullar ANKARA

İlgi: Gazi Üniversitesine ait 03.02.2017 tarih ve 4590 sayılı yazı.

Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ramazan ATASOY'un, 'Türkiye'de Yetişkin Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma' isimli tezi ile ilgili olarak Genel Müdürlüğümüz çalışanlarıyla 03.02.2017 - 30.06.2017 tarihleri arasında bir görüşme yapmak istediği ilgi yazınızdan anlaşılmaktadır.

Bu kapsamda ilgili kişi, Yetişkin Eğitimi ile ilgili çalışmalarını sürdüren Genel Müdürlüğümüz Sosyal Ortaklar ve Projeler Daire Başkanlığı ve Sosyal Kültürel Eğitimler ve Faaliyetler Daire Başkanlığı ile irtibata geçmesi uygun mütalaa edilmektedir.

Bilgilerinize rica ederim.

Ali Rıza ALTUNEL
Bakan a.
Genel Müdür V.

Emniyet Mh., Boğaziçi Sk. No:23 06500 Teknikokullar/ANKARA
Elektronik Ad: www.meb.gov.tr
e-posta: orhankocali@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Orhan KOCA
Tel: (0 312) 413 20 43
Faks: (0 312) 212 99 38

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 6a28-0a52-346a-0b6a-764a koda ile teyit edilebilir.



T.C.
Çalışma Ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
Avrupa Birliği ve Mali Yardımlar Dairesi Başkanlığı

Sayı :26905855-051.99-E.28473
Konu :Bilimsel ve Eğitim Amaçlı İzin Hk.
(Ramazan ATASOY)

03.04.2017

GAZİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : Gazi Üniversitesi Rektörlüğü'nün 10.02.2017 tarihli ve 39985474-80287700-302.08.01 sayılı yazısı.

İlgide kayıtlı yazınızda, "Türkiye'de Yetişkin Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma" isimli tezle ilgili, Enstitünüz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Ramazan ATASOY adına talep edilen görüşme isteği uygun bulunmuştur.

Gereğini rica ederim.

 e-imzalıdır
Uğur GÜNEŞ
Bakan a.
Daire Başkanı

Not: 5070 sayılı Elektronik İmza Kanunu çerçevesinde güvenli elektronik imzalı aslı ile aynıdır.

Yıldızevler Mah. Turan Güneş Bulvarı, 713 Sokak, No:4, Çankaya
Telefon No: (312)440 99 02 Faks No: (312)212 11 48
e-Posta: info@ikg.gov.tr İnternet Adresi: www.ikg.gov.tr

Bilgi için:Uğur GÜNEŞ
Daire Başkanı

Ek: 2 Nitel Araştırma Görüşme Formu

Sayın İlgili,

Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eğitim Yönetimi ve Denetimi alanında ‘Uluslararası Yetişkin Becerileri Araştırması (PIAAC 2015) sonuçlarının Türk Milli Eğitim Sistemi açısından değerlendirilmesi’ konulu bir doktora tezi çalışması yapıyorum. Türkiye PIAAC (2015) sonuçlarını dikkate alarak aşağıdaki sorular hakkında görüş ve önerileriniz araştırmanın daha bütüncül ele alınması açısından büyük önem arz etmektedir.

Araştırmaya sunacağınız katkılardan dolayı teşekkür ederim.

Görüşme yeri:

Tarih ve Saati:

Çalıştığı Kurum:

Mesleki Ünvanı:

GÖRÜŞME SORULARI

- 1) **Türkiye’deki yetişkin becerilerini dikkate aldığımızda;**
 - a) Sözel, sayısal ve problem çözme becerileri sonuçları için neler söyleyebilirsiniz?
 - b) 21. Yüzyıl becerilerinin kazandırılması açısından Türk Milli Eğitim sistemi çıktıları için neler söyleyebilirsiniz?
 - c) Türkiye’de yetişkinlere beceri kazandırma konusunda verilen eğitimleri (örgün, sargın ya da non formal) nitelik ve nicelik açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
 - d) Yetişkinlerin okullarda kazandıkları becerilerinin günlük hayata ve iş hayatına transferi konusunda ne düşünüyorsunuz?
 - e) Size göre yetişkin becerilerini etkileyen değişkenler nelerdir?
 - f) Mevcut yetişkin eğitim politikalarında ne tür değişiklikler yapıldı?
- 2) **PIAAC 2015 Yetişkin becerilerinin değerlendirilmesi programını genel olarak nasıl değerlendiriyorsunuz?**
 - a) Kapsam ve içerik açısından,
 - b) Ülke için katkı ve önemi bakımından,
 - c) Fırsatlar ve engeller açısından,
- 3) **PIAAC 2015 uygulaması sonuçları ışığında neler yapılması planlanmaktadır?**
 - a) İzleme açısından ne yapılmalı? (sözel, sayısal ve problem çözme açısından)
 - b) Değerlendirme açısından ne yapılmalı? (sözel, sayısal ve problem çözme açısından)
- 4) **Yetişkin eğitimi ve beceri kazandırma konusunda eklemek istediğiniz başka bir şey var mı? Lütfen belirtiniz.**



GAZİLİ OLMAK AYRICALIKTIR..