



**T.C.
CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI**

**HAYAT BOYU ÖĞRENME KURUM YÖNETİCİLERİNİN
HAYAT BOYU ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ALGILARI VE
GÖRÜŞLERİ**

Cahit KAVTELEK

Yüksek Lisans Tezi

**Tez Danışmanı
Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN**

**SİVAS
Ağustos, 2014**

T.C.
Cumhuriyet Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü

**HAYAT BOYU ÖĞRENME KURUM YÖNETİCİLERİNİN
HAYAT BOYU ÖĞRENMEYE İLİŞKİN ALGILARI VE
GÖRÜŞLERİ**

Cahit KAVTELEK

Lisansüstü Eğitim, Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin Eğitim Bilimleri
Ana Bilim Dalı İçin Öngördüğü

YÜKSEK LİSANS TEZİ
Olarak Hazırlanmıştır.

Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN

SİVAS
Ağustos, 2014

KABUL VE ONAY

Cahit KAVTELEK tarafından hazırlanan "Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri" başlıklı bu çalışma, 03/07/2014 tarihinde Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim ve Öğretim Yönetmeliği'nin ilgili maddesi uyarınca yapılan Tez Savunma Sınavı sonucunda başarılı bulunarak, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Ana Bilim dalında yüksek lisans tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Başkanı : Doç. Dr. Hakan KOÇ

Danışman : Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN

Üye : Yrd. Doç. Dr. İhsan TOPCU

Yukarıdaki imzaların adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.....

Prof. Dr. Zafer CİRHİNLİOĞLU
Enstitü Müdürü

ONUR SÖZÜ

Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN'ın danışmanlığında yüksek lisans tezi olarak hazırladığım **Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri** başlıklı bu çalışmanın bilimsel ahlak ve geleneklere aykırı düşecek bir yardıma başvurmaksızın tarafımdan yazıldığını ve yararlandığım bütün yapıtların hem metin içinde hem de kaynakçada yöntemine uygun biçimde gösterilenlerden oluştuğunu belirtir, bunu onurumla doğrularım.

Cahit KAVTELEK

ÖNSÖZ

Çalışmanın şekillenmesi aşamasında tez danışmanım olarak bana her konuda yol gösteren ve hiç çekinmeden değerli vakitlerini ayıran Yrd. Doç. Dr. Soner DOĞAN hocama teşekkürlerimi ifade etmekten büyük mutluluk ve gurur duyarım.

Çalışmamızın her aşamasında ve özellikle anket uygulaması sürecinde katkılarını bizden esirgemeyen Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Eğitim Politikaları ve Programları Daire Başkanı Dr. İsmail DEMİR'e her türlü destekten dolayı teşekkürlerimi sunuyorum.

Gerek duyduğum her zamanda bana hem akademik anlamda hem de çalışmaya yönelik güdülenme düzeyimi artırmada destek olduğu için Doç. Dr. Celal Teyyar UĞURLU hocama teşekkür ediyorum.

Son olarak çalışmalarımı yürütebilmem için bana her türlü huzurlu ortamı sağlayan ve çalışma sürecinde yaşanan pek çok zorluğa hiç şikâyet etmeden göğüs geren eşim Tuğba KAVTELEK'e ve hayatım boyunca benden hayır dualarını esirgemeyen aileme en derin saygı ve teşekkürlerimi bir borç bilirim.

ÖZET

KAVTELEK, Cahit, Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Sivas, 2014.

Bu çalışma, hayat boyu öğrenme kurumları ve hayat boyu öğrenme kavramı temele alınarak yürütülmüştür. Araştırmanın amacı, HBÖ (Hayat Boyu Öğrenme) kurum yöneticilerinin HBÖ algılarını ve görüşlerini araştırmak ve bazı değişkenler açısından aralarındaki ilişkiyi incelemektir.

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Araştırmanın nicel kısmı ilişkisel tarama modelinde desenlenmiş olup Doğan ve Kavtelek tarafından geliştirilen, “Hayat Boyu Öğrenme Algısı Ölçeği” veri toplama aracı kullanılmıştır. Nitel bölümde ise olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmış olup kurum yöneticilerinin HBÖ hakkındaki görüşleri metafor çalışması kapsamında değerlendirilmiştir. Bu bağlamda araştırma açıklayıcı desen kapsamında yapılandırılmıştır. İki araştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla konu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi, araştırma sonucunda daha güvenilir ve sağlıklı çıkarımlarda bulunulması amaçlanmıştır.

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'nün Nisan ve Mayıs 2014 tarihlerinde düzenlemiş olduğu “Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri Çalıştayı”na Türkiye'nin bütün coğrafi bölgelerinden katılan 804 HBÖ kurum yöneticisi oluşturmaktadır.

Nicel bölümden elde edilen verilerin analizinde dağılımın normal çıkmaması nedeniyle HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarını betimlemek için Mann-Whitney U ve Kruskal -Wallis Testleri kullanılmıştır. Nitel bölümden elde edilen verilerin analizinde ise betimsel analiz, içerik analizi ve karşılaştırma tekniği kullanılmıştır.

HBÖ ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki HBÖ kurum

yöneticilerinin eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutlarını “Tümüyle Katılıyorum” düzeyinde; HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunu “Katılıyorum” düzeyinde ve HBÖ ölçeğini toplamda ‘Tümüyle Katılıyorum’ düzeyinde değerlendirdikleri görülmüştür. Ayrıca HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ ölçeğine yönelik algılarında cinsiyet, kurum ve kıdem değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilmezken yaş ve görev yapılan bölge değişkenlerine göre anlamlı farklılıklar tespit edilmiştir.

Metafor çalışması ile hayat boyu öğrenme kapsamında görev yapan yöneticilerin HBÖ kavramı hakkında oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Veriler analiz edildikten sonra hayat boyu öğrenmeyi 36 yöneticinin (%27) zorunluluk olarak; 21 yöneticinin (%16) doğa ile çağrışım kurarak; 20 yöneticinin (%15) insan ürünü algısı geliştirerek; 17 yöneticinin (%13) insan yaşamı ile özdeşleştirerek; 11 yöneticinin (%8) sürekli bir olgu olarak; 11 yöneticinin (%8) insanda tedavi edici bir unsur olarak; 8 yöneticinin (%6) insan vücudunun bir organı olarak; 5 yöneticinin (%4) insanla özdeşleştirerek ve 4 yöneticinin (%3) ise insana yol gösteren bir kılavuz olarak değerlendirdikleri görülmüştür.

Nitel ve nicel bulgular birlikte değerlendirildiğinde, HBÖ kurum yöneticilerinin gerek HBÖ ölçeğine vermiş oldukları cevaplar konusunda gerekse ortaya çıkan metaforlar bağlamında HBÖ hakkında olumlu algı ve görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu durum ise nitel bulguların nicel bulguları desteklediği ve açıkladığı şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma kapsamında,

1. HBÖ kurum yöneticileri ile nitel çalışmalar yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanması,
2. HBÖ kapsamında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin ülke genelinde daha yaygın hale getirilmesi,
3. Bireylere HBÖ'nin önemini kavratacak tanıtım çalışmaları yapılması,
4. HBÖ kurum yöneticilerinin özellikle yurt dışı eğitim programları ile donanımlarının artırılması,
5. Uluslararası projeler aracılığıyla HBÖ faaliyetlerine yön verecek

Çalışmaların yapılması önerilebilir.

Anahtar Sözcükler: Hayat boyu öğrenme, Hayat boyu öğrenme kurumları, HBÖ kurum yöneticileri, Milli Eğitim Bakanlığı, Metafor

ABSTRACT

KAVTELEK, Cahit, Lifelong Learning Institute Managers' Perceptions and Opinions about Lifelong Learning, Master Thesis, Sivas, 2014.

This study was carried out on the basis of lifelong learning institutions as well as the concept of lifelong learning. The purpose of the study is to explore LLL (Lifelong Learning) Institution managers' perceptions and opinions on LLL and to examine the relationship between them in terms of some variables.

Quantitative and qualitative methods are used together in this research. The quantitative part of the study was designed in relational screening model and the "Lifelong Learning Perception Scale" developed by Doğan and Kavtelek was used for data collection. In the qualitative part, however, the phenomenology design was used and the opinions of institution managers on LLL were evaluated under metaphor study. This context was, on the other hand, structured under the descriptive research design. It was aimed to acquire more comprehensive and in-depth knowledge on the subject through using a combination of these two research methods and to make more reliable and sound conclusions as a result of research.

The research population of the study is composed of 804 LLL institution managers from all geographical regions of Turkey who have participated in the "Basic Principles of Adult Education Workshop" organized by Ministry of Education / General Directorate of Lifelong Learning in April and May 2014.

Since the distribution was not found to be normal in the analysis of the data obtained from the quantitative section, Mann-Whitney U and Kruskal-Wallis tests were employed in order to describe LLL institution managers' perception of LLL. However, descriptive analysis, content analysis and constant comparison techniques were employed in the analysis of the data obtained from the

quantitative section.

When the LLL scale and subscales are evaluated considering the score range encoded according to the options (SKPA), it was observed that the LLL institution managers in the research population evaluated the dimensions of the need for training, qualifications of LLL institution and the need for personal development at "I totally agree" level; the dimension of LLL institutions' activities at "I agree" level and the whole LLL scale at "I totally agree" level. In addition, while no significant difference was observed in LLL institution managers' perception of the LLL scale according to gender, institution and seniority variables, significant differences were determined according to the variables of age and the region where they serve.

Through the study of metaphor, the metaphors created by the managers working within the scope of lifelong learning for LLL concept were thoroughly examined. After analyzing the data obtained, it was found that the lifelong learning was considered: as a necessity by 36 managers (27%); through establishing associations with nature by 21 managers (16%); through developing the perception of the human product by 20 managers (15%); through embracing with human life by 17 managers (13%); as a continuous phenomenon by 11 managers (8%); as a therapeutic factor for people 11 managers (8%); as an organ of the human body by 8 managers (6%); through embracing with people by 5 managers (4%) and as a guide showing people the way by 4 managers (3%).

Considering the qualitative and quantitative findings are together, it is possible to say that LLL institution managers have positive perceptions and opinions about LLL both in terms of the responses given to LLL scale by them and in the context of emerging metaphors. This situation can, however, be interpreted as the qualitative findings support and explain the quantitative findings.

Within the scope of this research, it is recommended to

1. contribute to the relevant literature by conducting qualitative studies with LLL institution managers,
2. make the training activities carried out under the LLL more

- common across the country,
3. conduct promotional activities which will help people to understand the importance of LLL,
 4. increase educational competences of LLL institution managers particularly through overseas training programs,
 5. conduct studies through international projects that will guide LLL activities.

Key Words: Lifelong learning, lifelong learning institutions, LLL institution managers, Ministry of Education, Metaphor

İÇİNDEKİLER

KABUL VE ONAY	
ONUR SÖZÜ	3
ÖNSÖZ	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	vi
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar ve ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
EKLER LİSTESİ	xv
KISALTMALAR LİSTESİ	xvi
BÖLÜM I.....	17
1. GİRİŞ	17
1.1. Problem	17
1.2. Araştırmanın Problem Cümlesi.....	19
1.3. Araştırmanın Alt Problemleri.....	19
1.4. Araştırmanın Amacı.....	20
1.5. Araştırmanın Önemi.....	20
1.6. Sayıtlar.....	20
1.7. Sınırlılıklar	21
BÖLÜM II	22
2. KURAMSAL ÇERÇEVE.....	22
2.1. Eğitim - Öğretim	22
2.2. Yönetim.....	25
2.2.1. Yönetimin Fonksiyonları	26
2.2.1.1. Planlama.....	26
2.2.1.2. Örgütlenme.....	26
2.2.1.3. Yönelme.....	26
2.2.1.4. Koordinasyon	27
2.2.1.5. Denetim.....	27
2.2.2. YÖNETİMİN ÖZELLİKLERİ	27
a) Yönetim amaca yönelik bir faaliyettir:	27
b) Yönetim bir grup faaliyetidir:	28
c) Yönetim faaliyetinin beşeri özelliği vardır:	28

d) Yönetim bir işbirliği faaliyetidir	28
e) Yönetim işbölümü ve uzmanlaşma faaliyetidir.....	28
f) Yönetim bir koordinasyon faaliyetidir:.....	28
g) Yönetim bir yetki faaliyetidir:.....	28
h) Yönetim evrensel bir özelliğe sahiptir:	28
i) Yönetim basamaksal bir özelliğe sahiptir:	28
2.3. Yönetici.....	29
Yönetici Yeterlikleri	29
1. Kavramsal Beceri:.....	29
2. Teknik Beceri:.....	29
3. Beşeri Beceriler:.....	29
2.4. Okullar ve Okul Yöneticileri.....	30
2.4.1. Okullar	30
2.4.2. Okul Yöneticileri.....	31
2.5. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları ve Hayat Boyu Öğrenme	34
2.5.1. Halk Eğitimi	34
2.5.2. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Tarihçesi	35
2.5.2.1. Halk Dershaneleri	35
2.5.2.2. Halk Evleri	35
2.5.2.3. Köy Enstitüleri	36
2.5.3. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları.....	39
2.5.3.1. Mesleki Eğitim Merkezi.....	39
2.5.3.2. Olgunlaşma Enstitüsü	40
2.5.3.3. Turizm Eğitim Merkezleri (TUREM).....	42
2.5.3.4. Halk Eğitim Merkezleri (HEM).....	43
2.5.3.4.1. Halk Eğitimi Merkezlerinin Görevleri.....	48
2.5.3.4.2. Halk Eğitimi Faaliyetleri Uygulamaları.....	50
2.6. Avrupa Birliği Eğitim Ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı	56
2.6.1. Hayat Boyu Öğrenme Nedir?	56
Hayat Boyu Öğrenmenin Temel Prensipleri:.....	57
2.6.2. Avrupa Birliğinde Hayat Boyu Öğrenme:.....	57
Hayat Boyu Öğrenme Programı Nedir?.....	58
2.6.3. Ulusal Ajans Hayat Boyu Öğrenme Programları	58
2.6.3.1. Comenius Okul Eğitimi Programı	59
2.6.3.1.1. Faaliyetin Hedefleri	59

2.6.3.1.2.	Program Neye Hedefliyor?.....	60
2.6.3.1.3.	Bunların Yanı Sıra Comenius Programı:	60
2.6.3.1.4.	Comenius Programı Kimler İçin Uygun	60
2.6.3.2.	Erasmus Programı	61
2.6.3.2.1.	Erasmus Programı Ne Değildir?	61
2.6.3.2.2.	Erasmus: Avantajlar Ve Fırsatlar	62
2.6.3.2.3.	Programın Amacı.....	62
2.6.3.3.	Leonardo da Vinci Programı.....	63
2.6.3.3.1.	Kimler Faydalanabilir?.....	64
2.6.3.3.2.	Hareketlilik Projeleri	64
2.6.3.3.3.	Ortaklık Projeleri	64
2.6.3.3.4.	Yenilik Transferi Projeleri.....	64
2.6.3.3.5.	Hazırlık Ziyaretleri ve İrtibat Seminerleri	64
2.6.3.3.6.	Avrupa Dil Ödülü.....	64
2.6.3.3.7.	Merkezi Faaliyetler.....	65
2.6.3.4.	Grundtvig (Yetişkin Eğitim) Programı.....	65
2.6.3.4.1.	Grundtvig Programı Nedir?	66
2.6.3.4.2.	Programın Amaçları	66
2.6.3.5.	Çalışma Ziyaretleri.....	66
2.6.3.5.1.	Bireysel Katılımcı Profili.....	67
2.6.3.5.2.	Kurumsal Ev Sahipliği	68
3.	İlgili Araştırmalar	69
BÖLÜM III	74
3.	YÖNTEM	74
3.1.	Araştırma Modeli	74
3.1.1.	Nicel Araştırma Modeli:	74
3.1.2.	Nitel Araştırma Modeli:.....	75
3.2.	Çalışma Grubu	75
3.2.1.	Nicel Araştırma Yönteminde Kullanılan Çalışma Grubu:.....	75
3.2.2.	Nitel Araştırma Yönteminde Kullanılan Çalışma Grubu:	78
3.3.	Veri Toplama Araçları.....	79
3.3.1.	Nicel Veri Toplama Aracı:	79
3.3.2.	Nitel Veri Toplama Aracı:	85
3.4.	Verilerin Analizi	85

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi:	85
3.4.2. Nitel Verilerin Analizi:	86
BÖLÜM IV	90
4. BULGULAR VE YORUMLAR	90
4.1. Nicel Araştırma Yönteminden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	90
4.2. Nitel Araştırma Yönteminden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar	107
Zorunluluk (Hayati) Metaforları	108
Doğa İle İlgili Metaforlar	111
İnsan Ürünü Metaforları.....	113
Yaşam İle İlgili Metaforlar	115
Süreklilik Metaforları.....	117
Tedavi Metaforlar	118
İnsan Vücudu İle İlgili Metaforlar	119
İnsanı İfade Eden Metaforlar	120
Yol Gösterici Metaforlar	121
Genel Metafor Kategorileri.....	122
BÖLÜM V	125
5. SONUÇ, TARTIMA VE ÖNERİLER.....	125
KAYNAKÇA.....	134
EKLER.....	142
Ek 1: Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği	142
Ek 2: Anket Uygulama İzin Talebi ve İzin Belgesi.....	145

TABLOLAR ve ŞEKİLLER LİSTESİ

Tablo No.....	Sayfa No
1: Köy Enstitüleri	38
2: Olgunlaşma Enstitüleri ve Bulunduğu İller	41
3: Halk Eğitim Merkezlerince Açılan Yaygın Eğitim Programları	55
4: Araştırmaya Katılan Yöneticilere İlişkin Kişisel Bilgiler	77
5: Katılımcıların Değişkenlere Göre Dağılımının Frekansları ve Yüzdelik Oranları	78
6: HBÖ Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları	80
7: HBÖ Ölçeğinin Model Uyum İndeksleri	82
8: HBÖ kurum yöneticilerin HBÖ Ölçeğini Algılama Düzeylerine İlişkin SKPA Dağılımı	90
9: HBÖ Kurum Yöneticilerinin Bazı Değişkenlere Göre HBÖ'ye İlişkin Demografik Bulgular	92
10: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney- U Testi Sonuçları	94
11: . HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Kurum Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	95
12:HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal - Wallis Testi Sonuçları	96
13: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Eğitime Duyulan İhtiyaç Boyutunda Yaş Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları	97
14: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri Boyutunda Yaş Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları	98
15: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Kıdem Değişkenine Kruskal - Wallis Testi Sonuçları	99
16:HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Görev Bölgesi Değişkenine Göre Kruskal -Wallis Testi Sonuçları	100
17: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Eğitime Duyulan İhtiyaç Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları ...	102
18: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları ...	104
19: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları ...	105
20: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Zorunluluk (Hayati) Metaforları.....	108
21: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Doğa İle İlgili” Metaforları	111
22: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “İnsan Ürünü” Metaforları ..	113
23:Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Yaşam İle İlgili Metaforları	115

24: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Süreklilik” Metaforları	117
25: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Tedavi” Metaforları	118
26: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “İnsan Vücudu İle İlgili” Metaforları.....	119
27: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Yol Gösterici” Metaforları	120
28: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Yol Gösterici” Metaforları	121
29: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin Kullandıkları Metaforların Genel Görünümü.....	122
30: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin Kullandıkları Metaforların Tamamı	123

Şekil No.....	Sayfa No
1: HBÖ Ölçeğinin DFA Sonuçları Diagramı	84
2: HBÖ Ölçeğinin Tamamına Ait Histogram Grafiği.....	86

EKLER LİSTESİ

Ek No	Sayfa No
1: Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği	142
2: Anket Uygulama İzin Talebi ve İzin Belgesi	145

KISALTMALAR LİSTESİ

- CFI:** Karşılaştırmalı Uyum İndeksi
DFA: Doğrulayıcı Faktör Analizi
GFI: Uyum İndeksi
HBÖ: Hayat Boyu Öğrenme
HBÖÖ: Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği
HEM: Halk Eğitim Merkezi
MEM: Mesleki Eğitim Merkezi
N: Veri Sayısı
NFI: Normlaştırılmış Uyum İndeksi
p: Anlamlılık Düzeyi
RMR: Ortalama Hataların Karekökü
RMSEA: Yaklaşık Hataların Ortalama Kare Kökü
SKPA: Seçeneklere Göre Kodlanan Puan Aralığı
Ss: Standart Sapma
TUREM : Turizm Eğitimi Merkezi
UA: Ulusal Ajans
Y: Yönetici

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Bu bölümde araştırmanın; problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayılıtlarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1. Problem

Eğitim, bireyin doğumundan ölümüne süregelen bir olgu olduğundan ve politik, sosyal, kültürel ve bireysel boyutları aynı anda içinde bulundurduğundan, tanımının yapılması zor bir kavramdır. Bireylerin toplumun standartlarını, inançlarını ve yaşama yollarını kazanmasında etkili olan tüm sosyal süreçlerdir. Kişinin yaşadığı toplum içinde değeri olan, yetenek, tutum ve diğer davranış biçimlerini geliştirdiği süreçlerin tümüdür. Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin (özellikle okulun) etkisi altında sosyal yeterlilik ve optimum bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir. Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizisidir. Eğitim; bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972, s.12). Eğitim, toplumun yaratıcı gücü ve verimini artıran, bireye yeteneklerini geliştirme olanağı veren, sosyal adalet fırsat ve olanak eşitliği ilkelerini gerçekleştiren en etkili araçtır. Çağımızda eğitim yalnızca bilgi aktarmak değil aynı zamanda yaşam biçimi oluşturmak için yapılan tüm faaliyetleri kapsamaktadır. Bireylere yeteneklerini geliştirmek için ortam eğitimle sağlanır (Karataş, 2013: 5).

