

T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI

YEREL YÖNETİMLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENMEYE
KATKISI (SAMEK ÖRNEĞİ)

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazlı SATMAZ UÇAK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Neşe GÜLER

ARALIK 2018

**T.C.
SAKARYA ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
YAŞAM BOYU ÖĞRENME BİLİM DALI**

**YEREL YÖNETİMLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENMEYE
KATKISI (SAMEK ÖRNEĞİ)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Nazlı SATMAZ UÇAK

DANIŞMAN

Doç. Dr. Neşe GÜLER

ARALIK 2018

BİLDİRİM

Hazırladığım tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi taahhüt ederim.

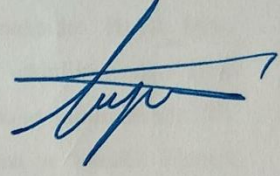
İmza *Nazlı*

Nazlı SATMAZ UÇAK

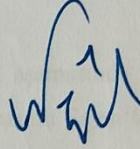
JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI

“Yerel Yönetimlerin Hayat Boyu Öğrenmeye Katkısı (SAMEK Örneği)” başlıklı bu yüksek lisans tezi, Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı/Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Dalında hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

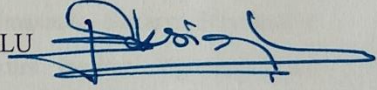
Başkan Dr. Öğr. Üyesi Zeynep DEMİRTAŞ



Üye (Danışman) Doç. Dr. Neşe GÜLER



Üye Dr. Öğr. Üyesi Subhan EKŞİOĞLU



Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylım.

14/01/2018

(İmza)

Prof. Dr. Ömer Faruk TUTKUN

Enstitü Müdürü

ÖNSÖZ

21. yüzyılın gelişmiş bilgi toplumunda toplumsal görevlere yönelik isteklerde artış, çalışma şartlarındaki hızlı değişimler hayat boyu öğrenmeyi ihtiyaç durumuna getirmiştir. Yalnızca kamunun çoğalan ihtiyaçlarına cevap vermek, devamlı yatırım yapmak ve hizmet etmek tüm gereksinimi karşılayamamaktadır. Hayat boyu öğrenme sürecinde, ülkemizde eğitimden sağlığa, spor etkinliklerinden kötü alışkanlıklarla mücadeleyle kadar belediyelerce önemli çalışmalar yapılmaktadır. Bu araştırmanın amacı da, Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kurslarına (SAMEK) katılanların, bu kurslara yönelik değerlendirmeleri ve güdüsel yönelimlerini araştırmak olmuştur.

Uzun bir süreç olan tez dönemimin her aşamasında olumlu sözleriyle beni cesaretlendiren, yol gösteren kıymetli danışmanım Sayın Doç. Dr. Neşe GÜLER'e teşekkürü bir borç bilirim. Araştırmamın istatistiksel analizi konusunda yardımlarını esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Alper KAŞKAYA'ya teşekkür ederim. Bilgi ve tecrübeleri ile bana destek olan yardımını esirgemeyen Dr. Öğretim Üyesi Derya GİRGIN'e teşekkür ederim ve bu araştırmanın yapılmasında, Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları kurs merkezi öğretmenlerine katkılarından dolayı da teşekkür ederim.

Benim bugünlere gelmemi sağlayan dualarını esirgemeyen annem Hasine SATMAZ ve babam Mehmet SATMAZ'a, varlıklarını her zaman hissettiren ağabeyim İsmail SATMAZ ve ablalarım Hicran YILDIRIM, Gülyeliz İNCE'ye ve eşim Turgay UÇAK'a teşekkür ederim.

Son olarak yüzümü güldüren, neşe kaynağım kızım Naz Tuana UÇAK'a teşekkür ederim.

Nazlı SATMAZ UÇAK

ÖZET

YEREL YÖNETİMLERİN HAYAT BOYU ÖĞRENMEYE KATKISI (SAMEK ÖRNEĞİ)

Uçak Satmaz, Nazlı

Yüksek Lisans Tezi, Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı

Danışman: Doç. Dr. Neşe GÜLER

Aralık, 2018. xiv+80 Sayfa.

Bu araştırmanın amacı, Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kurslarına (SAMEK) katılanların, bu kurslara yönelik değerlendirmeleri ve güdüsel yönelimlerini araştırmaktır.

Araştırma 444 kadın ve 21 erkek olmak üzere 465 kişinin gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Demografik bilgiler, kurslarla ilgili görüşler ve üç faktörlü Güdüsel Yönelim Ölçeği'nden oluşan anket formu ile kursiyerlerden veriler toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS (22.0 for Windows) paket programında analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve kurslara katılımı ile ilgili görüşleri için yapılan betimsel istatistiklerin ardından, ölçek puanlarının incelenmesinde bağımsız örneklem t testi ile tek yönlü varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

Araştırmada, katılımcıların kursların varlığından daha çok arkadaşları tarafından haberdar oldukları, bu kursu tercih etmede öncelikli olarak kursun istenilen eğitim programına sahip olması ve kişisel gelişimlerine katkı sağlayacağı düşüncesinin neden olduğu, ayrıca kursla ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, cinsiyetlerine göre kadınların, medeni hallerine göre bekârların etkinlik yönelimlerinin diğerlerinden anlamlı derecede yüksek olduğu, eğitim seviyeleri yükseldikçe amaç yönelimleri ile etkinlik yönelimlerinin azaldığı belirlenmiştir. Yaş, meslek türü ve gelir düzeyinin güdüsel yönelimler üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırma sonucunda, SAMEK kurslarına katılanların bu kurslara yönelik olumlu görüşleri olduğu ve bazı demografik özelliklerin (cinsiyet, medeni hal, eğitim durumu) güdüsel yönelimlerini etkilediği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, yerel yönetim.

ABSTRACT

CONTRIBUTION OF LOCAL ADMINISTRATIONS TO LIFELONG LEARNING (SAMEK SAMPLE)

Uçak Satmaz, Nazlı

Master Thesis, Department of Life-Long Learning

Supervisor: Assist. Prof. Dr. Neşe GÜLER

December, 2018. xiv+80 Page.

The aim of this research is to investigate the evaluations, and motivational orientations of the participants of the Sakarya Metropolitan Municipality Art and Vocational Training Courses (SAMEK). The research was carried out with the participation of 465 persons, 444 women and 21 men. Personal information, opinions about the courses and the questionnaire consisting of the three-factor Motivational Orientation Scale were taken from the participants. The collected data was analyzed through SPSS software (22.0 for Windows). Descriptive statistics for the participants' demographic characteristics and views on participation in the courses were followed by independent samples t test and one way analysis of variance (ANOVA) when analyzing the scale scores.

In the study, it was determined that the majority of the students were informed about these courses mostly by their friends, and the reason why they preferred the course is that the program had the desired training program and that they would contribute to their personal development, and that they had positive opinions about the course. It was also determined that the activity tendency of women, in terms of gender, and of bachelors, in terms of marital status, were significantly higher than those of the others and that the higher their education level is, the less their objective and activity tendencies are. It was also determined that age, type of profession and the level of income do not have a considerable effect on motivational tendencies. As a result of the research, it was determined that those who participated in the SAMEK courses had positive opinions on these courses and some demographic characteristics (gender, marital status, level of education etc.) effect the motivational tendencies of them.

Keywords: Education, lifelong learning, adult education, local administration.

İÇİNDEKİLER

Bildirim	iv
Jüri Üyelerinin İmza Sayfası	v
Önsöz.....	vi
Özet	vii
Abstract	viii
İçindekiler	ix
Tablolar Listesi	xii
Şekiller Listesi.....	xiv
1. Bölüm, Giriş.....	1
1.1 Problem Cümlesi.....	2
1.2 Alt Problemler.....	2
1.3 Önem	3
1.4 Varsayımlar	3
1.5 Sınırlılıklar	3
1.6 Tanımlar	4
1.7 Kısaltmalar	4
2. Bölüm, Araştırmanın Kuramsal Çerçevesi	6
2.1 Eğitim	6
2.1.1 Örgün Eğitim.....	7
2.1.2 Yaygın Eğitim	7
2.2 Hayat Boyu Öğrenme.....	9
2.2.1 Hayat Boyu Öğrenme Amacı ve Önemi	10
2.2.2 Hayat Boyu Öğrenme Kavramının Tarihsel Gelişimi	13
2.2.3 Türkiye’ de Hayat Boyu Öğrenme	14
2.2.4 Yetişkin Eğitimi	16

2.2.4.1 Yetişkin eğitimini gerektiren nedenler.....	17
2.2.4.2 Türkiye’de yetişkin eğitimi uygulayan kurumlar.....	18
2.2.4.2.1 Mesleki eğitim (çıraklık) merkezleri.....	19
2.2.4.2.2 Halk Eğitim Merkezleri.....	19
2.2.4.2.3 Halk eğitimi hizmeti veren diğer kuruluşlar	20
2.2.4.3 Yerel yönetimlerin yetişkin eğitim faaliyetleri	23
2.2.4.3.1 Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (SAMEK)	26
2.2.4.3.1.1 SAMEK’in temel değerler ve politikaları	27
2.3 GÜDÜLENME	29
2.3.1 GÜDÜ	29
2.3.2 GÜDÜLENME Teorileri	30
2.3.3 GÜDÜLENME Kaynakları	30
2.3.4 GÜDÜSEL Yönelim	31
2.4 İlgili Araştırmalar.....	32
2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	32
2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	36
3. Bölüm, Yöntem	39
3.1 Araştırma Modeli	39
3.2 Çalışma Grubu	39
3.3 Veri Toplama Araçları	41
3.4 Verilerin Analizi	41
4. Bölüm, Bulgular	43
4.1 SAMEK Kursiyerlerinin Kurslarla İlgili Görüşlerine Yönelik Bulgular	43
4.2 SAMEK Kursiyerlerinin Kurslara Yönelik Genel Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular.....	47
4.3 SAMEK Kursiyerlerinin GÜDÜSEL Yönelimlerine Ait Bulgular.....	50

5. Bölüm, Tartışma, Sonuç ve Öneriler	57
5.1 Tartışma ve Sonuç.....	57
5.2 Öneriler	61
5.2.1 Çalışmanın Bulgularına Yönelik Öneriler	61
5.2.2 Araştırmacılara Yönelik Öneriler	61
Kaynakça.....	63
Ekler	71
Ek-1. Anket Formu.....	71
Özgeçmiş ve İletişim Bilgileri	80

TABLolar LİSTESİ

Tablo 1. Kurum/Kuruluşlar Tarafından Düzenlenen Kurs Sayısı.....	21
Tablo 2. Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflamasına (FOET) Göre Kurum/Kuruluşlarda Verilen Kurs Sayısı (2013-2014)	22
Tablo 3. Kursiyerlerin Demografik Özellikleri.....	40
Tablo 4. Düzenlenen Kurstan Haberdar Olma Şekli.....	43
Tablo 5. Daha Önce Böyle Bir Kursa Katılma Durumu	44
Tablo 6. Kursu Tercih Etme Nedeni	44
Tablo 7. Kursu Devam Etme Nedeni	45
Tablo 8. Kurstaki Diğer Kişilerle İletişim Durumu	45
Tablo 9. Bu Kurumda Başka Eğitim Programlarına da Katılmayı Düşünme Durumu	46
Tablo 10. Devam Edilen Kursla İlgili Kurum Tarafından Daha İleri Seviye Kurslar Açılrsa Devam Etmeyi Düşünme Durumu	46
Tablo 11. Kurumdaki Kursları Başkalarına Tavsiye Etme Durumu.....	46
Tablo12. Kursiyerlerin Kursta Verilen Eğitimle İlgili Görüşleri.....	47
Tablo13. Kursiyerlerin Kursun Eğitim Araç Gereçleriyle İlgili Görüşleri	48
Tablo14. Kursiyerlerin Kursun Verildiği Yerin Fiziksel Koşullarıyla İlgili Görüşleri	48
Tablo15. Kursiyerlerin Kursu Veren Eğitimcilerin Kişisel Nitelikleriyle İlgili Görüşleri.....	49
Tablo16. Kursiyerlerin Kursu Veren Eğitimcilerin Mesleki Nitelikleriyle İlgili Görüşleri.....	50
Tablo 17. Kursiyerlerin Genel GÜdüsel Yönelim Düzeyleri	50
Tablo 18. Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre GÜdüsel Yönelimlerine Yönelik İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları	51
Tablo 19. Kursiyerlerin Yaşlarına Göre GÜdüsel Yönelimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	52
Tablo 20. Kursiyerlerin Medeni Hallerine Göre GÜdüsel Yönelimlerine Yönelik İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları	53

Tablo 21. Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre Güdüsel Yönelimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları	54
Tablo 22. Kursiyerlerin Mesleklerine Göre Güdüsel Yönelimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları.....	55
Tablo 23. Kursiyerlerin Gelir Düzeylerine Göre Güdüsel Yönelimlerinin ANOVA Sonuçları	56

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. 18 ve Daha Yukarı Yaştaki Nüfus İçin Eğitim Durumu, İşgücü Durumu ve Yaş Grubuna Göre Örgün Ve Yaygın Eğitim İle Sadece Yaygın Eğitime Katılım Oranları (2012).....	8
Şekil2.Verilerin dağılımına ilişkin kutu grafiği bulguları.....	42

BÖLÜM I

GİRİŞ

Çağımızdaki bilgi ve teknoloji alanındaki hızlı değişim, gerek bazı alanlardaki bilgilerin güncelliğini yitirmesine, gerekse insanların kendilerini çağın gerisinde kaldığını hissetmesine neden olmaktadır. Bu süreçte, eğitim ve öğretim, birey ve toplumlar için bilgilerin sürekli yenilenmesinde ve çağın takip edilmesinde büyük önem taşımaktadır. Eğitimin temel amacı, bireyin ve toplumun gelişmesini sağlamak olup bu amaca ulaşabilmenin bir yolu da hayat boyu eğitim stratejisini kullanmaktır. Bilgi toplumunda kendini yenileyen ve hayat boyu öğrenen bireylere gereksinim duyulmaktadır. Bireyler eğitim öğretim süreçlerini sadece eğitim kurumlarındaki belli bir zamana değil, hayat boyu devam edecek bir sürece dönüştürmelidir. Türkiye'deki yerel yönetimlerin birçok alanda hizmeti, hayat boyu öğrenen bireylere olanak sunmaktadır.

Doğumdan ölüme kadar süre gelen kişisel, toplumsal, sosyal alanda istihdam etmek amacıyla bilgi, beceri ve gereksinimleri geliştirmek maksadıyla yapılan bütün öğrenme aktivitelerine hayat boyu öğrenme adı verilmektedir (Borat, 2010). Avrupa Birliği ise hayat boyu öğrenmeyi, sistematik olarak bireylerin bilgilerini, becerilerini geliştirip yeterlilik düzeylerini artıran etkinlikler olarak ifade etmektedir (EC, 2002). Bu sebeple hayat boyu öğrenme, gelişen ve sürekli yenilenen dünya şartları içerisinde yaşamın sürmesini sağlayan bilgi ve yeterliliklerin gelişimine dayanak olan tüm öğrenme aktivitelerini içinde barındırmaktadır. Burada amaçlanan, tüm insanların bilgiye dayanan toplum içerisinde yaşamlarını devam ettirebilmelerini ve sosyal, ekonomik yaşama etkin biçimde katılmalarını sağlamaktır (Megep, 2007). Demiralay ve Karadeniz'e (2008) göre hayat boyu öğrenme; bireylerin var olan potansiyellerinde; bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla yaşamları boyunca gerçekleştirdikleri etkinlikleri oluşturmaktadır.

Türkiye’de ve Avrupa ülkelerinin bir kısmında yetişkinlere eğitim veren, devlet ve özel sektöre ait kuruluşlar vardır. Türkiye’de yetişkin eğitimi faaliyetleri bazı bakanlıklar, üniversiteler ve meslek kurumları tarafından gerçekleştirilmektedir. Yetişkin eğitiminde, sürekliliği ve program çeşitliliği bakımından en başta Milli Eğitim Bakanlığı gelmektedir. MEB dışında 300’ün üstünde kamu ve özel kuruluşlar tarafından yetişkin eğitimi verilmektedir. Yetişkin eğitimi organizasyonlarının büyük parçası Milli Eğitim Bakanlığı altında yer almakta olan “Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü” aracılığıyla gerçekleştirilmektedir. İlk olarak Halk Eğitim Merkezleri daha sonra da alanda farklı isimlendirilerek yetişkin eğitimi konusunda etkinlik yapan çeşitli kuruluşlar yapılandırılmıştır. Bu kuruluşlara örnek olarak Pratik Kız Sanat Okulları, Endüstri Pratik Sanat Okulları, Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri, Çıraklık Eğitim Merkezleri, Olgunlaşma Enstitüleri verilebilir (Çetin,1999). Bu kuruluşların dışında yerel yönetim kaynaklı, bir meslek edindirme gayesinde olan çeşitli kurslar açılmıştır. Bu kurslarla ilgili Milli Eğitim Temel Kanunu 14/2/2006 tarihli ve 26080 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinin 3. maddesinde yer alan "12/5/1973" ibaresi "24/6/1973" olarak ve "2/12/1998 tarihli ve 98/12120 sayılı kanunla değişikliğe uğratarak bugünkü şeklini almıştır (T.C. Resmi Gazete, 2007, sayı:26547). Bu noktadan hareketle bu çalışmada, yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenmeye katkılarının araştırılması amaçlanmıştır.

1.1 PROBLEM CÜMLESİ

Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Mesleki Eğitim Kursu (SAMEK) örneğinde gerçekleştirilen hayat boyu eğitim faaliyetlerine yönelik kursiyerlerin katıldıkları kursalara yönelik görüşleri ve güdüsel yönelimleri nasıldır?

1.2 ALT PROBLEMLER

1. SAMEK kursiyerlerinin kurslarla ilgili görüşleri (programdan haberdar olma, programı tercih sebebi, diğer kursiyerlerle ilişkiler, kurumdaki kursları başkalarına tavsiye etme) nelerdir?

2. SAMEK kursiyelerinin kurslara yönelik genel değerlendirmeleri (araç-gereç, fiziksel koşul, eğitimcinin mesleki nitelikleri ile ilgili katılımcı algıları) nelerdir?
3. SAMEK kursiyelerinin kurslara yönelik güdüsel yönelimleri çeşitli değişkenler açısından (cinsiyet, yaş, medeni hal, eğitim durumu, meslek, gelir düzeyi) farklılık göstermekte midir?

1.3 ÖNEM

Gelişen ve değişen yapıda küreselleşen dünyada bireylerin yeniliklere uyum sağlayabilmesi, kendi öznel haklarının ve sorumluluklarının bilincinde olmaları, bilgiye ulaşma ve bilgiden yararlanma becerileri, örgün ve yaygın eğitim kurumlarının birlikte ve eşgüdümlü olarak düzenleceği faaliyetlerle mümkün olabilecektir. Bu çerçevede hayat boyu öğrenme alanında en fazla çalışma yapan kuruluşlardan biri de şüphesiz ki belediyelerdir. Hayat boyu öğrenme bağlamında yerel yönetimlerin katkı sağlayacağını kaçınılmaz bir gerçek olduğu düşüncesiyle araştırma, Sakarya Büyükşehir Belediyesi Mesleki Eğitim Merkezlerinde düzenlenen kurslara katılan yetişkinler ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışma da yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenmeye katkısının araştırılması ve yetişkinlerin kurslara katılmalarının altında yatan güdülerin anlaşılması açısından önemlidir.

1.4 VARSAYIMLAR

Araştırmaya katılan kursiyelerin ölçme araçlarındaki soruları içtenlikle yanıtladıkları kabul edilmiştir.

1.5 SINIRLILIKLAR

Araştırma Sakarya Büyükşehir Belediyesi bünyesinde bulunan 10 kurs merkezindeki katılımcılar ile sınırlıdır.

1.6 TANIMLAR

Eğitim: Bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla, istendik yönde ve kasıtlı olarak değişim oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972, s.12).

Hayat Boyu Öğrenme: Bireylerin sosyal ve kişisel gelişimine katkı sağlamak ve istihdam ettirmek amacıyla onların becerilerini, bilgilerini ve donanımlarını geliştirmek için hayat boyunca yapılan her türlü öğrenme performansı olarak tanımlamaktadır (Borat, 2010, s.32).

Yetişkin Eğitimi: OECD 'ye göre bir şekilde zorunlu eğitim döneminin dışında kalmış ve temel amacı okula gitmek olmayan kişilerin; hayatlarının bir kesitinde ihtiyaç duyacağı öğrenmelere ilişkin düzenlenen eğitim faaliyetleri şeklinde ifade edilmektedir (Okçabol, 2006, s.20).

Yerel Yönetim: Belirli bir coğrafi alanla sınırlandırılmış, bir arada bulunmaları sebebiyle kendilerini en çok ilgilendiren konularda hizmet üretmek amacı ile kurulan, karar organları ve bazı durumlarda da yürütme organı yerel toplulukça seçilerek göreve getirilen, yasalarla belirlenmiş görevlere ve yetkilere sahip olan; ayrıca özel gelirlere, bütçeye ve personele sahip, merkezi yönetimle olan ilişkilerinde özerk olarak hareket edebilen kamu-tüzel kişileri olarak ifade edilmektedir (Kaya, 1992, s.1).

1.7 KISALTMALAR

OECD: Organization for Economic Cooperation and Development

UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

SAMEK: Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Mesleki Eğitimi Kursları

TÜİK: Türkiye İstatistik Kurumu

FOET: Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflaması

STK: Sivil Toplum Kuruluşları

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

MEKB: Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı

İSMEK: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları

KO-MEK: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları

TRT: Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu

TSE: Türk Standartları Enstitüsü

MPM: Milli Prodüktive Merkezi

BÖLÜM II

ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ

Araştırmanın bu bölümünde ilgili kuramsal bilgilere ve ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi ve güdüsel yönelim kavramlarından bahsedilerek yerel yönetimlerin konuyla ilgili işlevleri tartışılmıştır.

2.1 EĞİTİM

Eğitim; bireyin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla, istendik yönde ve kasıtlı olarak değişim oluşturma sürecidir (Ertürk, 1972, s.12). Toplumda meydana gelen değişiklikler, eğitim sisteminde sürekli olarak yenilenmeyi ve gelişmeyi gerekli kılmaktadır. Çünkü bilgi sürekli olarak güncellenir ve yenilenir. Bu bağlamda eğitim sistemi sosyal değişimlere uyarlanmalı ve bireyin modern yaşamın ihtiyaçlarını başarılı bir şekilde karşılamasını sağlamalıdır. Temel amaç bireylere ayırım yapmaksızın yeni, farklı ve yararlı bilgi sahibi olmalarına olanak sağlamaktır. Bu da bireyin çeşitli görevlerde başarılı olmasına ve yaşam kalitesini iyileştirmesine katkıda bulunacaktır.