Halk Eğitimi (Hayat Boyu Öğrenme - HBÖ) insanlığın var oluşundan beri süregelen ve önemi azalmak yerine gittikçe artan bir kavramdır. İlk insandan beri yetişkin insan, hayatı devam ettiği sürece eğitime ihtiyaç duymuş ve bu ihtiyacı karşılamak üzere yaşanan her devrin şartlarına özel olarak çeşitli yöntemler geliştirilmiştir (Ünal, 2006: 2). Bireysel, sosyal, kültürel, ekonomik ve özellikle üretim ile ilişkili bir yaklaşımla hayat boyu öğrenme, bireylerin ilgi alanlarının

tespit edilerek; bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile yeterliliklerini geliştirmek amacıyla, hayatları boyunca katıldıkları örgün, yaygın ve hayattan öğrenme etkinliklerini kapsayan ve bu etkinlikler sonucu elde edilenlerin belgelendirilmesidir (Bahat, 2013: IV).

Ülkelerin kalkınmasında yetişkinlerin eğitimi önemli rol oynamaktadır. Yetişkinlerin yetkinlik kazanması sosyal ve ekonomik olarak topluma hemen adapte olması ve hayatını daim etmesi peşi sıra gelen bir süreçtir (Karataş, 2013: 1). Ülkemizde halk eğitimi Cumhuriyetin kurulduğu günden bu yana daha çok okuma yazma seferberliği olarak algılanmış ve oldukça dar bir alana hapsedilmiştir. Batıdaki halk eğitimi anlayışı özellikle son yıllara kadar hiç dikkate alınmamış, insanların mesleki eğitim ve gelişimi, daha yüksek hayat standartlarının sağlanmasındaki etkisi, kültürel gelişim, insan hakları ve demokrasi kültürünün gelişimindeki rolü, bireysel zevk ve hobilerin gerçekleştirilmesindeki fonksiyonu ihmal edilmiştir (Ünal, 2006: 5). Ülkemizde Halk Eğitiminin (HBÖ) ve Mesleki Eğitim ve Öğretimin hak ettiği önemi görmesi ve Batı dünyasındaki uygulamaları kendi bünyesine uyumlu hale getirerek geliştirmesinin önemi açıkça ortadadır. Bu minvalde Avrupa Birliği'ne aday olan ülkemizin yakın zamanda gerçekleştirmesi gereken kanun, teorik ve pratik uygulamaların araştırılması, incelenmesi, analiz edilerek bünyemize ve Avrupa Birliği normlarına uygun hale getirilmesi büyük önem arz etmektedir (Ünal 2006: 7).

Kocacık (2003)'e göre Her yeni kuşağın kendi toplumunda yaşamaya hazırlanması, toplumun mevcut bilgi ve deneyimlerinden yararlanması, bilim ve teknolojinin verilerini izleyerek toplumun gelişmesine yardımcı olması istenir. Bütün bu toplumsal işlevlerin yerine getirilmesi ise en geniş anlamda eğitim kurumunun varlık nedenini oluşturur. Öğretim ve öğrenme süreci beşikten mezara kadar sürer. Bir toplumsal kurum olarak eğitim, okul sistemiyle ilgili düzenlemeleri de kapsar. Ayrıca okul dışı etkinlikleri de içerir. Halk eğitimi, yetişkin eğitimi, çıraklık eğitimi, işbaşı eğitimi, kitle iletişim araçları ve boş zaman etkinlikleri gibi konular eğitim kurumunun bazı örnekleridir (Akt: Öner, 2014: 39).

Çevre koşullarının ekonomik, toplumsal, siyasal, kültürel değişimi sonucunda birey ortaya çıkan sorunların ve gereksinimlerinin değişimine bağlı

olarak yaşamının herhangi bir döneminde yeni bilgi, beceri ve duygu kazanabilmelidir. Bu öğrenme farklı ortamlarda yaşam boyu devam etmelidir (Coşkun, 2012: 13).Toplum geliştikçe, üyelerinin öğreneceği bilgi, beceri ve tutumlar da gelişir, çoğalır ve karmaşıklaşır. Gelişmiş toplumlarda üyelerin toplumdan, toplumun da üyelerden beklentileri, istekleri, ilkel toplumlara bakarak daha çoktur. Bu toplum birey arasındaki karşılıklı beklenti ve isteklerin davranışa dönüştürülüp gerçekleştirilebilmesi için üyeler, amaçlarına uygun olarak eğitilmek isterler (Kıran, 2008: 38). Bireylere içinde yaşadıkları toplumda ekonomik, kültürel, bilimsel teknolojik gelişme ve değişimlerden kaynaklanan bilgi ve becerileri kazandırmak, ulusal amaçların alt amaçları ise okuryazarlık oranının artırma, toplumsallaşmaya yardımcı olma, davranışlarını üretken olmaya yönlendirme, fırsat eşitliği sunma, değişimden kaynaklanan sorunları çözmesine yardımcı olmak, mesleki bilgi ve beceri kazanmaktır (Tanır, 2006: 13).

1.2.Araştırmanın Problem Cümlesi

Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan yöneticilerin Hayat Boyu Öğrenmeye ilişkin algılarının düzeyi nedir? HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ kavramına ilişkin görüşleri nelerdir?

1.3.Araştırmanın Alt Problemleri

1. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan yöneticilerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları ne düzeydedir?
2. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan yöneticilerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin algıları;
 - a. cinsiyet,
 - b. kıdem,
 - c. branş,
 - d. mezun olunan fakülte,
 - e. kursiyer sayısı,
 - f. görev yapılan yerleşim yeri değişkenlerine göre farklılık göstermekte midir?

3. Milli Eğitim Bakanlığına bağlı hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan yöneticilerin hayat boyu öğrenmeye ilişkin görüşleri nelerdir?

1.4.Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin HBÖ'ye ilişkin algıları ve görüşlerini belirlemek; hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin HBÖ'ye ilişkin algılarının, HBÖ kurum yöneticilerinin cinsiyet, yaş, kıdem, görev bölgesi ve kurum türü değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini değerlendirmektir.

1.5.Araştırmanın Önemi

Eğitim-öğretim faaliyetleri ulusal çıkarlar doğrultusunda topluma faydalı bireyler kazandırma çalışmaları ekseninde gerçekleştirilmektedir. Hayat boyu öğrenme bireylerin iş olanaklarına olan etkisi çağımızın değişimlerine uyum sağlanması adına önem arz etmektedir. Hayat boyu öğrenme ile gerek küresel değişimler gerek bireylerin yeni beceriler kazanmasını gerekse sahip oldukları becerilerini geliştirmeleri bakımından formal eğitimin tamamlanmasının ardından eğitimlerini devam ettirme olanağı sunmaktadır. Hayat boyu Öğrenme Programı, ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilerimizden yetişkinlere, mesleki eğitim stajyerlerinden üniversite öğrencilerine, temel beceri ihtiyacı duyan insanlardan eğitim profesyonellerine kadar herkes için eğitim ve öğretimde gelişme imkânları ve karşılıksız mali katkı sağlayacaktır (Bozacı, 2012: 34). Bu bağlamda, araştırma MEB bünyesinde kurulan Hayat boyu öğrenme genel müdürlüğünün yürütmüş olduğu çalışmaların, hayat boyu öğrenme genel müdürlüğünün en işlevsel araçları olan hayat boyu öğrenme kurumları tarafından nasıl algılandığını; hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin ne derece de faydalı olduğunu ortaya koyması ve hayat boyu öğrenme politikalarına katkı sağlaması açısından önemlidir.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmada aşağıdaki sayıtlardan hareket edilmiştir.

1. Yöneticilerin HBÖ'ye ilişkin algıları bilimsel araştırma yoluyla belirlenebilir.
2. Araştırmada, yöneticilerin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır.
3. Bu araştırmada kullanılacak olan ölçeğin ölçmek istenilen niteliği saptadığı varsayılmıştır.
4. Bu araştırmada seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklüktedir.
5. Kullanılan ölçme araçları ve yöntemleri ile araştırmanın amaçlarına ulaşılabilir.

1.7. Sınırlılıklar

a) Araştırma, Türkiye'de faaliyet gösteren bütün Hayat boyu öğrenme eğitim kurumlarında görev yapan yöneticilerin görüşleriyle sınırlıdır.

b) Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilecek ölçekle toplanan bilgilerle sınırlıdır.

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE

2.1.Eğitim - Öğretim

Eğitimin insan hayatında önemli bir yeri vardır. İnsan eğitim ile birlikte bireysel ve sosyal yaşamında gelişim sağlar. Her toplumda eğitime önem verilmekle birlikte eğitimin kalitesini artırma, eğitim faaliyetlerini çeşitlendirme ve eğitimde tüm bireylere ulaşmak hedeflenmektedir. Toplumun geleceği eğitimli insanların eliyle şekillenir. Her bireyin eğitime olan ihtiyacı su götürmez bir gerçek olarak karşımızda durmaktadır. Bununla birlikte eğitim hakkı sayesinde herkesin eğitim öğretim faaliyetlerinden yararlanması söz konusudur. Eğitim insanı diğer tüm canlılardan ayıran en temel olgulardan birisidir.

Öğretim: Öğrenci gelişimini amaçlayan ve öğrenmenin başlatılması, sürdürülmesi ve gerçekleştirilmesi için düzenlenen planlı etkinliklerden oluşan bir süreç olarak ele alınabilir (Açıkgöz, 2000; Akt: Erdinç, 2006: 33). Eğitim programı içeriğinde öğretim programı, müfredat programı ve ders programı kavramalarını da kapsamaktadır (Akdağ, 2009: 275). Öğretim programı, “eğitim programı içinde ağırlık taşıyan bir kesim, genellikle belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük program” dır (Varış, 1994; Akt: İnal, 2009: 26). İyi bir öğretim, öğretimin temel öğeleri olan öğretmen, öğrenci, konu, çevre, yöntem ve araç-gereçlerin bir bütün halinde işlerliğine bağlıdır (Ülger, 2000: 181).

Öğretim programının hazırlanmasında ve geliştirilmesinde bilimsel ve pedagojik ilkelere uygunluk esastır. Eğitim sistemimizde program hazırlama ve geliştirmede bu ilkelere ne kadar dikkat edildiği veya hazırlanan programların uygulanmasının ne kadar mümkün olduğu ve ne ölçüde değerlendirildiği, eğitim sistemimizin ciddi problem alanlarından (Çınar, 2012: 347). Öğrencilerin sosyal, kültürel, mesleki, akademik ve bilimsel yönden okullardan birçok beklentileri vardır. Dolayısı ile uygulanan eğitim programının işlevselliği, öğrenci seviyesine uygunluğu ve gerçek hayata uygulanabilirliği oldukça önemlidir. Bu nedenle

öğretim programı bütün bu beklentileri karşılayacak şekilde yapılandırılmalıdır (İnal, 2009: 26).

Eğitimin ana hedeflerinden biri, milletin bütün fertlerini mensubu bulunduğu toplumun milli, ahlâkî, insanî, manevî ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren yurttaşlar olarak yetiştirmektedir. İnsanın maddi ve manevi yönden yetiştirilmesi ve geliştirilmesi görevinin eğitim sisteminin görevi olduğu söylenmektedir (Çınar, 2012: 347). Her toplumun kendine özgü genel bir amacı vardır. Toplumun varlığını sürdürmesi ve her zaman bir gelişme, iyileşme süreci içinde bulunması ve tüm üyelerinin ihtiyaçlarını karşılayarak mutlu olmasını sağlamadır. Bundan dolayı bütün toplumlar kendi varlığını sürdürmek ve üyelerini yetiştirmek için onlarda bu doğrultuda birtakım davranış değişiklikleri meydana getirmek isterler. Bundan dolayı insanlarda yani üyelerinde istendik davranış değişiklikleri oluşturmak eğitimin temel amacı olmuştur (Güney, 2011).

Eğitim ilk insanla birlikte anılan ve insanın hayatını bütün boyutlarıyla kuşatan bir olgudur. Bu olgu bir taraftan insana kendini tanımasında, keşfetmesinde ve varoluşunu gerçekleştirmesinde yardımcı olurken, aynı zamanda yaşadığı benlik, aile, toplum ve dünyada ki barışını, huzurunu ve öz doyumunu da etkilemiş durumdadır (Töremen, 2011). Genel ve mesleki eğitimin yansira eğitimle ilgili tüm alt program ve faaliyetleri bütüncül bir yaklaşımla tek bir programda toplayan Hayat boyu Öğrenme Programı, yeni kuralları, basitleştirmeleri ve ülke merkezli faaliyetlerdeki artış nedeniyle özel bir önem taşımaktadır (Demir, 2011: 1).

Her toplum, bireylerinin hayatlarını daha kolay bir şekilde devam ettirebilmesi eldeki imkânlar çerçevesinde bireyler için azami derecede gerekli olan nitelikleri kazandırmak ister. Eğitim sistemleri de istenilen niteliklerin kazandırılması için gerekli düzeyde bireylere hizmet sunmalıdır. Devlette bu anlayıştan yola çıkarak bütün vatandaşlarının eşit bir şekilde eğitimden faydalanmaları için elinden geleni yapmak zorundadır. Bu doğrultuda devletler bütün vatandaşlarının eğitimden faydalanabilmeleri için çeşitli tedbirler alarak çalışmalar yürütmektedir. Ülkemizde de bu doğrultuda yapılan çalışmalar ve çeşitli uygulamalar bulunmaktadır (Bilek ve Kale, 2012). Eğitim kurumları da bu uygulamalar doğrultusunda yapılandırılmaktadır. Okullar öğretme ve öğrenmeye

adlanmış hizmet örgütleridir. Okulun nihai amacı öğrenci öğrenmesidir. Aslında okulun varlığı bu hizmet üzere kurgulanmıştır (Turan, 2012: 33). Bir ülkede eğitimin genel amacına ulaşılabilmesi, özel olarak programda belirlenen öğretim programlarının amaç, içerik, öğretim durumu ve değerlendirme aşamalarının niteliği ile yakından ilgilidir (Akdağ, 2009: 276).

Eğitim ve öğrenme alanındaki yenilik arayışları, hayat boyu öğrenme kavramı üzerinde yoğunlaşmaktadır. Ancak, hayat boyu öğrenmenin tek başına yeni eğitim anlayışını yüklenmesi de zor görünmektedir. Bu nedenle kariyer rehberliği ve hayat boyu öğrenmenin, okul öncesinden başlayan ve istihdama etkisinden dolayı hayatlarının sonuna kadar geçen süreçte, bireylerin gelişimlerine destek olacağı düşünülmektedir (Aksoy, 2008: 1). Bir ülkenin hedeflediği toplumsal, teknolojik ve ekonomik düzeye ulaşmasını sağlayacak en önemli öge insan kaynağıdır. Beklenen yararların sağlanması için insan kaynağının öncelikle iyi yetiştirilmiş olması gerekmektedir. İnsanı yetiştirecek olan da eğitim sistemidir. Eğitim, kalkınmanın en önemli araçlarından biridir (Ereş, 2004: 21). Oysa yeni ekonomik işleyişlerle, yeni endüstriyel yapıyla ve yeni toplum düzeniyle karşı karşıyayız. Günümüzün okulları çok yönlü çevresel değişme ve dalgalanmalarla karşı karşıyadır ve bundan etkilenmektedirler. Diğer taraftan eğitime duyulan taleplerin çeşitleri de hızla artmaktadır. Aynı konuda çok sayıda öğrencinin eğitimi için yapılmış olan eğitim sistemi ihtiyaç duyulan yeni değer ve beceriler üretmede zorlanmaktadır. Birbirine benzer bireyler yetiştirmek üzere yapılandırılmış olan okullar bireysel ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalmaktadır (Erdoğan, 2012:3).

Öğrenme her zaman hayatın doğallığı içinde rastlantısal çevre ve süreçlerinde gerçekleşmez. Öğrenmenin gerçekleştiği doğal çevrenin, öğrenmeyi oluşturacak ya da kolaylaştıracak şekilde planlanması; zengin araç, gereç ve kaynaklarla donatılması gerekir Eğitim ortamlarının tasarlanması, öğretim araçları ile sınıfın donatılması, kalıcı öğrenmelerin sağlanması, öğrenme ve hatırlama düzeylerinin yüksek olması açısından önemlidir (Karaman, 2011: 24). Bireylerin yaşam süreci içindeki en önemli hedeflerinden birisi de bilgi, beceri ve istekleri doğrultusunda bir işe yerleşerek yaşamlarını sürdürebilmektir. Bireyler bu hedefe ulaşabildikleri takdirde, ekonomik bağımsızlıklarını kazanmalarının yanında, toplumda üretici rolünü de kazanmış olmaktadır (Gündoğdu, 2010: 1).

2.2. Yönetim

İnsan sosyal bir varlıktır. İnsan yaşamını sürdürebilmek için çevresindeki insanlarla etkileşim içinde bulunmak zorundadır. İnsan gerek sosyal hayatta gerekse örgütsel yaşamda bir takım amaçlarını gerçekleştirmek üzere örgütlerin bünyesine girmekte ve başka insanlarla etkileşim halinde bulunmaktadır. Özellikle örgütsel yaşamın içinde bulunan insan yönetimin içinde yer almaktadır.

Yönetim, diğer kişilerin çabaları aracılığıyla amaçların başarılması sürecidir. Amaçlar beklenen nihai sonuçlardır. Örneğin, bir öğrencinin en yakın amacı o dersi geçmektir. O dersi geçmek istemesi sınıfını ve dolayısıyla okulu bitirme amacına hizmet edecektir. Okulunu bitirme ise iyi bir iş bularak yaşamını daha iyi koşullarda sürdürmesi demektir. Yani yakın amaç daha üst düzeydeki bir amacın aracı durumunda olmakta ve o öğrencinin yaşamı bir amaç-araç zinciri biçiminde uzayıp gitmektedir. Örgütlerde de bu böyledir (Güney, 2007: 3). Yönetim, belirli ortak bir amaç doğrultusunda işbirliği içindeki davranıştır (Şahin, 2010: 6). Yönetim, kaynakların belli amaçlara odaklı olarak yönlendirilmesi ve kontrolü olarak tanımlanabilir. Yönetim faaliyetinin özünde iki temel beşeri unsur vardır: yönetenler ve yönetilenler (Güney, 2007: 60).

İletişim teknolojilerinin getirdiği imkânlar ve internet teknolojisindeki yenilikler toplumsal ve kurumsal yaşamı her açıdan etkilemesinin yanında yöneten-yönetilen ilişkilerinde yoğun biçimde kullanılmaktadır (Eryılmaz, Eken ve Şen, 2007: 369). Yönetim zihniyetinin değişmesi, zihniyet boyutunda değişim geçmiş yönelimli bir yönetimden gelecek ve amaç yönelimli bir yönetime, çözüm yönelimli bir anlayıştan, teşhis yönelimli bir anlayışa, kapalı ve tek taraflı bir yaklaşımdan açık ve katılımcı bir yaklaşıma, ceza yönelimli bir uygulamadan ödül yönelimli bir uygulamaya geçilmesi öngörülmektedir (Nohutçu ve Balcı, 2005: 306). Çevrenin sürekli değişime uğraması kurumların da süreli olarak kendilerini yenilemelerini gerektirir (Acar ve Özgür, 2004: 225).