Eğitimin tarihsel süreçte pek çok tanımı yapılmıştır. Eğitim temel anlamıyla alanında yetişmiş kişiler tarafından öğrenenlere yarar sağlamak adına hazırlanan ve uygulamaya konan bir dizi öğrenme yaşantısı olarak tanımlanmaktadır (Lowe, 1985). Ertürk' e (1972) göre ise eğitim bireylerin davranışlarında, kendi yaşantısı yoluyla, istendik yönde kasıtlı bir değişim sağlama süreci olarak ifade edilmektedir. Özçelik (1981) ise, bireylerde meydana gelen ve gözlenen davranış değişikliklerinin en azından bir müddet kalıcı olması gerektiğini vurgulamaktadır. Bireylerde istendik yönde davranış değişikliği hedefleyen eğitim süreci, genel olarak örgün ve yaygın

eğitim faaliyetleri ile bu amacı gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Buna göre 1973'te yayımlanan 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Eğitim Sistemi rgn ve yaygın eğitim olmak üzere iki yapı bileşeni altında teşkilatlanmıştır.

2.1.1 Örgün Eğitim

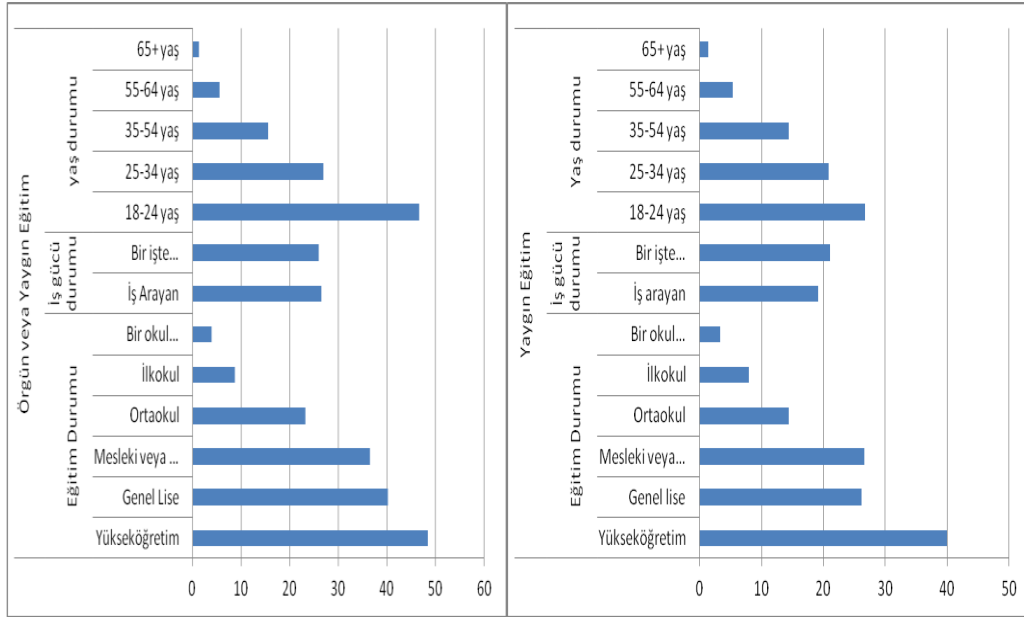
Türk Milli Eğitim Sistemi'nin ana bölümlerinden birisi olan örgün eğitim; okul öncesi eğitim, ilkokul, ortaokul, ortaöğretim (lise) ve yükseköğretimden meydana gelmektedir. Örgün eğitim, insanların meslek bölümlerinde çalışmaya başlamadan ilk olarak okul veya okul niteliği taşıyan kuruluşlarda genel ve özel bilgilerle yetiştirmek amacıyla belli yasa ve kurallara göre düzenlenen eğitim–ğretim şeklidir. Belli bir yaş grubundaki bireylere milli eğitimin amaçları doğrultusunda hazırlanmış eğitim programlarıyla okul çatısı altında, düzenli bir biçimde aşamalı ve kademeli olarak yapılan eğimdir. Örgün eğitim kurumları arasındaki geçişler bir önceki eğitim kurumundaki öğrenim süresini başarılı bir şekilde bitirmeye bağlıdır (Demirel, 2002).

2.1.2 Yaygın Eğitim

Milli Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ndeki tanıma göre yaygın eğitim; “rgn eğitim sisteminde hiç bulunmamış ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim, üretim, rehberlik ve uygulama etkinliklerinin tümüdür” (Resmi Gazete, 14/02/2006). Demirel (2001, s. 96) ise yaygın eğitimi; “rgn eğitim imknlarından hiç yararlanmamış durumda olanlara, gittikleri okullardan erken ayrılanlara ya da örgün eğitim kurumlarında okumakta olanlara ve meslek dallarında daha yeterli duruma gelmek isteyenlere uygulanan eğitim” şeklinde tanımlamaktadır.

Yaygın eğitim, bireyleri daima yenileyerek, toplumdaki değişikliklerin ortaya çıkardığı sonuçlara uyum sağlamalarını geliştirmek ve örgün eğitimdeki duyumsanana ulaşmak için önem teşkil etmektedir. Ayrıca çeşitli sebeplerden dolayı örgün eğitimi sürdüremeyen bireyler daha sonra yaygın eğitim sürecine başlayarak eksik yanlarını giderebilmekte ve istedikleri bir dalda meslek sahibi olabilmektedir

(Fidan ve Erden, 1998). Bu çerçevede yaygın eğitimin, kurumların ve bireylerin öğrenmelerine yardımcı olacak ihtiyaçları için düzenlenen ve dış destek olmaksızın kasıtlı bir öğrenme olduğu ifade edilebilir. Türkiye’de TÜİK verilerine göre örgün ve yaygın eğitim ile sadece yaygın eğitim faaliyetlerine katılan 18 yaş üstü yetişkinlere ait bilgiler Şekil 1’de ifade edilmiştir (WEB1).



Şekil 1. 18 ve daha yukarı yaştaki nüfus için eğitim durumu, işgücü durumu ve yaş grubuna göre örgün veya yaygın eğitim ile sadece yaygın eğitime katılım oranları (2012) (WEB1).

Şekil 1’in sol sütunu incelendiğinde, “yaygın ve örgün eğitim”de yer alan bireylerin yaş değişkeni açısından en fazla %46,6 ile 18-24 yaş aralığında olduğu; bir işte çalışanların (%26) ve iş arayanların (%26,6) birbirine nerdeyse eşit oranda dağılım gösterdiği, eğitim durumları açısından ise en fazla %48,4 ile yükseköğretim mezunu bireylerin yer aldığı görülmektedir. Şekil 1’in sağ sütununda yer alan “yaygın eğitim” alan bireylerin dağılımı incelendiğinde ise yine en fazla %26,7 ile 18-24 yaş aralığındaki bireylerin, bir işte çalışanların(%19) ve iş arayanların(%21) birbirine yaklaşık eşit oranda dağıldığı ve eğitim durumuna göre %40 ile yükseköğretimden mezun bireylerin en fazla olduğu gözlenmektedir.

Kişinin önemli yaşam rollerini gerçekleştirmesini sağlayan becerilerin kazanılması, resmi zorunlu eğitim yoluyla (okul öncesi ile ilkokuldan başlayıp yüksek öğrenime kadar), aynı zamanda hayat boyu öğrenme yoluyla elde edilebilir. Eğitim-öğretim

faaliyetlerinin artık belli bir yaş ve dönemle sınırlandırılmayacağı, bireylerin bütün yaşamı boyunca gerçekleştirilecek bir süreç haline dönüştürmek gerektiği görülmektedir. Bu bağlamda hayata uyum sağlamak ve bireylerin nitelikli bir yaşam sürdürmesi açısından hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin önemli olduğu ifade edilebilir.

2.2 HAYAT BOYU ÖĞRENME

Hayat boyu öğrenme kavramı yeni bir kavram değildir ve sosyal koşulları hızla değişen çağdaş toplumlarda fikrin kabulü için hızlı bir ivme kazanmaktadır (Yeaxlee, 1929). Hayat boyu öğrenme ile ilgili son yıllarda önemli sayıda yayın ve araştırmaların yapılması da konunun ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Hayat boyu öğrenme, bütün olarak göz önüne alındığında öğrenme olanağının yaşam süresince kişinin kapasitesi ve yeterliliğini geliştiren sürekli bir akış olduğu görülmektedir (Coşkun ve Demirel, 2012). Çocukluk döneminden başlayıp emekliliğe kadar süre gelen zaman içindeki tüm öğrenmeler hayat boyu öğrenme kapsamında ele alınmaktadır. Temel eğitim, orta öğretim ve yükseköğretim ile formal öğrenme süreçleri yanında aile içindeki öğrenmeler, toplumdaki kazanılan öğrenmeler gibi informal öğrenme süreçlerini de kapsamaktadır (Aktan, 2007). Aksoy (2008) ise hayat boyu öğrenmeyi; bireysel, kültürel, sosyal, ekonomik ve insanlara iş alanı açma gibi bir sorunu ele alarak, insanların ilgi alanlarını belirleyerek; tutum, davranış, bilgi ve becerilerini geliştirmek için yaşamları süresince katıldıkları örgün, yaygın, hayattan öğrenme ve bu süreç sonucu elde edilenleri belgelendirme olarak tanımlamaktadır. Kısacası hayat boyu öğrenme 'hayat boyunca alınan tüm öğrenme etkinlikleri' diye adlandırılabilir.

Clark'a (2005) göre hayat boyu öğrenme, insanların yaşam boyunca sahip oldukları beceri, bilgi ve tutumları günün şartlarına göre yenileme fikrinin önemini belirtmektedir. Ortaya konuların öğrenen kişiye göre anlaşılır ve esnek olması gerekmektedir (Akkoyunlu 2008). Buradan hareketle hayat boyu öğrenmenin insanların gereksinimleri bağlamında yaşam boyu öğrenme olanaklarını kapsayan eğitim faaliyetlerinden oluştuğu ifade edilebilir (Bülbül, 1991).

Hayat boyu öğrenme kapsamlı olmakla beraber tüm insanların ilgilendiği bir eğitim yaklaşımıdır. 1970 yılından sonra önem kazanmaya başlayan hayat boyu eğitimin içeriği henüz tam olarak anlaşılır olmamakla beraber yaygın bir şekilde yürütülmektedir (Beycioğlu ve Konan 2008). Hayat boyu eğitim fikri, insanın toplumun en büyük zenginliği olduğu varsayımından kaynaklanmakta ve bu nedenle ona yatırım yapmayı gerektirmektedir. Hayat boyu eğitim sadece bir tür eğitim ve öğretim değil, tüm öğrenme kavramında yol gösterici bir ilke haline getirilmelidir. Böylece, hayat boyu öğrenme, bilgi ve yetkinlik düzeyini arttırmak için değil, aynı zamanda yaşam kalitesini arttırmak için anahtar bir faktör olacaktır. Yaşam kalitesi sadece varoluşsal ihtiyaçları değil, bu ihtiyaçların yanı sıra, kişisel gelişime de katkı sağlamaktadır.

Fragoulis (2002), hayat boyu öğrenme kavramının öğrenme süreci ve bağlamının yenilikçi boyutunun önemli olduğunu vurgulamakta ve hayat boyu öğrenme kavramının özelliklerini şu şekilde sıralamaktadır:

1. Resmi ve informal öğrenme arasındaki ayrımı belirler,
2. “Eğitim” in aksine “öğrenmeyi” vurgular,
3. Öğrenmeye farklı yaklaşımlar sunarak okul dışındaki ortamlara da olanak sağlar,
4. Mesleki ve kişisel gelişim arasında bağlantı kurar,
5. Yansıtıcı düşünme becerisi kazandırır ve yansımanın rolü olarak eylemlere yansıtır.

Bütün nesillerin toplumdaki yaşamı sürdürmesi ve toplumdaki bilgi ve tecrübelerden faydalanması, bilimi ve tekniği takip ederek insanların gelişmesine vesile olması beklenmektedir. Eğitim kurumlarının varlığının sebebi işte bu toplumsal görevi yerine getirmektedir. Eğitim, hem okul içi hem de okul dışı faaliyetleri içerisinde barındırmaktadır. Halk eğitimi; özel kurslar, hizmet içi eğitim, açık öğretim okulları, meslek eğitim merkezleri vb. bu eğitim kurumlarına örnektir (Kocacık, 2003).

2.2.1 Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı ve Önemi

Her bireyin kişilik özellikleri farklıdır ve kendi görüşlerine göre varlıklarını sürdürürler. Bunun sonucunda da insanların bilgiye ulaşmasında belli bir yöntem ve

teknik bulunmaz. İnsanlar bilgiye deneyim, sınama ve yaşanmışlık aracılığı ile değişik şekillerde ulaşmaktadır ve bu süreç hayat boyu devam etmektedir. Bu sebeple eğitim, yalnızca okullarda olup biten bir iş değil hayat boyu süre gelen bir öğrenme olmaktadır (Sönmez, 2005). Bu bağlamda hayat boyu öğrenme, bir süreç olarak düşünülmeli ve öğrenme, yaşamın bir parçası haline getirilmelidir. Çünkü öğrenme yaşamdan ayrılmaz bir parça olarak sistematik bir süreçte gerçekleşmektedir (Rogoff ve Lave, 1984). Bu süreçte hayat boyu öğrenmenin amacı, çok önemli bir konumda yer almaktadır.

Hayat boyu öğrenmenin amacı, bireylerin bilgi çağına ayak uydurması ve bilgi toplumunda hayatını daha iyi idame edebilmeleri için bireylere, iktisadi ve sosyal yaşamın tüm zamanlarında aktif bir katılım sağlamalarına olanak tanımaktır (Tamer, 2014). Diğer bir yandan, hayat boyu öğrenmenin sosyal ve iktisadi hayatın bütün alanlarında, yaş, cinsiyet veya sosyo-ekonomik statüye bakılmadan etkin bir katılım gösteren insanların toplumda yer almasını amaçladığı söylenebilmektedir (Aksoy, 2013).

Nordstrom (2008) ise hayat boyu öğrenmenin 10 temel amacını şu şekilde sıralamaktadır: i) doğal yetenekleri tamamen geliştirmeye yardımcı olur. ii) zihni açar. iii) meraklı, aç bir zihin yaratır. iv) bilgeliği artırır. v) dünyayı daha iyi bir yer yapar. vi) değişime uyum sağlamaya yardımcı olur. vii) hayata anlam katmaya yardımcı olur. viii) topluma aktif olarak katkıda bulunamayanların ortama dâhil edilmesini sağlar. ix) yeni arkadaşlar edinilmesine ve değerli ilişkiler kurulmasına yardımcı olur. x) kendini gerçekleştirmenin zenginleştirici hayatına olanak verir.

Avrupa Toplulukları Komisyonu (Commission of the European Communities) (2000) tarafından hayat boyu öğrenmenin önemi ise altı madde ile açıklanmıştır. Bunlar;

1. Herkes için yeni temel beceriler: İnsanların bilgi ve teknoloji topluluğuna girişini sağlamak adına gereksinim olarak görülen becerileri kazandırmak aynı zamanda bu becerileri yenilemek için öğrenmeyi yaygın ve kesintiye uğramadan erişimi güvence içine almak olarak amacını belirtir.
2. İnsan kaynaklarına daha fazla yatırım: İnsan varlığının önemini ön plana çıkaran Avrupa'nın insan kaynaklarına ilişkin yatırımı artırmayı amaçlar.

3. Öğrenmeyi değerlendirme sistemi: Bireylerin öğrenmeye katılımı ve sonuçlarının değerlendirilmesi neticesinde yeni yolların keşfedilmesi ve bunun sonucunda ise alınan diploma, sertifika ve kalite belgelerinin, işveren için referans olması amaçlanır.
4. Öğrenme ve eğitimde yenilik: Hayat boyunca öğrenmenin devam etmesi için etkili eğitim ve öğrenme teknikleri ortaya koymaktır. Bu alanda öğretmenler veya eğitimciler danışman rehber olarak destek sağlamalıdır.
5. Danışmanlık ve rehberliğin yeniden planlanması: Üstün nitelikli bilgilere ulaşabilmek için öğrenme olanaklarından her bireyin sıkıntı çekmeden faydalanabilmesi sağlanmalıdır. Bu alandaki rehberlik ise her bireyin sürekli ulaşabileceği bir ortam olmalıdır.
6. Öğrenme faaliyetlerini olabildiğince evlere yakın hale getirmek: Hayat boyu öğrenme faaliyetlerini desteklemek amacıyla bireylerin evlerine yakın olması; bunun yanı sıra iletişim ve bilgi teknolojileri ile desteklemek de amaçlanır. Bu da öğrenmenin yalnızca eğitim kurumlarında değil; müze, sağlık merkezleri, AVM, otobüs durakları vb. alanlarda da olabildiğini amaçlar.

Hayat boyu öğrenme, örgün eğitimin diğer bir yüzü olarak görülse de aslında bireyin örgün eğitimden geri kalan eksiklerini kendi arzusuyla tekrardan kazanması olarak görülebilir (Oktay, 2001). Bu bağlamda öğrenme, insanların yaşamı süresince sürekli işler durumda olmalarıdır. Eğitimde gelişmelere gereken önemin verilmemesi durumunda, işsizlik ve toplumda rahatsızlıklar meydana gelmektedir (Alkan, 1996). Bunların yanında hayat boyu öğrenme sadece bireysel sağlığa değil, aynı zamanda daha geniş anlamda toplum sağlığına da katkıda bulunur. Aktif, sağlıklı ve iyi bilgilendirilmiş yaşlı yetişkinlerin, aile ve toplum kaynaklarına ve hizmetlerine talepte bulunma olasılığı daha düşüktür. Aynı zamanda yaşlı insanlar birikmiş yaşam deneyimleriyle, uzmanlıklarıyla ve gönüllü faaliyetleriyle toplumun refahına katkıda bulunurlar. Örneğin yaşlı insanların, müzelerde gönüllülük yapmak ya da tarihi mekânları ziyaret etmek gibi kültürel faaliyetlerle hayat boyu öğrenmeye katılımı, gelecek nesiller için değerli geleneklerin korunmasına yardımcı olabilir (Grut, 2013; Hansen ve Zipsane, 2013).

2.2.2 Hayat Boyu Öğrenme Kavramının Tarihsel Gelişimi

Hayat boyu öğrenmenin başlangıcına bakıldığında 1919 yılında İngiltere’de kritik sanayi ve silahlı kuvvetlerde görev yapan yetişkinlerin hızlı bir şekilde, yeniden eğitim almalarının bir neticesi olarak “Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği” kurulmuştur (Field, 2001). Hayat boyu öğrenme kavramı ise Basil Yeaxlee tarafından 1929’da ortaya atılmıştır. Bunun devamında bu kavramın düşüncesi, Rusya’daki Bolşevik Devrimi gibi uluslararası gelişmelerden etkilenen I. Dünya Savaşı sonrasına kadar devam ettirilebilir. Bunun yanı sıra, Dünya Yetişkin Eğitimi Derneği’nin çalışmalarını İngiltere Cambridge’de 1929 yılında “Dünya Konferansı” toplantısına kadar götürmek mümkündür (Field, 2001). İkinci Dünya Savaşı’ndan sonra asker ve kadınlar arasındaki eğitimin yanı sıra, hızlı bir şekilde yeniden eğitime duyulan ihtiyaç yetişkin eğitime ilgiyi artırmıştır (Drews ve Fieldhouse, 1995). 16 Haziran 1949’da bu ilginin artışıyla, Danimarka’nın Elsinore şehrinde ikinci uluslararası yetişkin eğitimi konferansı düzenlenmiştir. Bu tarihten 11 yıl sonra Kanada’nın Montreal şehrinde 22-31 Ağustos 1960 tarihinde, “Değişen Dünyada Yetişkin Eğitimi” temasını işleyen uluslararası konferansta 51 ülke temsil edilmiştir. Bu konferansta dünyayı kapsayacak şekilde yetişkin eğitiminin amaçları ve bunun yanında işlevleri incelenmiştir. Konferansta yer alan delegeler, yetişkin eğitiminin aynı zamanda mesleki eğitim seviyesi ya da amacı ne olursa olsun yetişkinleri eğitmeye yönelik düzenli çabaların hepsini içine aldığı hususunda görüş birliğine varmışlardır. Montreal’de yapılan bu konferans, hayat boyu öğrenme kavramını devletlerin gelecekteki politikaları için bir amaç olarak belirleyen ilk uluslararası toplantı olmuştur (Lowe, 1985). Hayat boyu öğrenme hakkında pek çok tartışmalar bulunmakla beraber bu tartışmalar 1960’ların sonu 1970’lerin başına kadar dayanmaktadır.

Hayat boyu öğrenme fikrinin uygulamaya konulmasına ilişkin çabalar ise ilk kez 1970’li yıllarda UNESCO tarafından başlatılmıştır. Daha sonra OECD’nin de hayat boyu öğrenme kavramıyla ilgilenmeye başlamasıyla devam etmiştir. Eğitimin sadece örgün eğitim yapan insanlar için olduğu düşüncesi UNESCO ve OECD gibi kuruluşlar tarafından hayat boyu öğrenmeyi engelleyen bir etmen olarak ifade edilmiştir. Büyüyen ekonomik gerçeklik, teknolojinin gelişimiyle mesleklere ayak uydurma gereksinimi ve bireyin kendi kendine öğrenme güdüsü hayat boyu öğrenmenin gerekliliğini göstermiştir. Böylelikle UNESCO ve OECD kuruluşları

hayat boyu eğitimde hem örgün hem de yaygın eğitime ihtiyaç olduğunu gündeme taşımaktadırlar. Okul hayatında öğrenilen bilgilerin geçen zaman içerisinde insanların yaşam süresince kullanamayacağı aşikârdır (Budak, 2009).

Bir diğer uluslararası yetişkin eğitimi konferansı ise 1972 yılında Tokyo’da yapılmış ve “Hayat Boyu Eğitim Kapsamında Yetişkin Eğitimi” olarak isimlendirilmiştir. Hayat boyu öğrenme kapsamında yetişkin eğitiminin hangi şekiller içerisinde sunulabileceği de Tokyo konferansının amaçlarından biri olarak ele alınmıştır (Lowe, 1985).

UNESCO Eğitimin Geliştirilmesi Komisyonu 1972 yılında yaptığı toplantıda öğrenmenin hayat boyu bir aktivite olduğu sonucuna varmıştır. Toplum için eğitimin insanlar üzerindeki etkisini belirtmiştir. 1972 yılı UNESCO uluslararası eğitim komisyonu önerileri sunulmuştur. Bunlardan birincisi, eğitimi yaş ve sadece okul binalarıyla sınırlandırmanın doğru olmadığıdır. İkincisi, eğitim sadece okuldaki eğitimle kalmayıp okul dışı eğitimi de içine alan tüm etkinlikler olarak düşünülmelidir. Üçüncüsü, eğitsel etkinliklerin daha esnek olması gerektiğidir. Kısacası eğitim yaşam kadar uzun bir varoluşsal süreklilik olarak planlanmalıdır (Sezgin, 2001).