İnsan sosyal, ekonomik yapılar ve eğitim kurumlarının içinde yer almaktadır. Böylece bir takım sistemler içiresinde bulunarak yaşamını sürdürmektedir. Sosyal ve

fiziki sistemler; yapısal olarak birbirlerine bağımlı olmakla birlikte, birbirlerinin çevresini oluşturmaktadırlar (Acar ve Özgür, 2003: 152). Yönetim açık sistemlerin vazgeçilmez bir olgusu durumundadır.

2.2.1. Yönetimin Fonksiyonları

Yönetim kavramı bir takım fonksiyonları içerisinde barındırmaktadır. Bu fonksiyonlar: planlama, örgütlenme, yöneltme, koordinasyon ve denetimden oluşmaktadır.

2.2.1.1. Planlama

İşletmenin amaçlarını gerçekleştirme ve yaşamlarını sürdürebilmeleri için sağlam bir yapı ve işleyişe sahip olması şarttır. Bunun için madde ve insan kaynağının, verimliliği en üst düzeye getirecek biçimde organize edilmesi gerekir. Bu da planlamayı gerektirmektedir (Yılmazer, 2010: 58). Yönetim sürecinin, planlama adını verdiğimiz ilk evresinde nereye, niçin, nasıl, hangi araç ve yöntemlerle, kimlerin işbirliğiyle, ne zaman ve nerede ulaşacağı belirlenir ve saptanır (Taslak ve Kara, 2010:104). Planlama, amaçların ve bu amaçların elde edilmesi için gerekli olan faaliyetlerin belirlenmesi sürecine denir (Başpınar ve Bayramlı, 2008: 32).

2.2.1.2. Örgütlenme

Organizasyon olarak da ifade edilen örgütlenme kavramı yönetim sürecinin bir aşaması, bazen de yönetim işleminin ortaya çıkardığı bir yapı olarak kullanılır. Genel bir ifadeyle, beşeri ve maddi faktörlerin işletmelerin amaçlarını etkin bir biçimde gerçekleştirmek üzere düzenlenmesidir şeklinde tanımlanabilir (Kumkale, 2011: 102). Örgütlenme konusunda önemli ve temel bir ayırma dikkat etmek gerekir. Bu informel (gayri resmi veya doğal ya da biçimsel olmayan) ve formel (resmi veya biçimsel) örgütlenme şeklinde ikili ayrımdır. Her yönetimde ve örgütte bu iki yapılanma türü kendini göstermektedir (Güney, 2007: 76).

2.2.1.3. Yöneltme

Yöneltme, yöneticinin çalışanlara önderlik etmesi, onları güdülemesi ve çalışanların amaçları ile örgütün amaçlarını uyumlaştırması, koordine etmesidir (Başpınar ve Bayramlı, 2008: 167). Emir-kumanda etme, kara verme yönlendirme

gibi anlamlara da gelmektedir. Bir başka ifade ile insanların belirli bir amacı gerçekleştirmek için, örgütlenmesi, hazırlanması ve yönetilmesidir (Güney, 2007: 83). Planlamanın yapıldıktan sonra örgütlenme faaliyetinden sonra gerçekleşen yöneltme fonksiyonu, planlarla belirlenen amaçlar doğrultusunda örgütlenen yapının işe koşulması faaliyete yönlendirilmesi olarak karşımıza çıkmaktadır.

2.2.1.4. Koordinasyon

Koordinasyon, örgütteki madde ve insan kaynaklarının birleştirilmesi, bilgi ve becerilerin uzlaştırılması ve bu yollarla örgüt amaçlarının gerçekleştirilmesi için yapılan eylemleri kapsar. (Bursalıoğlu, 1994; Akt: Sarıca, 2006: 99). Görevler ve bölümler arasında sağlanan koordinasyon ile sorunsuz ve etkili bir çalışma şekline kavuşan örgüt yapısı, çalışanların zihinsel memnuniyetine bağlı olarak güvenlik hissini artmasına yol açar (Topçuoğlu, 2010: 15). Yönetim bir koordinasyon (eşgüdüm) etkinliğidir: Yönetimde, işbirliği içerisinde olan bireylerin birbiriyle çatışma ortamı yaratmadan çalışmaları esastır (Sarice, 2006: 80).

2.2.1.5. Denetim

Denetim, örgütsel eylemlerin kabul edilen amaçlar doğrultusunda, saptanan ilke ve kurallara uygun olup olmadığının anlaşılması süreci olarak düşünülebilir (Aydın, 2011: 11). Denetleme, örgütün amaçlarına ne ölçüde ulaşıp ulaşmadığını görmek için yapılmaktadır. Denetim, bir örgütte arzulanan sonuçların elde edilmesi için örgütün performansının ölçülmesi faaliyetleri olarak karşımıza çıkmaktadır (Şahin, 2010: 206). Denetimin temel amacı, örgütün amaçlarının gerçekleştirilme derecesini saptamak, daha iyi sonuç alabilmek için gerekli önlemleri almak ve süreci geliştirmektir (Aydın, 2011: 11).

2.2.2. YÖNETİMİN ÖZELLİKLERİ

Yönetim faaliyetinin bir takım özellikleri vardır. Bunları sıralayıp kısaca açıklayacak olursak.

- a) **Yönetim amaca yönelik bir faaliyettir:** örgütler insanlardan bağımsız düşünülemez. İnsanlar amaçlı eylemlerde bulunan varlıklardır. Örgütü kuran insanlar da, belirli bir amacın gerçekleştirilmesini amaçlarlar (Şahin, 2010:7).

- b) **Yönetim bir grup faaliyetidir:** İnsanlar arasındaki ilişkilerin sürekli ve birbirini tamamlayıcı bir bütün şekline dönüşmesi ile oluşur. Grubun oluşması için ortak amaç, görev, değer ve normların olması gerekir (Güney, 2011: 16).
- c) **Yönetim faaliyetinin beşeri özelliği vardır:** Yönetim faaliyeti her şeyden önce insanlarla ilgilidir. İnsan, yönetim faaliyetinin temel ögesidir. Yönetimde, yönetende yönetilende insandır (Başpınar ve Bayramlı, 2008: 21).
- d) **Yönetim bir işbirliği faaliyetidir:** Yönetim bir araya gelen insanların birbiriyle etkileşim halinde ortak davranışlarının sergilenmesi çalışmalarıdır.
- e) **Yönetim işbölümü ve uzmanlaşma faaliyetidir:** Örgütte amaca yönelik faaliyetler örgüt üyeleri tarafından paylaşılması işbölümünü ortaya çıkarır. Tüm yaratıcı işlerin temelinde uzmanlık vardır (Memduhoğlu ve Yılmaz, 2013: 62)
- f) **Yönetim bir koordinasyon faaliyetidir:** Bir amacın gerçekleştirilmesi için örgütsel kaynakların koordinasyonudur (Yılmaz, 2010: 16).
- g) **Yönetim bir yetki faaliyetidir:** Bir işi yapabilmek için diploma ya da herhangi bir belge almak, gerçekte o kişiye söz konusu iş yapabilmek konusunda hak ve yetki verir (Kolçak, 2012: 104). Başkalarını amaçlara doğru yönlendirmek ve onlara iş yaptırabilmek için yöneticinin sahip olduğu haktır (Şahin, 2010: 189).
- h) **Yönetim evrensel bir özelliğe sahiptir:** Yönetim sadece bir alanda, bir örgütte ya da herhangi bir yerde gerçekleştirilen faaliyet değildir. Yönetim aileden tutun örgütlere hatta devletlere kadar her alanda kendini gösterir. Dünyanın her yerinden yönetimden bahsedilir.
- i) **Yönetim basamaksal bir özelliğe sahiptir:** Yönetimde belli bir amaç dolduğuna ve bu amaç için birlikte çalışmak söz konusu olduğuna göre bu ortak amaç için çalışma bir düzen içinde olmalıdır. Hiyerarşik bir yapı içerisinde yönetim faaliyeti gerçekleştirilir (Başpınar ve Bayramlı, 2008: 22).

2.3. Yönetici

Yönetim faaliyetlerini gerçekleştiren kişiler yönetici olarak ifade edilmektedir. Yönetici resmi bir otoriteye dayanarak iş gördüren kişidir (Güney, 2009: 371). Yönetici, planlama, örgütlenme, yöneltme, kontrol, iletişim ve karar verme gibi fonksiyonları yerine getiren kişidir. Örgütte yönetim görevini üstlenir (Çağlar ve Kılıç, 2011: 90).

Yöneticinin örgütte ilişki davranışı ve görev davranışı vardır. Yöneticinin ilişki davranışları; çalışanlara sağladığı psikolojik destek, dayanışma duygusu, samimiyet, yakın ilgi, karara katma, yakınlığı dostluk derecesine çıkarma gibi davranışlarıdır. Yöneticinin göstereceği görev davranışları ise, örgütsel amaçları gerçekleştirmek için göstereceği, kavramsal ve teknik yeteneği ile ilgili davranışlarıdır (Tutar, 2007: 48). Örgütlerde yöneticilerin bulunduğu kademeler üç düzeyde karşımıza çıkar. Bunlar üst kademe yöneticiler, orta kademe yöneticiler ve alt kademe yöneticilerdir. Yöneticiler buldukları kademelere göre sahip oldukları yeterlik düzeyleri birbirinden farklılık göstermektedir.

Yönetici Yeterlikleri

Örgütsel amaçları gerçekleştirmek üzere yönetimin teknik, beşeri ve kavramsal olmak üzere üç boyutu vardır (Başpınar ve Bayramlı, 2008: 19). Hangi kademede olursa olsun yöneticilerin bu uzmanlık alanları yöneticilerin örgüt amaçlarına ulaşmasında onlara yardımcı olmaktadır. Ancak bu yeterlikler bulunduğu kademeye göre farklı şekillerde önem arz etmektedir.

1. **Kavramsal Beceri:** Yöneticinin organizasyonun tamamını bir bütün olarak görebilmesini ifade etmektir (Başpınar ve Bayramlı, 2008: 19).
2. **Teknik Beceri:** Yöneticinin sahip olduğu uzmanlık alanını kapsayan özelliklerini ifade etmektedir.
3. **Beşeri Beceriler:** İletişim, insanlar için yadsınamaz öneme sahip eylemler ağıdır. Her birey çevresindeki diğer varlıklarla iletişim kurar. Yöneticilerde iletişim becerileri sayesinde yönetsel faaliyetleri gerçekleştirirler.

2.4. Okullar ve Okul Yöneticileri

2.4.1. Okullar

Bilgi toplumunun önemli toplumsal kurumlarından biri eğitimidir. Eğitim örgütlerinin bilgi toplumundaki rolü çok değişik olacaktır. Okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür (Karaman, 2011: 18). Okul bilgiyi üreten, sunan ve yayan bir örgüttür. Bilgi toplumunun okulu, sürekli olarak kendini yeni gelişmelere açık tutmak zorundadır (Ayık, 2007: 1). Okulun temel işlevlerinden biri, herkes için öğrenmeyi gerçekleştirmektir. Okul, sadece öğrenciler için değil, öğretmenler, veliler, çalışanlar, hatta bütün toplum için bir öğrenme yeri olmalıdır (Şişman, 2002). Okullar, aile ve yaşamsal çevreden sonra bilinçli ya da bilinçsizce, toplumsal yaşam düzeylerindeki farklılıkların fark edildiği, değişik özelliklerde, değişik sosyokültürel yapılardaki aileler tarafından yetiştirilmiş insanların tanındığı ilk sosyal ortamdır. Okul dönemlerinde veya öğrenim sürecinde, bireylere yaşama ilişkin sorumluluk duygusu ve anlayışının kazandırılması, bireylerin sosyokültürel değerler ve okulun öngörülerini etrafında sosyalleştirilmelerinin sağlanması gibi çabalar, bireylerin okulun işlevleri etrafında bir yaşam biçimini deneyimlemesine neden olacaktır (Karaman, 2011: 3).

Karasolak (2009), çalışmasında okulların genel görünümünün ve fiziki mekân uygunluğunun, eğitim-öğretim kalitesini etkilemede önemli bir faktör olduğunu, mimari özellikleri iyi olan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin okullarına karşı olumlu duygular geliştirdiklerini, mimari özellikleri iyi olmayan okullardaki öğretmen ve öğrencilerin ise okullarına karşı olumsuz duygular geliştirdiğini tespit etmiştir (Akt: Karaman, 2011: 4). Okulun fiziksel özellikleri: Okul binasının yeri, okul binasının tasarımı, okul binasının ve eklerinin kullanımı ve denetimi okulun fiziksel özellikleri olarak sayılabilir (Karaman, 2011: 7).

Okul, gerçek yaşamın bir parçası değil, yapay bir ortamdır ve gerçek yaşama hazırlık yeridir. Okul, işyerinde gerekli olan yetenek ve tutumları kazandırma çabası içerisindedir. Okulun ve okul kaynaklarının iyileştirilmesi, okul çıktılarının da iyileşmesine, bu da toplumsal sistemin iyileşmesine katkı sağlayacaktır. Okul, sosyal sorunlarla iç içedir ve sosyal değişimi hızlandırır (Aydoğdu, 2008: 18). Eğitim örgütlerinin etki alanı yetki alanından daha geniş olduğundan bu tür örgütlerde ortak

anlamaların oluşması diğer örgütlere nazaran daha önemlidir. Çünkü eğitim örgütleri diğer işlevlerinin yanı sıra toplumsal ortak bir anlam olan kültürel mirasın aktarılması işlevini de gerçekleştirmek durumundadır. Toplumun ihtiyaç duyduğu nitelikli insan gücünü yetiştiren akademik örgütlerin kültürel açıdan incelenmesi bu tür örgütlerin rolleri açısından önem taşımaktadır (Terzi, 2007: Akt: Karaman, 2011: 19).

Kıldan (2007)'e göre okulların sahip olması gereken fiziki ve genel özellikleri:

- Okulların mimari yapısı iklim, yeryüzü şekilleri vb. kriterler dikkate alınarak tasarlanmalıdır.
- Okullar tasarlanırken hem çağdaş hem de kültürel unsurlar okulda kendisini göstermelidir.
- Okul ve sınıfların ses yalıtımına önem verilmeli ve bu konuda gerekli önlemler alınmalıdır.
- Sınıflardaki öğrenci sayısı ideal ölçütlerde olmalı, öğrenci sayısı arttıkça ve her öğrenciye düşen fiziksel ortam miktarı düştükçe, eğitim ortamı ve kişiler arası ilişkilerin olumsuz yönde etkilenebileceği dikkate alınmalıdır.
- Okulöncesi eğitim ortamları hayattan izler taşımali ve çocuğa yakın çevresinden yola çıkarak çeşitli deneyimler kazandırmalıdır.
- Eğitim ortamında yeterince materyal, araç-gereç olmalıdır. Yetersiz araç-gerecin öğrenciler arasında ciddi anlaşmazlıklara neden olabileceği dikkate alınmalıdır.
- Eğitim ortamı değiştirilebilir ve dönüştürülebilir şekilde düzenlenmeli ve çeşitli öğretim model ve yöntemlerine uygun şekilde tasarlanabilmelidir (Akt: Karaman, 2011: 25).

2.4.2. Okul Yöneticileri

Gürsel, (1997)'ye göre eğitim sürecinin temel unsuru olan okulların yönetimsel anlamda olmazsa olmazlarının başında okul yöneticileri gelmektedir. Bir okulda amaçların yerine getirilebilmesi için iş görenleri örgütleyen, emriler veren, çalışmaları yönlendirip, koordine eden ve denetleyen kişilere okul yöneticisi denir (Akt: Şimşek, 2008). Okulu okul müdürü yönetir ve okulun büyüklüğüne göre

müdür yardımcılığı kadrolar da bulunmaktadır. Müdür yardımcıları da müdürün gerçekleştirmek istediği amaçlarla birlikte okul için yapılması gereken tüm işlerde müdüre destek sağlayan kişilerdir (Şimşek, 2008). Taymaz'a göre de eğitim yöneticisini yani okul müdürünü; eğitim örgütlerini, belirlenmiş amaçlara ulaştırmak için insan ve maddi kaynakları etkili bir şekilde kullanmak şartıyla eğitimin genel amaç ve ilkelerine uygun, eğitim örgütünün özel amaçları çerçevesinde belirlenmiş politikaları ve alınan kararları uygulayan ve yöneten kişi olarak tanımlamıştır (Taymaz,1995: Akt: Çelebi, 2012: 21). Bir okul yöneticisi okulun en üst düzeyindeki yetkilidir. Okulun amaçlarını gerçekleştirecek, yapısını yaşatacak, havasını koruyacak, nitelikleri geliştirecek olan okul yöneticisidir (Ünal 1991: Akt: Çelebi, 2012: 21).

M.E.B. son yıllarda okul yöneticilerini geliştirmek amacıyla liderlik seminerleri vermektedir. Yönetim; düzenin, mevcut yapının ya da gidişatın sürdürülmesini ifade ederken, eğitimde liderlik ideal olarak tüm okul toplumu için akademik standartların, amaçların, davranış biçiminin oluşturulmasını ve bu amaçları destekleyecek yapıların kurulmasını ve geliştirilmesini ifade eder (Çelebi, 2012: 21). Okul müdürü amaçlar, öncelikler ve amaçların başarıya ulaşma derecesini ölçmek için spesifik performans hedeflerini kapsayan yıllık okul planı oluşturmalıdır. Yöneticilerin yönetsel süreçlerde aktif hale gelmesinin yanında insanların değişikliklere kolay uyum sağlaması yolunda da birtakım görevler üstlendiği görülmektedir. Bilindiği gibi her değişiklik birtakım tepki ile karşılaşır ve insanlara bu süreçte yol gösterecek liderlere ihtiyaç duyulur. (Karadağ, 2010: 35). Son yıllarda okulların örgütsel yaşamında, birer eğitim lideri olarak okul yöneticilerinin de okullara ilişkin değerlerinde değişiklikler olmuştur (Yılmaz, 2006: 65). Okul müdürleri yöneticilik niteliklerinden çok değişim ajanı olarak örgütlerini yönlendirebilme becerileri ile öne çıkarak, okula liderlik edebilmelidir (Bal, 2011: 32) Etkili okulların oluşmasında okul yöneticileri çok önemli unsurlardır (Öztürk, 2008). Yönetim bilimindeki gelişmeler beraberinde okul yöneticisinin rolünü de değiştirmiştir. Bu değişim durmaksızın devam etmektedir (Dinçsoy, 2011: 16). Günümüzde her alanda değişim ve gelişim baş döndürücü hızla olmaktadır. Eğitim örgütleri olan okulların da değişim ve gelişimden etkilenmemesi mümkün değildir. Bu anlayış okulların su andaki yerinden çok, gelecekteki yerinin daha önemli olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Öztürk, 2008: 1).

Okulun herhangi bir ögesinin doğru çalışmaması eğitim sistemini doğrudan etkileyecektir. Eğitim sistemini etkileyecek öğelerden bir tanesi de okul müdürleridir. Okuldaki eğitim-öğretim faaliyetlerinin başında okul yöneticileri bulunmaktadır. Başarılı bir okulun gideceği yönü tayin etmede okul müdürleri hayati bir rol oynamaktadırlar (Dinçsoy, 2011: 15).

Yöneticilerin sahip olduğu yeterlikler üç grupta toplanır. Bu yeterlikler teknik yeterlikler, insancıl yeterlikler ve kavramsal yeterliklerdir.

a) Teknik yeterlikler: Teknik yeterlik, öğretim yöntem ve teknikleri, süreçleri ve işlemleri konusunda uzmanlığı gerektirir. Teknik yeterlik, belirli görevlerin yerine getirilmesi için gerekli bilgi, yöntem ve teknikleri kullanma becerisini ifade etmektedir. Teknik beceri yöneticinin uzmanlaşmış bilgiyi kendi iş alanına uygulayabilmesidir (Erdoğan, 2003: 33). Teknik beceri yöneticinin uzmanlık alanında sahip olduğu bilgiyi çalıştığı iş alanına uygulayabilmesidir.

b) İnsancıl yeterlikler: İnsan sosyal bir varlıktır. Bu sosyallik her alanda kendini göstermektedir. Yöneticilerin sahip olması gereken bir yeterlik alanı olarak insan ilişkileri önem arz etmektedir. İnsan ilişkileri etkili çalışma ve ortak çaba oluşturabilme adına önemlidir. Yönetici gerek bire bir gerekse grup halinde insanlarla çalışma yeteneğine sahip olmalı. Bireyleri olumlu etkileyebilmeli, bireylere yol gösterici olmalı ve onlarla sürekli etkileşimli halinde olup aktif iletişim kurabilmelidir. Okullarda yöneticiler insan ilişkilerine dayalı olarak etkin bir iletişim ağı kurmaları kurum amaçları gerçekleştirmek adına doğrudan katkı sağlamaktadır.

c) Kavramsal yeterlikler: Yöneticiler eğitim sistemi içerisinde, bulunduğu toplum içinde, evrensel ölçüler ve değerler nezdinde eğitim kurumunun tüm parçaları etkileşim içinde görebilme yeteneğine sahip olabilmelidir. Yönetici okulu, ulusal eğitim sistemi kapsamında her türlü çevresel faktörler içerisinde ele alıp kurumsal gelişmeleri izleyebilmeli, kavrayabilmeli ve sonuçlar bazında değerlendirebilme yeteneğini sergileyebilmeli. Kavramsal yeterlikler eğitim kurumunu tüm çevresel ve

iç dinamikleri bazında kapsayıcı bir bakış açısını sergileyecek kabiliyet alanını yöneticide toplamaktadır.

2.5. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları ve Hayat Boyu Öğrenme

2.5.1. Halk Eğitimi

Halk eğitimi, toplumun bütününe hitabeden bir eğitim faaliyetidir. Bu yolla toplumun değer sistemi geliştirilir, kültür değerleri topluma mal edilir, ekonomik hayatın gelişmesi sağlanır ve gelişen teknoloji en küçük toplum birimlerine kadar yayılır (Yanar, 2011: 22). Yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi amaçları, yöntemleri, öğretme ve öğrenme ortamları ve öğretim sürecine katılanların özellikleri bakımından örgün eğitimden farklıdır (Duman, 1991: 39). Halk eğitimi örgütleri, çoğunlukla toplumun yetişkin kesimine hizmet götürürler. Bu örgütsel düzenlemelerde yetişkinlerin ve yetişkinlerin öğrenmeye ilişkin özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirir (Tekin, 1991: 13). “İlk tahsili alamamış gençlere her vatandaş için lazım olan bilgileri boş zamanlarında Halk Dershanelerinde vermeğe çalışmak, çeşitli iktisadi işler gören vatandaşların üretim kudretini artıracak mesleki kurslar açmak, maarif programına dahildir”. Sözleri ile Atatürk halk eğitiminin iki temel amacına vurgu yapmıştır. Bunlardan birincisi, okuma-yazma bilmeyen vatandaşlara bu eğitimi sağlayarak onları okur-yazar yapmak, ikincisi ise vatandaşlara sunulacak farklı kurslar sayesinde sosyal ve iktisadi hayatlarında işe yarayacak bilgi ve becerileri kazandırmayı ileri sürmüştür (Taşdemirci, 1996: 497). Halk eğitimi, şu ya da bu ad altında yetişkinlere yönelmiş bir eğitim biçimi olarak, geçmişte de uygulanan bir eğitim türüdür. Fakat eskiden halk eğitimi, insancıl, dinsel duygularla, iyilikseverlik çerçevesinde öğrenimden yoksun kalmış olan sınıfların daha iyi vatandaş, daha ahlaklı vatandaş olarak çalıştırana, yönetene karşı görevlerini daha iyi yerine getirmesini sağlamaya yararlı bir araç görevini yapıyordu (Geray, 1985: 403). Halk eğitimi, yetişkinlere yalnızca onların işgücü olarak yeterlik düzeylerini yükseltmeye yönelik sürekli eğitim fırsatı ve olanağı sunmakla sınırlı değildir. Buna ek olarak, yetişkinlere örgün eğitim düzeylerini yükseltmeye yönelik eğitim fırsatları ve olanakları hazırlamak; şehirleşme, toplumsal hareketlilik, istihdam alanlarının sürekli değişen sistemleri, kuşaklar arası çelişkiler ve hızlı

değişmenin tüm diğer etkileri hakkında onları bilgi sahibi yapmaktır (Doğan, 2008: 5).

2.5.2. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Tarihçesi

Halk eğitimi kurumları ve faaliyetleri tarihi gelişimine baktığımız zaman, Halk Dersaneleri, Halk Evleri ve Köy Enstitüleri çalışmalarını görmekteyiz.

2.5.2.1. Halk Dersaneleri

Millet Mektepleri, yeni Türk harflerinin tüm ülkede öğrenilerek, okuryazarlığın artırılması seferberliğinin önemli bir aşamasıdır. Öte yandan Kurtuluş Savaşı döneminden itibaren eğitim konusu içinde üzerinde durulan “Halk Eğitimi” çalışmalarının bir parçasıdır. Üstelik daha sistemli hale getirilmiş ve ülke geneline yaygınlaştırılmaya çalışılan bir bölümdür. Cumhuriyet’in yurttaşlık değerlerinin gelişiminde öncelikle ümmiliğin giderilmesi, cehaletin ortadan kaldırılmasının bir devamı niteliğindedir (Bozkurt ve Bozkurt, 2009: 123). Türkiye’de 1 Kasım 1928’de yeni harflerin kabulünden sonra halkı okur-yazar kılmak amacıyla gerçekleşen eğitim seferberliği için kurulmuş dört ay süreli eğitim veren halk eğitimi kurumlarıdır (<http://tr.wikipedia.org>). Çeşitli nedenlerle hiç okuyamamış veya istediği öğrenim derecesine ulaşamamış olanları, bilinmesi gereken temel yurttaşlık bilgileriyle donatmak, ulusal kültür ve bilinci güçlendirmek görevi 1927’de Halk Dersliklerine verilmiştir (Yanar, 2011: 20). Halk dersaneleri Maarif Vekili Mustafa Necati Bey zamanında İlköğretim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak Halk Terbiyesi Şubesi kurularak, John Dewey’in tavsiyelerine uyarak açılmıştır (Taşdemirci, 1996). 1927’de halk derslikleri ve halk konferansları için yönetmelik çıkartılmış, okuma-yazma ağırlıklı olmak üzere halk eğitimine önem verilmiş, uygulamalar yapılmıştır (Doğan, 2008: 18).

2.5.2.2. Halk Evleri

Halkevleri, Türkiye'nin ilk yıllarında ülkenin kurucusu Mustafa Kemal Atatürk'ün düşüncesiyle oluşturulan kuruluşlardır. Ulus devlet olarak kurulan Türkiye’de, yeni bir toplum inşa etmek için 19 Şubat 1932’de, ilk olarak 14 merkezde (Afyon, Ankara, Bolu, Bursa, Çanakkale, Denizli, Diyarbakır, Eminönü,

Eskişehir, İzmir, Konya, Malatya, Samsun) Halkevi kurulmuştur. Halkevlerinin kuruluş amacı; Türk halkının çağdaş medeniyetler seviyesine ulaşmasını ve yapılan inkılapların yerleşmesini sağlamaktır. Cumhuriyet Halk Partisi programında da yer alan ifadeler bunu doğrulamaktadır. "Klasik okul yetiştirme dışında, yığına, devamlı ve Türkiye'nin ilerleyiş yollarına uygun bir halk eğitimi vermeği önemli görürüz. Bu hizmet için çalışan Halkevlerini devlet, imkân elverdiği kadar koruyacaktır. "Halkevleri, etkin olarak varlık gösterdiği 1932-1953 yılları arasında önemli çalışmalar yapmıştır. Pek çok yayın ve eser ortaya koymuş, pek çok insanın topluma kazandırılmasını sağlamıştır. Halkın külfetsizce toplandığı, eğlendiği, çeşitli etkinlikler içinde yer aldığı ya da izlediği halkevi ve halk odalarının en önemli özelliklerinden birisi; yaygın "halk okulu" hizmeti görmeleridir (<http://tr.wikipedia.org>).

Halkevleri, pek çok yayın ve eser ortaya koymuş, pek çok insanın topluma kazandırılmasını sağlamıştır. Halkın külfetsizce toplandığı, eğlendiği, çeşitli etkinlikler içinde yer aldığı ya da izlediği halkevi ve halk odalarının en önemli özelliklerinden birisi; yaygın "halk okulu" hizmeti görmeleridir (Ulusoy ve Demirtaş, 2009: 1195)

2.5.2.3. Köy Enstitüleri

Türk eğitim tarihi, öğretmen yetiştirme konusunda zengin bir birikime sahiptir. Ülkemizde tarihsel süreç içinde çeşitli öğretmen yetiştirme modelleri denenmiş ve uygulanmıştır. 1940 – 1954 yılları arasında ilköğretime yaygın olarak iki kaynaktan öğretmen yetişmiştir. Bunlar ilköğretmen okulları ve köy enstitüleri modelleridir (Kılınç, 2007: 183). Köy Enstitüleri, ilkokul öğretmeni yetiştirmek üzere 17 Nisan 1940 tarihli ve 3803 sayılı yasa ile açılmış okullardır. Tamamen Türkiye'ye özgü olan bu eğitim projesini 28 Aralık 1938 tarihinde milli eğitim bakanı olan Hasan Âli Yücel bizzat yönetti (<http://tr.wikipedia.org>).

Köy Enstitüleri köye öğretmen yetiştirme bakımından önceki çabalara benzemekle birlikte; kuruldukları yerler, eğitim ve öğretim etkinlikleri ve kuruluş amaçları yönünden farklılıklar göstermektedir. Bu durum, bu kurumların kendine özgü olma özelliğini ortaya koymaktadır. Çünkü, öğretmen yetiştirmenin yanı sıra köyün kalkınmasında öncülük yapacak diğer meslek erbaplarının da yetiştirilmesi

amaçlanmıştır. Örneğin Köy Enstitüleri Kanunu'nun 1. maddesinde şöyle denilmektedir: “Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, maarif vekilliğince Köy Enstitüleri açılır.” (Şeren, 2008: 211).

Okçabol (2006) 'a göre köy enstitüleri programlarına bakıldığında eğitime tabi tutulan her bir öğrenciyi çocuk olarak değil de yetişkin birer birey olarak görmektedir. Çünkü enstitü programları hazırlanırken, programlarda “öğretmen adayının okumasına, düşünmesine, konuşmasına ve yazmasına, olaylara eleştirel bakabilmesine, üretken olmasına, el becerileri kazanmasına, güzel sanatlarla ilgilenmesine, başkalarıyla birlikte çalışabilmesine; devrimlerin özünü kavrayıp benimsemesine ve çevresine yaymasına; özgür ve katılımcı yurttaş olmasına; yaparak ve yaşayarak öğrenmesine” yönelik faaliyetlerin bulunmasına dikkat edildiği görülmektedir (Akt: Demircan ve İnandı, 2008: 2).

Köy Enstitülerinin listesi

Listedeki adlar köy enstitüler kurulduğunda sahip olduğu adlardır.

Tablo 1: Köy Enstitüleri

Ad/Bulunduğu İl	Kuruluş Tarihi	1946'ya Kadar Çalışan Müdürlerin Adı
Akçadağ / Malatya	<u>1940</u>	Şinasi Tamer, Şerif Tekben
Akpınar-Ladik/ Samsun	<u>1940</u>	Nurettin Biriz, Enver Kartekin
Aksu / Antalya	<u>1940</u>	Talat Ersoy, Halil Öztürk
Arifiye / Sakarya	<u>1940</u>	Süleyman Edip Balkır
Beşikdüzü / Trabzon	<u>1940</u>	Hürrem Arman, Osman Ülküman
Cılavuz / Kars	<u>1940</u>	Halit Ağanoğlu
Çifteler / Eskişehir	<u>1939</u>	Remzi Özyürek, M. Rauf İnan, Osman Ülkümen
Dicle / Diyarbakır	<u>1944</u>	Nazif Evren
Düziçi / Adana	<u>1940</u>	Lütfi Dağlar
Erciş / Van	<u>1948</u>	İbrahim Oymak
Gölköy / Kastamonu	<u>1939</u>	Ali Doğan Toran
Gönen / Isparta	<u>1940</u>	Ömer Uzgil
Hasanoğlan / Ankara	<u>1941</u>	Lütfi Engin, Hürrem Arman, M. Rauf İnan
İvriz / Konya	<u>1941</u>	Recep Gürel, İ. Safa Güner
Kepirtepe / Kırklareli	<u>1939</u>	Nejat İdil, İhsan Kalabay
Kızılcıllu / İzmir	<u>1939</u>	Emin Soysal, Hamdi Akman, Talat Ersoy
Ortaklar / Aydın	<u>1944</u>	Hayri Çakaloz
Pamukpınar / Sivas	<u>1941</u>	Şinasi Tamer, Hüseyin Civanoglu
Pazarören / Kayseri	<u>1940</u>	Sabri Kolçak, Şevket Gedikoğlu
Pulur / Erzurum	<u>1942</u>	Ahmet Korkut, Aydın Arıkök
Savaştepe / Balıkesir	<u>1940</u>	Sıtkı Akkay

Köy Enstitülerinin kapatılması 2. Dünya Savaşı'nın sonlarına doğru 1945 yılında Sovyetler Birliği lideri Stalin'in Türkiye'den Kars, Artvin ve Ardahan'ı ve Boğazlarda askeri üs istemesi üzerine, Milli Şef de ABD'den askeri destek istemişti.[kaynak belirtilmeli] Bu desteği vermeye hazır olduğunu belirten ABD, Truman Doktrini ile yardıma başlamıştı ama karşılığında Türkiye'de serbest seçimlere dayanan demokrasi düzeninin yerleştirilmesini ve Milli Şeflik, "5 yıllık kalkınma planları" ve "Köy Enstitüleri"leri gibi Sovyet sistemine benzer

uygulamaların kaldırılmasını talep etti. 1946 yılında hükümetin yaklaşan seçimleri yitirme kaygısıyla CHP içinden muhalif milletvekillerinin başını çektiği örgütlü muhalefetin kampanyasıyla, müfredatında ve yapılanmasında kuruluş amaçlarından uzaklaşan değişiklikler yapıldı. İlerleyen yıllarda da, daha önceleri sıkı sıkıya bağlı olduğu "iş için iş içinde eğitim" ilkesinden uzaklaştırıldı. Önceleri yaratıcılığın ön plana çıktığı eğitim anlayışının yerine giderek geleneksel, ezberci eğitimin yerleştiği öğretmen okullarına dönüştürülerek 1954'te kapatıldılar (<http://tr.wikipedia.org>).

2.5.3. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları

2.5.3.1. Mesleki Eğitim Merkezi

Dünyada ekonomik, kültürel, sosyal ve politik alanlarda yaşanan hızlı değişim ve gelişim, ülkeleri eğitim alanında ciddi önlemler almaya zorlamaktadır. Ülkelerin birçoğu eğitim sistemlerini sorgulayarak herkesin hayat boyu öğrenmesini sağlayacak şekilde sistemlerini yeniden yapılandırmaktadır (Aksoy, 2008: 1). Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim Selçuklu, Osmanlı ve Cumhuriyet dönemleri olmak üzere 3 bölüm halinde ele alınabilir. Ülkemizde 12. yüzyıldan 18. Yüzyıla kadar mesleki eğitim geleneksel usullere dayalı bir sistem içerisinde esnaf, sanatkâr teşkilatlarınca yürütülmüştür. Selçuklular döneminde Ahilik adı altında kurulmuş bulunan esnaf ve sanatkâr teşkilatı; Osmanlılar döneminde de Lonca ve Gedik adları altında faaliyetlerini sürdürmüştür. 1839 yılında Tanzimat’ın ilanı ile mesleki eğitim adım adım bugün bilinen okul temelli bir yapıya doğru dönüşmüştür. Cumhuriyet dönemiyle birlikte esnaf ve ticaret odalarının da etkin olduğu, değişik türde örgün ve yaygın meslek okulları yoluyla mesleki eğitim devam etmiştir.

Mesleki eğitim 2011 yılına kadar;

Erkek Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü,

Kız Teknik Öğretim Genel Müdürlüğü,

Ticaret ve Turizm Öğretimi Genel Müdürlüğü,

Sağlık İşleri Dairesi Başkanlığı ve

Çıraklık, Mesleki ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Dairesi Başkanlığı tarafından gerçekleştirilmiş, 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Mesleki ve Teknik

Eğitim Genel M¼d¼rl¼đ¼ kurularak bu tarihten itibaren tek çatı altına toplanmıştır (<http://www.meb.gov.tr/>). Mesleki ve teknik eğitim; eğitimin bilimsel, teknolojik ve uygulamalı y¼nlerini belirli bir b¼t¼nl¼k i¼inde ele alan ve belirli bir mesleğin gerektirdiği yeteneklere ağırlık veren bir eğitimidir. Kavram olarak ise, bireysel ve toplumsal yaşam i¼in zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak, bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik, kişisel ve fiziksel y¼nleriyle geliştirme s¼recidir (Akın, 2011: 3).

Mesleki eğitim merkezlerinde ise ¼ıraklara eğitim verilmektedir. Mesleki eğitim merkezlerinin amacı, değişik nedenlerle ¼rg¼n eğitim dışında kalan ve iş yerlerinde gelecekte kalfa ve usta unvanı ile ¼alıřacak veya kendi işyerlerini a¼acak gen¼leri, kaliteli mal ve hizmet ¼retmelerini sağlamak ¼zere yetiştirmektir (¼akıcı, 2010: 5) .

Zorunlu temel eğitimi tamamladıktan sonra, ger¼ek iş ortamında fiilen ¼alıřmak suretiyle meslek ¼đrenmek isteyen 15 yaş ve ¼zerindeki vatandaşlarımızın teorik ve pratik mesleki eğitimlerinin bir programa g¼re yapılmasını sağlayarak, onları ¼lkenin ihtiya¼ duyduğu becerili iřg¼c¼ haline getirmek, ¼ıraklık eğitiminin temel amacıdır (Kodaz, 2010: 12).

2.5.3.2.Olgunlaşma Enstit¼s¼

Cumhuriyet T¼rkiye’inde kadınlara y¼nelik eğitim politikalarının farklı bir boyutunu kız enstit¼lerinde g¼rebilmekteyiz. Kız enstit¼leri cumhuriyetin tanımlayıcı kurumlarından biridir. 1927’de T¼rkiye’ye Batılı eğitim uzmanları davet edildi ve 1928-1929’da, Dewey raporunun tavsiyesi ¼zerine, Maarif Vekaleti’ne bağlı kız enstit¼leri kuruldu. Kız ve erkek ¼ocukların birbirinden ayrılmadıkları, her ¼ocuđa verilen temel eğitim cumhuriyet milliyet¼iliđinin merkezi haline gelmiş olmasına rağmen, kız enstit¼leri orta sınıf ailelerin kızları i¼in “iyi eğitim” paradigması haline geldi (Bozdağ, 2002; Akt: Akın, 2011: 35).

İlk kez 1945 tarihinde a¼ılan ve halen 14 ilde 15 Enstit¼’ de faaliyet g¼steren Kız Teknik ¼đretim Olgunlaşma Enstit¼leri, 2 yıl s¼reli d¼ner sermaye ile işletilen kurumlardır. En az ilk¼đretim okulunu bitiren ¼đrencilerin, mesleki bilgi ve

becerilerini geliştirerek meslek sahibi olmalarına imkân sağlayan, Enstitülerin amacı; geleneksel Türk giyim ve el sanatları alanlarında; araştırma, geliştirme, değerlendirme, arşivleme ve üretim çalışmaları yapan el sanatlarının yaşatılmasını sağlamaktır. Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitüleri; eğitim öğretimin yanı sıra; kültürel değerlerimizden, kaybolmaya yüz tutmuş Türk el sanatlarını koruyan ve aslına sadık kalınarak gelecek kuşaklara aktarılmasına öncülük eden, seçkin örneklerini yurt içi ve yurt dışında tanıtan, bu alanda sanatsal ağırlıklı eğitim ve üretim çalışmalarını birlikte sürdüren tek eğitim kurumudur. Ülkelerin kültür zenginliklerine sahip olarak yenilenmeleri ve güncel kalmaları; geçmiş değerlerini korumak ve bu değerleri bugünde yaşatarak geleceğe taşımakla gerçekleşebilir. Olgunlaşma Enstitülerimiz, geçmişle gelecek arasındaki köprüleri kuran, sanatsal alanda vizyonunu kanıtlamış kurumlardır. Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitülerinin Bakanlıkça belirlenen bazı bölümlerine en az lise ve meslek lisesi mezunları alınmaktadır. 1997-1998 Öğretim yılından itibaren Kız Teknik Öğretim Olgunlaşma Enstitülerinde, sektörel ihtiyaçlar ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda yenilenen programlar uygulamaya konulmuş, aynı öğretim yılında bünyelerinde kız meslek liseleri de açılmıştır. Bu yeni yönetmelikle Araştırma ve Tanıtım Pazarlama bölümleri de faaliyete geçirilmiştir (<http://www.meb.gov.tr/>).