1973 yılında ise OECD tarafından “Hayat Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” adlı rapor yayınlanmıştır. Bu raporda rekabet ortamında meydana gelen mesleki hareketlilik, küresel ekonomi ve bireylerin kişisel öğrenmeleriyle ilişkili olarak hayat boyu öğrenmenin gerekli olduğu vurgulanmıştır (EURYDICE, 2000). 1980’ler ve 1990’lar boyunca OECD, yapısal düzenleme, ekonomik istikrar, üretim ve dağıtımın küreselleşmesi ve sosyal uyumun korunması gibi amaçlarını sürdürmüştür (Miller, 1997). Daha sonra 1996 yılında eğitim bakanlarını “Herkes için Hayat Boyu Öğrenme” adıyla toplamıştır. Ancak OECD, çıkarlarına göre biraz daha ileri gitmiştir. Bu bağlamda OECD, “Hayat boyu öğrenmeyi, ömür boyu bilinçli öğrenme olarak kabul etmek” gerektiğinin zorunlu olduğunu vurgulamıştır (OECD, 1996).

2.2.3 Türkiye’de Hayat Boyu Öğrenme

Türkiye’de geçmişten günümüze bilgi ve teknoloji toplumuna ulaşmak amacı ile hayat boyu öğrenmeye bakış açısı zorunlu temel eğitim sebebiyle Milli Eğitim Sistemi içerisinde yer almıştır. Değişen yaşam şartları ve yeni doğan ihtiyaçlar

öğrenmenin değerini arttırmış aynı zamanda kurallar dışına çıkıp hayatın her alanına dağılmıştır. Bu sebeple ülkemizde de öğrenme anlayışı değişen koşullar ve değişik bakış açılarına göre yeniden yapılandırılmaktadır (Bahat, 2013).

Türkiye’de hayat boyu öğrenme ile ilgili örnekler her dönemde görülmektedir. Türklerin çok eski tarihten beri hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin olduğu görülmektedir. Bu faaliyetlere kaynak olarak Orhun yazıtları gösterilebilir. Selçuklu ve Osmanlı Devleti dönemlerine bakıldığında ise hayat boyu öğrenme faaliyetlerine örnek olarak Ahi teşkilatı ve loncalar gösterilebilir. Selçuklu ve Osmanlı Devleti fetih ettiği bölgelerde insanların eğitimi ile ilgili uygulamalarında Ahi teşkilatı ve loncalardan yararlanmışlardır. Bu sebeple devlet idaresinin yerleşmesi ve aynı zamanda sosyal yapı refah düzeyine ulaşmıştır. Fakat Selçuklu ve Osmanlı devletlerinin gerileme döneminde bu teşkilatların bozulması devletlerin yıkım sürecinde etkin rol oynamıştır (Yıldız ve Uysal, 2009).

Cumhuriyet öncesinde ahilik, loncalar, enderun okulları, çıraklık okulu ve aynı zamanda medreselere bağlı bakımevleri, imarethaneler vb. gibi halka yönelik kurumlar bulunmaktadır (Yıldız ve Uysal, 2009). Cumhuriyet dönemi’nde ise ilk halk eğitimi kurumu 1926’da Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde “Halk Terbiyesi Şubesi” adı ile açılmıştır. 1928 yılında Latin alfabesinin kabulü ile millet mektepleri açılmış yeni harflerin kolay öğrenilmesi ile vatandaşlar okuma yazma öğrenmişlerdir. Bu kuruluşların ardından, 1930’da halk odaları, 1932’de halk evleri, 1936 yılında eğitim kursları daha sonra 1940’da Köy Enstitüleri açılmıştır (Okçabol, 2006).

1973 yılında yayımlanan “1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununda” hayat boyu öğrenme kavramından dolayı olarak bahsedilmiştir. Bu kanunda insanların yaşam süresince öğrenme adına neler yapılabileceği bildirilmiştir (MEB, 1997). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, Milli Eğitim Şûraları ve beş yıllık kalkınma planları ile düzenlenmiştir (Duman, 2005).

Daha sonra 1996 yılında 13-17 Mayıs tarihleri arasında “Toplumun Eğitim İhtiyacının Sürekli Karşılanması” adı altında 15. Mili Eğitim Şurasında eğitimin insanların yaşamı boyunca gerekliliğinin ve örgün eğitim dışında da eğitimin geliştirilmesinin önemi vurgulanmıştır (Duman, 2005). Bu nedenle, sadece çocukluk ve gençlikte değil, hayat boyunca öğrenmenin gerekli olduğu söylenebilir.

2000 yılında mart ayında yapılan ve 31 ülkenin Portekiz’de imzaladığı Lizbon Stratejisi ile Türkiye eğitim ve yetiştirme kapsamında hayat boyu öğrenme faaliyetlerine katılmıştır. Aynı şekilde Türkiye 2002 yılında yapılan hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde de yer almış ve bu şekilde kurumsal alt yapı çalışmalarına hız verilmiştir. Türkiye’de Milli Eğitimin AB’ye oranla daha merkeziyetçi bir yapıda olması Türkiye’yi Avrupa’nın gerisinde bırakmıştır (Kaya, 2014). Bu bağlamda Türkiye’nin sosyal ve finansal durumu göz önüne alındığında hayat boyu öğrenme ile ilgili geniş kapsamlı politikalar üretilmesinin gerekli olduğu ifade edilebilir. Konuya böyle kökten çözümler getirilmeden hayat boyu öğrenme faaliyetlerinde başarıya ulaşılamayacağı düşünülmektedir (Kaya, 2014). Bu amaçla bireylerin toplumdaki statüsüne, yaşına ya da eğitim durumuna bakılmaksızın evde, işte, okullarda ya da toplum içinde herhangi bir yerde hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir (Aksoy, 2008). Hayat boyu öğrenme faaliyetlerin kapsamı geniş olmakla birlikte odak noktasında yetişkinler yer almaktadır. Dolayısıyla yetişkin eğitiminin, hayat boyu öğrenme sürecinin en önemli aşaması olduğu söylenebilir.

2.2.4 Yetişkin Eğitimi

UNESCO ve Avrupa Birliği gibi organizasyonlar hayat boyu öğrenme kavramına önem vermektedir. Hatta hayat boyu öğrenme kapsamında genel olarak yetişkin eğitime dikkat çekmektedirler (Jarvis, 2004). İnsanların örgün eğitim sonrası yaşamında ve örgün eğitimden faydalanamayan kişilerin ortaya çıkan değişikliklerin gerektirdiği bilgi ve beceriyi kazanabilmesi ancak örgün eğitim dışında olan bir eğitimle mümkündür (Celep, 2003). Yetişkin eğitimi Knowles'a (1970) göre, bir süreci, yani yetişkinin öğrenme sürecini betimlemektedir. Bu bağlamda, yetişkinin yeni bilgi, beceri, tutum, değer edinmesine ilişkin bütün deneyimler söz konusudur. Yetişkinin kendini geliştirmek için yalnız başına ya da başkalarıyla birlikte yaşadığı, kurumların da üyelerini, çalışanlarını geliştirmek için faydalandığı, çoğu zaman üretim süreçleriyle, siyasal ya da hizmet süreçleriyle birlikte kullanılan bir süreçtir. Daha teknik anlamda yetişkin eğitimi, çeşitli kurumların özel hedeflere ulaşmak için yürüttüğü bir dizi örgütlü etkinliktir.

UNESCO yetişkin eğitimini; “Genellikle on beş ya da daha ileri yaşta olup, normal okul ve üniversite sisteminin dışında bulunan kimselerin yararına sunulan ve ihtiyaçlarına göre planlanan eğitim” olarak tanımlamaktadır. Yetişkin eğitiminin daha kapsamlı bir tanımında ise yetişkin olarak düşünülen bireylerin, gerek yeteneklerini geliştirmelerinde gerekse bilgilerini arttırmalarına ve elde edilen bu bilgilere yön vermelerine olanak sağlayan bunun yanında mesleki ya da teknik yeterliklerini iyileştirmelerine, hem kişisel gelişimleri açısından hem de bağımsız ve dengeli bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma açısından değişimlerine fırsat sağlayan düzenli eğitim faaliyetlerinin tümü olarak belirtilmektedir (UNESCO,1985).

OECD'ye (1996) göre yetişkin eğitimi zorunlu eğitimini bitirmiş ve asıl işi artık okula gitmek olmayanların, yaşamlarının herhangi bir döneminde ihtiyaç duyacakları öğrenme gereksinimlerini ve ilgilerini karşılamak üzere düzenlenen faaliyetleri kapsamaktadır. Jarvis (2004) ise “yetişkin eğitimi, insanların günümüz kültürüyle daha kolay ilişki kurmasına ve boş zamanlarını yaratıcı bir ortamda kullanmalarına yardımcı olabilmektir” şeklinde bir ifade kullanmıştır.

Alanyazında görüldüğü üzere yetişkin eğitimi, yaşam boyu eğitim, yaygın eğitim, halk eğitimi, toplum eğitimi, hizmet içi eğitim, sürekli eğitim, okul dışı eğitim, erişkin eğitimi gibi kavramlar için bazen aynı, bazen de farklı tanımlamalar yapılmıştır. Tanımlardan da yola çıkarak yetişkin eğitimi toplumun da içinde bulunduğu şartlar göz önünde bulundurularak yetişkinlerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önünde bulunduran düzenli eğitim faaliyetleridir denilebilir.

2.2.4.1 Yetişkin eğitimini gerektiren nedenler

Eğitim; pek çok birey tarafından ilkokul, ortaokul, lise, üniversite şeklinde sıralanan bir süreçtir. Oysa öğrenim hayatı bitse de öğrenme ihtiyacı hiçbir zaman bitmemektedir. Değişimin eskiye oranla oldukça hızlanması, insanların çok fazla değişim gösteren koşullara ayak uydurmakta zorluk çekmesiyle, hayat boyu öğrenme faaliyetleri içerisinde bulunmalarını gerektirmektedir.

Geray (2002) yetişkin eğitimini gerektiren nedenleri; ekonomik gelişme ve toplumsal değişmeye bağlı nedenler olarak iki gruba ayırmıştır. Celep (2003) yetişkin eğitimini gerektiren nedenleri ekonomik ve toplumsal nedenlerle açıklamıştır. Okçabol (2006)

ise yaygın eğitimle ilgili nedenleri, ekonomik, teknolojik ve toplumsal nedenler olarak üç grupta ele almıştır.

Ural (2007) ise yetişkin eğitiminde duyulan ihtiyaçları insan yaşamının uzaması, hızla gelişen teknoloji, meslek/ iş hayatındaki değişiklikler, boş vakit kavramındaki değişiklikler, örgün eğitimde bulunma zamanının artması, toplum içinde kadının değişen statüsü, hayat boyu eğitime duyulan ihtiyaç, insan hakları ve demokrasi taleplerindeki artış şeklinde sıralamıştır.

Willis'e (1985) göre yetişkinlerin eğitimlerinde beş amacın önemli olduğu düşünülmektedir. Bunlar i) Bireylerin ikinci bir mesleğe ihtiyaç duyma güdüsü, ii) Toplumsal ve kültürel değişimi anlama gereksinimi, iii) Teknoloji, sosyo-kültürel olarak geri kalma ya da modası geçmeye karşı güçlü durma durumu, iv) Bireylerin hobi ve boş zamanlarını geliştirmenin yanında emeklilik dönemlerinde doyumun sağlanması, v) Biyolojik, aynı zamanda psikolojik değişimlere ayak uydurmak şeklinde sıralanabilir.

Duman (2007) ise yetişkin eğitiminin, kişiyi dönüştürücü üç temel amacından söz eder. Birincisi; toplumun ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri, görgü ve yeterlik düzeyine sahip bir yetişkinler toplumu oluşturmak. İkincisi; yetişkinlerde, içinde yaşanılan toplumun gelişmesini sağlamak ve hayatını sürdürürken karşılaştığı sorunların üstesinden gelmeyle ilgili bir strateji geliştirmek kısaca yetişkinleri bu gibi sorunların çözümüne hazırlamak. Üçüncüsü ise yetişkinlerin kendini gerçekleştirme isteklerine yönelik bilgi, tutum, anlayış geliştirme imkânlarını sağlamaktır.

2.2.4.2 Türkiye'de yetişkin eğitimi uygulayan kurumlar

Okul dışı (halk) eğitimi yapan kurumlar görevlerine göre ikiye ayrılabilir. Bunlar; asıl görevi halk eğitimi yapmak olanlar ve asıl görevlerine ek olarak halk eğitimi yapan kurumlardır (Bilir, 2009). Ana görevi halk eğitimi yapmak olan kuruluşların başında Milli Eğitim Bakanlığı gelmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı'na ait birimlerden Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü ile onun uygulayıcı kuruluşları olan, Halk Eğitimi Merkezleri ve Meslek (Çıraklık) Eğitim Merkezleri halk eğitimi etkinliklerinin planlanmasından sorumlu kurumlar olarak yapılandırılmıştır (Miser, 1999).

2.2.4.2.1 Mesleki eğitim (çıraklık) merkezleri

Çıraklık eğitimi, bir mesleğin bilgi ve becerisini bir bütün içinde veren, çıraklık, kalfalık ve ustalık kademelerinden oluşan kendi içinde bir bütün olan bir mesleki eğitim sitemidir (MEB, 1990, s. 140). Türkiye’de çıraklık eğitiminin temel amacı zorunlu temel eğitim sonrasında, gerçek iş sahasında fiilen çalışmak sureti ile meslek kazanmak amacı olan 15 yaş ve üzeri bireyleri teorik ve pratik mesleki eğitimlerinin bir plan ve programa göre yapılmasını sağlayarak, vatandaşları ülkenin ihtiyacı olan becerili işgücü haline getirmektir (WEB3). Mesleki ve teknik öğretim; kalkınmanın hızlandırılması, istihdamın artırılması ve ülkenin rekabet gücünün yükseltilmesi yönünden kritik öneme sahiptir. Bu önemin, toplumun her kesimine kavratılması gerekmektedir. Teknolojik çağa uyum sağlayabilmek için, Türkiye’de de mesleki ve teknik eğitime gereken özenin gösterilmesine ihtiyaç vardır (Sezgin,1999:195-196).

2.2.4.2.2 Halk Eğitim Merkezleri

Türkiye’de halk eğitim merkezleri hem hayat boyu öğrenmenin ayrılmaz bir parçası hem de yaygın eğitim faaliyetlerinin en geniş ve en büyük teşkilat zincirine sahip kuruluşu olmuştur. Halk eğitim merkezlerinde açılan kurslar yalnız il ve ilçelerdeki merkezlerde değil neredeyse belde, köy ve mahallelerde dahi açılmaktadır.

Halk eğitimi üçüncü beş yıllık (1973–1977) kalkınma planında ise; örgün eğitime devam etmeyen yaşamında sorumluluklar almış ya da alacak durumda olan her seviye ve kademedeki birey ve toplumlara, gereksinimlere dayalı programlar halinde uygulanan, sosyal ve kültürel alanda yol almalarına yardımcı olan planlı, sistemli ve devamlı bir şekilde faaliyet gösteren okul dışı eğitim, öğretim ve rehberlik faaliyetleridir şeklinde tanımlanmıştır. Halk Eğitimi Merkezleri’ de zaman içerisinde yapılan faaliyetler zamanla "yaygın eğitim" adını alarak şekillenmiştir. Türkiye’de sayıları 900’ün üstünde olan Halk Eğitim Merkezleri okuma-yazma kursları, mesleki-teknik kurslar ve sosyal-kültürel kurslar biçiminde faaliyet göstermektedirler (WEB2). Halk Eğitim Merkezleri, kırsal kesimden şehir yaşamına göç eden kişilerin kentsel hayata uyum sağlamada ve bu bireylerin karşılaştıkları sorunların çözümüne yönelik olarak büyük kent belediyelerinin yürüttüğü eğitim faaliyetleri gibi çok önemli hizmetler vermektedir. Ayrıca bu kesimde bulunan kişilerin kentsel yaşamın gerektirdiği mesleklere yönlendirilmeleri ve bu kurumlarda

eğitilmeleri, istihdamın geliştirilmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda bireylerin köylülükten kentliliğe geçiş yapabilmeleri, kente uyum sağlayabilmeleri, kısaca kent kültürünü benimsemeleri, özümsemeleri, bütünleştirilmeleri ve yaşama katmaları için halk eğitimi organizasyonlarına ihtiyaç duyulmaktadır (Geray, 1994).

Örgün eğitimin yanı sıra halk eğitimiyle de görevli olan birimler ise Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü (Pratik Kız Sanat Okulları, Olgunlaşma Enstitüleri), Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü (Yetişkinler Teknik Eğitim Merkezleri, Türk- Alman Mesleki Eğitim Merkezleri, Meslek kursları), Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü, Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı ve Eğitim Araçları ve Donatım Dairesi Başkanlığı olarak sıralanabilir (Bilir, 2009).

2.2.4.2.3 Halk eğitimi hizmeti veren diğer kuruluşlar

Halk eğitimi hizmeti veren diğer kuruluşlar; bakanlıklar, özerk akademik kuruluşlar, bağımsız kamu kuruluşları, mesleki kuruluşlar, kamu iktisadi kuruluşlar, gönüllü kuruluşlar ve yerel yönetimlerdir. Bakanlıklar temel işlevinin yanında kendi personelinin daha iyi eğitimi için hizmet içi eğitim kursları açmaktadır. Sağlık, Kültür ve Turizm, Adalet, Tarım ve Sanayi, Çevre, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlıkları olmak üzere birçok bakanlık yetişkin eğitim faaliyetlerinde bulunmaktadır. Örneğin, Sağlık Bakanlığı, toplum sağlığı konusunda okul dışı eğitim etkinliklerinde bulunurken, Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı'nın İŞKUR Genel Müdürlüğü, istihdam garantili kurslar ile kişilerin kendi işini kurmasına yardımcı olacak kurslar açmaktadır (Bilir, 2009).

Özerk akademik kuruluşlara başta üniversiteler olmak üzere Türkiye Ortadoğu Amme İdaresi Enstitüsü örnek verilebilir. Bağımsız kamu kuruluşlarına ise Diyanet İşleri Başkanlığı, Türkiye Radyo Televizyon Kurumu (TRT), Türk Standartları Enstitüsü (TSE), Milli Prodüktive Merkezi (MPM) sayılabilmektedir. Meslek kuruluşlarına bakıldığında; sendikalar, Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği, Türkiye Esnaf ve Sanatkarlar Konfederasyonu örnek gösterilmekle beraber Kamu İktisadi Kuruluşları ve gönüllü kuruluşlar da görülmektedir. Gönüllü kuruluşlar ise amaçlarına göre halk eğitimi çalışmalarına iki yönde katılabilmektedirler. Birincisi, doğrudan halk eğitimi yapmak üzere kurulmuş olan “Halkevleri” ve “MEKSA Vakfı” örneğinde olduğu gibi halkı aydınlatmak, bilgi ve beceri sahibi yapmaya

dönük etkinliklerde bulunmaktadır. İkincisi, Türkiye Kızılay Derneği, TEMA Vakfı gibi kuruluşlar da kendi amaçlarını daha iyi gerçekleştirmek için halk eğitimi çalışmalarında bulunmaktadır (Bilir, 2009). 2013-2014 öğretim yılı halk eğitimi veren diğer kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen kurs sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kurum/kuruluşlar tarafından düzenlenen kurs sayısı (WEB4).

Kurum/kuruluş	Kurs Sayısı		Katılan		Bitiren	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014
Vakıf ve dernek	5 295	5 232	851 128	584 448	843 315	478 438
Bakanlık ve bağlı kurum/kuruluş	47 104	38 234	1 231 862	1 255 538	1 228 909	1 253 082
Üniversite	3 805	4 197	258 860	245 068	255 596	235 993
Belediye	15 841	15 316	971 847	1 079 408	865 220	944 101
Konfederasyon veya sendika	276	487	101 536	60 390	101 378	59 292
Toplam	73 321	63 557	3 415 233	3 224 852	3 294 418	2 970 906

Tablo 1’e göre, yaygın eğitim faaliyetleri kapsamında bakanlık ve bağlı kurum/kuruluşlar, üniversite, belediye, konfederasyon, sendika, vakıf ve dernekler tarafından 2014 yılında toplam 63.557 kurs düzenlendiği görülmektedir. Yine 2014 yılında bu kurslara katılan kişi sayısı 3.224.852, bitiren kişi sayısının ise 2.970.906 olduğu görülmektedir. Kurum ve kuruluşlar tarafından düzenlenen kurs sayısı oranlarının 2014 yılında 2013 yılına göre %12,1 azaldığı görülmektedir. 2014 yılında düzenlenen kurs sayılarının oranlarına bakıldığında ise; ilk sırayı %60,2 ile bakanlık ve bağlı kurum/kuruluşlar alırken, arkasından %24,1 ile belediyeler, %8,4 ile vakıf ve dernekler, %6,6 ile üniversiteler ve %0,8 ile de konfederasyon veya sendikalar gelmektedir.

Tablo 1’ den hareketle; yaygın eğitim faaliyetleri içerisinde bulunup, eğitimi bitirenlerin oranı 2013 yılında %96,5 iken, 2014 yılında bu oranın %92,1’e düştüğü görülmektedir. Açılan kursları bitirenlerin oranlarına bakıldığında ise; %42,2 ile bakanlık ve bağlı kurum kuruluşlar ilk sırayı alırken, %31,8 ile belediyeler, %16,1 ile vakıf ve dernekler, %7,9 ile üniversiteler ve son olarak %2 ile konfederasyon veya sendikaların düzenlediği kursları tamamlayanların oluşturduğu gözlenmektedir. Eğitim Öğretim Alanları Sınıflamasına (FOET) göre 2013-2014

yıllarına ait kurum/kuruluşlarda verilen kurs sayılarına ait veriler Tablo 2’de gösterilmektedir.

Tablo 2. Eğitim ve Öğretim Alanları Sınıflamasına (FOET) göre kurum/kuruluşlarda verilen kurs sayısı 2013-2014

Eğitim Alanları (FOET)	Toplam		Bakanlık ve bağlı kurum/kuruluş		Üniversite		Belediye		Konfederasyon veya Sendika	
	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014	2013	2014
Toplam	72 321	63 557	47 104	38 234	3 805	4 197	15 841	15 316	276	487
Genel Programlar	2 866	4 368	1 258	2 760	331	366	538	545	15	34
Eğitim	6 054	2 865	4 536	1 037	442	466	258	366	9	8
Beşeri Bilimler ve Sanat	11 191	10 176	1 242	1 284	460	464	8 595	7 622	13	3
Sosyal Bilimler, İş ve Hukuk	20 090	12 829	17 582	9 983	789	1 172	858	923	175	286
Fen Bil.										
Matematik ve Bilg.	4 233	3 461	1 907	1 489	175	233	1 940	1 584	1	3
Mühendislik, İmalat ve İnşaat	10 005	8 011	8 353	6 499	305	200	959	1 085	10	6
Tarım ve Veterinerlik	334	1 884	197	1 753	52	67	68	56	-	-
Sağlık ve Refah Hizmetleri	3 744	4 271	2 535	1 771	515	606	361	494	9	3
Hizmetler	13 804	15 692	9 494	11 658	736	623	2 284	2 641	44	144

Kaynak: <http://www.tuik.gov.tr>

Tablo 2’de; genel olarak verilen eğitim alanlarının toplam oranlarının 2014 yılında 2013 yılına göre %15,1 azaldığı görülmektedir. 2014 yılında FOET’e göre yaygın eğitim faaliyetlerinde verilen kurs sayıları oranına göre ilk sırada %27,7 ile hizmetler alanında, ikinci sırada %20,3 ile sosyal bilimler, iş ve hukuk alanında ve üçüncü sırada %13,1 ile beşeri bilimler ve sanat alanında yaygın eğitim faaliyetleri sürdürüldüğü görülmektedir.