Tablo 2: Olgunlaşma Enstitüleri ve Bulunduğu İller

ENSTİTÜ	BULUNDUĞU YER
Adana Olgunlaşma Enstitüsü	Seyhan
Ankara Şerife Uludağlı Olgunlaşma Enstitüsü	Sihhiye
Antalya İsmet İnönü Olgunlaşma Enstitüsü	Antalya
Bursa Necatibey Olgunlaşma Enstitüsü	Bursa
Diyarbakır Olgunlaşma Enstitüsü	Yenişehir
Eskişehir Olgunlaşma Enstitüsü	Eskişehir
İstanbul Refia Övüç Olgunlaşma Enstitüsü	Beyoğlu
İstanbul Sabancı Olgunlaşma Enstitüsü	Beylerbeyi / Üsküdar
İzmir 100. Yıl Olgunlaşma Enstitüsü	Alsancak
Kayseri Olgunlaşma Enstitüsü	Kocasinan / Kayseri
Konya Olgunlaşma Enstitüsü	Meram / Konya
Samsun Olgunlaşma Enstitüsü	Samsun
Trabzon Olgunlaşma Enstitüsü	Trabzon

Cumhuriyet Türkiye’inde kadınlara yönelik eğitim politikalarının farklı bir boyutunu kız enstitülerinde görebilmekteyiz. Kız enstitüleri cumhuriyetin tanımlayıcı kurumlarından biridir (Akın, 2011: 35).

2.5.3.3. Turizm Eğitim Merkezleri (TUREM)

265 sayılı Turizm ve Tanıtma Bakanlığı kanununun 8 ve 26ncı maddelerine dayanarak turizm endüstrisinin çeşitli alanlarında ihtiyaç duyulan personele faaliyet dallarında formasyon kazandırmak ve geliştirmek, Turizm ve Tanıtma Bakanlığı personeline de kurs ve seminerler yoluyla hizmet içi eğitimi vermek amacıyla Bakanlık, gerekli gördüğü yerlerde Turizm Eğitimi Merkezi (TUREM) kurar.

TUREM’ler merkezde doğrudan, illerde ise bölge müdürlükleri aracılığı ile Turizm Eğitimi Genel Müdürlüğüne bağlıdır.

TUREM’de açılan kurslar:

- a) Konaklama ve yeme-içme işletmeleri personeli yetiştirme temel eğitim kursları,
- b) Hizmet içi eğitim kursları,
- c) Profesyonel turist rehberliği kursları,
- d) Enformasyon memurluğu kursları,
- e) Turizm ve Tanıtma Bakanlığı’nca gerekli görülecek diğer kurslar, seminer ve konferanslar,
- f) Meslek monitörleri seminerleri, mihmandarlık semineri (<http://teftis.kulturturizm.gov.tr/>).

Hizmetler sektörü içinde yer alan konaklama işletmelerinin en önemli ve değişkenliği en fazla olan kaynaklarından birisi iş görenleridir ve iş görenlerin performansı ve verimi işletmelerin başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Toker, 2007: 597). Her birey gelişim ve değişime uyum sağlamak, kişisel yeteneklerini, işe ilişkin becerilerini ve yeterliliklerini geliştirmek için “sürekli öğrenme” durumuyla karşı karşıyadır. Küreselleşmenin hız kazandığı rekabetçi toplumlarda bu yöndeki çabalar daha fazla önem kazanmakta, hayat boyu öğrenme, hayat kalitesinin yükseltilmesinin en önemli aracı hâline gelmektedir

(Aksoy, 2008: 18). Turizm eğitimi, turizm kaynaklarının farkına varılmasını, korunmasını ve ülke ekonomisine turizmin katkısının en üst seviyeye çıkarılmasını amaçlayacaktır. Eğitim kapsamında öğrencilere her turiste eşit ve dürüst hizmet verme ahlakı, konukseverlik ve uzun vadeli kazançları dikkate alma temel olarak verilecektir. Mesleki turizm eğitimi niteliğinin ve eğitimi veren kurumların kurumsal kapasitelerinin geliştirilmesi sağlanacaktır. Ülke turizminin itibarı ve karlılığı, eğitim kalitesinin sürekliliğine bağlıdır. Etkin bir eğitim yapılabilmesi için, eğitim ve öğretimdeki yenilikler sürekli bir şekilde takip edilerek, turizm sektöründeki bugünkü ve gelecekteki olası değişimler iyi analiz edilerek eğitim programlarının elde edilen bulgular doğrultusunda hazırlanması sağlanacaktır (Kültür ve Turizm Bakanlığı, 2007).

2.5.3.4. Halk Eğitim Merkezleri (HEM)

Hayat boyu öğrenmenin alt sistemi ve ayrılmaz bir parçası olan yaygın eğitim, örgün eğitimle birlikte ve örgün eğitimin dışındaki düzenli eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır. Halk eğitim merkezleri ise ülkemizdeki yaygın eğitim faaliyetlerinin en büyük sunucusu ve en geniş teşkilat ağına sahip kurumları olarak yaygın eğitim faaliyetlerini sürdüren kurumlardır. Her yaş grubuna hitap eden formal olarak gerçekleştirilen yaygın eğitim, hiç eğitim almamış yani örgün eğitim faaliyetlerinden yararlanmamış ve farklı konular üzerinden eğitim almak isteyen her yaşta bireylere halk eğitim merkezlerince düzenlenen kurslar ve eğitim faaliyetlerini kapsamaktadır. Halk eğitim merkezleri ihtiyaç duyulan her alanda kurslar düzenler ve bu kurslarda tür sınırlaması yoktur. Temelde Halk Eğitim Merkezlerinde açılan kurslar; mesleki, teknik, sosyal ve kültürel amaçlı olarak kendini göstermektedir (<http://www.meb.gov.tr/>).

Halk Eğitimi, şu ya da bu ad altında yetişkinlere yönelmiş bir eğitim biçimi olarak, geçmişte de uygulanan bir eğitim türüdür. Fakat eskiden halk eğitimi, insancıl, dinsel duygularla, iyilikseverlik çerçevesinde öğrenimden yoksun kalmış olan sınıfların daha iyi vatandaş, daha ahlaklı vatandaş olarak çalıştırana, yönetene karşı görevlerini daha iyi yerine getirmesini sağlamaya yararlı bir araç görevini yapıyordu (Geray, 1985: 403).

“Eğitim faaliyeti yapma” ve “eğitim faaliyetinin yapılmasını sağlama/destekleme” gibi iki ana görevi bulunan bu merkezler;

- Çocuk, genç ve yetişkin bireylerin ekonomik verimliliklerini arttıracak bilgi ve beceriler kazandırmak,
- Değişen toplumsal ve ekonomik rollere uyumlarını desteklemek,
- Değişen eğitim ihtiyaçlarını karşılamak,
- Çocuğun kişilik gelişiminde ve eğitiminde önemli bir rolü olan aileyi bilgilendirerek güçlendirmek,
- Örgün eğitim yoluyla edinemediği ya da yeterince elde edemediği imkânlardan yararlandırmak,
- İş öncesi veya iş başında eğitimler düzenlemek,
- Yaşam boyu eğitim anlayışıyla eşit fırsatlar yaratmak,
- Toplumda katılımcı, paylaşımcı bir demokrasi kültürünün yerleşmesi için bireyi hakları ve sorumlulukları konusunda güçlendirecek programlar sunmak,
- Diğer resmî ve özel kurum ve kuruluşlar ile gönüllü kuruluşların halka açık düzenledikleri yaygın eğitim amaçlı etkinlikleri koordine etmek amacıyla Millî Eğitim Bakanlığı tarafından il ve ilçelerde açılmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/>).

Bireylerin, oldukça dinamik ve değişken bir iş gücü piyasasında rekabet edebilmeleri ve ekonomik ve sosyal seviyelerini koruyabilmeleri için istihdam edilebilme niteliklerini kazanmaya ve bu nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye, yenilemeye ihtiyaçları vardır. Bireylerin yaşamları boyunca devam eden ve her geçen gün daha da önem kazanan bu ihtiyaçlarının hayat boyu öğrenme yaklaşımının doğmasına ve yaygınlaşmasına sebep olduğu düşünülmektedir (Aksoy, 2013: 4). Dünyada; yetişkin eğitimi merkezi, halk okulu, halk koleji, toplum okulu, çok işlevli toplum merkezi, işçi üniversitesi adıyla faaliyet gösteren örgün eğitim dışındaki kurumlar, ülkemizde halk eğitimi merkezi adıyla hizmet sunmaktadır. Bu kurumlar Millî Eğitim Bakanlığına bağlı tam resmî kurumlardır. Halk eğitimi merkezleri yapı itibariyle Türkiye’ye özgü kuruluşlardır. Bu kurumlar aynı zamanda örgün eğitim fırsatını kaçırmış olanlar için ikinci şans okulları olup aynı zamanda Millî Eğitim Bakanlığının mobil gücüdür. Dinamik yapısıyla çok hızlı organizasyon kabiliyetine sahip kuruluşlardır. Yaygın eğitim konusunda ileri düzeyde bilgili ve deneyimli personele ve yerleşim biriminin özelliği ne olursa olsun, her alanda ihtiyaç duyulan mesleki, sosyal, kültürel, sanatsal, sportif amaçlı eğitim faaliyetini

en hızlı ve en kısa sürede düzenleyebilme refleksine sahiptir. İşbirliği, koordinasyon ve kendine özgü kurumsal kültürü oluşturmuştur (<http://www.meb.gov.tr/>).

Yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi amaçları, yöntemleri, öğretme ve öğrenme ortamları ve öğretim sürecine katılanların özellikleri bakımından örgün eğitimden farklıdır (Duman, 1991: 39). Halk eğitimi merkezleri toplumla barışık, halkın sevdiği ve tereddüt etmeden girip çıkabildiği eğitim kurumlarıdır. Özellikle kırsal kesimde yaşayan genç kızlarımızın ve kadınlarımızın ilkokul/ilköğretim okulundan sonra gördükleri tek sosyal merkez, halk eğitimi kursları ve halk eğitimi merkezleridir. Bu kesimlerde genellikle bir takvim yılı devam eden (biçki-dikiş, nakış, halı, kilim gibi) kursların talep edilmesi, bu sosyal ortamda olabildiğince uzun süre kalabilme istek ve arzudur. Özellikle, eğitime katılma ve eğitim alma konusuna direnç gösteren kesimlere yönelik yapılan çalışmalarda kendilerince “dikiş kursları” diye tabir ettikleri halk eğitimi kurslarına katılma yönünde bir ilginin ve eğilimin öne çıktığı, katı bir dirençle karşılaşılmadığı görülmektedir. Dikiş-nakış, halı, kilim gibi kurslar bu yaklaşım içindeki vatandaşların eğitime katılımının sağlanmasında tek ve en önemli vasıta olarak ortaya çıkmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/>).

Yaygın eğitim gelişmiş ya da gelişmekte olan ülkelerde, daha iyi yaşam standartlarına ulaşmak için üzerinde önemle durulan ve çaba harcanan bir konu olmaya devam etmektedir. Çünkü gelişme, değişme, kalkınma ve ilerlemenin tek yolu ve yöntemi iyi eğitilmiş insan gücünden geçmektedir (Özünlü, 2011: 32). Tüm bunlardan, ülkemizde halk eğitimi merkezlerine karşı büyük bir sempatinin oluştuğu ve bu kurumların kendilerine en yakın kurumlar olduğu gerçeği ortaya çıkmaktadır. Halk eğitim merkezleri, sayısı günümüzde 970’i aşan ve kendisine bağlı eğitim odası, geçici veya sabit kurs merkezleri ve kurs yerleri ile yaklaşık 40.000 yerleşim birimine yaygın eğitim hizmeti taşıyan imkâna ve güce sahip bulunmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/>).

Bireylerin, oldukça dinamik ve değişken bir iş gücü piyasasında rekabet edebilmeleri ve ekonomik ve sosyal seviyelerini koruyabilmeleri için istihdam edilebilme niteliklerini kazanmaya ve bu nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye, yenilemeye ihtiyaçları vardır (Aksoy, 2008: 3). Buldukları bölgenin eğitim,

öğretim, üretim, rehberlik, bilgi erişim, danışma, öğrenme, kültür ve sanat merkezi olan halk eğitimi merkezleri, bu özellikleri ile batılı ülkelerdeki “çok işlevli toplum merkezleri” özelliğini taşımaktadır. Bundan da söz konusu merkezlerin bütünüyle meslek edindirme merkezleri ya da kültür ve sanat merkezleri değil, hem meslek edindirme hem kültür sanat hem de sportif eğitim merkezleri olduğu özelliği görülmektedir. Türkiye Cumhuriyeti Devleti’nin kurulmasıyla ülkede başlatılan okuma yazma sorununu çözümlenme, millî kültürü yaygınlaştırma, Cumhuriyet ülküsünü ve Atatürk ilkelerini benimsetme çalışmalarının bir uzantısı olarak ve halk evlerinin boşluğunu kapatmak üzere 1953’te açılmaya, 1956’da yaygınlaşmaya başlanmıştır. Halka meslekî ve sosyal kültürel amaçlı bilgi beceri kazandıran, onların boş zamanlarını olumlu faaliyetlerle değerlendirmelerini, gelirlerini arttırmayı sağlayan birer yaygın eğitim kurumu olarak etkinliklerini sürdüren bu kurumlar, 1960’lı yıllarda ülke düzeyine birer halk okulu olarak hızla geliştirilmeye çalışılmış ve yayılmaya başlamıştır. Halk eğitimi merkezlerinin kurulmasında, batılı ülkelerdeki çok işlevli toplum merkezlerinin yapısal özelliklerinden esinlenildiği görülmüştür (<http://www.meb.gov.tr/>).

İnsanın daha rahat yaşama isteği, onu arayışlara sürüklemiştir. Bu amaçla insan daha rahat yaşayabilmek için çevresinde bulunan her türlü maddeden yararlanma yollarını aramış, yaşadığı çevreyi kontrol altına almaya çalışmıştır. İnsan yaşamının her döneminde karşılaştığı sorunları çözmek için uğraşmıştır (Bozacı, 2012: 19). Eski halkevi binalarından halk eğitimi merkezine dönüştürülen İstanbul-Kadıköy, İstanbul-Eminönü, Kocaeli-İzmit, Erzurum ve Edirne halk eğitimi merkezlerinin fiziksel yapıları incelendiğinde çok amaçlı salon, kolayca yer değiştirebilen sandalye ve kürsülerden donanmış sınıflar, seminer odaları, atölyeler, resim ve hobi odaları, spor salonu, bürolar, öğretmenler odası, çocuk odası, dinlenme odası, kütüphane, mutfak, sergi salonu, bilişim sınıfları, laboratuvar, depoların bulunduğu Batılı ülkelerdeki ideal “çok işlevli toplum merkezleri” ile aynı özellik ve nitelikleri taşıdıkları görülmektedir. Bundan da, yaygın eğitim amaçlı hizmetlerin yürütülmesinde uluslararası bir anlayış ve uygulama birliğinin kendiliğinden oluştuğu sonucu çıkmaktadır. Kuruluşunun, ülkemizde eğitim yönetimi alanında yeni arayışların başladığı yıllara rastlaması halk eğitimi merkezlerinin yönetiminde çağdaş eğitim yönetimi anlayışının yer alma zorunluluğunu getirmiştir. Zira Türk eğitim sistemi içerisinde tamamlayıcı rol

üstlenen merkezlerin gerçekten etkili ve verimli olmaları, çağdaş yönetim anlayışına uygun biçimde yönetilmeleri ile mümkündür (<http://www.meb.gov.tr/>). Sürekli olarak her alanda değişim ve gelişmelerin yaşandığı bilgi çağında gereksinim duyulan birey ve toplumların oluşturulmasında yaşam boyu öğrenmenin amacı, en kısa ifadeyle, öğrenmeyi öğrenmiş bireylerle bilginin önemli rol aldığı ekonomik rekabete karşı koyabilmeyi sağlamaktır (Ersoy ve Yılmaz, 2009: 807).

Türkiye’de ilk halk eğitimi merkezleri 1953 yılında Edirne, Kastamonu, İzmir, Ordu ve Trabzon il merkezlerinde açılmıştır. Bunları Adana, İstanbul-Kadıköy, Samsun, İzmir-Bergama, Ağrı, Amasya Muğla, Kahramanmaraş, Erzurum, Yalova, Hatay, Mardin, Kayseri, Van, Malatya ve Diyarbakır halk eğitimi merkezleri izlemiştir. Takip eden yıllarda hızla teşkilatlanan merkezlerin sayısı günümüzde 970 ‘i aşmıştır. Dünyadaki bilim, teknoloji, sosyal, siyasal ve kültürel alandaki hızlı gelişmeler kurumların yapısal nitelikleri ve işlevlerini de etkilemekte ve bu yönde bazı değerlendirme ve sorgulamaları gündeme getirmektedir. Hayat boyu eğitim, hayat boyu öğrenme, yetişkin eğitimi, sürekli eğitim gibi kavramların ortaya çıkması, önem ve öncelik kazanması doğal olarak dikkatlerin halk eğitimi merkezlerinin üzerinde yoğunlaşmasına neden olmuştur (<http://www.meb.gov.tr/>).

Hayat boyu öğrenmenin amacı bireylerin bilgi toplumuna uyum sağlamaları ve bu toplumda yaşamlarını daha iyi kontrol edebilmeleri için ekonomik ve sosyal hayatın tüm evrelerine aktif bir şekilde katılımlarına imkân vermektir (Tortop, 2010: 10). Bilişim teknolojisindeki hızlı gelişimin paralelinde halk eğitimi merkezlerinde kamu internet erişim merkezleri (KİEM) kurulması, okuma salonları geliştirilmesi, zenginleştirilmiş kütüphane hizmetlerinin artırılması, uzaktan eğitim programları, online sınav sistemlerinin uygulamaya konulması vb. çalışmalar halk eğitimi merkezlerini doğal olarak birer “hayat boyu öğrenme merkezi” konumuna getirmiştir. Kurulduğu günden bugüne kadar aynı isimle faaliyetlerini sürdüren bu kurumlarda kursiyerlere pratik eğitim yapma fırsatı sağlamak, atıl kapasiteyi kamu yararı bakımından değerlendirmek, mal ve hizmet üretimi yapmak amacıyla “eğitim içinde üretim, üretim için eğitim” yaklaşımıyla çalışmalar sergilenmektedir. Şartları uygun olan merkezler bünyesinde döner sermaye işletmesi kurulmakta olup, işletme kurulan merkezler, Halk Eğitimi Merkezi ve Akşam Sanat Okulu niteliğini kazanmaktadır. Mal ve hizmet satışı döner sermaye işletmeleri yoluyla

yapılmaktadır. Günümüzde gerek bünyesindeki döner sermaye işletmesi gerekse mülki amirliklerce özel idare, köye hizmet götürme, SYDV bünyelerinde kurulan işletmeler işbirliğinde eğitim süreci içinde ürettiği mal ve hizmeti ulusal ve uluslararası düzeyde pazarlayabilme başarısını gösteren ve bu özellikleri ile kamuoyunda beğeni ve takdir toplayan çok sayıda halk eğitimi merkezi bulunmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/>).

2.5.3.4.1. Halk Eğitimi Merkezlerinin Görevleri

Halk eğitimi merkezlerinde yürütülen çalışmalar, esas itibarıyla “Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliği” ile belirlenmiştir.

Hafta sonu tatili ve akşam saatleri de dâhil olmak üzere günün 07.00 - 24.00 saatleri arasında yıl boyunca hizmet sunan bu merkezlerde yaygın eğitimin ilke ve amaçları doğrultusunda aşağıda belirtilen görevler yürütülmektedir:

a) Millî kültür, bilimsel ve teknolojik gelişmelere uyum, yurttaşlık eğitimi, güzel sanatlar, sportif, sosyal ve kültürel etkinlikler ile benzeri konuları içeren eğitim çalışmaları yapmak,

b) Okuma-yazma öğretimi ve diğer eksik eğitimlerin tamamlanmasına destek sağlayıcı sürekli eğitim yapmak, şartlar ve ihtiyaçlara göre ilgili eğitim kurumları ile iş birliği içinde programlar hazırlamak ve uygulamak,

c) Meslek öncesi eğitimi, yeni bir meslek edinmeyi, çok yönlü iş eğitimi, endüstri içinde eğitim ve sürekli eğitim konularını kapsayan meslekî ve teknik eğitim programları uygulamak, yerel düzeyde iş gücü piyasası ile ilgili araştırmalar yaparak istihdam edilebilir meslek alanlarında kurslar düzenlemek ve nitelikli ara insan gücü yetiştirmek,

d) Turizm, halk sağlığı, tarım, ev ekonomisi, kooperatifçilik, toplum kalkınması, sürdürülebilir çevre bilinci, doğal hayatı koruma, kazalara karşı önlem, doğal afetten korunma, girişimcilik, tüketici eğitimi, sivil savunma, ilkyardım, halk sağlığı, uyuşturucu ile mücadele, bulaşıcı hastalıklara karşı önlem alınması, doğabilecek özür lülüğün önlenmesi gibi konularda kurs, seminer, konferans, yarışma, açık oturum, sergi, panel, sempozyum ve benzeri etkinlikleri düzenlemek,

e) İmkânlar ölçüsünde kitaplıklar oluşturmak, belli aralıklarla yayınlar yapmak, yörenin tarihî ve kültürel değerlerini gelişme sürecinde derleme ve yayın

yoluyla tanıtmak, yörede yetişmiş ünlü kişilerin biyografilerini hazırlama ya da hazırlanmasını özendirmek ve desteklemek gibi çalışmalar yapmak,

f) Millî ve mahallî bayramlar, belirli gün ve haftalar, çevreye ait gelenek ve görenekler ile millî kültür değerlerinin tanıtılması, korunup yaşatılması yönünde çalışmalar yapmak,

g) Kurs dışı eğitsel etkinlikler çerçevesinde yarışma, sergi, gezi, panel, toplantı, kampanya ve benzeri etkinlikler düzenlemek, bu etkinliklerin süreklilik kazanmasını sağlamak, gerekli şartların oluşturulması kaydıyla yöresel, ulusal ve uluslararası düzeyde gerçekleştirmek, ihtiyaç duyulan kulüpleri oluşturup etkin şekilde çalıştırmak,

h) Bakanlığa bağlı her derece ve türdeki örgün ve yaygın eğitim kurumları iş birliğinde ulusal meslek standartlarına uygun meslekî ve teknik eğitim programları hazırlamak ve bu programlara göre kurslar açmak,

ı) Döner sermaye işletmesine bağlı olarak meslekî, sosyal ve kültürel amaçlı kurslar düzenleyip eğitim içerisinde üretimi gerçekleştirmek, atıl kapasiteyi değerlendirmek, ekonomik ve toplumsal yarar sağlayıcı çalışmalar yapmak,

j) Etkinliklerle ilgili hazırlanmış yazılı, görsel ve işitsel araçlardan belli bir program çerçevesinde kursiyerlerin yararlanmasını sağlayıcı çalışmalar yapmak,

k) Diğer resmî kurum ve kuruluşlar, belediyeler, dernekler, meslek odaları, vakıflar ve gönüllü kuruluşlarca halka açık ücretsiz düzenlenecek yaygın eğitim amaçlı kurslarla ilgili kurs açma, öğretime başlama, denetim, rehberlik, gözetim, sınav ve benzeri konulara ilişkin iş ve işlemleri yürütmek, gerekli eş güdümü sağlamak,

l) İlgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği içinde özel eğitim gerektiren kişilere yönelik kurs ve etkinlikler düzenlemek,

m) İlgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılarak; koruma altındaki çocuklar ve kadınlar, sokakta çalışan çocuklar, tedavi altındaki madde bağımlıları, tutuklu ve hükümlüler ile hastanede yatan kişilere kurs ve etkinlikler düzenlemek, emekliliğe uyum ve yaşlılara yönelik etkinlikler gerçekleştirmek,

n) Aileyi geliştirmeye yönelik çocuk psikolojisi, çocuk bakımı, çocuk gelişimi, ev yönetimi, aile iletişimi ve benzeri konularda eğitim etkinlikleri düzenlemek; anne-baba ve çocuk eğitimiyle ilgili uygulamalı kurslar düzenlemek, kursiyer çocuklarının yararlanabileceği çocuk bakım ve eğitim odaları oluşturmak (<http://www.meb.gov.tr/>).

Ayrıca, konferanslar, açık oturumlar, paneller, sempozyumlar, konserler, temsiller, edebiyat toplantıları, çeşitli yarışmalar ve spor faaliyetleri, geziler, folklor gösterileri, kahramanlık günleri, grup tartışmaları, film gösterileri düzenlemek. Halkın güzel sanatlara olan ilgisini teşvik edici çalışmalar yapmak ve güzel sanatlarda yetenekli görülenlerin geliştirilmelerine çeşitli yollarla yardım etmek. Sergiler düzenlemek, mevcut sergi ve galerilerden, mahalli müzelerden halkın geniş ölçüde yararlanmasını sağlamak. Türk kadınının sosyal yapı içinde daha aktif hale getirilmesi için gerekli çalışmaları yapmak, bu konuda kadın dernekleri ve kuruluşlarıyla sıkı bir işbirliği sağlamak. Bölgede ekonomik önemi olan, karakteristik özellik taşıyan el sanatlarının geliştirilmesine, yayılmasına ve değerlendirilmesine yönelik çalışmaları teşvik etmek. Çevreden gelen istek ve ihtiyaçlara uygun diğer halk eğitimi çalışmalarını, imkânların elverdiği oranda yapmak halk eğitim merkezlerinin görevleri arasında yer almaktadır (Doğan, 2008). Türkiye’de geçtiğimiz yıllarda yetişkin eğitimi ile ilgili birçok düzenleme yapılmıştır ve yapılmaya devam etmektedir. Bu düzenlemelerden en önemlisi kısa bir süre önce adapte edilen ve uygulamaya konulan MEB Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğidir. Bu düzenleme ile yaygın eğitim kurumlarının 1979 da kabul ettiği düzenlemeler iptal edilmiştir. Yeni düzenlemeler yetişkin eğitimi ile ilgili yeni yaklaşımlar önermektedir. Dünya düzeyinde düzenlenen ve hayat boyu öğrenme yaklaşımı ile gelişen eğitim anlayışı Türkiye’de de gerekli önemi görmüştür (Bahat, 2013: 32).

2.5.3.4.2. Halk Eğitimi Faaliyetleri Uygulamaları

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, ülkemizdeki halk eğitimi, çıraklık eğitimi, açık öğretim hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu Genel Müdürlüktür. Genç ve dinamik bir nüfusa sahip olan ülkemizdeki toplam nüfusun %70’i 35 yaşın, %50’si ise 24 yaşın altında bulunmaktadır. Böylesine genç bir yapıya sahip nüfus yapısının iyi bir eğitim ve doğru bir istihdam politikaları ile Türkiye Cumhuriyeti için önemli bir kazanım olduğu açıktır. Bu potansiyelin en iyi şekilde değerlendirilmesi için halk eğitimi merkezleri ülkemizin tüm yerleşim birimlerinde aralıksız faaliyet göstermektedir (<http://www.meb.gov.tr/>). Öğrenme Merkezleri ile her düzeydeki ve yaştaki öğrencilere, öğrenci olmayan gençlere ve yetişkinlere bilgi

ve iletişim teknolojilerini kullanma, boş zamanlarını yararlı etkinliklerle değerlendirme, tüm yıl, tam gün, yaşam boyu eğitim hizmeti sunulmaktadır (Oktay, 2003: 12).

Halk eğitimi faaliyetleri yer ve zamana bağlı olmaksızın her fırsatta düzenlenmekte, hizmet, vatandaşın en yakınına kadar ulaştırılmaktadır. Faaliyetler akşam saatleri ve hafta sonları da dâhil olmak üzere yılın 12 ayında aralıksız devam etmektedir. Düzenlenen kurslar ve kurs dışı eğitsel etkinliklere sadece yetişkinler değil, okul öncesi eğitimi çağındaki çocuklar da dâhil olmak üzere her yaş, eğitim, kültür, sosyal statü ve gelir düzeyindeki vatandaşlar katılabilmektedir (<http://www.meb.gov.tr/>).

Öncelikli hedef kitle:

- * Okuma-yazma bilmeyenlerle, temel eğitim eksikliği alanlar; herhangi bir nedenle örgün eğitime devam etmeyenler,
- * Örgün eğitimin herhangi bir kademesinden ayrılmış olanlar,
- * Herhangi bir örgün eğitim kurumunu bitirmiş olanlar,
- * Örgün eğitime devam ederken artakalan boş zamanlarını değerlendirmek isteyenler,
- * Örgün eğitim yoluyla edindikleri bilgi ve becerilerini tamamlamak, yenilemek, geliştirmek isteyenler,
- * Herhangi bir işe başlayacak olanlar,
- * Herhangi bir işte çalışanlar,
- * Yaşlı ve emekliler,
- * Yasal kısıtlılık altında bulunanlar,
- * Dış ülkelere çalışmaya ve öğrenime gidecekler,
- * Köyden kente göçenler,
- * Özel eğitim gerektiren kişiler,
- * Açık ve gizli işsizler,
- * Özel ve kamu kurum kuruluşlarında çalışanlar,
- * Mesleklerinde ilerlemek isteyenler,
- * Özelleştirme uygulamaları nedeniyle işini kaybetme riski taşıyanlar,
- * Bağımsızlığına yeni kavuşmuş Türk Cumhuriyetleri ile Türk Topuluklarında yaşayan soydaşlarımızdır (<http://www.meb.gov.tr/>).

Gelişen teknoloji ile birlikte kaybolmaya yüz tutmuş olan ürünler zor şartlar altında da olsa yaşatılmaya çalışılmaktadır. Bu konuda en büyük sorumluluğu Halk Eğitim Merkezleri almış olup, bünyesinde barındırmış olduğu El Sanatları programlarını ve belirli imkânlarla ve mekânlarda uygulamaya devam etmektedir (Yanar, 2011: 1). Destek programlar talep ve şartlara göre bağımsız düzenleneceği gibi diğer kurslar içerisinde konu şeklinde de plânlanıp uygulanmaktadır. Bu programların uygulanmasında uzman kişi ve kuruluşlarla iş birliği yapılmakta ve bu eğitimler merkezlere davet edilen uzman kişiler tarafından verilmektedir.

Aynı şekilde toplumsal bilinç uyandırmaya yönelik faaliyetler toplantı, seminer, konferans şeklinde de verilmekte, ilgili resmî ve özel kurum ve kuruluşların yanı sıra sponsor kuruluşların desteğiyle yaygın şekilde yürütülmeye çalışılmaktadır. Kırsal kesimde ağırlıklı olmak üzere eğitim düzeyi düşük kadınlarımızın en fazla ilgi duydukları ve talep ettikleri kurslar biçki dikiş, nakış, halı, kilim, el sanatları, iğne oyası, trikotaj gibi kurslardır (<http://www.meb.gov.tr/>). Halk eğitim merkezlerinde, eğitim içerisinde üretim faaliyetleri de gerçekleştirilir (Yanar, 2011: 23).

Halk eğitimi merkezlerinde kursların yanı sıra kurs dışı eğitsel etkinlikler ve eğitsel kulüp çalışmalarına da yoğun şekilde yer verilir. Kurs dışı eğitsel etkinliklerden en önemlileri:

- | | |
|-------------|--------------------|
| -Toplantı | - Sanatsal gösteri |
| - Sohbet | - Sergi |
| - Seminer | - Festival |
| - Konferans | - Fuar |
| - Panel | - Doğa yürüyüşü |
| - Sempozyum | - İmza günleri |

Hizmete inanmış gönüllü kişilerden oluşan eğitsel kulüpler de halk eğitimi faaliyetlerine önemli katkı sağlamaktadır. Eğitsel kulüpler halk eğitimi merkezlerinin bünyesinde bağımsız olarak dernek gibi faaliyet yapmaktadır Halk eğitimi merkezleri bünyesinde kurulabilen eğitsel kulüplerden bazıları şunlardır:

- Güzel sanatlar

- Sivil savunma
- Tiyatro
- Türk halk oyunları
- Türk sanat müziği
- Türk halk müziği
- Spor
- Gezi ve turizm (<http://www.meb.gov.tr/>).

Halk eğitimi örgütlerinde, örgüt-çevre etkileşiminin sağlanması diğer eğitim örgütlerinden çok daha önemlidir. Çünkü halk eğitimi örgütleri çevrenin var olan eğitim ihtiyaçlarına dayalı hizmet üretirler. Örgüt çevre etkileşimi sağlanarak, çevrenin eğitim ihtiyaçları örgütün amaçlarına yansıtılmıyorsa, halk eğitimi örgütünün varlık nedeni ortadan kalkar (Tekin, 1991: 14).

Halk Eğitimi Merkezlerinde düzenlenen mesleki teknik kurslarda mesleki bilgi beceri konularının yanı sıra kursiyerlerinin ihtiyaç duyduğu destek programlarına da (kişisel gelişim) yer verilmektedir.

Düzenlenen kurslar içerisindeki destek programlarından bazıları:

- | | |
|----------------------------------------------|------------------------------|
| * Girişimcilik | * Sivil savunma |
| * Tüketici eğitimi | * Halk sağlığı |
| * Çocuk ihmalini ve istismarını önleme | * Beslenme |
| * Madde bağımlılığına karşı bilinç uyandırma | * Vatandaşlık eğitimi |
| * Çevre | * İnsan hakları ve demokrasi |
| * Bulaşıcı hastalıklara karşı önlem | * Anne ve çocuk sağlığı |
| * Doğal afetlere karşı önlem | * Hijyen |
| | * Ev kazalarına karşı önlem |
| | * Sigorta bilinci |

Halk eğitimi merkezlerinin genel olarak en yoğun açtığı kursların başında bilgisayar, yabancı dil, hazır giyim, stilistik, modelistik, emlak komisyonculuğu, sınavlara hazırlık, iş makineleri kullanım, avcı eğitimi, kuaförlük, otelcilik ve turizm, ev pansiyonculuğu gibi kurslar gelmektedir. Kurslara kayıt olmak için en yakın halk eğitimi merkezine dilekçe ile başvuruda bulunmak yeterlidir. Ön kayıt

yapıldıktan sonra 12 kişilik katılımın tamamlanmasıyla talep edilen kurslar açılmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/>).

Sonuç olarak; halk eğitimi merkezleri bireyler için ikinci şans okullarıdır. Eğitim, hayat boyu devam eden bir süreç olduğundan ülkemizdeki tüm vatandaşlarımızın, ihtiyaç duydukları alanda halk eğitimi merkezlerinden eğitim alma imkânları bulunmaktadır (<http://www.meb.gov.tr/>). Yaygın eğitim bütün ülkeler için vazgeçilmez bir öneme sahiptir. Bu nedenle, ekonomik kalkınma görevlileri, kalkınma ve gelişmede insan faktörünün değerini kabul etmek zorundadırlar (Yapıcı, 2003).

Tablo 3: Halk Eğitim Merkezlerince Açılan Yaygın Eğitim Programları

Programlar		
Adalet	Grafik ve Fotoğraf	Muhasebe ve Finansman
Ahşap Teknolojisi	Güzellik ve Saç Bakım Hizmetleri	Müzik Aletleri Yapımı
Aile ve Tüketici Bilimleri	Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hiz.	Müzik ve Gösteri Sanatları
Ayakkabı ve Saraciye Teknolojisi	Harita-Tapu-Kadastro*	Okuma Yazma
Bahçecilik	Hasta ve Yaşlı Hizmetleri	Öğretmenlik ve Öğretim
Bilişim Teknolojileri	Havacılık	Pazarlama ve Perakende
Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	Hayvan Sağlığı	Plastik Teknolojisi
Büro Yönetimi ve Sekreterlik	Hukuk	Radyo Televizyon
Çevre Koruma	İnşaat Teknolojisi	Raylı Sistemler Teknolojisi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	Kâğıt Üretim Teknolojisi	Sanat ve Tasarım
Deniz Araçları (Gemi) Yapımı	Kimya Teknolojisi	Seramik ve Cam Teknolojisi
Denizcilik	Kişisel Gelişim ve Eğitim	Spor
Eğlence Hizmetleri	Konaklama ve Seyahat Hizmetleri	Tarım Teknolojileri
El Sanatları Teknolojisi	Kuyumculuk Teknolojisi	Tekstil Teknolojisi
Elektrik ve Enerji	Madencilik ve Maden Çıkarma	Tesisat Tek.ve İklimlendirme
Elektrik-Elektronik Teknolojisi	Makine Teknolojisi	Ulaştırma Hizmetleri
Endüstriyel Otomasyon	Matbaa	Yabancı Diller
Gazetecilik	Metal Teknolojisi	Yiyecek İçecek Hizmetleri
Gıda Teknolojisi	Metalurji	
Giyim Üretim Teknolojisi	Motorlu Araçlar Teknolojisi	Mesleki Gelişim Modülleri

Değişim, insanların hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır. İnsan içinde bulunduğu, yaşadığı koşullardan farklı durum ve olaylarla karşılaşınca bir geçiş süreci yaşar. Bunun süresini kişinin değişime göstereceği tepki, bir başka deyişle değişmeye hazır oluşu ve istekliliği, yaşadığı çevre, bu çevredeki insanların tutumları, değerleri gibi bazı etkenler belirler. Bütün bu etkenler birbiriyle olumlu etkileşirse kişi değişim göstererek gelişme kaydeder, bulunduğu noktadan ilerisine bir adım atmış olur (Yalman, 2007: 1).

2.6. Avrupa Birliği Eğitim Ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı

Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı, ilk kez 2002 yılında Devlet Planlama Teşkilatı bünyesinde bir daire başkanlığı olarak kurulan ve 2003 yılında kanunda yapılan değişlikle özerk bir tüzel kişiliğe kavuşan kamu kurumudur. Birer Avrupa Birliği Topluluk Programı olan Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP) ile Gençlik Programının Türkiye temsilciliğini yapmaktadır. Bu sebeple kısaca "Ulusal Ajans" olarak da bilinmektedir. Merkezi Ankara'dadır ve şubesi bulunmamaktadır. Her yıl yukarıdaki iki toplum programı çerçevesinde Türkiye genelinde kurum, kuruluşlar tarafından hazırlanan projeler ile bireysel faaliyetler için başvuru merciidir. Söz konusu başvurular için Avrupa Birliği genel bütçesinden Türkiye için ayrılan miktardan hibe niteliğinde mali destek sağlar. Başvuruların seçilmesi, seçilen başvuruların finansmanı, başvuru kapsamında öngörülen faaliyetlerin yerinde ve uygun yapılıp, yapılmadığının kontrolü gibi pek çok görevi bulunmaktadır (Wikipedia, 2013).

2.6.1. Hayat Boyu Öğrenme Nedir?

Hayat Boyu Öğrenme kişisel, kamusal, sosyal ve/veya istihdam perspektifi içinde bilgi, beceri ve yeterliliklerin geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca dâhil olunan tüm öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenme (life long learning) ve yaşam boyu eğitim (life long education) terimlerinde yer alan eğitim ya da öğrenme terimleri, beşikten mezara kadar süren eğitim ve öğrenme yaşantısını ifade etmektedir. Sürekli eğitim (continuing education) teriminin kullanımı 'yetişkin' ve 'yetişkin eğitimci' terimlerinin kullanımındaki problem etrafında döner (Ültanır ve Ültanır, 2005: 3).