Tablo 1 ve Tablo 2’de görüldüğü gibi kurum/kuruluşlar tarafından düzenlenen kurs verilerine göre bakanlık ve bağlı kurum/kuruluşlardan sonra belediyeler ikinci sırada gelmektedir. Bu bağlamda yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenmeye katkısının yadsınamayacak seviyede olduğu söylenebilir.

Toplumdaki bireylerin fiziksel gelişimlerine katkıda bulunma, yaratıcılıklarını geliştirme, boş vakitlerini değerlendirme ve sosyalleşme gibi hizmetler sunmak yerel yönetimlerin temel görevleri arasında bulunmaktadır (Keskin, 2006). Yerel yönetimler halka yönelik spor, sağlık, çevre vb. gibi kurslar düzenlemektedir. Bunların yanı sıra, meslek ve beceri edindirme kursları da açılmaktadır. Bu konudaki örneklerden biri, çok sayıda kursiyer başvurusu ile İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Edindirme Kursları (İSMEK)'dır (Duman, 2007). Bu çerçevede Sakarya Büyükşehir Belediyesi de, SAMEK adı altında 2017-2018 döneminde güzel sanatlar, geleneksel sanatlar, el sanatları, müzik eğitimleri, dil eğitimleri, sosyal ve kültürel eğitimleri, büro yönetimi ve sekreterlik eğitimi ile bilgisayar eğitimleri gibi 91 farklı dalda ve 20 merkezde hizmet vermektedir (WEB7).

2.2.4.3 Yerel yönetimlerin yetişkin eğitim faaliyetleri

Geray (1994) yetişkin eğitiminin yerel yönetimler açısından büyük bir önem taşıdığını vurgulamaktadır. Yetişkin eğitimi, kırsal kesimden kente doğru göç eden bireylerin kentteki meslekleri seçmeleri ve bu bağlamda yetiştirilmeleri, kentin yapısıyla entegre olmaları, kent kültürünü içselleştirerek kentsel yaşama uyum sağlamaları konusundaki yeterliliklerini geliştirmeleri olarak ifade edilmektedir. Belediyeler tarafından gerçekleştirilen yetişkin eğitimi bireylerin, kentin yapısını tanımalarına; kente uyum sağlamalarına ve yaşanan kentte karşı karşıya kalınan sorunlara ilişkin çözüm üretmeleri sürecini kapsayan amaçlar içermektedir.

Hayat boyu öğrenmeye katkıda bulunan yerel yönetimler genellikle kişisel gelişim, sosyal uyum, refah ve insan potansiyelinin büyümesi için kaynakları harekete geçirmektedir (Longworth, 1999; Juceviciene 2010). Bu bağlamda, yerel yönetimlerin temel eğitimden yükseköğretime kadar kapsayıcı öğrenmeyi teşvik etmek, ailelerde ve toplumlarda öğrenmeyi yeniden canlandırmak, işyerindeki işçilerin öğrenme eylemlerini kolaylaştırmak, modern öğrenme teknolojilerinin kullanımını genişletmek gibi her sektördeki kaynaklarını etkin bir şekilde harekete geçirmesi gerekmektedir. Ayrıca, yerel düzeydeki yetişkin eğitim faaliyetleri küresel söylemin şekillendirilmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Bazı UNESCO üye devletleri, kendi eğitim politikalarında yetişkin eğitim faaliyetleri fikrini tüm eğitim seviyelerini kapsayan ve her yaşta insanı hedef alan bütünsel ve sektör çapında bir

yaklaşım olarak takip etmektedir. Ersöz'e (2004) göre yerel yönetimlerin yetişkin eğitimi alanındaki organizasyonları aşağıdaki gibi sıralanabilir:

Toplum ve emek piyasaları ile entegrasyona ilişkin eğitimler: Ülkemizde uygulanan yetişkin eğitimi, emek piyasalarını ve topluma yeniden bütünleşme faaliyetlerini kapsamaktadır. Bununla beraber toplumdaki bireylerin istihdam edilememesi yalnızca maddi gelir ile ilgili olmayıp bireylerin sosyalleşmesi ve çeşitli yeterlilikleri kazanma imkânlarına da olumsuz etki yapmaktadır. Genel çerçeveden bakıldığında dünya genelinde belediyeler çalışmayan işsiz vatandaşların yetiştirilmesi için çeşitli eğitim öğretim faaliyetleri düzenlemektedir.

Sosyal bakım: Toplum içersinde yaşama gücünü çeken bireyler için (yaşlı, engelli, fiziki veya psikolojik problemlili) yetişkin eğitimi kapsamında birçok eğitim programları uygulanmaktadır. Bu vatandaşların sosyalleşmesi için yapılan faaliyetlerde, herhangi bir kimseye ihtiyaç duymadan ev yönetimine ilişkin yemek pişirme, ev aletlerini kullanma, ev bütçesini yönetme, çamaşır yıkama ve bilgisayar kullanma gibi kurslar sunulmaktadır.

Kültürel uyum: Büyük şehirlere, kentlere göç eden bireylerin buradaki kültürü benimsemeleri ayrıca toplum içinde kültürel uyumun sağlanabilmesi için yetişkin eğitimi çok önemli yer tutmaktadır. Bu sebeple kentlerdeki yaşam kalitesini güçlendirmek için çeşitli organizasyonlar, eğitimler düzenlenmektedir. Buna örnek olarak ev idaresi, çocuk büyüme gibi birçok eğitim gösterilebilir.

Yaşlı eğitimi: Günümüzde yaşlı nüfus oranı giderek yükselmekte ve bunların kişisel gelişim, topluma uyum üzerine eğitim ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Yaşlılara eğitim faaliyetleri, kendi başına işlerin üstesinden gelme, gelir gider idaresini sağlama gibi birçok konuda eğitim programları uygulanmaktadır.

Gönüllü eğitimi: Gönüllü eğitimi gönüllülerin yerine getirdiği oldukça karmaşık bir eğitim olduğundan; gönüllülerin uzmanlıklarını ve kalitelerini geliştirecek eğitim organizasyonlarına gereksinim duyulmaktadır. Bu konuda devletin yürütme kurumları, belediyeler; liderlik, halkla ilişkiler, yönetim ve organizasyon kursları gibi eğitimler düzenlemektedir.

Sağlık eğitimi: Bireylerin günlük yaşamında ortaya çıkabilecek kazaların ve çeşitli hastalıkların önlenmesi için koruyucu eğitimler yapılmaktadır. Bireyin yapmak istediği rejim, egzersiz, stresle başa çıkabilme ve insanın öz güvenini kazanmasına

yönelik yapılan eğitimler bireylerin sağlıklı yaşamasına yardımcı olmaktadır. Ayrıca bu organizasyonlar kişilerin sağlık maliyetlerinde daha az harcama yapmasını sağlamaktadır. Sağlık kuruluşlarında bu eğitimlere önem verilmediği için bu açığı yaygın eğitim kurumlarındaki programlar ortadan kaldırmaktadır.

Çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik: Bireylerin gelişen dünyada küresel ısınmaya karşı eğitim almaları kaçınılmazdır. Örgün eğitimin yanında yaygın eğitimle de tabiatı korumaya katkıda bulunmaktadır.

Sanat ve kültür: Toplumların en başta gelen önceliklerinden biri de kültürel katılımdır. Bu konuda yaygın eğitim kuruluşları farklı faaliyetlerle sanatın değerinin kavranmasına ön ayak olabilir ve ayrıca müzik, tiyatro, resim, heykel vb. gibi sanatsal eğitimler planlanabilir. Bu organizasyonlar, kültürel kimlik kazanılmasına ve farklı kültürleri anlamayı insanlara kazandırmayı sağlamaktadır.

Türkiye’de belediyeler için insanların saygı ve desteğini almak diğer kamu kuruluşlarına göre daha önemlidir (Resmi Gazete, 1986). Bu nedenle toplumun isteklerine karşı hassas olmak, insanların desteğini ve itimatını kazanmak belediyeler için ön sırada gelmektedir (Yalçındağ, 1992). Yine Türkiye’de eğitim ve kültür alanında yaşanan sorunlar gerek bireysel gerekse toplumsal yaşamı olumsuz yönde etkilemektedir. Bu alanlarda merkezi yönetimlerin istenilen sonuca ulaşmak için ürettikleri politikalar yetersiz kalmaktadır. Bu noktada yerel yönetimlere çok önemli roller düşmektedir. 5393 Sayılı Belediye Kanunu'nda (Md:14), belediyeler okulların altyapı sorunlarının giderilmesi, bakım ve tamiratının yapılması veya yaptırılması, her türlü malzeme ve araç-gereç ihtiyacının karşılanabilmesi, öğrenci ve amatör spor kulüplerine destek olması, öğrencilere ve gençlere sportif faaliyetlerde gerekli bazı malzemelerin sağlanması görevlerinden söz edilmiştir. Ayrıca (Md:15), belediyenin kendi il sınırları içindeki eğitim kurumlarının yine altyapı ihtiyaçlarının (yol, su, elektrik vs.) giderilmesi ve eğitim amaçlı projeler için İçişleri Bakanlığı'nın onayı ile arsa tahsisi yapılabileceği belirtilmektedir (Belediye Kanunu, 2005).

5216 Sayılı Büyükşehir Belediyesi Kanunu'nda, belediyelerin görev, yetkileri bölümünde toplumu bilinçlendirme ve yaygın eğitim kapsamında yer alabilecek kültürel faaliyetlerden söz edilmektedir. Söz konusu ifade şöyledir: "sosyal ve kültürel hizmetleri yürütmek, geliştirmek ve bu amaçla sosyal tesisler kurmak, meslek ve beceri kazandırma kursları açmak, işletmek veya işlettirmek, bu hizmetleri

yürütürken üniversiteler, yüksekokullar, meslek liseleri, kamu kuruluşları ve sivil toplum örgütleri ile işbirliği yapmak (Md:7-v-). Türkiye’de, belediyelerin doğrudan eğitim görevleri yoktur. Tüm eğitim görevleri, (üniversiteler hariç) yatırım, araç gereç, donanım, her düzeyde personel işleri, MEB ve Milli Eğitim Müdürlükleri aracılığıyla yürütülmektedir (Büyükşehir Belediye Kanunu, 2004).

Ancak tarihsel süreç incelendiğinde, büyükşehir belediyelerinin görev ve işleyişlerinde 1990’lı yılların ortalarından sonra bir değişim ve artış gözlenmiştir. Ersöz, 2004’e göre 2000’li yılların başlarında bu değişim devam etmiş ve belediyelerce sunulan hizmetin niteliği giderek artmıştır. Zamanla sosyal belediyecilik anlayışının ilerisine de geçerek yerel toplumun kültürel, sosyal, fiziki, ekonomik gelişiminden sorumlu belediyecilik anlayışı doğmuştur. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kavramının ulusal ve yerel düzeyde başarılı bir şekilde uygulanması, mevcut mevzuatın, eğitim önceliklerinin ve kalkınma planlarının incelenmesi ve kaynakların kullanılabilirliğinin, finansman ve kurumsal kapasitelerin dikkate alınmasıyla sağlanabilir.

Büyükşehir belediyeleri arasında yaygın eğitim faaliyetleri açısından öne çıkan belediyeler ise sanat ve meslek edindirme kurslarını ilk açan İstanbul ve Ankara Büyükşehir belediyeleridir. İstanbul Büyükşehir Belediyesi, “İstanbul Sanat ve Meslek Eğitim Kursları (İSMEK) ile oldukça geniş bir kitleye hizmet verirken, Ankara Büyükşehir Belediyesinin hizmet kapsamı da diğer büyükşehir belediyelerine göre oldukça geniştir. Bu hizmetlerden biri de Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kurslarıdır.

2.2.4.3.1 Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları (SAMEK)

SAMEK, 2004 yılında, iki kurs merkezinde üç dalda ve toplam 300 kursiyerle eğitime başlamıştır. Halkın yoğun ilgisiyle büyük bir atılım yapmış, bugün 20 kurs merkezi 91dalda binlerce Sakarya’lının faydalandığı büyük bir eğitim kurumuna dönüşmüştür (WEB7). Çok sayıda kursiyere sahip olan SAMEK, gerek açılan kursların çeşitliliği gerekse kursların ve kursiyerlerin sayısındaki artış ve bu eğitimler sonunda yerel halkın memnuniyeti ile adeta Sakarya’nın gözbebeği haline gelmiştir.

SAMEK, bireylerin bilgi ve becerilerini artırmak; buna ek olarak kültürel, sosyal ve mesleki anlamda da yeni bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla yaş, din, dil, cinsiyet, meslek ya da eğitim düzeyi gözetmeksizin çeşitli kurs hizmetleri sunmaktadır. Bu kurslarda, bireyleri hem sosyal hem kültürel anlamda donatıp zenginleştiren bu faaliyetler sayesinde, örgün eğitim sisteminin bir kademesinde bulunan ya da herhangi bir kademesinde hiç bulunmamış veya örgün eğitimini tamamlamamış bireyleri; meslek sahibi, iyi ahlaklı birey, ortak kültüre adapte olabilmış gönüllü katılımcı ve üretebilen yeterliliğe sahip olarak yetiştirmek amaçlanmaktadır (WEB8).

Bunun yanı sıra, yine SAMEK, örgün eğitim sistemi dışında kalan kursiyelerinin de gerek kişisel gerekse mesleki ve sanatsal yeterliliklerini de geliştirmektedir. Bireyleri pasif katılımcı olmaktan çıkarıp aktif üretici yapmak için kent kültürüne uyumlarını sağlayarak, istihdam edilebilirliklerini artırmak ve bireylerin gelir sağlamalarına katkıda bulunmak amaçlarıyla da sistemli olarak yürütülen yaygın eğitim kurumları olarak dikkat çekmektedir (WEB8).

SAMEK'te sunulan eğitimler, Sakaryalıların farkındalıklarını zenginleştirmekte, yeteneklerini geliştirmelerine olanak sağlayarak istihdam edilebilirliklerini artırmaktadır. Bu bağlamda bireylerin birikimlerini zenginleştirerek gelir elde etmelerine de olanak sunmaktadır. Kursiyelerine sosyal bir ortam yaratarak arkadaşlıklar kurmalarına vesile olan böylelikle psikolojik olarak bireyleri rehabilite eden ve yalnızlık kaygılarından kurtararak özgüven kazandıran kurs merkezleri haline gelmesi açısından çok büyük bir önem taşımaktadır (WEB8).

SAMEK'te, yaş, din, dil, cinsiyet, eğitim düzeyi, meslek, statü vb. hiçbir ayırım gözetilmeden pek çok insan kurs merkezlerinde bir araya gelmektedir. Bu ortamlarda kültürel paylaşım ve etkileşim en üst şekilde gerçekleşmektedir. Bu açıdan SAMEK eğitimleri, toplumsal barışın korunup geliştirilmesi konusunda önemli görevler üstlenmektedir (WEB8). Bu çerçevede SAMEK'in temel değerleri ve politikaları önem arz etmektedir.

2.2.4.3.1.1 SAMEK'in temel değerler ve politikaları

Model Olma: Sakarya'da yapmış olduğu faaliyetlerde model olabilmek ve başarılı olabilmek amacıyla, yaygın eğitimi en iyi temsil edecek kurum olmak.

Her Yerde Eğitim: Sakarya Büyükşehir Belediyesi sınırları içerisinde yaşayan yerel toplumun isteklerine kolayca ulaşabilecekleri kurs merkezleri ağına sahip olmak. Kurs çeşitliliği ile yaygın eğitimi düzenli ve programlı, herkese hitap edebilecek düzeyde, zengin bir içerikle her yerde ve her fırsatta gerçekleştirmek.

Süreklilik: Herhangi bir yaş sınırı koymadan tüm Sakaryalıları kurs merkezlerinde, eğitimin hayat boyu süreceği algısını vererek, katılımlarını artırarak eğitim ihtiyaçlarını karşılamak.

Bilimsellik: Eğitim kalitesini süreklilik, yenilikçilik, akılcılık ve bilimsellik ilkeleri açısından arttırmak. Eğitim sisteminin modernlik ilkeleri doğrultusunda usta-çırak ilişkisinin öğretilerini kaliteden ödün vermeden sunmak. Eğitim kalitesini yenilikçilik, akılcılık, bilimsellik, katılımcılık ve süreklilik ilkeleri perspektifinde arttırmak.

Planlılık: Kalkınma planları hedeflerine uygun şekilde; eğitim-öğretim, üretim, insan gücü, istihdam ilişkileri dikkate alınarak üretkenliğe ağırlık verilerek yaygın eğitim planlamak.

Sosyal Gelişime Katkı: Sosyal sorumluluk kapsamında kursiyer memnuniyeti sağlayarak artı bir değer kazandırmak. Toplumda eğitilmiş, bilinçli ve donanımlı bireylerin yetiştirilmesine katkı sağlamak. Emeği üretime dönüştürerek bireysel ve toplumsal gelişime katkıda bulunmak (WEB8).

SAMEK 21. yüzyılın bilgi toplumunda bireylerin hayat boyu öğrenme kapsamında “her yerde eğitim, bilimsellik, planlılık ve sosyal gelişime katkı” temel değerleriyle ön plana çıkmaktadır. Bu bağlamda yetişkinlerin gelişmelere ayak uydurması, yeni bilgi ve beceriler kazanması ve hayat boyu öğrenen bireyler olması belediyelerin sunmuş oldukları olanaklardan faydalanmalarıyla mümkün olacaktır. Bu bağlamda Tezcan (2012) yetişkin öğrenenlerin faaliyetlere katılmalarındaki temel unsurun, içsel olarak ihtiyaç duydukları güdülerini olduğu, bireylerin öğrenme istekliliğinin de katılım oranını arttırdığı dikkat çekmektedir. Aynı zamanda bireylerde öğrenme istekliliği çeşitli güdüselle yönelimlerle meydana gelmektedir (Tezcan, 2012).

2.3 GÜDÜLENME

2.3.1 GÜDÜ

Bireyin davranış ve isteklerinin tümüne güdülenme; organizmanın beklentiler karşısında, yeterliliğinin farkında olması ve çabasını kontrol edebilmesine ise güdü adı verilmektedir (Stipek, 1998). Güdülenme, insanların hareketlerinde en önemli unsurların başında gelmektedir ve öğrenilmiş davranışların yapılması, aynı zamanda tekrarlanması ile ortaya çıkar. Güdülenmenin bireyin hedeflenen davranışlara, istek ve arzularına ulaşması için üç boyutlu yönü olduğu belirtilmektedir. Öncelikle bireyi güdüleyen durum davranışa, davranış hedefe ve en son hedefe ulaşarak isteklerin yerine getirilmesi sağlanmış olur (Morgan, 2000).

Güdülenme içsel güdülenme ve dışsal güdülenme olarak iki başlık altında incelenmektedir. İçsel güdülenme bireylerin başarılı olmak, görevini en iyi şekilde yerine getirebilmek için içten bir gayret oluşturmaktadır. Performansı en iyi biçimde ortaya çıkarmak, belirlenen hedeflere ulaşmak ve başarı sağlamak için içsel bir dürtü vermektedir. Ayrıca çalışma için zorlamaya gerek duyulmaz ve dışardaki insanların onların hakkında ne düşündüğü önemsizdir (Doğan, 2005). İçsel güdülenmeye sahip bireylerin birçok etkinliğe veya öğrenme sürecine katılmadaki ana nedeni suçluluk duygusundan kaçmak, utanma duygusunun oluşmasını engellemek vb. sebeplerden kaynaklanmaktadır. Bu bağlamda planlanan öğrenme sürecinde içsel güdülenme önemli bir ölçüttür (Reeve, 2012). Bu ölçüt dikkate alındığında içsel güdülenmenin temelini ilgi ve hazzın oluşturduğu görülmektedir (Vlachopoulos ve Michailidou, 2006). İlgi ve haz, bireyi içsel olarak harekete geçiren en büyük itici güç konumundadır. Bireyin öğrenmeye güdülenmiş olması öğrenmeye açılan bir kapı olarak değerlendirilmektedir. Bu çerçevede içsel güdülenme, bireyin öğrenme sürecinde en önemli etkenlerden biridir.

Dışsal güdülenme ise dışsal faktörlerin etkili olduğu negatif veya pozitif destekler şeklinde gelmektedir. Dışsal destekler, soyut (övgü) ve somut (para) olabilir. Dışsal güdülenme pozitif sonuçlar doğurabileceği gibi negatif sonuçlar da doğurabilmektedir (Doğan, 2005).

2.3.2 Güdülenme Teorileri

İnsan hayatında güdülenme teorisi geçmişten bugüne sıralı bir şekilde mekanistik, sosyal ve bilişsel görüş olarak süre gelmektedir. Mekanistik kuram, geleneksel kuram olarak bilinmekte ve organizmanın isteklerine, temel ihtiyaçlarına ve dürtülerine göre hareket ettiğini ifade etmektedir. İnsanların istekleri, temel ihtiyaçları ve dürtüleri doğrultusunda olduğunu kabul eden sosyal teori ise bunların yanı sıra sosyal hayatın da bireyler üzerinde etkisi olduğunu ortaya koymaktadır (Tenenbaum ve Eklund, 2007). Mekanistik ve sosyal kuramın ardından gelen bilişsel teori ise insanların olaylar karşısında yaptığı kişisel değerlendirmeyi göz önüne alarak bireyleri aktif bir organizma olarak tanımlamaktadır. Çağdaş kuramlar (Sosyal-bilişsel) da insanların düşünce ve fikirlerine önem vermektedir. Ayrıca bu kuramlarda, insanların algı ve kişisel değerlendirmeleri üzerinde durulmaktadır. Bu sebeple sosyal-bilişsel kuramlar, geleneksel kuramlara oranla daha etkindirler (Lavalley, Kremer, Moran ve Williams, 2004; Toros, 2001). Son yıllarda sosyal-bilişsel kuram; kişilerin başarılarını açıklamadaki amaçlarına ve amaç yönelimlerine önemine vurgu yapmaktadır. Hedefler, kişilerin başarı durumlarındaki amaçlarının bilişsel temsili olarak tanımlanmakta ve öğrencilerin öğrenme ve başarısının yönetimini yönlendiren gleri güdülemektedir (McInerney, 1995; Volet & Chalmers, 1992).