Hayat Boyu Öğrenme;

- Örgün, yaygın ve okul dışı eğitimi kapsar;
- Yaş, sosyo-ekonomik statü veya eğitim seviyesine sınır koymaz;
- Öğrenme sürecinin sadece okullarda değil kişilerin yaşam boyu dahil oldukları toplumsal, siyasi, kültürel ve eğlence alanlarında da devam ettiği

gerçeğine dayanır, hayat boyu sürer ve her alanda varlığını gösterir (<http://hbogm.meb.gov.tr/>).

Hayat Boyu Öğrenmenin Temel Prensipleri:

- ✓ Bilgi toplumu ve ekonomisine aktif katılım için yeni beceriler: öğrenme fırsatlarına evrensel ve sürekli erişimin sağlanması;
- ✓ İnsan kaynaklarına yatırımın artırılması;
- ✓ Hayat boyu ve hayatın her alanında öğrenmenin devamlılığı için etkili öğrenme ve öğretim yöntemleri ile bağlamlarının geliştirilmesi;
- ✓ Öğrenmeye değer verilmesi: öğrenmeye katılım ile öğrenme çıktılarının anlaşılması ve değerlendirilmesinde izlenen yolların iyileştirilmesi;
- ✓ Rehberlik ve danışmanlık hizmetlerinin gözden geçirilmesi;
- ✓ Öğrenmeyi evlere kadar yaklaştırmak: Hayat Boyu öğrenme fırsatlarının bireylere mümkün mertebe yakından verilmesi(<http://hbogm.meb.gov.tr/>).

2.6.2. Avrupa Birliğinde Hayat Boyu Öğrenme:

Lizbon Stratejisi başlamasında büyüme ve istihdam ile Avrupa'yı rekabet gücü en yüksek ekonomi yapmayı amaçlayan Avrupa Komisyonu, Hayat Boyu öğrenmeye daha fazla öncelik tanınması gerektiğini vurgular. HBÖ politikaları farklı eğitim ve öğretim sistemleri arasındaki geçişi ilerletmeyi amaçlar böylece kişiler dikey olarak (yeterliliklerinin ve yetkinliklerinin seviyesinin yükseltilmesi) ya da yatay olarak (edinimlerinin genişletilmesi, ön yeterlilik kazanılması ya da öğrenme yollarının değiştirilmesi) ilerleyebilir. Bu durum, yeterliliklerin, bu dikey ve yatay öğrenmelerin tanınmasına açık olmasını gerektirir (<http://hbogm.meb.gov.tr/>).

Avrupa Topluluğu, ilk ve orta öğretim düzeyinde teknik ve meslekî eğitimi geliştirmeyi hedefleyen Okul Ortaklığı Programını (Comenius); yükseköğretim düzeyinde işbirliğini ve kaliteyi artırmak, Avrupa'da farklı ülkelerde uygulanmakta olan kaliteli eğitim niteliklerini Avrupa'nın farklı ülkelerine yaymak için Yüksek Öğretim Programını (Erasmus); hayatın her hangi bir döneminde eğitimine ara vermiş ya da kendini yeterince yetiştirememiş kişileri eğitmek için Yetişkin Eğitimi Programını (Grundving); AB'ye üye ya da aday ülkelerin meslekî eğitimine yönelik

politikaları desteklemek ve geliştirmek için Meslekî Eğitim Programını (Leonardo da Vinci); geliştirmiştir (Ungan, 2006: 219).

Hayat Boyu Öğrenme Programı Nedir?

Hayat Boyu Öğrenme Programı bireylerin, kurum ve kuruluşların hangi seviyede ve nerede olurlarsa olsunlar Avrupa çapında kendilerini geliştirmeye teşvik edici, eğitici ve öğretici faaliyetlere katılmalarını ve projeler geliştirmelerini sağlayan bir Avrupa Birliği topluluk programıdır. Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın genel amacı; hayat boyu öğrenme yoluyla Topluluğu ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş imkânı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek; çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak; özellikle de dünyada bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Topluluk içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmektir (<http://www.ua.gov.tr/>).

Hayat Boyu Öğrenme Programı, ilk ve orta öğrenimdeki öğrencilerimizden yetişkinlere, mesleki eğitim stajyerlerinden üniversite öğrencilerine, temel beceri ihtiyacı duyan insanlardan eğitim profesyonellerine kadar herkes için eğitim ve öğretimde gelişme imkânları ve karşılıksız mali katkı sağlamaktadır. Okul öncesinden, üniversite eğitimine, mesleki eğitimden, yetişkin eğitimine kadar hayatın her anındaki eğitimi kapsayacak şekilde yapılandırılmış Comenius (Okul Eğitimi), Erasmus (Yüksek Öğretim), Leonardo da Vinci (Mesleki Eğitim) ve Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) isimli dört sektörel alt program ile Ortak Konulu Programdan oluşmaktadır (<http://www.ua.gov.tr/>).

2.6.3. Ulusal Ajans Hayat Boyu Öğrenme Programları

Ulusal Ajans bünyesinde gerçekleştirilen Hayat Boyu Öğrenme programları şunlardır:

- Comenius Programı(Okul Eğitimi)
- Erasmus Programı(Yüksek Öğretim)
- Leonardo Da Vinci Programı(Mesleki Eğitim)
- Grundvig Programı(Yetişkin Eğitimi)

- Çalışma Ziyaretleri (<http://www.ua.gov.tr/>)

2.6.3.1. Comenius Okul Eğitimi Programı

Comenius Programı, genel olarak, okul eğitiminde kaliteyi artırmayı ve Avrupa boyutunu güçlendirmeyi hedefleyen bir hayat boyu öğrenme programıdır. Comenius Programı, öğrenciler ve eğitim personeli arasında Avrupa kültür ve dil çeşitliliği ile değerleri hakkında bilgi ve anlayış oluşturmayı, iş birliğini güçlendirmeyi, aktif bir Avrupa vatandaşı olma yolunda öğrencilerin kişisel gelişimleri için gerekli olan temel becerileri ve yeterlilikleri edinmelerini amaçlamaktadır. Programa dâhil ülkeler 28 AB üyesi ülke, Norveç, Lihtenştayn, İzlanda, İsviçre ve Türkiye'dir. İlköğretim okulları ve genel liseler bünyesinde gerçekleştirilen Comenius programı çerçevesinde yürütülen dış kaynaklı eğitim projeleri günümüzde yaygınlık kazanmaktadır. Bu programlar "AB standartlarına göre sertifikalandırılacak kurumsal çatı oluşturma" amacı da taşıdığı için Bakanlığın merkez ve taşra örgütü ile ilgili kurumsal değişiklikleri de beraberinde getirmiştir (Küçüker ve Gürbüz, 2012: 62).

2.6.3.1.1. Faaliyetin Hedefleri

Ülkeler arası iş birliğini geliştiren, okul eğitimi alanında çalışan personelin mesleki gelişimine katkıda bulunan çalışmalarını destekleyen program, Avrupa dillerinin öğretilmesinin yaygınlaştırılmasını teşvik eder ve kültürler arası diyalog konusunda etkili çalışmalara imkân sağlar (<http://www.ua.gov.tr/>)

Comenius Programı, okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında uluslararası iş birliğini, pedagojik metotlar ve materyaller geliştirmeyi, okulların idaresine yönelik iyi çalışmaların ve yeniliklerin uluslararası boyutta yaygınlaştırılmasını katkı sağlar. Comenius, farklı kültürlerin anlaşılmasına yönelik bilincin artırılmasını teşvik etmek, okul eğitimi sektöründe kültürler arası eğitim girişimleri geliştirmek, kültürler arası eğitim alanında öğretmenlerin becerilerini iyileştirmek, ırkçılık ve yabancı korkusuna karşı mücadeleyi desteklemek, göçmen işçilerin, meslek nedeniyle seyahat edenlerin, çingenelerin ve gezginlerin eğitimini iyileştirmek için tasarlanmış, ülkeler arası etkinliklerle Avrupa'daki okul eğitiminde

kültürler arası diyalogun teşvik edilmesine katkıda bulunmayı hedeflemektedir (Aydoğan, 2006: 457).

2.6.3.1.2. Program Neyi Hedefliyor?

Okullar ve öğretmen yetiştiren kurumlar arasında uluslararası işbirliği ve değişimi teşvik etmek,

Pedagojik metotlar ve materyaller geliştirmek,

Okulların idaresine yönelik güzel çalışmaların ve yeniliklerin uluslararası boyutta yaygınlaştırılmasını desteklemek,

Eğitimde dışlanma ve okulda başarısızlıkla mücadelede, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin entegrasyonu ve eğitimin bütün sektörlerinde fırsat eşitliğini teşvik eden yöntemlerin geliştirilmesini ve yaygınlaştırılmasını desteklemek,

Yabancı dil olarak Avrupa dillerinin öğretiminde kaliteyi ve öğretilen yabancı dil çeşitliliğini artırmak,

Gerek eğitim, gerekse sosyal, fiziksel, coğrafi, psikolojik, ekonomik açılardan belli dezavantajları olan kişilere öncelik vermek,

Okul eğitiminde ve okul eğitiminde görev yapan personelin eğitiminde Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin (BIT) kullanımını teşvik etmek (<http://www.ua.gov.tr/>)

2.6.3.1.3. Bunların Yanı Sıra Comenius Programı:

- Değişik kültürlerle yönelik farkındalığın geliştirilmesini teşvik etmek
- Kültürler arası eğitim alanında öğretmenlerin yeteneklerini geliştirmek,
- Irkçılık ve yabancı korkusu/düşmanlığıyla mücadeleyi desteklemek;

için tasarlanmış uluslararası etkinlikler yardımıyla Avrupa'daki okul eğitiminde kültürler arası farklılıkların bilincine varılmasını teşvik eder (<http://www.ua.gov.tr/>).

2.6.3.1.4. Comenius Programı Kimler İçin Uygun

Program, en genel anlamıyla, okul eğitimine taraf olan kurum ve kuruluşlar ile bu kurumlardaki idareciler, eğitimciler/öğretmenler, öğretmen adayları ve öğrencileri kapsar (<http://www.ua.gov.tr/>).

Comenius Programı, bireysel ve kurumsal olarak gerçekleştirilebilecek pek çok faaliyeti kapsar. Her bir faaliyetin farklı süreleri ve hibeleri bulunmaktadır (<http://www.ua.gov.tr/>).

2.6.3.2. Erasmus Programı

Erasmus programı, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile çok yönlü işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir AB'nin eğitim programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri, öğrenci, idari ve akademik personel değişimi yapabilmeleri için hibe niteliğinde karşılıksız mali destek sağlamaktadır. İsmi, değişik Avrupa ülkelerinde hem öğrenci, hem de akademisyen olarak bulunmuş olmasından dolayı Rönesans Hümanizminin önemli temsilcilerinden biri olan Hollandalı bilim adamı Erasmus'tan (1469-1536) almıştır. Avrupa Komisyonu 2004 yılında aldığı kararla, ülke merkezli faaliyet gösteren Erasmus programları vasıtasıyla, ülkelerin yükseköğretim kurumlarının Bologna süreci çerçevesinde doğrudan işbirliği içinde çalışmasını öngörerek ulusal ajanslara bu süreçte sorumluluk yüklemiştir (Akman, Akçay ve Argun, 2011: 20).

Erasmus Programı, Avrupalı yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile işbirliği yapmalarını teşvik etmeye yönelik bir Avrupa Birliği öğrenci değişim programıdır. Yükseköğretim kurumlarının birbirleri ile ortak projeler üretip hayata geçirmeleri; kısa süreli öğrenci ve personel değişimi yapabilmeleri için karşılıksız mali destek sağlamaktadır (Yağcı, Çetin ve Turhan, 2013: 341).

2.6.3.2.1. Erasmus Programı Ne Değildir?

- 1- Erasmus programı bir "yabancı dil öğrenme programı" değildir.
- 2- Erasmus programı tam anlamıyla bir "burs" programı değildir.
- 3- Erasmus programı bir "diploma" programı değildir.
- 4-Erasmus programı bir " araştırma " programı değildir (<http://www.ua.gov.tr/>)

2.6.3.2.2. Erasmus: Avantajlar Ve Fırsatlar

- **Esneklik:** Günümüz dünyasında esnekliğin özellikle iş yaşamında ne denli önemli bir yer tuttuğu göz önünde bulundurulduğunda, eğitim ve öğrenim yaşamında esneklik sağlayan bu programın öğrencilere iş yaşamına hazırlıkta sağladığı avantajlar rahatlıkla anlaşılıyor. Sürekli yeni koşullara uyum sağlamayı gerektiren çağdaş iş yaşamına yönelik olarak yapılacak en iyi hazırlık, eğitim ve öğretim yaşamında da yeni koşullara uyum deneyimini yaşamak olacaktır.
- **Uyum Yeteneği:** Uyum yeteneğinin geliştirilmesi de yine iş yaşamına hazırlıkta önemli bir yer tutmaktadır. Günümüzde iş yaşamında başarının temel belirleyicileri yabancı bir ülkede çalışabilme, oranın kültürüne uyum sağlayabilme, gelişmiş düzeyde yabancı dil bilgisi gibi yetileri içermektedir. Mezuniyet sonrasında uzun süre aynı işi yapacağınızdan emin olsanız dahi, bu iş kapsamında da yabancı kültürlerle diyaloga girmeniz gerekeceğinden, sosyal uyum yeteneğinizi geliştirmeniz bakımından Erasmus size paha biçilmez bir fırsat sunuyor.
- **Olgunluk:** Bir başka ülkede yaşamak ve çalışmak, oranın idari işleyişleri ve bürokrasisi ile uğraşmak, onlarca form doldururken Avrupa bürokrasisiyle de tanışmak ve tüm bu süreçleri başarıyla tamamlamak kendinize olan güveninizi artıracak, yaşadığınız tecrübeler olgunlaşmanıza son derece değerli katkılarda bulunacak.
- **Kariyer:** Esneklik kavramıyla daha yükseköğretim sürecinde tanışarak uyum yeteneğinizi geliştirdikten ve gerekli olgunluk düzeyine ulaştıktan sonra, iş yaşamına girişte ne gibi avantajlarınızın olacağı açık. Yurtdışında kazanacağınız tecrübelerle özgeçmişinize ekleyeceğiniz yeni satırlar, mezuniyet sonrası atılacağınız iş yaşamını da yeni sayfalarla zenginleştirecek (<http://www.ua.gov.tr/>).

2.6.3.2.3. Programın Amacı

Programın amacı Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Bu hedef, Avrupa'nın değişik ülkelerindeki iyi uygulamaları Avrupa'nın bütününün istifadesine sunmak olarak özetlenebilir. Erasmus programı, belirtilen amaçları; üniversiteler arasında ülkelerarası işbirliğini

teşvik ederek, öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak ve programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınması ve şeffaflığın gelişmesine katkıda bulunarak gerçekleştirmeye çalışmaktadır (<http://www.ua.gov.tr/>).

Programın amacı Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini artırmak ve Avrupa boyutunu güçlendirmektir. Erasmus Programı, üniversiteler arasında ülkelerarası işbirliğini teşvik ederek; öğrencilerin ve eğitimcilerin Avrupa'da karşılıklı değişimini sağlayarak; programa katılan ülkelerdeki çalışmaların ve alınan derecelerin akademik olarak tanınması ve şeffaflığın gelişmesine katkıda bulunarak bu amacı gerçekleştirmeye çalışmaktadır. Yurtdışı deneyimi, öğrencilerin kişisel ve mesleki gelişimleriyle beraber istihdam edilebilirliklerine de katkı sağlamaktadır (Yağcı, Çetin ve Turhan, 2013: 342). Programın amaçları arasında, Avrupa'da yükseköğretimin kalitesini arttırmak, Avrupa Birliği ülkeleriyle aday ülkelerin yükseköğretim kurumlarının işbirliği içinde çalışmasını sağlayarak ortak projeler geliştirmek, öğrenci, öğretim elemanı ve personel değişimi yapmak, yurtdışında yapılan çalışmaların ve alınan derecelerin kendi ülkesine döndüğünde akademik olarak tanınmasını sağlamak gibi önemli konular yer almaktadır (Yücelsin Taş, 2013: 765).

2.6.3.3. Leonardo da Vinci Programı

Avrupa Birliği'ne üye ve aday ülkelerin mesleki eğitime yönelik politikalarını desteklemek ve geliştirmek amacıyla kurulmuş olan Leonardo da Vinci Programı; kurumlara Avrupa çapında ortaklarla birlikte çalışma, yenilikçi metot ve uygulamaları paylaşma, çalışanlarının bilgi, beceri ve uzmanlıklarını artırma fırsatı sağlar. Program, ülkeler arası iş birliği yoluyla, mesleki eğitim sistemleri ve uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, bireylerin bilgi, beceri ve yeterliklerinin artırılmasını, yeniliklerin teşvik edilmesini hedeflemektedir (<http://www.ua.gov.tr/>).

İlk kez 1995 yılında uygulamaya başlanan ve 2000-2006 yılları arasında ikinci aşaması uygulanan bir programdır (Bayrakdar, 2011: 252).Organizasyon ve içeriği AB'ye üye ülkelerin sorumluluğunda olan Leonardo da Vinci programı, AB'ye üye ve aday ülkelerin mesleki ve teknik eğitime yönelik politikalarını

desteklemek ve geliştirmek için yürütölen bir programdır. Bu program, ölkelerarası iş birliğine gidilerek mesleki eğitim sistemleri ve uygulamalarında kalitenin geliştirilmesini, yeniliklerin desteklenmesini ve Avrupa boyutunun yükseltilmesini amaç edinmiştir (Çelikkol ve Özünlü, 2013: 41). Mesleki eğitim alanında işbirliğini sağlamak ve politikaları ve uygulamaları desteklemek için Leonardo da Vinci ve gençlerin bireysel çalışmalarını desteklemek ve iletişimlerini sağlamak amacı ile kurulmuş Youth Gençlik Programı da yer almaktadır (Gedikoğlu, 2005: 67).

2.6.3.3.1. Kimler Faydalanabilir?

Tüzel kişiliğe sahip mesleki eğitimle ilgili olan eğitim kurumları, kamu kurumları, yerel yönetimler, işletmeler, KOBİ'ler, meslek odaları, borsalar, sendikalar, sivil toplum kuruluşları proje başvurusu yapabilir. Bireysel başvuru yapmak mümkün değildir (<http://www.ua.gov.tr/>).

2.6.3.3.2. Hareketlilik Projeleri

Bu projeler, temel mesleki eğitim almakta olanlar, çıraklar, çalışanlar, iş arayanlar ve mesleki eğitimden sorumlu kişilere, bilgi ve becerilerini geliştirme amacıyla program üyesi başka bir ölkede faaliyette bulunma fırsatı sunar.

2.6.3.3.3. Ortaklık Projeleri

Bu proje türü, mesleki konularda Avrupalı meslektaşlarla birlikte çalışma, fikirleri paylaşma ve genel problemleri tartışma fırsatı sunar.

2.6.3.3.4. Yenilik Transferi Projeleri

Bu projeler, yenilikçi mesleki eğitim materyalleri ve metotlarını transfer etmek için Avrupalı ortaklarla iş birliği yapma fırsatı sunar.

2.6.3.3.5. Hazırlık Ziyaretleri ve İrtibat Seminerleri

Hazırlık Ziyaretleri, Leonardo Programı kapsamında sunulacak projelere hazırlık yapmak, proje ortaklarıyla bir araya gelmek amacıyla yapılacak faaliyetler için fırsat sağlar.

2.6.3.3.6. Avrupa Dil Ödölü

Avrupa Dil Ödölü, 1999 yılından beri Avrupa'da yeni, yaratıcı ve başarılı dil öğretme ve öğrenme uygulamalarına verilen bir ödöldür.

2.6.3.3.7. Merkezi Faaliyetler

- Yenilik Geliştirme Projeleri
- Konulu Ağ Projeleri
- Destekleyici Faaliyet Projeleri (<http://www.ua.gov.tr/>)

2.6.3.4. Grundtvig (Yetişkin Eğitim) Programı

Grundtvig (Yetişkin Eğitimi) Programı Bilginin sürekli yenilenmesi neticesinde oluşan gereksinimleri karşılamak ve yetişkin kişilere yaşamları boyunca, bilgi ve niteliklerini geliştirmek için imkânlar sunarak istihdam olanaklarını artırmak ve toplumda meydana gelen değişikliklere uyum sağlamalarını amaçlayan bir programdır. Avrupa Birliği'nin ekonomik büyüme, rekabet ve toplumsal katılım (Lizbon Stratejisi) gibi temel hedeflerini gerçekleştirebilmesi için, bir taraftan eğitimlerini yarıda bırakan yetişkinler ya da hiç eğitim imkânı bulamamış göçmenlerle diğer taraftan yaşanan Avrupa nüfusunun eğitim problemine çözüm arayan bir programdır (Usta, Demirtaş ve Demir, 2013: 235).