2.3.3 Güdülenme Kaynakları

Dünya zerindeki bütün varlıklar bir sebep olmadan durağan hareketsiz bir şekildeyken, aktif hareketli bir duruma gelemezler. Organizmaları aktif hale getirebilmek, harekete geçirmek için onları etkileyen gler vardır. Bu gler (ğlmş, 2004);

Dışsal/Davranışsal Güdülenme: Dışsal güdülenme, organizmanın istek ve arzularını elde etme isteği, negatif istenmeyen sonuçlardan uzak kalması sonunda meydana gelir. Bireyin istediklerini elde etme; istemediklerine de engel olmasıdır.

Biyolojik Güdülenme: Biyolojik güdülenme, uyarının şiddetine göre duyuları da aktif hale getirerek açlık, susuzluk, rahatsızlık ve stres seviyesini düşürerek homeostasisi ve dengeyi sağlar.

Duygusal Güdülenme: Duyguların gdlenmedeki etkisi çok etkilidir. Pozitif duyguları arttırma, negatif duyguları ise azaltmaya alır. Güven, iyimserlik, coşku gibi duyguların seviyesini arttırma, öz saygıya yönelik tehditleri de minimuma indirmeyi amaç edinir.

Bilişsel Güdülenme: Bilişsel güdülenme kritik zamanda odaklanma ve karar vermeyi amaçlar.

Azim Güdülenme: Güdülenmenin en etkin gücü azimdir. Bireyin hedeflerine ulaşmak, hayatını kontrolü altına almak, dışardan gelen negatif etkileri bertaraf etmek için önemlidir.

Ruhsal (Manevi) Güdülenme: İnsanın yaşam gayesini bilmesini, hayatı yaşamıyla bağdaştırmayı amaçlar. İnsanoğlunun yaptığı seçimlerde güdünün odağında yer almaktadır.

2.3.4 Güdüsel Yönelim

Duman'a (2007) göre güdüsel yönelim (motivational orientation), yetişkin bireylerin herhangi bir öğrenme faaliyetine katılma sebepleri ve güdülenmelerini ortaya koyar. Güdüsel yönelim farklı bir Şekilde açıklanacak olursa öğrenmenin arkasında yatan sebepler olarak adlandırabilir. İnsanların ğrenme merağı eğitim/öğrenme faaliyetlerine katılımı bireyin güdüsel yönelimi ile gerçekleşir. Bu sebeple öğrenme faaliyetlerine katılıma, güdüsel yönelimin kaynak teşkil ettiği söylenebilir (Tezcan, 2012).

Yetişkin ğrenenlerin kurslara katılmalarının altında yatan sebepler Cyril O. Houle tarafından incelenmiştir. Houle 1961 yılında bir grup yetişkine kurslara katılmalarının altında yatan sebepleri derinlemesine görüşmeler yaparak araştırmıştır. Görüşmeler yoluyla elde ettiği bilgilerle Houle, yetişkin öğrenenlerin 3 farklı güdüsel yönelimi olduğunu tespit etmiştir. Bunlar; amaç yönelimli, etkinlik yönelimli ve öğrenme yönelimli ğrenenlerdir (Duman, 2007).

Amaç yönelimli öğrenenler, eğitim ve ğretim etkinliklerine belli amaçları gerçekleştirmek için katılırlar. Amaç yönelimli yetişkinler öğrenme faaliyetlerinde kararlı ve sürekli değildirler. Gereksinim ya da ilgi ortaya çıktığında bu tür yetişkinler, bir kursa katılarak, kitap okuyarak ya da geziye giderek bu gereksinimi

karşılama yoluna giderler. Genelde bir meslek edinmek, iş yaşamındaki rekabete ayak uydurmak, bir sertifika ya da diploma kazanmak amacıyla kurslara katılım gösterirler.

Etkinlik yönelimli öğrenenler, dostluk kurabileceği yeni arkadaş gruplarıyla tanışmak, bir yere ait olma duygusuyla kendilerini daha iyi hissetmek için kurslara katılım gösterirler. Sosyal ilişkilerini geliştirmek ve bir grupla bir etkinliğe katılmak gibi amaçlar etkendir.

Öğrenme yönelimli öğrenenler ise asıl amaçları yeni şeyler öğrenme isteklerini karşılamak olan, gerçekten kendilerini “ hayat boyu öğrenen” biri olarak kabul eden ve sadece öğrenme isteği ve aşkıyla dolu olan katılımcılardır. Bu öğrenenler sürekli öğrenerek nelere öğrenmeye ihtiyacı olduğuna karar veren bireylerdir (Tezcan, 2012).

Bu bağlamda bireylerin katıldıkları yetişkin eğitim faaliyetlerinin amacına ulaşmasında güdüsel yönelimlerinin önemli olduğu, yerel yönetimler tarafından gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin başarıya ulaşmasında da katılımcıların güdüsel yönelimlerinin etkili olabileceği ifade edilebilir. Bu bağlamda SAMEK örneğinde gerçekleştirilen araştırma ile kurslara katılan yetişkinlerin kursa yönelik algılarının ve güdüsel yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

2.4 İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Literatürde yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenmeye katkısı ve yetişkin öğrenenlerin kurslara katılmalarının altında yatan güdülerle ilgili yapılan çalışmalar bu başlık altında sunulmuştur. Araştırma konusuyla ilgili yurt içinde ve yurt dışında çalışılan benzer çalışmalara atıfta bulunulmuştur.

2.4.1 Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Alpaydın (2006) “Contribution of Municipalities to Adult Education: İSMEK Case” isimli çalışmasında İSMEK’ in eğitim, yönetim ve finansal işleyişini incelemiştir. Araştırmanın örneklemini İSMEK yönetim merkezi, İstanbul Büyükşehir Belediyesi Eğitim Müdürlüğü ve İSMEK’e bağlı üç kurs merkezi oluşturmuştur. Çalışmada,

İSMEK Yönetim Merkezi'nde genel koordinatör, dört koordinatör yardımcısı, altı bölüm sorumlusu, İstanbul Büyükşehir Belediyesi'nde İSMEK' ten sorumlu iki yönetici ile üç kurs merkezindeki kurs yöneticisi, iki öğretici, üç katılımcı olmak üzere 31 kişi ile görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda İSMEK' in ilk yıllarda iş ortamından uzak ev hanımları üzerinde kurslar açtığı belirlenmiştir. Eğitim kurumlarında en önemli başarı ölçütlerinden biri olan kursu veren öğretmenin niteliği olduğunu ancak İSMEK'in öğretim elemanlarının önemli bir kısmının (yaklaşık %33)'ünün lise mezunu olduğu görülmüştür. Ayrıca İSMEK'in eğitim faaliyetlerinde, mesleki çalışmalardan ziyade sosyal ve kültürel konulara yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bozdemir (2009) "Yaygın Eğitim Sürecinde Yerel Yönetimlerin Rolü" isimli çalışmasında yerel yönetimlerin yaygın eğitimde aktif rol oynamasıyla yetişkin eğitiminin yaygınlaşması ve bu bağlamda iş gücü artırılarak istihdam sağlanması gerekliliğini vurgulamıştır. Araştırmanın evrenini beş gelişmişlik düzeyi içerisinde bulunan illerdeki yerel yönetim birimleri oluşturmuştur. İl yerel yönetim birimleri ile yüz yüze görüşülüp veriler toplanmıştır. Araştırma, nitel bir araştırma olup, yerel yönetimlerin yaygın eğitimi geliştirmekte önemli bir rol oynadığı sonucuna ulaşılmıştır. İkinci gelişmiş iller arasında olan Sakarya Belediyesi'nin yaygın eğitim sürecinde önemli ölçüde gelişmiş durumda olduğu sonucuna varılmıştır. Genel olarak, yerel yönetimlerin yaygın eğitimi geliştirme hususunda önemli rol oynadığı ve merkezi yönetimin yerel yönetimlere hem kaynak aktarmasının hem de yetki vermesinin, yaygın eğitim hizmetleri sunan belediyeleri daha da aktif hale getireceği sonucuna ulaşılmıştır.

Karakaya (2010) "Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gerçekleştirilen Yetişkin Eğitimi Uygulamaları" isimli çalışmasında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı (MEKB)'na bağlı kamu kurumları, sivil toplum kuruluşları (STK) ve üniversiteler tarafından yürütülen yetişkin eğitim uygulamalarının yönetici, eğitimci, kursiyer görüşleri doğrultusunda genel bir değerlendirmesini yapmayı amaçlamıştır. Araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin uygulandığı betimsel tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırmanın evreni, KKTC'de yetişkin eğitim programları uygulayan MEKB'ye bağlı kurumlar, STK'lar ve üniversiteler oluşturmuştur. Örnekleme ise tesadüfi örnekleme tekniği kullanılarak belirlenen 18 yönetici, 50 eğitimci ve 495 kursiyer oluşturmuştur. Araştırmanın

sonucunda; kamu kurumlarında daha çok el sanatları yönelik kursların açıldığı, üniversite ve STK'larda ise mesleki eğitim kurslarının açıldığı görülmüştür. Eğitim öğretim kamu kurumlarında yaz döneminde devam etmezken STK'larda sürekli olarak devam ettiği görülmüştür. Eğitimcilerin ve kursiyerlerin hem öğrenme hem de ilgi ve motivasyonlarının 'iyi' olarak değerlendirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kamu kurumlarında ve STK'larda kursa giden kursiyerlerin çoğunun el sanatları kursunu, üniversitelerde kursa gidenlerin ise bilgisayar kursunu tercih ettikleri belirlenmiştir. Kursiyerlerin %33,7'sinin kurumlarını çok başarılı, %49,9'unun başarılı, %9,1'inin ne başarılı-ne başarısız, %1,2'sinin başarısız ve sadece %0,8'inin çok başarısız olarak değerlendirdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Güney (2010) tarafından gerçekleştirilen "Yerel Yönetimlerin Eğitime Katkıları (Türkiye, Çanakkale Belediyesi ile Almanya, Osnabrueck Belediyesi Örneği)" isimli çalışmada belediyelerin eğitim hizmetlerinin sağlanmasında, Çanakkale Belediyesi ile StadtOsnabrueck Belediyesi karşılaştırılmış ve eğitim uygulamaları alanında inceleme yapılması amaçlanmıştır. Araştırma betimsel bir çalışma olup evrenini Çanakkale ve Osnabrueck Belediyeleri oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda Çanakkale Belediyesi'nin örgün eğitim sistemi içinde rol almadığı, Osnabrueck Belediyesi'nin yüksek eğitim kurumları hariç tüm eğitim kurumlarını kapsadığı; Çanakkale'de belediyelerin yanında Halk Eğitim hizmetlerinin aktif olduğu ve finans durumunun ise devlet tarafından karşılandığı sonucuna ulaşılmıştır. Osnabrueck'te ise belediye tarafından finans kaynağı sağlanmakta ve yetişkin eğitiminin doğrudan belediyelerin sorumluluğu altında olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra hem Çanakkale hem de Osnabrueck Belediyesi'nin uluslararası programlardan yararlanarak yaygın eğitim alanında yetişkinlere yönelik projelerle hayat boyu öğrenmeye katkıda bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Eser (2010) "Belediyelerin Mesleki Yaygın Eğitimin Rolü: İsmek Örneği" isimli çalışmasıyla "yerel yönetimlerin meslek yaygın eğitim hizmetinin sunumu açısından daha etkin olduğu" hipotezini güçlendirmek amacıyla yazılmıştır. Çalışma literatür taraması esas ile hazırlanmıştır. Araştırmanın istatistiksel analizleri sonuçları doğrultusunda İSMEK' in kursiyerleri için meslek edinme adına geçerli bir süreç olarak görüldüğü ortaya çıkmış ve yüzlerce kursiyerlerini istihdam ettirmişlerdir. Mesleki eğitimlerle beraber kültürel eğitimler de verilerek sanat ve kültürel birikimlerimizi yaşatma adına da çalışmalar yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kursiyerlerin büyük çoğunluğunun kadın katılımcıların oluşturduğu da dikkat çeken hususlardan biri olmuştur.

Tezcan (2012) “Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılan Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri” isimli çalışmasında Muğla Halk Eğitimi’ ne katılan kursiyerlerin Houle’un yetişkin öğrenenler sınıflandırmasına göre kursa katılma nedenleri ve güdüsel yönelimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma da hem nitel hem de nicel yöntemler kullanılmıştır. Nicel kısmında betimsel bir çalışma yapılmıştır. Araştırmanın evreni Muğla Halk Eğitimi Merkezine katılan kursiyerler oluşturmuştur. Örneklemi ise 989 yetişkin öğrenen oluşturmuştur. Çalışmada “Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri Anketi” kullanılmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise nicel bölümden elde edilen bilgilere göre, her bir yönelimde en yüksek puanı almış 58 yetişkin öğrenen (20 amaç yönelimi, 18 etkinlik yönelimi, 20 öğrenme yönelimi) saptanmış ve çalışma evreni oluşturulmuştur. Nicel verilere göre; yetişkin öğrenenlerin %58,4’ü öğrenme yönelimli, %32’si amaç yönelimli ve %9,6’sı etkinlik yönelimli olduğu saptanmıştır. Cinsiyet, yaş, medeni durum vb. değişkenlerle güdüsel yönelimler arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Araştırmada elde edilen nitel bulgulara göre ise öğrenme yönelimli yetişkin öğrenenler, öğrenmeye amaç ve etkinlik yönelimli yetişkinlerden daha fazla zaman ayırdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Amaç ve öğrenme yönelimli yetişkinlerin interneti büyük oranda kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Amaç yönelimli yetişkinlerin mesleki ihtiyaçla sertifika almak için, etkinlik yönelimli yetişkinler monotonluktan uzaklaşmak ve yeni insanlarla tanışmak için, öğrenme yönelimli yetişkinler ise yalnızca öğrenmek amacı ile kursa katılmış oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Şükür (2012) “Yerel Yönetimlerin Eğitim Faaliyetlerinin Ekonomiye Katkısı: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi (KO-MEK Örneği)” isimli çalışmasında KO-MEK’ in faaliyetleri, yaygın eğitim faaliyetleri sürdürme gerekçeleri, KO-MEK’ in profili, kişilere ve kuruma katkısı, ekonomiye katkısı, istihdam olanakları nicel ve nitel olarak incelenmiştir. Araştırma sonucunda ise KO-MEK’ in sosyal, kültürel ve meslek edindirme bağlamında hayat boyu öğrenme de etkin bir rol oynadığı görülmüştür. Bunun yanında belediyelerin yaygın eğitim faaliyetlerine devam etmeleri de bireysel gelişim ile yerel ve toplumsal kalkınmanın sağlanması açısından önemli olduğu ortaya çıkmıştır.

Özüstün Kıral (2016) “Yetişkin Öğrenenlerin GÜdüsel Yönelimleri (Karaman İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği) isimli çalışmasında yetişkin öğrenenlerin kurslara katılmalarının altında yatan güdüsel yönelimlerinin belirlenmesi ve kurslara katılmalarının sonucundaki ilgi ve ihtiyaçlarının belirlenmesi amaçlanmıştır. GÜdüsel yönelimler Boshier’ in Eğitime Katılma Ölçeği ile belirlenmiştir. Verilerin toplanması ve analizi nicel araştırma teknikleri kullanılarak yapılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu kurslara katılan 650 yetişkin öğrenen oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda yetişkin öğrenenlerin en çok bilişsel ilgi yönelimiyle güdülendiği, ancak sonuçların kurslara göre değişkenlik gösterdiği saptanmıştır. Bunun yanında demografik özelliklere göre de güdüsel yönelimlerin değiştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özengi (2017) “Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Amasra Halk Eğitimi Merkezi Örneği” isimli çalışmasında Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin hayat boyu öğrenme eğilimlerinin yaş, cinsiyet, eğitim, mesleki durum gibi çeşitli değişkenler açısından ilişkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2015- 2016 eğitim öğretim yılı Amasra Halk Eğitim Merkezi’ndeki 2202 kursiyer arasından tesadüfi yöntem ile seçilen 150 kursiyer oluşturmuştur. Araştırmanın sonucunda eğitim, mesleki ve gelir durumu değişkenlerinin kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi’ nin hayat boyu öğrenme boyutları üzerinde anlamlı bir farklılık olduğu; yaş, medeni durum, katılan kurs sayısı, kurslardan haberdar olma durumuna göre, kursiyerlerin Halk Eğitim Merkezi’nin hayat boyu öğrenme boyutları üzerinde anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

2.4.2 Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Hirsch (1993) yerel yönetimlerin sunduğu yetişkin eğitimi faaliyetleri ile şehir gelişimi arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışmasında OECD üyesi olan ülkelerin şehir gelişimi açısından eğitimlere daha çok yetişkinlerin katılımının hem ekonomik hem de sosyal refaha katkıda bulunabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak Hirsch(1993) ulusal düzeyde hükümet politikalarında yetişkin öğrenmeye yönelik tutumları değiştirecek sınırlar olduğunu tespit etmiştir. Özellikle şehirlerde daha fazla yerel stratejilerin önemli bir rol oynayabileceğini ve hayat boyu öğrenmenin

şehir yönetimleri tarafından kullanılabilceğini belirtmiştir. Ayrıca şehir yaşamını kolaylaştıracağı düşüncesiyle yerel yönetimlerin; işverenler, yerel gazeteler, özel kuruluşlar, radyo ve televizyon istasyonları ile iş birliği yapmalarını önermektedir.

Tang (1994) Çin'de yetişkin eğitimi politikaları ve uygulamaları üzerine yaptığı çalışmada, 1986 yılında Pekin'de düzenlenen “Ulusal Yetişkin Eğitimi Konferansı” incelemiştir. Konferansta; il, belediye ve ilçe düzeyindeki yerel yönetimlerin, yetişkin eğitiminin finansmanı ve işletilmesinden sorumlu hale getirileceği bildirilmiştir. Böylece, hükümetler mali ve yönetsel yükleri paylaşacaklarını, daha da önemlisi, yetişkin eğitimi yerel sosyoekonomik kalkınma gerekliliklerine uyarlanacağı tespit edilmiştir. Buna göre, kırsal alanlarda çalışmalar, 12 ile 45 yaş grubu için yetişkin okuryazarlığı eğitimine odaklanmakta olduğu; kentsel alanlarda ise çalışanların mesleki bilgi ve becerilerini geliştirmek için işbaşı eğitimini sağlamaya önem verileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kim ve Merriam (2004) emeklilik çağındaki yaşlı yetişkinlerin öğrenmelerinin altında yatan güdüsel yönelimleri incelemiştir. Araştırmada Boshier (1991) tarafından geliştirilen “Eğitime Katılma Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte sosyal ilişki, bilişsel ilgi, ailesel nedenler ve sosyal güdülenme olmak üzere 4 güdüsel yönelim faktörü yer almıştır. Araştırmada demografik özelliklere göre çoğunluğun cinsiyete göre kadın, medeni duruma göre evlilerin, eğitim seviyeleri yüksek ve emeklilerin olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yetişkinlerin sosyal ilişki ve bilişsel ilgi güdüsel faktörlerinin güdülenme nedeni olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Boshier, Huang, Song ve Song (2006) Şangay’da yapmış oldukları çalışmada yetişkin öğrenenlerin güdüsel yönelimlerinin yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre incelemiştir. Araştırmada katılımcıların çoğunun kadın katılımcı olduğu ve kadınların güdülenme nedeni olarak toplumsal ilişki, bilişsel ilgi ve sosyal güdülenme faktörlerini seçtikleri belirlenmiştir.

Lee ve Pang (2013) hayat boyu eğitimde yetişkinlerin güdülenme faktörleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiyi incelemiştir. Çalışma Malezya’daki yetişkin öğrenenler arasında akademik başarı ile ilgili araştırma eksikliği nedeniyle yapılmıştır. Boshier’in (1991) “Eğitim Katılım Ölçeği” ve Neill’in (2004) “Üniversite Öğrencileri Motivasyon ve Memnuniyet Anketi 2” kullanılmıştır. Çalışmada yetişkin öğrenenler arasında kişisel gelişim ve sosyal baskının akademik başarıda belirleyici olduğu tespit edilmiştir. Kişisel gelişim için yüksek motivasyonlu yetişkin öğrencilerin içsel güdülenme ile akademik başarıda daha iyi performans

sergiledikleri belirlenmiştir. Sosyal baskıya dayalı motivasyonu yüksek yetişkinlerin ise akademik olarak daha düşük performans gösterdikleri belirlenmiştir. Sonuç olarak; içsel güdülenmenin dışsal güdülenmeye kıyasla akademik başarılarını artırmada daha güçlü olduğu tespit edilmiştir.

Lee (2015) 21.yy Tayvan'da yeni halk pedagojisi yetişkin eğitimi çalışmasında “öğrenmek için asla geç değildir” hayat boyu öğrenme kavramıyla yetişkin ve yaşlılara öğrenme fırsatının verilmesi üzerine vurgu yapmıştır. Nüfus yapısındaki değişiklikler ve artan yaşlı yetişkin sayısından dolayı yaşlılara yönelik eğitim faaliyetlerinin artırılması gerektiği belirlenmiştir. Ayrıca hükümetin yaşlı yetişkin eğitimini geliştirmeye yönelik politikalar geliştirmesi sonucuna ulaşmıştır.

Kwon, Kim ve Lim (2015) “Becoming A Lifelong Learning City: Lessons From A Provincial City In South Korea” adlı çalışmada Güney Kore’de hayat boyu öğrenme şehri kurma stratejilerini araştırmak ve daha sonra yerel yönetim düzeyinde bir hayat boyu öğrenme şehri inşa etmek amaçlanmıştır. Hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek için yerel yönetimlerden tam anlamıyla faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Hayat boyu eğitim merkezlerinde ve kurumlarında yerel projeler planlayan, vatandaşlara çeşitli hayat boyu öğrenme programları sunan idari yapıların güçlendirilmesi sonucuna ulaşılmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin analizi süreçlerine yer verilmiştir.

3.1 ARAŞTIRMANIN MODELİ

Bu araştırma; SAMEK örneğinde gerçekleştirilen hayat boyu öğrenme faaliyetlerine yönelik yetişkinlerin algılarının ve güdüsel yönelimlerinin belirlenmesi amacıyla tasarlanmış tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Tarama modelleri, geçmişte yaşanmış olan ya da şu andaki bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlar ve genelleme yapmak amacıyla evrenin tümünde ya da bir örneklem üzerinde kullanılır (Karasar, 2009, s.77).

3.2 ÇALIŞMA GRUBU

Araştırma SAMEK'na devam eden 467 gönüllü katılımcıdan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Ancak, katılımcılardan ikisi cinsiyet sorusuna cevap vermediği için toplamda 444 kadın ve 21 erkek olmak üzere 465 kişiye ait bulgular incelenmiştir. Araştırmaya katılan kursiyerlere ait demografik özellikleri Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Kursiyerlerin Demografik Özellikleri

Değişken	Grup	f	%
Cinsiyet	Kadın	444	95.1
	Erkek	21	4.5
	Cevap vermeyen	2	0.4
Yaş	15-20 Yaş	29	6.2
	21-26 Yaş	55	11.8
	27-32 Yaş	58	12.4
	33-38 Yaş	63	13.5
	39-44 Yaş	89	19.1
	45-50 Yaş	99	21.2
	51 Yaş ve üstü	73	15.6
	Cevap vermeyen	1	0.2
Medeni Durum	Evli	119	25.5
	Bekâr	345	73,9
	Cevap vermeyen	3	0.6
Öğrenim Durumu	İlkokul	123	26.3
	Ortaokul	67	14.3
	Lise	171	36.6
	Ön lisans/Lisans	84	18
	Lisansüstü	20	4.3
	Cevap vermeyen	2	0.4
Meslek	İşçi	10	2.1
	Memur	23	4.9
	Serbest	17	3.6
	Ev hanımı	322	69
	Esnaf	6	1.3
	Diğer	87	18.6
	Cevap vermeyen	2	0.4
Gelir düzeyi	Düşük	41	8.8
	Orta	405	86.7
	Yüksek	13	2.8
	Cevap vermeyen	8	1.7
Toplam		467	100

Tablo 3'te araştırmaya katılan kursiyerlerin cinsiyetlerine göre %95.1'i kadın ve %4.5'i erkek, yaşlarına göre çoğunluğun 39-44 ve 45-50 yaş aralığında olduğu ve

yine büyük çoğunluğun (%73,9) bekâr olduğu, öğrenim durumlarına göre üniversite mezunlarının oldukça az; ilkokul ve lise mezunlarının katılımlarının daha fazla olduğu aynı zamanda çalışma durumlarına göre ev hanımlarının kursa gitmeyi daha fazla talep ettiği (%69) görölmektedir.

3.3 VERİ TOPLAMA ARACI

Araştırmada Tezcan (2012) tarafından geliştirilen üç faktörlü “Güdüsel Yönelim Ölçeği” kullanılmıştır. Ölçekte yer alan maddelerden 1-16 arası amaç yönelimi, 17-38 arası etkinlik yönelimi ve 39-55 arası öğrenme yönelimi faktörlerini belirlemektedir. Ölçek derecelendirmesi ise “hiç uygun değil”, “az uygun”, “çok uygun” ve “tamamen uygun” biçiminde dörtlü Likert şeklindedir.

Araştırmada güdüsel yönelim ölçeği güvenirlik analizi sonuçları, amaç yönelimi faktöründe .919, etkinlik yönelimi faktöründe .951 ve öğrenme yönelimi faktöründe .963 olduğu belirlenmiştir. Kalaycı (2006)’ya göre Cronbach alfa katsayısına bağlı olarak ölçeğin güvenirliği $.00 \leq \alpha < .40$ ise ölçek güvenilir değildir,

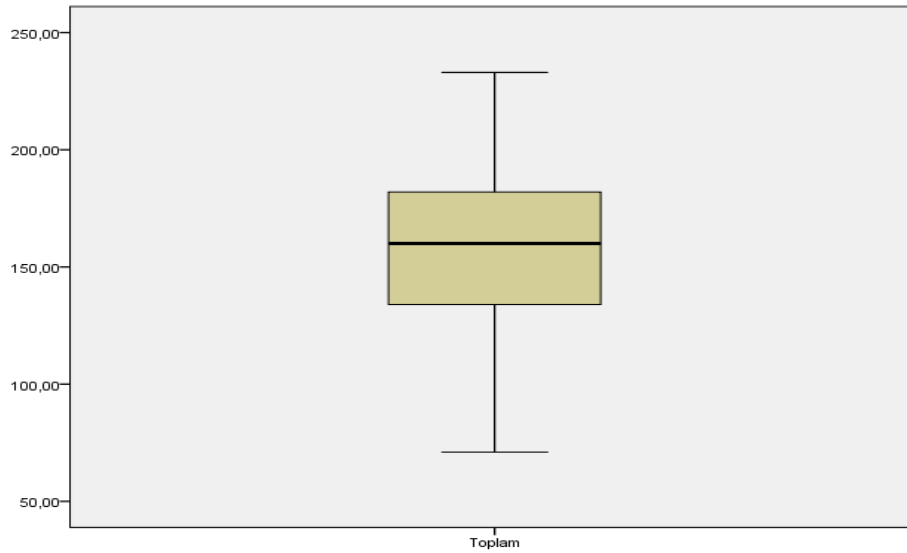
$.40 \leq \alpha < .60$ ise ölçek güvenirliği düşük, $.60 \leq \alpha < .80$ ise ölçek oldukça güvenilir ve $.80 \leq \alpha < 1.00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilirdir. Bu değerlere göre kullanılan ölçek yüksek düzeyde güvenilirdir.

Araştırma kapsamında kursiyerlerin katıldıkları kursa yönelik genel değerlendirmelerini tespit etmek amacıyla Karakaya (2010) tarafından geliştirilen anket formu kullanılmıştır. Geliştirilen anket formu üç bölümden oluşmakta, ilk bölümde “demografik”; ikinci bölümde “kurslara yönelik bilgiler”; üçüncü bölümde “kursiyerin katıldığı kursa yönelik genel değerlendirmesi” konularında bilgi toplamaya ilişkin maddeler bulunmaktadır.

3.4 VERİLERİN ANALİZİ

Elde edilen veriler SPSS (22.0 for Windows) paket programında analiz edilmiştir. Katılımcıların demografik özellikleri ve kurslara katılımı ilgili görüşleri için yapılan

betimsel istatistiklerin ardından, ölçek puanlarının genel ortalamaları ve güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Veri setinin dağılımı incelenmiş ve “Güdüsel Yönelimler Ölçeği”ne ait basıklık ve çarpıklık değerlerinin (Skewness: -,008, Kurtosis: ,57) -1 ile +1 arasında olduğu tespit edilmiştir. Morgan vd. (2004, s.49) genel geçer kural olarak basıklık ve çarpıklık katsayısının -1 ile +1 değerlerini normal dağılımın ölçüsü olarak kabul etmeyi önermektedir. Verilerin dağılımına yönelik kutu grafiği bulguları aşağıda Şekil 2’de gösterilmektedir.



Şekil 2. Verilerin dağılımına ilişkin kutu grafiği bulguları

Şekil 2’de ifade edilen kutu grafiğinden fark edileceği üzere verilerin normal bir dağılım sergilediği ifade edilebilir. Bu nedenle ikili grup karşılaştırmalarında bağımsız örneklem t testi, çoklu grup karşılaştırmalarında ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ile varyansların eşitliği varsayımı ($p < 0.05$) bulgusundan hareketle post-hoc çoklu karşılaştırmalar için Tukey testi yapılmıştır. Betimsel analizlerde ise yüzde frekans değerlerinden yararlanılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde araştırma verilerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Bu bağlamda SAMEK kursiyerlerinin kurslara ilişkin görüşlerine, genel değerlendirmelerine ve güdüsel yönelimlerine yönelik bulgular ifade edilmiştir.

4.1 SAMEK KURSİYERLERİNİN KURSLARLA İLGİLİ GÖRÜŞLERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmaya katılan kursiyerlerin, düzenlenen bu kurstan haberdar olma şekillerine yönelik bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Düzenlenen Kurstan Haberdar Olma Şekli

	f	%
Arkadaş	263	56.3
Aile	30	6.4
İnternet	89	19.1
TV, radyo ya da gazete	31	6.6
Diğer	47	10.1
Cevap vermeyen	7	1.5
Toplam	467	100

Tablo 4’te araştırmaya katılan kursiyerlerin katıldıkları kurstan haberdar olma şekilleri incelendiğinde, %56.3’ü ile en büyük çoğunluğun arkadaşlarından, %19.1’inin internetten, %10.1’inin diğer yerlerden, %6.6’sının tv, radyo ya da gazetelerden ve %6.4’ünün ailesinden haberdar oldukları gözlenmiştir. Araştırmaya

katılan kursiyerlerin daha önce böyle bir kursa katılma durumları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Daha Önce Böyle Bir Kursa Katılma Durumu

	f	%
Katıldım	276	59.1
Katılmadım	185	39.6
Cevap vermeyen	6	1.3
Toplam	467	100

Tablo 5'te araştırmaya katılan kursiyerlerin daha önce böyle bir kursa katılma durumları incelendiğinde %59.1'inin daha önce bir kursa katıldığı, %39.6'sının ise katılmadığı gözlenmiştir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursu tercih etme nedenleri Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Kursu Tercih Etme Nedeni

	f	%
Katılımcının ihtiyaç duyduğu bir program olması	217	46.5
Eğitimcilerin kaliteli olması	109	23.3
Eve yakın olması	101	21.6
Diğer	33	7.1
Cevap vermeyen	7	1.5
Toplam	467	100

Tablo 6'da araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursu tercih etme nedenleri incelendiğinde; %46.5'i ihtiyaç duyduğu alanda bir program açılmış olmasından,%23.3'ü eğitimcilerin kaliteli olmasından %21.6'sı eve yakın olmasından ve %7.1'inin diğer nedenlerden dolayı bu kursu tercih ettiği gözlenmiştir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursa devam etme nedenleri Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Kursa Devam Etme Nedeni

	f	%
Meslek öğrenip, iş sahibi olmak	74	15.8
Kişisel gelişim	206	44.1
Boş zamanları değerlendirmek	89	19.1
Sosyal ortama daha fazla katılıp, yeni arkadaşlar edinmek	69	14.8
Diğer	22	4.7
Cevap vermeyen	7	1.5
Toplam	467	100

Tablo 7’de araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursa devam etme nedenleri incelendiğinde; kursiyerlerin %44.1’inin kişisel gelişimleri için %19.1’inin boş zamanlarını değerlendirmek, %15.8’inin meslek öğrenip iş sahibi olmak, %14.8’inin sosyal ortama daha fazla katılıp, yeni arkadaşlar edinmek ve %4.7’sinin diğer nedenlerden dolayı kursa devam ettikleri görülmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin kurstaki diğer kişilerle iletişim durumları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Kurstaki Diğer Kişilerle İletişim Durumu

	f	%
Kötü	1	0.2
Orta	15	3.2
İyi	196	42
Çok iyi	246	52.7
Cevap vermeyen	9	1.9
Toplam	467	100

Tablo 8’de araştırmaya katılan kursiyerlerin kurstaki diğer kişilerle iletişim durumları incelendiğinde; %0.2’sinin kötü, %3.2’sinin orta, %42’sininiyi ve %52.7’si nin çok iyi olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kurumda başka eğitim programlarına da katılmayı düşünme durumlarına ilişkin bilgiler Tablo 9’da sunulmuştur.

Tablo 9. Bu Kurumda Başka Eğitim Programlarına da Katılmayı Düşünme Durumu

	f	%
Düşünüyorum	441	94.4
Düşünmüyorum	19	4.1
Cevap vermeyen	7	1.5
Toplam	467	100

Tablo 9 incelendiğinde, araştırmaya katılan kursiyerlerin %94.4 ile çok büyük bir çoğunluğunun bu kurumda başka eğitim programlarına da katılmayı düşündükleri gözlenmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin devam ettikleri kursla ilgili kurum tarafından daha ileri seviye kurslar açılrsa devam etmeyi düşünme durumları Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10. Devam Edilen Kursla İlgili Kurum Tarafından Daha İleri Seviye Kurslar Açılırsa Devam Etmeyi Düşünme Durumu

	f	%
Düşünüyorum	445	95.3
Düşünmüyorum	16	3.4
Cevap vermeyen	6	1.3
Toplam	467	100

Tablo 10’da araştırmaya katılan kursiyerlerin devam ettiğiniz kursla ilgili kurum tarafından daha ileri seviye kurslar açılrsa devam etmeyi düşünme durumları incelendiğinde, kursiyelerlerin tamamına yakın bir bölümünün (%95.3) bu kurslara da katılmayı düşündükleri sonucu görülmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kurumdaki kursları başkalarına tavsiye etme durumları Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11. Kurumdaki Kursları Başkalarına Tavsiye Etme Durumu

	f	%
Tavsiye Ederim	459	98.3
Tavsiye Etmem	1	0.2
Cevap vermeyen	7	1.5
Toplam	467	100

Tablo 11’de araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kurumdaki kursları başkalarına tavsiye etme durumları incelendiğinde, %98.3’ü tavsiye edeceğini ve %0.2’si tavsiye etmeyeceğini belirtmişlerdir.

Kursiyerlerin katıldığı kurslara yönelik genel değerlendirilmesi; kursta verilen eğitim, kursun eğitim araç-gereçleri, kursun verildiği yerin fiziksel koşulları, kursu veren eğiticinin kişisel nitelikleri, kursu veren eğiticinin mesleki nitelikleri başlıkları altında incelenmiştir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursta verilen eğitimle ilgili görüşleri Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo12. Kursiyerlerin Kursta Verilen Eğitimle İlgili Görüşleri

	Yeterli		Kararsız		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Katıldığınız bu kursta verilen eğitimin süresi sizce yeterli mi?	323	69.2	9	1.9	132	28.3
Katıldığınız bu kursta verilen eğitimin içeriği sizce yeterli mi?	417	89.3	9	1.9	41	8.8

Tablo 12’de araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursta verilen eğitimle ilgili görüşleri incelendiğinde, kursiyerlerin %69.2’sinin bu kursta verilen eğitimin süresinin ve %89.3’ünün de bu kursta verilen eğitimin içeriğinin yeterli olduğunu düşündükleri sonucu gözlenmektedir.

4.2. SAMEK KURSIYERLERİNİN KURSLARA YÖNELİK GENEL DEĞERLENDİRMELERİNE YÖNELİK BULGULAR

Araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursun eğitim araç gereçleriyle ilgili görüşleri Tablo 13’te verilmiştir.

Tablo 13. Kursiyerlerin Bu Kursun Eğitim Araç Gereçleriyle İlgili Görüşleri

	Yeterli		Kararsız		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Katıldığınız bu kursun kitap vb. materyalleri sizce yeterli mi?	376	80.5	10	2.1	75	16.1
Katıldığınız bu kursun projeksiyonu vb. donanımı sizce yeterli mi?	276	59.1	40	8.6	138	29.6
Katıldığınız bu kursun bilgisayar sayısı sizce yeterli mi?	255	54.6	80	17.1	112	24.0
Katıldığınız bu kursun bilgisayarlarının donanım ve niteliksel özellikleri sizce yeterli mi?	249	53.3	83	17.8	113	24.2

Tablo 13'te araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursun eğitim araç gereçleriyle ilgili görüşlerine bakıldığında, %80.5'i kitap vb. materyallerin, %59.1'i projeksiyon vb. donanımın, %54.6'sı bilgisayar sayısının ve %53.3'ü bilgisayarlarının donanım ve niteliksel özelliklerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Ancak yetersiz olduğunu düşünenler ve kararsız kalanlar değerlendirildiğinde kursların araç gereçlerine yönelik görüşlerin tamamıyla olumlu olduğu söylenemez. Araştırmaya katılan kursiyerlerin bu kursun verildiği yerin fiziksel koşullarıyla ilgili görüşleri Tablo 14'te verilmiştir.

Tablo 14. Kursiyerlerin Kursun Verildiği Yerin Fiziksel Koşullarıyla İlgili Görüşleri

	Yeterli		Kararsız		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Kursun verildiği yerin ısınması sizce yeterli mi?	416	89.1	4	.9	43	9.2
Kursun verildiği yerin havalandırması sizce yeterli mi?	398	85.2	2	.4	65	13.9
Kursun verildiği yerin temizliği sizce yeterli mi?	434	92.9	2	.4	27	5.8
Kursun verildiği yerin aydınlanması sizce yeterli mi?	436	93.4	3	.6	25	5.4
Kursun verildiği yerin oturma düzeni sizce yeterli mi?	356	76.2	6	1.3	102	21.8

Tablo 14’te araştırmaya katılan kursiyerlerin kursun verildiği yerin fiziksel koşullarıyla ilgili verilerine baktığımızda; kursiyerlerin %89.1’i kursun verildiği yerin ısınmasının, %85.2’si kursun verildiği yerin havalandırmasının, %92.9’u kursun verildiği yerin temizliğinin, %93.4’ü kursun verildiği yerin aydınlanmasının ve %76.2’si kursun verildiği yerin oturma düzeninin yeterli olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin kursu veren eğitimcilerin kişisel nitelikleriyle ilgili görüşleri Tablo 15’te verilmiştir.

Tablo 15. Kursiyerlerin Kursu Veren Eğitimcilerin Kişisel Nitelikleriyle İlgili Görüşleri

	Yeterli		Kararsız		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Kursu veren eğitimci hoşgörölü ve sabırlı olma özelliği sizce yeterli mi?	459	98.3	5	1	3	.6
Kursu veren eğitimci cesaretlendirici ve destekleyici olma özelliği sizce yeterli mi?	451	96.6	6	1.3	10	2.1
Kursu veren eğitimci açık fikirli mi?	458	98.1	5	1	4	.9
Kursu veren eğitimci sevecen ve anlayışlı mı?	460	98.5	5	1	2	.5

Tablo 15’te araştırmaya katılan kursiyerlerin kursu veren eğitimcilerin kişisel nitelikleriyle ilgili görüşleri incelendiğinde; %98.3’ü hoşgörölü ve sabırlı olma özelliğinin yeterli olduğunu, %96.6’sı cesaretlendirici ve destekleyici olduğunu, %98.1’i açık fikirli olduğunu ve %98.5’i sevecen ve anlayışlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin kursu veren eğitimcilerin mesleki nitelikleriyle ilgili görüşleri Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo16. Kursiyerlerin Kursu Veren Eğitimcilerin Mesleki Nitelikleriyle İlgili Görüşleri

	Yeterli		Kararsız		Yetersiz	
	f	%	f	%	f	%
Kursu veren eğitimcinin genel kültürü sizce yeterli mi?	457	97.9	6	1.5	3	.6
Kursu veren eğitimcinin konu alanı bilgisi sizce yeterli mi?	456	97.6	7	1.6	4	.9
Kursu veren eğitimcinin mesleki beceri ve yeterlikleri sizce yeterli mi?	459	98.2	4	.9	4	.9

Tablo 16’da araştırmaya katılan kursiyerlerin kursu veren eğitimcilerin mesleki nitelikleriyle ilgili görüşleri verilerine baktığımızda; %97.9’u eğitimcinin genel kültürünün, %97.6’sı konu alanı bilgisinin ve %98.2’sinin mesleki beceri ve yeterliklerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir.

4.3. SAMEK KURSIYERLERİNİN GÜDÜSEL YÖNELİMLERİNE AİT BULGULAR

Kursiyerlerin genel güdüsel yönelim düzeyleri 54 maddelik, amaç yönelimi, etkinlik yönelimi, öğrenme yönelimi olmak üzere 3 faktörlü ölçek uygulanmıştır. Araştırmaya katılan kursiyerlerin genel güdüsel yönelim düzeyleri Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17. Kursiyerlerin Genel Güdüsel Yönelim Düzeyleri

Güdüsel Yönelim Faktörü	N	En Düşük	En Yüksek	\bar{X}	ss
Amaç Yönelimi	466	12.00	64.00	44.8090	11.14094
Etkinlik Yönelimi	466	.00	126.00	61.2961	17.57779
Öğrenme Yönelimi	466	.00	68.00	52.7232	12.20341

Tablo 17’de araştırmaya katılan kursiyerlerin genel güdüsel yönelim düzeyleri üç farklı güdüsel yönelim faktörüne göre ayrı ayrı sunulmuştur. Elde edilen bulgulara göre, kursiyerlerin “amaç yönelim” düzeylerinin ortalaması yaklaşık 45 ile bu yönelimde alınabilecek en yüksek puan olan 64’e yakın bir değere sahiptir. Kursiyerlerin “etkinlik yönelimi” düzeylerinin ortalaması yaklaşık 61 puan ile orta düzeyde ve “ğrenme yönelimi” düzeylerinin ortalaması ise yaklaşık 53 puan ile yine alınabilecek en yüksek puan olan 68’e yakın bir değerdedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin cinsiyetlerine göre güdüsel yönelimlerinin karşılaştırılması Tablo 18’de verilmiştir.

Tablo 18.Kursiyerlerin Cinsiyetlerine Göre Güdüsel Yönelimlerine Yönelik İlişkisiz rneklemler t testi Sonuçları

Faktör	Grup	N	\bar{X}	ss	t	p
Amaç Yönelimi	Kadın	444	44.9707	11.12545	1.578	.115
	Erkek	21	41.0476	11.23155		
Etkinlik Yönelimi	Kadın	444	61.8581	17.36386	3.282	.001*
	Erkek	21	49.0952	18.43612		
ğrenme Yönelimi	Kadın	444	52.8108	12.16219	.838	.402
	Erkek	21	50.5238	13.34773		

* $p<.05$

Tablo 18 incelendiğinde, kursiyerlerin cinsiyetlerine göre güdüsel yönelimleri karşılaştırıldığında, amaç yönelimi ve öğrenme yönelimi faktörlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, etkinlik yönelimi faktöründe kadınlar lehine gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin yaşlarına göre güdüsel yönelimlerinin karşılaştırılması Tablo 19’da verilmiştir.

Tablo 19. Kursiyerlerin Yaşlarına Göre Güdüsel Yönelimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Faktör	Yaş	N	\bar{X}	ss	F	p
Amaç Yönelimi	15-20 Yaş (a)	29	45.4828	9.61257	.513	.799
	21-26 Yaş (b)	55	46.2182	12.35687		
	27-32 Yaş (c)	58	44.7414	11.27886		
	33-38 Yaş (d)	63	44.9206	10.26944		
	39-44 Yaş (e)	89	45.7079	10.54019		
	45-50 Yaş (f)	99	43.7374	12.11138		
	51 Yaş ve üstü (g)	73	43.7945	10.90229		
Etkinlik Yönelimi	15-20 Yaş (a)	29	53.4138	18.11179	1.638	.135
	21-26 Yaş (b)	55	58.4545	18.33820		
	27-32 Yaş (c)	58	60.2414	18.36216		
	33-38 Yaş (d)	63	63.6349	15.58463		
	39-44 Yaş (e)	89	62.1236	19.55227		
	45-50 Yaş (f)	99	62.6970	16.62212		
	51 Yaş ve üstü (g)	73	62.4795	15.95228		
Öğrenme Yönelimi	15-20 Yaş (a)	29	48.3793	11.78805	1.346	.235
	21-26 Yaş (b)	55	52.9091	12.71959		
	27-32 Yaş (c)	58	53.5517	11.42047		
	33-38 Yaş (d)	63	51.9841	11.27442		
	39-44 Yaş (e)	89	55.0337	11.71290		
	45-50 Yaş (f)	99	51.7273	12.60452		
	51 Yaş ve üstü (g)	73	52.8219	13.15859		

Tablo 19 incelendiğinde, kursiyerlerin yaşlarına göre güdüsel yönelimleri karşılaştırıldığında, amaç yönelimi, etkinlik yönelimi ve öğrenme yönelimi faktörlerinin hiç birinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin medeni hallerine göre güdüsel yönelimlerinin karşılaştırılması Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20. Kursiyerlerin Medeni Hallerine Göre GÜdüsel Yönelimlerine Yönelik İlişkisiz Örneklem t testi Sonuçları

Faktör	Grup	N	\bar{X}	ss	t	p
Amaç Yönelimi	Evli	119	44,8029	11,20454	.58	.954
	Bekâr	345	44,7370	11,12194		
Etkinlik Yönelimi	Evli	119	56,2263	17,78466	-4.023	000*
	Bekâr	345	63,3058	17,07844		
Öğrenme Yönelimi	Evli	119	51,2336	13,23724	-1.645	.101
	Bekâr	345	53,2722	11,71135		

* $p < .05$

Tablo 20 incelendiğinde, kursiyerlerin medeni hallerine göre güdüsel yönelimleri karşılaştırıldığında, amaç yönelimi ve öğrenme yönelimi faktörlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, bekârların etkinlik yönelimi değerlerinin evlilerden istatistiksel olarak anlamlı derecede daha yüksek olduğu görülmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin eğitim durumlarına göre güdüsel yönelimlerinin karşılaştırılması Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21. Kursiyerlerin Eğitim Durumlarına Göre GÜDÜSEL YÖNELİMLERİNE YÖNELİK ANOVA SONUÇLARI

Faktör	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	ss	F	p	Farklı Gruplar
Amaç Yönelimi	İlkokul (a)	123	46.9268	10.11343	4.038	.003*	a>d b>d
	Ortaokul (b)	67	47.6269	10.84301			
	Lise (c)	171	43.4912	10.85973			
	Ön lisans/Lisans (d)	84	42.2619	12.45340			
	Lisansüstü (e)	20	43.6500	11.31034			
Etkinlik Yönelimi	İlkokul (a)	123	66.3984	15.35415	10.066	.000*	a>c a>d a>e b>d b>e c>d
	Ortaokul (b)	67	66.2388	15.18980			
	Lise (c)	171	60.5439	17.96965			
	Ön lisans/Lisans (d)	84	53.5595	18.47392			
	Lisansüstü (e)	20	52.3500	16.05673			
Öğrenme Yönelimi	İlkokul (a)	123	54.1789	11.93083	1.060	.376	-
	Ortaokul (b)	67	52.9403	13.19766			
	Lise (c)	171	52.3216	11.69849			
	Ön lisans/Lisans (d)	84	50.8095	13.19956			
	Lisansüstü (e)	20	54.0000	10.06296			

* p<.05

Tablo 21 incelendiğinde, kursiyerlerin eğitim seviyelerine göre güdüsel yönelimleri karşılaştırıldığında, amaç yönelimi faktöründe ilkokul ve ortaokul mezunlarının ön lisans/lisans mezunlarından, etkinlik yönelimi faktöründe ise ilkokul mezunlarının lise, ön lisans/lisans ve lisansüstü mezunlarından, ortaokul mezunlarının ön lisans/lisans ve lisansüstü mezunlarından ayrıca lise mezunlarının da ön lisans/lisans mezunlarından anlamlı derecede yüksek olduğu, öğrenme yönelimi faktöründe ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin mesleklerine göre güdüsel yönelimlerinin karşılaştırılması Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22. Kursiyerlerin Mesleklerine Göre Güdüsel Yönelimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Faktör	Meslek	N	\bar{X}	ss	F	p	Farklı Gruplar
Amaç Yönelimi	İşçi (a)	10	53.2000	8.70249	2.044	.071	-
	Memur (b)	23	40.7826	12.28435			
	Serbest (c)	17	43.0000	12.12951			
	Ev hanımı (d)	322	45.1211	10.83238			
	Esnaf (e)	6	42.3333	13.30664			
	Diğer (f)	87	44.0575	11.40722			
Etkinlik Yönelimi	İşçi (a)	10	67.3000	20.93933	7.100	.000*	a>b
	Memur (b)	23	56.4348	17.91603			
	Serbest (c)	17	59.4706	17.98304			
	Ev hanımı (d)	322	63.9472	16.65016			
	Esnaf (e)	6	58.3333	16.23166			
	Diğer (f)	87	52.3333	17.45670			
Öğrenme Yönelimi	İşçi (a)	10	57.3000	10.59402	1.843	.103	-
	Memur (b)	23	53.7826	12.34341			
	Serbest (c)	17	55.2353	12.23994			
	Ev hanımı (d)	322	53.1025	12.03857			
	Esnaf (e)	6	56.8333	10.10775			
	Diğer (f)	87	49.5632	12.69746			

* $p < .05$

Tablo 22 incelendiğinde, kursiyerlerin mesleklerine göre güdüsel yönelimleri karşılaştırıldığında, amaç yönelimi ve öğrenme yönelimi faktörlerinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı, etkinlik yönelimi faktöründe ise yalnızca işçilerin memurlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu diğerleri arasında ise fark olmadığı görülmektedir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin gelir düzeylerine göre güdüsel yönelimlerinin karşılaştırılması Tablo 23'te verilmiştir.

Tablo 23. Kursiyerlerin Gelir Düzeylerine Göre Güdüsel Yönelimlerine Yönelik ANOVA Sonuçları

Faktör	Gelir Düzeyi	N	\bar{X}	ss	F	p
Amaç Yönelimi	Düşük (a)	41	45.9024	9.20545	.362	.697
	Orta (b)	405	44.7506	11.25204		
	Yüksek (c)	13	43.0769	12.37916		
Etkinlik Yönelimi	Düşük (a)	41	57.2927	16.26383	1.166	.313
	Orta (b)	405	61.5802	17.47195		
	Yüksek (c)	13	62.7692	22.58006		
Öğrenme Yönelimi	Düşük (a)	41	51.6098	12.57155	.349	.706
	Orta (b)	405	52.7951	12.09369		
	Yüksek (c)	13	54.6923	12.80224		

Tablo 23 incelendiğinde, kursiyerlerin gelir düzeylerine göre güdüsel yönelimleri karşılaştırıldığında, amaç yönelimi, etkinlik yönelimi ve öğrenme yönelimi faktörlerinin hiç birinde gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

5.1. TARTIŞMA VE SONUÇ

Yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenmeye katkı amaçlı düzenledikleri kurslar hakkında kursiyerlerin görüşlerini ve bu kursların güdüsel yönelimleri üzerine etkilerini belirlemek amacıyla Sakarya Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Mesleki Eğitimi kurslarına katılanlar üzerinde gerçekleştirilen bu araştırmada, kursiyerlerin çoğunun arkadaşları ve internet vasıtasıyla bu kurstan haberdar oldukları ve böyle bir kursa daha öncede katıldıkları belirlenmiştir. Özengi'de (2017), Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılanlar üzerinde yaptığı araştırmada büyük çoğunluğun çevre ve arkadaş vasıtasıyla haberdar olduklarını ve böyle bir kursa daha önce de katıldığını belirtilmiştir. Özüstün Kırıl (2016) yaptığı araştırmada, yetişkin öğrenenlerin yarısından fazlasının daha önce Halk Eğitim Merkezlerinde düzenlenen kurslara katıldıkları belirlenmiştir. Bu araştırma ve diğer araştırma sonuçları incelendiğinde, kurslara katılan yetişkinlerin büyük çoğunluğunun, daha sonra da bu tür kurslara katılım gösterdikleri söylenebilir. Yetişkinlerin, kurslardan çevreleri ve arkadaşları aracılığıyla haberdar oldukları (Özengi, 2017; Kırıl, 2016) ifade edilirken, araştırma kapsamında yetişkinlerin internet aracılığıyla da kurslardan haberdar olabildikleri belirlenmiştir.

Kursiyerlerin çoğunun kursları ihtiyaç duyduğu eğitim programına sahip olmasından dolayı tercih ettikleri, kişisel gelişimlerine katkı sağladığı için devam ettikleri ve diğer kursiyerlerle çok iyi bir iletişimleri oldukları tespit edilmiştir. Özengi'de (2017) Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılanlar üzerinde yaptığı araştırmada, kursiyerlerin yeni bilgi ve beceriler öğrenme nedeniyle bu kurslara katıldıklarını bildirmiştir.

Bu araştırmada, katılımcıların büyük bir bölümünün, bu kurumda başka eğitim programlarına katılmayı, devam ettikleri kursla ilgili daha ileri seviye kurslar açılırsa onlara da katılmayı düşündükleri ve bu kurumdaki kursları başkalarına tavsiye edebilecekleri sonucuna ulaşılmıştır. Karakaya'da (2010) KKTC' de gerçekleştirilen yetişkin eğitimi uygulamaları çalışmasında, kursiyerlerin büyük bir kısmının aynı kurumda başka bir kursa devam etmeyi düşündükleri görüşünü elde ettiğini ifade etmiştir. Bu araştırmada ayrıca kursiyerlerin büyük bir çoğunluğu, açılması halinde, gittikleri kursun ileri bir kuruna devam etmeyi istedikleri belirlenmiştir. Bu sonuç kursiyerlerin önemli bir kısmının kurs aldıkları kurumdan memnun oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin çoğu; bu kursta verilen eğitimin süresinin, eğitim araç gereçlerinin, kitap vb. materyallerin, bilgisayar sayısının, bilgisayarların donanım ve niteliksel özelliklerinin, kursun verildiği yerin fiziksel koşullarının yeterli olduğunu ifade etmiştir. Özençi'de (2017) Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılanlar üzerinde yaptığı araştırmada; katılımcıların Halk Eğitimi Merkezi'nin fiziksel durumunun (ısınma, aydınlatma, temizlik vb.), sınıf ve atölyelerin teknik araç gereç yönünden yeterli olduğunu, ayrıca sınıf ve atölyelerin eğitim-öğretim için uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Karakaya'nın (2010) yapmış olduğu çalışmada kamu kurumlarındaki kurslara katılan kursiyerlerin daha düşük oranda bir kısmı kullanılan araç gereçlerin yetersiz olduğundan bahsetmiştir. Yine aynı çalışmada, üniversite ve sivil toplum kuruluşlarındaki kursiyerlerin araç gereç açısından kursların donanımını yeterli buldukları ifade edilmiştir.

Araştırmaya katılan kursiyerlerin büyük bir kısmı, kursu veren eğitimcilerin hoşgörölü ve sabırlı, cesaretlendirici ve destekleyici, açık fikirli, sevecen ve anlayışlı olduklarını; ayrıca genel kültür düzeylerinin, konu alanı bilgisinin ile mesleki becerilerinin ve yeterliklerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Özençi'de (2017) Halk Eğitim Merkezi kurslarına katılanlar üzerinde yaptığı araştırmada, katılımcıların eğitimcilerle ilgili olarak yüksek düzeyde olumlu görüş bildirdiklerini belirtmiştir.

Kursiyerlerin cinsiyetlerine göre güdüsel yönelimleri karşılaştırıldığında kadınların etkinlik yönelimlerinin erkeklerden yüksek olduğu, amaç ve öğrenme yönelimlerinde ise bir fark olmadığı sonucuna varılmıştır. Özüstün Kırıl'da (2016) yaptığı araştırmada kadınların erkeklerden daha fazla ailesel nedenler yönelimiyle

güdülediklerini bildirmiştir. Tezcan'ın (2012) yaptığı araştırma sonucuna göre, kadın yetişkin öğrenenlerin etkinlik yönelimlerinin erkeklerden yüksek olduğu ve amaç yönelimleri arasında fark olmadığı yorumu yapılmıştır. Bu sonuç, yapılan bu çalışma ile paralellik gösterirken, Tezcan'ın (2012) araştırmasından farklı olarak, kadınların öğrenme yönelimlerinin de erkeklerden fazla olduğu gözlenmiştir. Eser'de (2010) yaptığı araştırmada kursiyerlerin büyük çoğunluğunun kadın katılımcılardan oluştuğunu belirtmiştir. Bu sonuca göre, kadınların Türkiye'nin hem sosyal hem de ekonomik yapısında aktif rol almaya çalıştığı yorumu yapılabilir. Danışman (2001) yaptığı bir araştırmada ise farklı bir sonuç ortaya çıkmış ve erkeklerin spor faaliyetlerine katılımında, kadınlardan daha fazla dışsal güdülenme gösterdiklerini belirtmiştir. Ayrıca Wang ve ark., (2008) ile Kelecek (2013) sporda güdülenmenin bir nedeninin de tutkunluk olduğunu ortaya koymuşlardır. Yapılan bu araştırma ile diğer araştırmalar karşılaştırıldığında, ortaya çıkan farklılığın sebebinin tercih edilen uygulama ile tutkunluk konusu olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmada elde edilen sonuçlara göre, yaşın güdüsel yönelim üzerinde etkili olmadığı tespit edilmiştir. Tezcan (2012) yaptığı araştırma sonucunda bu çalışma sonucuna benzer olarak yaşın öğrenme yönelimi üzerinde etkili olmadığını ancak amaç ve etkinlik yönelimlerinde farklılıklar ortaya çıkaran bir değişken olduğunu bildirmiştir. Özüstün Kırıl (2016) ise yaş aralıklarına göre güdüsel yönelimleri incelediği araştırmasında, toplumsal ilişki, eğitsel hazırlık, mesleki ilerleme, sosyal güdülenme ve bilişsel ilgi yönelimleri şeklindeki güdülenmelerde yaş faktöründe farklılıklar olduğunu bildirmiştir. Bu araştırmada bekâr kursiyerlerin etkinlik yönelimlerinin evli olanlardan yüksek olduğu, diğer faktörlerde ise bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezcan (2012) yaptığı araştırma sonucunda, bu çalışma sonuçlarından farklı olarak, bekârların amaç yönelimlerinin evlilerden, evlilerin ise etkinlik ve öğrenme yönelimlerinin bekârlardan yüksek olduğunu ifade etmiştir. Benzer bir sonuç da Özüstün Kırıl (2016)'ın çalışmasında ortaya konmuş ve medeni durumun güdüsel yönelimler üzerinde farklılıklar oluşturduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada kursiyerlerin eğitim seviyelerine göre güdüsel yönelimleri karşılaştırıldığında, ilkökul ve ortaokul mezunlarının amaç yönelimi ile etkinlik yönelimlerinin diğerlerinden yüksek olduğu, öğrenme yönelimi faktöründe ise gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Tezcan'ın (2012) yaptığı araştırmada, eğitim seviyesi düşük olanların amaç

yönelimlerinin düşük olduğu ve öğrenme yönelimlerinde de gruplar arasında fark olduğu ancak ilkökul ve ortaokul mezunlarının etkinlik yönelimlerinin ise bu araştırma sonucuna benzer şekilde yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özüstün Kıral'da (2016) yaptığı araştırmanın sonuçlarına göre, eğitim seviyesinin toplumsal ilişki, mesleki ilerleme ve sosyal güdülenme yönelimleri üzerinde farklılıklar oluşturduğunu bildirmiştir. Eğitim düzeyi düşük kursiyerlerin mesleki eğitim sürecini bir şekilde yükseköğretime taşıyamamış olmaları gerçeği nedeniyle bu açığı kurslar aracılığıyla kapattıkları düşüncesinin bu farklılığın oluşmasına neden olabileceği düşünülmektedir. Yine eğitim düzeyi düşük kursiyerlerin bir kısmının hali hazırda ev hanımı olmasının da etkinlik yönelimleri açısından etkili olabileceği yorumu yapılabilir. Bunun yanı sıra, yükseköğretim mezunu bireylerin mesleki eğitim açısından belli bir düzeyde eğitim aldıkları düşüncesinden hareketle, amaç yönelimi ve etkinlik yönelimi alanlarında daha düşük düzeyde algılara sahip oldukları ifade edilebilir.

Bu çalışmada, yalnızca işçi statüsünde çalışan kursiyerlerin etkinlik yönelimlerinin memur statüsünde çalışanlara göre yüksek olduğu, bunun haricinde hiçbir meslek grubu ve hiçbir güdüsel yönelim faktöründe anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezcan (2012) yaptığı çalışmada, bu çalışma sonuçlarından farklı olarak bütün güdüsel yönelim faktörlerinde iş durumlarına göre farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yine farklı bir sonuca da Özüstün Kıral'ın (2016) gerçekleştirdiği çalışmada ulaşılmış; çalışan ve çalışmayan katılımcılar arasında, çalışan katılımcıların mesleki ilerleme ve güdülenmesi çok daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Alan yazındaki araştırmalar ile bu araştırma arasındaki farklılığın temelinde, araştırma gruplarının demografik farklılıkları olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkan bir diğer bulgu ise gelir düzeyinin güdüsel yönelim üzerinde etkili olmadığıdır. Bireyler gelirlerine göre farklı faaliyetlerde bulunabilmekte ancak bu tür kurslar her türlü gelir düzeyindeki kişilere hitap edebilmektedir.

5.2. ÖNERİLER

5.2.1.Çalışmanın Bulgularına Yönelik Öneriler

1. Erkeklerin güdüsel yönelimlerinin daha düşük çıkması nedeniyle erkek kursiyerlere yönelik avcılık, arıcılık veya çeşitli sportif faaliyetlere yönelik kurslar düzenlenebilir ve erkeklerin de bu tür kurslara yönlendirilmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Medeni durumun güdüsel yönelimler üzerinde etkili olduğu ve evlilerin etkinlik yönelimlerinin daha düşük olduğu bulgusundan hareketle yetişkin eğitimi sağlayan kurumların aileleri bir bütün olarak eğitim etkinliklerine dahil ettikleri “aile okulu” kapsamında; eşlerin ve çocukların birlikte, kendi ilgilerine göre, farklı eğitim etkinliklerine aynı anda katılım sağlayabilecekleri kurslar düzenlenebilir.
3. Eğitim düzeyi düşük bireylerin mesleki gelişimlerine katkı sağlamak amacıyla en çok ihtiyaç duydukları kurslar tespit edilebilir ve buna yönelik sertifika programları hazırlanabilir. Aynı zamanda çeşitli maddi teşvik programlarının sağlanmasının ve böylece bu bireylere çeşitli iş alanlarının yaratılmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde yüksek öğretimde yer alan bireylerin de mesleki gelişimlerini desteklemek amacıyla farklı alanlarda kurslara yönlendirilmeleri sağlanabilir.
4. SAMEK’na katılan kursiyerlerin buldukları kurslarda araç gereçlerin yetersiz olduğu bulgusundan hareketle, Halk Eğitim Merkezleri ve üniversitelerin araç gereç konusundaki deneyimlerini kamu kurumları ile paylaşmaları önerilebilir.

5.2.2.Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmanın çalışma grubunu Sakarya ili Merkez ilçedeki SAMEK merkezleri oluşturmaktadır. Yapılacak olan diğer çalışmalarda araştırma farklı hayat boyu öğrenme merkezlerindeki kursiyerlerin görüşlerinin de incelenmesi önerilebilir.
2. Farklı sosyo-ekonomik niteliklere sahip yerleşim bölgelerinde de benzer çalışmalar yapılabilir.

3. Yerel yönetimlerin hayat boyu öğrenmeye katkısına ilişkin nitel çalışmalar da yapılarak daha derinlemesine bilgi edinilmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

- Akkoyunlu, B. (2008). *Bilgi Okuryazarlığı ve Yaşam Boyu Öğrenme*. ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc adresinden 02.08.2017 tarihinde alınmıştır.
- Aksoy, M. (2008). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri: Otel İşletmeleri Üzerine Bir Uygulama*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme Ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64, 23-48.
- Aktan, C. (2007). *Yüksek Öğretimde Değişim: Global Trendler ve Yeni Paradigmalar*. İzmir: Yaşar Üniversitesi Yayını.
- Alkan, C., Doğan, H. ve Sezgin, S.Ğ. (1996). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları: Kavramlar, Gelişmeler, Uygulamalar, Yönelmeler*. Ankara: Gazi Büro Kitabevi.
- Alpaydın, Y. (2006). *Contribution of Municipalities to Adult Education: İSMEK Case*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, F. (2010). Ortaöğretim Öğrencilerinin Coğrafya Dersinde Gütülenmelerine Olumsuz Etki Eden Faktörlere İlişkin Görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(24). 31-43.
- Bahat, İ. (2013). *Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Belediye Kanunu (2005). <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5393.pdf> adresinden 3 Temmuz 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Beycioğlu, K. ve Konan, N. (2008). Yaşam Boyu Öğrenme Ve Avrupa Eğitim Politikaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (24).

- Bilir, M. (2009). *Yetişkin/Halk Eğitiminin Tarihsel Gelişimi*, A. Yıldız ve M. Uysal (Derleyenler), Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya (1. Basım). Ankara: Kalkedon Yayınları.
- Borat, O. (2010). Hayat Boyu Öğrenme Kapsamında Eğitim Sektöründe Beklenen Gelişmeler. *Projeler Dergisi. Milli Eğitim Bakanlığı Projeler Kordinasyon Merkezi* (2), 32-44.
- Boshier, R., Huang, Y., Song, Q. ve Song, L. (2006). Market Socialism Meets the Lost Generation: Motivational Orientations of Adult Learners in Shanghai, *Adult Education Quarterly*, Vol. 56, No. 3, 201-222.
- Bozdemir, Z. (2009). *Yaygın Eğitim Sürecinde Yerel Yönetimlerin Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Budak, Y. (2009). Yaşamboyu Öğrenme ve İlköğretim Programlarının Hedeflemesi Gereken İnsan Tipi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(3),697.
- Bülbül, S. (1991). *Halk Eğitimine Giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.
- Büyükşehir Belediyesi Kanunu (2004),
<http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5216.pdf> adresinden 15 Temmuz 2014 tarihinde erişilmiştir.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Clark, T. (2005). Lifelong, Life-wide or Life Sentence?, *Australian Journal of Adult Education*, 45 (1), 47-62.
- Commission of the European Communities (2000). *A Memorandum on Lifelong Learning*, SEC 2000, 1832, Brussels.
- Coşkun, Y.D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 42, 108-120.
- Çetin, Ş. (1999). Halk Eğitim Merkezlerinde Görevli Öğretmenlerin Birer Yetişkin Eğitimcisi Olarak Eğitim İhtiyaçları. *Milli Eğitim Dergisi*, sayı:142,

https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/21.htm adresinden 12.05.2018 tarihinde erişilmiştir.

- Danışman, İ. H. A. (2001). *Bireysel ve Takım Sporları Yapan Öğrencilerin Güdüsel Yönelimlerinin Kaygı Düzeylerine Etkilerinin Araştırılması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Demiralay, R. ve Karadeniz, Ş. (2008). İlköğretimde Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bilgi Okuryazarlığı Becerilerinin Geliştirilmesi. *Cypriot Journal of Educational Sciences* 2(6):92, 89-119.
- Demirel, Ö. (2001). *Eğitim Sözlüğü*. (1. Basım). Ankara: Pegema Yayınevi.
- Doğan, O. (2005). *Spor Psikolojisi*. Adana: Nobel Kitapevi.
- Duman, A. (2005). Türkiye’de Yaşam Boyu Öğrenme Siyasalarını Oluştur(a)mamanın Dayanılmaz Hafifliği. *Yaşam boyu öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar*. Sayılan, F. ve Yıldız, A. (Editörler), s. 31-44. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. (Genişletilmiş İkinci Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- EC. (2002). *European Report On Quality Indicators of Lifelong Learning*, Brussels, Directorate- General for Education and Cultere.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eurydice (2000). *Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems In The Member States of The European Union, Results of The EURYDICE*, Survey, March. London, UK: EURYDICE.
- Ersöz, H. Y. (2004). *Sosyal Politika Perspektifinden Yerel Yönetimler (İngiltere, İsveç ve Türkiye Örneği)*. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Eser, A. (2010). *Belediyelerin Mesleki Yaygın Eğitimdeki Rolü: İSMEK Örneği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Field, John (2001).“Lifelong Education”. *International Journal of Lifelong Education* 20 (1/2): 3-15.

- Fidan, N. ve Erden, M. (1998). “Eğitime Giriş”. (1. Basım). İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Fragoulis, H. (2002). Innovations to address the challenges of lifelong learning in transition countries. In D. Colardyn (ed.), *Lifelong Learning: which ways forward?* Utrecht: Lemma.
- Geray, C. (1994). Yerel Yönetimlerin Eğitim ve Kültür İşlevleri. *Çağdaş Yerel Yönetimler Dergisi, Cilt 3, Sayı 6*.
- Geray, C. (2002). *Halk Eğitimi* (3. baskı). Ankara: İmaj Yayınevi.
- Grut, S. (2013) The challenge of ageing populations – assessing the contribution of heritage and creative learning. *Creativity, Lifelong Learning and the Ageing Population*. In Hansen, A., Kling, S. ve Gonzalez, J. S. (ed). Jamtli Förlag: Östersund.
- Göksan, T. S., Uzundurukan, S. ve Keskin, S. N. (2009). *Yaşam Boyu Öğrenme ve Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Programları*. 1. İnşaat Mühendisliği Eğitimi Sempozyumu, 143.
- Güney, S. (2010). *Yerel Yönetimlerin Eğitime Katkıları (Türkiye, Çanakkale Belediyesi İle Almanya, Osnabrueck Belediyesi Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Hansen, A. ve Zipsane, H. (2013). Elderly as a developing market. *Creativity, Lifelong Learning and the Ageing Population*. In Hansen, A., Kling, S. ve Gonzalez, J. S. (ed). Jamtli Förlag: Östersund.
- Hirsch, D. (1993). Organization for Economic Cooperation and Development. *The OECD Observer*. Paris: Apr/May, Iss. 181, 27-29.
- Jarvis, P. (2004) *Adult Education and Lifelong Learning*, 3rd edition, London.
- Juceviciene, P. (2010). Sustainable development of the learning city. *European Journal of Education, 45(3)*,926-932.
- Kalaycı, Ş. (2006). *SPSS Uygulamaları, Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Yayınevi.

- Karakaya, S.(2010). *Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde Gerçekleştirilen Yetişkin Eğitimi Uygulamaları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaya (1992). *Yerel Yönetimler Araştırma Grubu Raporu*, Ankara: TODAİE Yayını.
- Kaya, Y. K. (1985). *Türkiye'de Yaygın Eğitim*. Devlet Planlama Teşkilatı.
- Kelecek, S. (2013). *Sporcuların Tutkunluk Düzeylerinin; Optimal Performans Duygu Durumu, Güdüsel Yönelim Ve Hedef Yönelimini Belirlemedeki Rolü*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü.
- Kim, A. ve Merriam, S. B. (2004). Motivations for Learning Among Older Adults in a Learning in Retirement Institute, *Educational Gerontology*, 30:441-455.
- Knowles, M. (1970). *The modern Practice Of Adult Education: Andragogy Versus Pedagogy*. New York: Association Press
- Kocacık, F. (2003). Bilgi Toplumu ve Türkiye. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(1), 1-10.
- Kwon, I. T., Kim, J. ve Lim, D. H. (2015). Becoming a Lifelong Learning City: Lessons From a Provincial City in South Korea, *Commission for International Adult Education*. Oklahoma City.
- Lavallee, D., Kremer, J., Moran, A.P. ve Williams, M. (2004). *Sport Psychology: Contemporary Themes*. 1st ed. Palgrave MacMillan. New York.
- Lee, L. P. ve Pang, V. (2013). Motivational Factors in Continuing Education and Academic Achievement of Adult Learners, *Malaysian Journal of Learning and Instruction*, Vol. 10, 57-77.
- Lee, Y. (2015). Older Adult Education: New Public Pedagogy in 21st Century Taiwan, *Australian Journal of Adult Learning*, V. 55 (3), 460- 476.
- Longworth, N. (1999). *Making Lifelong Learning Work: Learning Cities for a Learning Century*, London: Kogan Page.
- Lowe, J. (1985). *Dünyada Yetişkin Eğitime Toplu Bakış*. Çev. Turhan Oğuz. Ankara: UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.

- McInerney, D. M. (1995). Goal Theory And Indigenous Minority School Motivation: Relevance and application. In Maehr, M. L ve Pintrich P. (Ed.), *Advances in Motivation and Achievement*, (s. 153–182). Greenwich, CT: JAI Press.
- MEB. (1990). *Çıraklık ve Mesleki-Teknik Eğitim Konseyi Raporu*, Ankara, Mesleki ve Teknik Açıköğretim Okulu Matbaası.
- MEGEP (2007). *Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi (TASLAK)*: Ankara.
- Miller, R. (1997). Economic exibility and social cohesion. *OECD Observer*, 207.
- Morgan, C. T. (2000). *Psikolojiye Giriş* (Çeviren: Arıcı H.) Hacettepe Üniversitesi, Psikoloji Bölüm Yayınları.
- Nordstrom, N. (2008). Top 10 Benefits of Lifelong Learning, Published at http://www.selfgrowth.com/articles/Top_10_Benefits_of_Lifelong_Learning.html adresinden 15.05.2018 tarihinde erişilmiştir.
- OECD (1996). *Lifelong Learning for All* (Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development).
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin Eğitimi)* (3. baskı). İstanbul: Ütopya Yayınevi.
- Oktay, A. (2001). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitimi Sistemi*. İstanbul: Sedar Yayıncılık.
- Öğülmüş, S. (2004). *Eğitimde Güdülenme*, Ders Notları, Ankara Üniversitesi.
- Özengi, M. (2017). *Halk Eğitimi Merkezlerinin Kursiyer Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi: Amasra Halk Eğitimi Merkezi Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özüstün K., A. (2016). *Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri (Karaman İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Reeve, J. (2012). A self-determination theory perspective on student engagement. *Handbook of research on student engagement*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly ve C. Wylie (Ed.), New York, NY: Springer.
- RG (Resmi Gazete), (1986). *Gençlik ve Spor Genel Müdürlüğünün Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun*, Kanun No: 3289, Resmi Gazete No: 19120.

- Rogoff, B. ve Lave, J. (1984). *Everyday Cognition*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Ryan, R. ve Deci, E. L. (2000). *Intrinsic and extrinsic motivations: Classic Definitions and New Directions*. *Contemporary Educational Psychology*.
- Sezgin, İ. (1999). 16. *Milli Eğitim Şurası: Konuşmalar, Görüşler, Kararlar ve Raporlar*. Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Sezgin, İ. (2001). *Avrupa Birliğinin Eğitim, Öğrenme ve Gençlik Politikaları, Türkiye-AB İlişkileri Sempozyumu*, Ankara Ofset, Ankara, 329.
- Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stipek, D. (1998). *Motivation to Learn, From Theory to Practice*. Massachusetts: A Viacom Company.
- Şükür, C. (2012). *Yerel Yönetimlerin Eğitim Faaliyetlerinin Ekonomiye Katkısı: Kocaeli Büyükşehir Belediyesi (KO-MEK Örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tamer, M.G. (2014). Yaşam Boyu Öğrenme İçin Ulusal Yeterlilikler Çerçevesi: Avrupa ve Türkiye Örneği. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 3(5), 43-54.
- Tang, Q. (1994). Adult Education in China: Policies and Practice in the 1980s. *Policy Studies Review*. 13 (3/4), 391-414.
- Tenenbaum, G. ve Eklund, C. R. (2007). *Handbook of Sport Psychology*, John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, Canada, 539-540.
- Tezcan, F. (2012). *Halk Eğitimi Merkezi Kurslarına Katılan Yetişkin Öğrenenlerin Güdüsel Yönelimleri (Muğla İli Merkez İlçe Halk Eğitimi Merkezi Kursları Örneği)*. Yayımlanmış doktora tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Ural, O. (2007). Türkiye’de Yetişkin Eğitiminin Bugünkü Durumu Ve Geleceği. *İSMEK 1. Yetişkin Eğitimi Sempozyumu* (s.12-38). İstanbul: İSMEK.
- Vlachopoulos, S. P. ve Michailidou, S. (2006). Development and initial validation of a measure of autonomy, competence, and relatedness in exercise: The

Basic Psychological Needs in Exercise Scale. *Measurement in physical education and exercise science*,10(3).179-201.

Wang, C. K. Y., Khoo, A., Liu, W. C. ve Divaharan, S. (2008). Passion and intrinsic motivation in digital gaming. *CyberPsychology & Behaviour*, 11(1), 39-45.

WEB1.<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=15865> adresinden 22.06.2017 tarihinde erişilmiştir.

WEB2.http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/58/02/198864/icerikler/halk-egitim-ile-ilgili-sorular_131711.html adresinden 28.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

WEB3.[http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/42/03/175338/icerikler/ciraklik-kalfalik-egitimi_188656.html?CHK=c2a767446\).a8472badf6fc6ef63fcc2df](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/42/03/175338/icerikler/ciraklik-kalfalik-egitimi_188656.html?CHK=c2a767446).a8472badf6fc6ef63fcc2df) adresinden 22.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

WEB4.<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18526> adresinden 18.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

WEB5.<http://www.tuik.gov.tr/PreHaberBultenleri.do?id=18526> adresinden 19.07.2017 tarihinde erişilmiştir.

WEB7.<http://www.sakarya.bel.tr/tr/Haber/sameklerden-10-bin-kursiyer-mezun-oldu/13827> adresinden 24.06.2018 tarihinde erişilmiştir.

WEB8.<http://www.ismekkurs.com/samek-kurslari> adresinden 28.08.2017 tarihinde erişilmiştir.

Willis, S.L. (1985). Towards an Educational Psychology of the Adult Learner. *Handbook of the Psychology of Aging (2nded.)*. J.E. Birren & K. W. Schaie (Ed.). s. 818-847. New York: Van Nostrand Reinhold.

Yalçındağ, S. (1992). Çağdaş Belediye, *Yerel Yönetimler Dergisi*,1(1):7-14.

Yeaxlee, B.A. (1929). *Lifelong Education*, London: Cassell

Yıldız, A. ve Uysal, M.,(2009). *Yetişkin Eğitimi*. İstanbul: Kalkedon.

EKLER

EK-1. ANKET FORMU

SAKARYA BÜYÜKŞEHİR BELEDİYESİ SANAT VE MESLEK EĞİTİMİ KURSLARINA (SAMEK) YÖNELİK KURSIYER ANKET FORMU

Değerli Katılımcı,

Yerel yönetimlerin yaşam boyu öğrenmeye katkı amaçlı düzenledikleri kursların özelliklerinin araştırıldığı bir yüksek lisans tezinde kullanılmak üzere hazırlanan bu sorulara vereceğiniz cevaplar bilimsel çalışma amaçları dışında kullanılmayacaktır. Bunun için lütfen ADINIZI yazmayınız. Sorular için cevabınızı, size en uygun olan seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Vereceğiniz objektif ve samimi cevaplarla araştırmaya sağlayacağımız katkıdan dolayı TEŞEKKÜR EDERİM.

Nazlı UÇAK

Sakarya Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Yaşam Boyu Öğrenme Yüksek Lisans Öğrencisi

BÖLÜM I: DEMOGRAFİK/KİŞİSEL BİLGİLER

1- CİNSİYETİNİZ: a) Kadın b) Erkek

2- YAŞINIZ: a)15-20 b) 21-26 c) 27-32 d) 33-38e) 39-44 f) 45-50 g) 51 ve üstü

3- MEDENİ DURUMUNUZ: a) Bekâr b) Evli

4- EĞİTİM DURUMUNUZ: (En Son Mezun Olduğunuz Okul)

a) İlkokul b) Ortaokul c) Lise

d) Ön lisans/ Lisans/ Lisansüstü

- 5- MESLEĞİNİZ:** a) İşçi b) Memur c) Serbest meslek
d) Ev Hanımı e) Esnaf f) Diğer (Belirtiniz).....

6- HERHANGİ BİR İŞTE ÇALIŞIYOR MUSUNUZ?

- a) Evet (İşinizi belirtiniz)..... b) Hayır c) Emekli d) Diğer (Belirtiniz).....

- 7- GELİR DURUMUNUZ NEDİR?** a) Düşük b) Orta c) Yüksek

BÖLÜM II: KURS/KURSLARA YÖNELİK BİLGİLER

10- DÜZENLENEN BU KURSTAN NASIL HABERİNİZ OLDU?

- a) Arkadaşlarımdan duydum.
b) Ailem haber verdi.
c) İnternette öğrendim.
d) Yayın organı (Radyo,TV,Gazete)
e) Diğer (Belirtiniz).....

11- BU KURSTAN ÖNCE BUNUN GİBİ KURSLARA KATILDINIZ MI?

- a) Evet b) Hayır

12- BU KURUMDAKİ KURSU TERCİH ETMENİZİN TEMEL NEDENİ NEDİR?

- a) İstedğim eğitim programı burada olduğu için
b) Eğitimcileri kaliteli olduğu için
c) Evime yakın olduğu için
d) Diğer (Belirtiniz).....

13- BU KURSLARA DEVAM ETMENİZİN TEMEL NEDENİ NEDİR?

- a) Meslek öğrenip, iş sahibi olmak
b) Kişisel gelişim
c) Boş zamanları değerlendirmek
d) Sosyal ortama daha fazla katılıp, yeni arkadaşlar edinmek
e) Diğer (Belirtiniz).....

14- KATILDIĞINIZ KURSTAKİ DİĞER KURSİYERLERLE OLAN İLİŞKİLERİNİZİ NASIL DEĞERLENDİRİRSİNİZ?

- a) Çok kötü b) Kötü c) Orta d) İyi e) Çok iyi

15- BUNDAN SONRA BU KURUMDAKİ BAŞKA EĞİTİM PROGRAMLARINA DEVAM ETMEYİ DÜŞÜNÜYOR MUSUNUZ?

a) Evet b) Hayır. Nedenini belirtiniz:.....

16- DEVAM ETTİĞİNİZ PROGRAMLA İLGİLİ KURUM TARAFINDAN DAHA İLERİ KURSLAR AÇILSA DEVAM ETMEYİ DÜŞÜNÜR MÜSÜNÜZ?

a) Evet b) Hayır. Nedenini belirtiniz:.....

17- BU KURUMDAKİ KURSLARI ARKADAŞLARINIZA TAVSİYE EDER MİSİNİZ?

a) Evet. Nedenini Belirtiniz.....

b) Hayır. Nedenini Belirtiniz.....

BÖLÜM III: KURSIYERİN KATILDIĞI KURSA/KURSLARA YÖNELİK GENEL DEĞERLENDİRMESİ

	Yeterli	Kısmen Yeterli	Yetersiz
A.KATILDIĞINIZ BU KURSTA VERİLEN EĞİTİM			
18-Katıldığınız bu kursta verilen eğitimin süresi sizce yeterli mi?			
19-Katıldığınız bu kursta verilen eğitimin içeriği sizce yeterli mi?			
B.KATILDIĞINIZ BU KURSUN EĞİTİM ARAÇ GEREÇLERİ			
20-Katıldığınız bu kursun kitapvb.materyalleri sizce yeterli mi?			
21-Katıldığınız bu kursun projeksiyonu vb. donanımı sizce yeterli mi?			
22-Katıldığınız bu kursun bilgisayar sayısı sizce yeterli mi?			
23-Katıldığınız bu kursun bilgisayarlarının donanım ve niteliksel özellikleri sizce yeterli mi?			
C.KURSUN VERİLDİĞİ YERİN FİZİKSEL KOŞULLARI			
24-Kursun verildiği yerin ısınması sizce yeterli mi?			
25-Kursun verildiği yerin havalandırması sizce yeterli mi?			
26-Kursun verildiği yerin temizliği sizce yeterli mi?			
27-Kursun verildiği yerin aydınlanması sizce yeterli mi?			
28-Kursun verildiği yerin oturma düzeni sizce yeterli mi?			
D.KURSU VEREN EĞİTİMCİNİN KİŞİSEL NİTELİKLERİ			
29-Kursu veren eğitmeni hoşgörülü ve sabırlı olma özelliği sizce yeterli mi?			
30-Kursu veren eğitmeni cesaretlendirici ve destekleyici olma özelliği sizce yeterli mi?			

31-Kursu veren eğitimci açık fikirli mi?			
32-Kursu veren eğitimci sevecen ve anlayışlı mı?			
E.KURSU VEREN EĞİTİMCİNİN MESLEKİ NİTELİKLERİ			
33-Kursu veren eğitimcinin genel kültürü sizce yeterli mi?			
34-Kursu veren eğitimcinin konu alanı bilgisi sizce yeterli mi?			
35-Kursu veren eğitimcinin mesleki beceri ve yeterlikleri sizce yeterli mi?			

BÖLÜM IV: GÜDÜSEL YÖNELİMLER

AÇIKLAMA: Bu bölümdeki anket maddelerini yanıtlarken, bu kursa ve eğer varsa daha önce katıldığınız kurs veya kurslara niçin katıldığınızı düşününüz. Daha sonra aşağıda verilen kursa katılma ile ilgili her bir ifadenin sizin katılma nedenlerinize ne kadar uygun olduğunu **HİÇ UYGUN DEĞİL, AZ UYGUN, ÇOK UYGUN, TAMAMEN UYGUN** seçeneklerinden sadece birisini işaretleyerek yanıt veriniz. ÖRNEĞİN; birinci maddede, “topluma daha yararlı olmak” ifadesi sizin bu kursa katılma nedeninize çoğunlukla uyuyorsa, bu ifadenin karşısındaki “çok uygun” seçeneğini işaretleyiniz ya da bu kursa “topluma daha yararlı olmak” için katılmıyorsanız, “hiç uygun değil” seçeneğini işaretleyiniz.

KATILMA NEDENLERİ	Hiç Uygun Değil	Az Uygun	Çok Uygun	Tamamen Uygun
1. Topluma daha yararlı olmak				
2. Çevremdeki diğer insanlara ayak uydurmak				
3. Bir meslek edinmek				
4. Mesleğimde ilerleyerek ekonomik sıkıntılarımı hafifletmek				
5. Şu anki mesleki konumuma layık olmak				
6. Amirlerimin mesleğimle ilgili isteklerini daha iyi yerine getirmek				
7. İlgi duyduğum bir alanda bilgi sahibi olmak				
8. İlgi duyduğum bir alanda becerimi geliştirmek				
9. Daha etkin ve sorumlu bir yurttaş olmak				
10. Toplumsal sorunlarla ilgili bakış açıları geliştirmek				
11. Çevremde kendini geliştiren, yeni öğrenmelere açık bir kişi görüntüsü oluşturmak				
12. Değişen dünyaya ayak uydurmak				

13. İş yaşamındaki rekabete ayak uydurmak				
14. Mesleğimdeki bilgi ve becerilerimi (yeterliliğimi) artırmak				
15. Bir diploma ya da sertifika kazanmak				
16. Katılacağım diğer kurslar için gerekli olan yeterliliğe ulaşmak				
17. Bu tür kurslara katılan insanlarla tanışmak				
18. Kendimi daha iyi hissetmek				
19. Dostluk kurabileceğim yeni arkadaş gruplarıyla tanışmak				
20. Kişisel sorunlarımdan uzaklaşmak				
21. Bir yere ait olduğum duygusunu hissetmek				
22. Toplumsal yaşantımda bazı değişiklikler yapmak				
23. Kendimi daha iyi tanımak				
24. Bir gruba ait olduğum duygusunu hissetmek				
25. Benim durumumdaki kişilerden bu türden kurslara katılmalarının beklenmesi				
26. Yeni arkadaşlar edinmek				
27. Sosyal ilişkilerimi geliştirmek				
28. Bir grupla bir etkinliğe katılmak				
29. Gelecekte yararlanabileceğim iyi ve faydalı ilişkiler kurmak				
30. Bu kurs sayesinde eşim veya arkadaşım ile ortak zaman geçirmek				
31. Benim için önemli olan biri/birilerinin tavsiyelerine uymak				
32. İnsan ilişkileri hakkında bir şeyler öğrenmek				

33. Ev veya işteki sorumluluklardan uzaklaşmak				
34. Yaşamın tekdüzeliğinden kurtulmak				
35. Günlük yaşamın sıkıntıları ile başa çıkmak				
36. Bir işe yaradığımı hissetmek				
37. Beni mutsuz eden ilişkilerden kaçmak				
38. Televizyondan bağımlılığın kısmen kurtulmak				
39. Öğrenmeyi öğrenmek				
40. Kendimi “yaşam boyu öğrenen” biri olarak kabul etmek				
41. Yeni şeyler öğrenme isteğimi karşılamak				
42. Entelektüel bir etkinlikte bulunma zevkini tatmak				
43. Öğrenerek yaşamı daha keyifli hale getirmek				
44. İçimdeki bilme arzusunu tatmin etmek				
45. Sürekli öğrenme yoluyla kendimi eksik hissettiğim alanlarda geliştirmek				
46. Sadece öğrenme isteği ve aşkıyla dolu olmak(ya da öğrenme etkinliğine katılmak)				
47. Sadece bilginin peşinde koşmak				
48. Öğrenme merakımı tatmin etmek				
49. Sürekli öğrenerek kültürel düzeyimi yükseltmek				
50. İlgi duyduğum konularda/alanlarda değişimleri izleyebilmemi sağlayacak öğrenmeleri gerçekleştirmek				
51. Öğrenme sevgimi geliştirmek				
52. Güçlü ve zayıf öğrenme biçimlerimin farkına varmak				
53. Öğrendiklerime karşı eleştirel tutum/tavır geliştirmek				

54. Sürekli öğrenerek nelere öğrenmeye ihtiyacım olduğuna karar vermek				
55.İhtiyaç hissettiğim alanda bilgi edinme yolları bulmak				

ÖZGEÇMİŞ VE İLETİŞİM BİLGİSİ

Nazlı SATMAZ UÇAK, 1984'te Viranşehir/ Şanlıurfa'da doğdu. İlkokulu Nevşehir ilinde, ortaokul ve liseyi Çanakkale ilinde tamamladı. Lisans eğitimini İzmir Buca Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı'nda tamamladı. Antalya /Kaş'a sınıf öğretmeni olarak atandı. Şu an Erzincan'da Munzur İlkokulunda sınıf öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Evli ve bir çocuk annesidir.

Eposta: nazliucak84@gmail.com