Grundtvig Programı'nın özel ve işlevsel amaçları bulunmaktadır. Özel amaçları, Avrupa'nın yaşanan nüfusunun eğitim problemine çözüm bulmak ve yetişkinlere bilgi ve niteliklerini artırmaları için imkânlar sağlanmasına yardımcı olmaktır. İşlevsel amaçları ise, tüm Avrupa'da yetişkin eğitiminde yer alan kişilerin hareketlilik kalitesi ve erişebilirliğinin iyileştirilmesi ve sayısının artırılması (Akman, Akçay ve Argun, 2011: 17).

Eğitimli bir toplumun sürekliliği için yaşam boyu öğrenmenin özel bir önemi vardır. Yaşam boyu öğrenme merkezleri olarak halk eğitim merkezi benzeri yetişkin eğitim kurumları ön plana çıkmaktadır. İşte bu kapsamda faaliyet gösteren kurumlar Grundtvig programlarınca finanse edilmekte ve desteklenmektedir (Usta, Demirtaş ve Demir, 2013: 235).

2.6.3.4.1. Grundtvig Programı Nedir?

Grundtvig Programı 2000 yılında yürürlüğe girmiş ve Hayat Boyu Öğrenme Programının altında faaliyet gösteren bir yetişkin eğitimi veya başka bir ifadeyle yaygın eğitim programıdır. Program, temel eğitimini tamamlamayıp ya da tamamlayamayıp yetişkin kişilere, zihinsel açıdan sağlıklı kalmaları ve istihdam olanaklarını artırmaları için bilgi ve becerilerini geliştirme fırsatları sunar. Programdan 27 üye ülke, 3 EFTA ülkesi ile Türkiye yararlanmaktadır. Makedonya pilot dönemde olup, bazı alt faaliyetlerden yararlanabilmektedirler (<http://www.ua.gov.tr/>).

2.6.3.4.2. Programın Amaçları

Avrupa'nın yaşlanan nüfusunun eğitim problemine çözüm bulmak, yetişkinlere bilgi ve niteliklerini artırmaları için imkanlar sağlanmasına yardımcı olmak, tüm Avrupa'da yetişkin eğitiminde yer alan kişilerin becerilerinin artırılması, erişebilirliğin iyileştirilmesi ve sayısının artırılması, 2013 yılına kadar en az 7000 kişinin hareketliliğini desteklemek, tüm Avrupa'da yetişkin eğitiminde yer alan kuruluşlar arasında işbirliğinin kalitesini ve sayısını artırmak, yetişkin eğitime katılmaları için kendilerine alternatif fırsatlar vermek amacıyla, başta yaşlılar ve temel nitelikleri kazanamadan eğitimlerini yarıda bırakanlar olmak üzere değişik sosyal gruplardan ve marjinal sosyal çevrelerden gelen kişilere yardımcı olmak (<http://www.ua.gov.tr/>).

Grundtvig, Yetişkin eğitimi sağlayarak, ömür boyu öğrenmenin kalitesini, Avrupa boyutunu ömür boyu öğrenmenin sürekliliğini ve erişebilirliğini arttırmayı, temel nitelikler edinmeden okulu bırakmış olanlar için iyileştirilmiş eğitim fırsatlarının geliştirilmesini ve alternatif öğrenme yolları ile yenilikleri teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Doğu, 2010: 68).

2.6.3.5. Çalışma Ziyaretleri

Hayat Boyu Öğrenme Programı (LLP) / Ortak Konulu (Transversal) Program içinde yer alan genel ve mesleki eğitim uzman ve yöneticileri ile karar vericiler, politika yapıcılar için Çalışma Ziyaretleri faaliyeti, tüm Avrupa

ülkelerindeki kurum/kuruluşlarda yönetici ve uzman profilindeki katılımcıların fikir alışverişinde buldukları 3 ila 5 gün arasında değişen sürelerde gerçekleştirilen toplantı ve kurum/kuruluş ziyaretlerini kapsamaktadır. Transversal Program, eğitim politikalarında işbirliği ve yenilik, diller, bilgi işlem teknolojileri, AB kapsamında yapılan projelerin sonuçlarının yaygınlaştırılması ve volarizasyonu konularında dört temel faaliyet alanını içermektedir. Bu amaçla, "Politika, İşbirliği ve Yenilik" faaliyet alanı içinde, ulusal, bölgesel ve yerel düzeyde uzman ve resmi yetkililer ile genel ve mesleki eğitim veren eğitim kurumlarının yöneticileri, rehberlik ve akreditasyon servislerinin yetkilileri ve sosyal ortakların çalışma ziyaretlerini ihtiva eden bireysel hareketlilik faaliyeti en önemli faaliyet alanını oluşturmaktadır (Usta, Demirtaş ve Demir, 2013: 235).

2.6.3.5.1. Bireysel Katılımcı Profili

Katalogda bulunan her bir ziyaretin talep ettiği yararlanıcı profili konu başlığına göre farklı olup, aşağıdaki yararlanıcı gruplarından, ilgili ziyaretin gerektirdiği yararlanıcı grubuna dahil kişiler o ziyarete başvurabilir (<http://www.ua.gov.tr/>).

- Yerel, bölgesel ve ulusal idarelerin eğitim ve mesleki eğitimden sorumlu üst düzey yöneticileri (en az şube müdürü düzeyinden başlayarak-vekalet veya geçici görevle yürütülen görevler hariç)
- İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarının, meslek yüksekokullarının, üniversitelerde fakültelerin (en az bölüm başkanı düzeyinden başlamak üzere), rehberlik merkezlerinin ve akreditasyon kuruluşlarının yöneticileri,
- Milli Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatında görevli rehberlik ve eğitim danışmanlık işlerinden sorumlu yönetici ve uzmanlar (Özel Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü vb kurum/kuruluşlarda görevli olanlar)
- Öğretmen yetiştiren kurumların yöneticileri (Milli Eğitim Bakanlığının hizmet içi eğitimden sorumlu daire başkanı ve üstü idareciler ile üniversitelerin eğitim fakültelerinde görev alan yardımcı doçent ve üzeri akademisyenler - kadrosu söz konusu üniversitede olmak kaydıyla- dahil)
- Öğretmen eğiticileri (çalıştığı kurumda resmi kadrolu görevi öğretmen eğitimcisi olan ve tam zamanlı olarak bu görevi yürüten uzmanlar)
- Eğitim ve mesleki eğitim müfettişleri,

- Kurum-kuruluşların eğitimden/hizmet içi eğitimden sorumlu birimlerinin yöneticileri, (en az müdür düzeyinde)
- Şirketlerin eğitim ve insan kaynakları birimlerinin yöneticileri,
- KOBİ'lerin yöneticileri,
- İşçi (sendika vb) ve işveren örgütlerinin yönetici, uzman ve üst düzey temsilcileri,
- Ticaret, sanayi ve zanaatkar odalarının yöneticileri, üst düzey temsilcileri ve uzman personeli,
- Tüm meslek odalarının yöneticileri ve uzman personeli,

Yukarıda açıklanan görev tanımları dışında yer alan başvuru sahiplerinin başvuruları değerlendirmeye alınmaz. Geçici görevlendirme ile Milli Eğitim Bakanlığının yerel, bölgesel ve merkez teşkilatlarında çalışan öğretmenler hedef kitle dışındadır. Çalışma Ziyareti faaliyetine başvurup, hibe almaya hak kazananlar, ziyaret konusu yere, ziyaret tarihleri içerisinde yanlarında aile bireylerinden veya diğer ikincil kişilerden herhangi birini götürmemeyi, aynı otelde konaklamamayı kabul etmiş sayılırlar (<http://www.ua.gov.tr/>).

2.6.3.5.2. Kurumsal Ev Sahipliği

Eğitim ve öğretim faaliyetleri ile bir şekilde ilişkisi olan tüm kurum ve kuruluşlar bir Çalışma Ziyareti düzenleyip ev sahibi olabilirler. Çalışma Ziyareti ev sahipliği başvurularının değerlendirmesinde şu hususlar öne çıkmaktadır:

1. Başvuru sahibinin bir şemsiye kuruluş olarak, çok sayıda eğitim kuruluşunun üst makamı durumunda olması,
2. Başvuru sahibinin, kurumsal organizasyon ve altyapı potansiyelinin yüksek olması,
3. Başvuru sahibinin işçi ve işveren sendikaları, meslek odaları gibi sosyal ortaklardan biri olması,
4. Başvuru sahibinin, eğitimde gerçekleştirdiği ve başarılı olduğu yeni bir uygulamayı AB'li eğitim yöneticileri ile paylaşma isteği,
5. Daha önce başarılı bir ev sahipliği gerçekleştirmiş olması (<http://www.ua.gov.tr/>).

3. İlgili Araştırmalar

Bahat (2013), “Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı” isimli yüksek lisans tezinde yaptığı çalışmanın sonucunda hayat boyu öğrenme sistemi içerisinde halk eğitimi merkezlerinin daha etkin kurumlar haline gelmesi için öğrenme ihtiyacından hareket edilmesi, esnek kurs programlarının hazırlanması, donanımlı eğiticilerin bulunması, bireysel öğrenme ve fiziksel yetersizliklerin giderilmesinin gerçekleştirilmesi gerekmektedir.

Ersoy ve Yılmaz (2009), “Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye’de Halk Kütüphaneleri” makalesinde Araştırmaya katılan 162 yönetici ve kütüphaneciden elde edilen bilgilere göre, yönetici (%40,7) ve kütüphanecilerin (%50,6) önemli sayılabilecek bir bölümü yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu ifade etmektedir. Fakat eğitim sürecinde yeterince bilgilendirildiğini düşünenlerin oranı oldukça düşüktür. Hatta bir kısım yönetici ve kütüphaneci yaşam boyu öğrenme konusunu, kendileri için geliştirmeleri gereken en eksik yönü olduğunun da farkındadır. Araştırmaya katılan yönetici ve kütüphanecilerin büyük bir kısmı yaşam boyu öğrenme konusunda bilgi sahibi olduğunu düşünmektedir. Elde edilen bir diğer sonuca göre ise, halk kütüphanesi yönetici ve kütüphanecileri, halk kütüphanelerini yaşam boyu öğrenme sürecinin önemli bir parçası olduğunu savunurken, bu süreçte kendilerine düşen görevlerin farkında değillerdir. Araştırma kapsamındaki il halk kütüphaneleri tarafından yaşam boyu öğrenme kapsamında yeterli sayıda etkinlik düzenlendiğini söylemek de olanaklı değildir.

Aksoy (2008), “Hayat Boyu Öğrenme Ve Kariyer Rehberliği İlkelerinin İstihdam Edilebilirliğe Etkileri” adlı doktora tezinde, iş görenlerin hizmet öncesi eğitim donanımı yanında, kariyer rehberliği ilkeleri doğrultusunda katıldıkları hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin, istihdam edilebilirlikte etkili olduğunu tespit etmiştir. Araştırma sonucunda, otel işletmelerinde çalışan iş görenlerin hizmet öncesi eğitim donanımlarına göre, ihtiyaç duydukları beceriler arasında farklılıklar bulunmuştur. İşletmelerce düzenlenen kariyer rehberliği ilkelerine dayalı hayat boyu öğrenme faaliyetlerinin, iş görenlerin işletmeye olan bağlılıklarını artırmada,

üretilen mal ve hizmetlerin kalitesini yükseltmede stratejik bir yol olarak değerlendirilmeleri gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Özünü (2011), “Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenci Uygulama Becerilerinin Artırılması: AB Hayat Boyu Öğrenme Programı Uygulamaları” adlı yüksek lisans tezinde, AB - Türkiye ilişkilerinin artmasından, mesleki ve teknik eğitim olumlu etkilenmiştir. Ulusal Ajans’ın Türkiye’de kurulmasıyla birlikte, değişik AB projelerine katılım sağlanmıştır. Hayat Boyu Öğrenme Programı içerisinde yer alan “Leonardo da Vinci Projeleri” de bunlardan biridir. Leonardo da Vinci Projeleri sayesinde, mesleki ve teknik eğitimle ilgili çok sayıda uzman, öğrenci ve öğretmen yurt dışında mesleki eğitim almış veya inceleme yapmış, bilgi, görgü ve becerilerini arttırmıştır. Projeleriyle yurt dışında staj yapan mesleki ve teknik eğitim öğrencisi katılımcıların yurt dışındaki stajlarından olumlu derecede etkilendikleri, mesleki yeterliliklerini arttırdıkları ve gelecek beklentilerinin arttığı görülürken, yurt içinde yaptıkları stajlardan değişik nedenlerle verim alamadıkları ve gerekli öğrenme seviyesine gelemedikleri görülmüştür.

Tortop (2010), “Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu” adlı yüksek lisans tezinde, hayat boyu öğrenme politikası içinde yer alan herkes için yeni temel beceriler, insana daha fazla yatırım, öğretim ve öğrenimde yenileşme, öğrenmeye değer verme, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini yeniden değerlendirme ve öğrenme etkinliğini eve yaklaştırma hedefleri kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan öneri raporları ve çerçeve programları ile her biri ölçülebilir göstergelerle izlenmektedir. Yıllık yapılan izleme çalışmaları AB’nin önceliklerini daha net belirlemesine ve alması gereken önlemleri konusunda hızlı karar vermesini sağlamaktadır. Türkiye’deki yaygın eğitime yaklaşımın değişerek hayat boyu öğrenme kapsamında standart bir programa bağlı olarak Avrupa Birliğinde de geçerliği olan belgeler sağlaması, bireylere ileriki çalışma hayatlarında katkı sağlayabilecektir.

Öner (2014), “Hayat Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yenişehir Halk Eğitimi Merkezi Örneği” adlı yüksek lisans tezinde, araştırmanın sonuçlarına göre, Yenişehir Halk Eğitimi

Merkezi'nde YHEM tanımaya yönelik olarak cinsiyete, yaşa, medeni duruma göre farklılık göstermektedir. Ayrıca eğitim öğretim sürecinde yaşa göre farklılık göstermektedir. Kursiyerler yetişkin eğitiminin, merkezdeki eğitim öğretim sürecinin, merkezin fiziksel imkânlarının genel olarak iyi olduğunu düşünmektedir. Kursiyerler katıldıkları kursu en faydalı kurs olarak görmekte ve kursiyerler arasındaki yaş farkının eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilemediğini düşünmektedirler. Kursiyerlerin yaşı ilerledikçe kurs etkinliklerinden beklentilerini karşılama oranları artmaktadır.

Coşkun (2012), “Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılan Yetişkinlerin Beklentilerinin Ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tezinde, kursiyer memnuniyet düzeyinin yüksek olduğunu görülmektedir. Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezlerinin eğitim ve öğretimle ilgili değişim ve gelişmeleri takip ettiğini, kurs öğretmenlerinin yeterli olduğunu, merkezin yönetici ve eğiticileri dışında kalan diğer personelin işlerini kolaylaştırmak için yardımcı olduğunu, yönetici ve eğiticilerin yeterince çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Halk eğitim merkezi toplumun kültürel ve sosyal ihtiyaçlarını desteklediğini, açılan kursların halkın beklentilerini karşıladığını, aldıkları eğitimin çalışma hayatına katkı sağlayacağını, sınavların değerlendirilmesinde adil davranıldığı ortaya koyulmuştur. Kursiyerler HEM'de kurs ve kursiyerlerden kaynaklanan sorunlar müdür veya müdür yardımcılar tarafından dikkate alındığını, gördükleri eğitimin amaçlarını gerçekleştirdiğini, yakınlarına ve diğer kişilere tavsiye etmeyi düşündüklerini, kursta anlatılan konuları anlamakta zorlanmadıklarını, kurslarda huzursuz eden durumların bulunmadığını, kursiyerleri ilgilendiren konular hakkındaki duyuruların zamanında yapıldığını, ifade etmektedirler. Kursiyerler tarafından HEM'de yeterince sosyal ve kültürel faaliyetler düzenlendiğini, yöneticilerin sınıfları ziyaret ettiğini, varsa eksiklik ve aksaklıkların giderilmesi için çalışmalar yapıldığı ifade edilmiştir. Kursiyerler HEM'de açılan diğer kurs ve etkinliklere katılmak istediklerini, HEM'nin beklentilerine uygun eğitim verdiğini, ders için ihtiyaç duyulan araç gereçleri yeterli bulduklarını ifade etmektedirler.

Ünal (2006), “Bazı AB Ülkelerindeki Halk Eğitim Ve Mesleki Eğitim Uygulamaları ve Ülkemizin Halk Eğitim Ve Mesleki Eğitim Uygulamaları

Açısından AB’ye Uyumlaştırılması” adlı yüksek lisans tezinde, ülkemizde halen mesleki ve teknik eğitimin yeterince teşvik edilir durumda olmaması, kalite ve güvenilirliğinin düşüklüğü, üniversiteye girişte yasadıkları sorunların siyasi sebeplerle çözülememesi en büyük handikabımızdır. Görünüşe göre kendi basımıza çözemeyeceğimiz ve çözmeye niyetimizin de olmadığı bu sorunu, yine Avrupa Birliği’nin istekleri doğrultusunda ele alacağız. Bu açıdan bakıldığında hangi siyasi görüş ne derse desin, kendi iç dinamiklerimizin yetmediği noktada bizi harekete geçiren temel itici güç olarak Avrupa Birliği gözükmektedir. Mesleki ve Teknik eğitimdeki sorunlara ilave olarak, hayat Boyu Öğrenim ve uygulamalarında da özellikle devlet sektörünün çok büyük açıkları mevcuttur. Halen1000’den fazla olan Halk Eğitim Merkezleri’nde çoğunlukla ihtiyaca cevap verebilecek nitelikli eğitimler organize edilememektedir. Son yıllarda belediyelerin ve özel sektörün sağladığı eğitimlerin çok daha doyurucu ve nitelikli olduğu göze çarpmaktadır.

Kıran (2008), “Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi Örneği” adlı araştırmanın sonunda elde edilen bulgulara göre, Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi’nde kursa katılım ve kurs tercihleri cinsiyete, eğitim durumuna ve gelir durumuna göre farklılık göstermektedir. Kursiyerler yetişkin eğitiminin, merkezdeki eğitim öğretim sürecinin, merkezin fiziksel imkânlarının genel olarak iyi olduğunu düşünmektedir. Kursiyerler katıldıkları kursu en faydalı kurs olarak görmekte ve kursiyerler arasındaki yaş farkının eğitim öğretimi olumsuz yönde etkilemediğini düşünmektedirler. Kursiyerlerin yaşı ilerledikçe kurs etkinliklerinden beklentilerini karşılama oranları artmaktadır.

Tanır (2006), “Türkiye’de Halk Eğitim Hizmetlerinin Yönetimi ve Halk Eğitim Merkezlerinin Etkililiği Üzerine Alan Araştırması” adlı yüksek lisans tezinde, eğitimcilerin “androgoji” yetişkin eğitimi alanında yeterince eğitim almadıkları ortaya çıkmaktadır. Büyük çoğunluğunu halk eğitimi “androgoji” eğitimi hiç almamıştır. Çok az konferans ya da bir iki haftalık seminere katılmışlardır. Öğretmenler, kendilerinin az da olsa halk eğitimine ihtiyaç duyduğunu düşünmektedir. Buna rağmen yönetici ve kursiyerler öğretmenlerin yetişkin eğitimi alanında orta ve çok düzeyde eğitime ihtiyacı olduğunu

düşünmektedirler. Halk eğitim programları ile ilgili olarak, programlar esnek değildir. İş hayatının gereçlerine uygun işgücü yetiştirme açısından yetersizdir. Kaldı ki, Halk Eğitim Merkezleri mesleki teknik kurslar yanında, sosyal ve kültürel kurslar düzenlemektedir. Onun için Halk Eğitimi Merkezi kurslarının tamamen iş kazandırmaya yönelik olduğu söylenemez. Denekler programlarla ilgili yönetici, öğretmen ve kursiyerler programların içerik olarak iş sahibi yapmada yeterli olmadığını düşünmektedirler. Kursların kursiyerleri az seviyede iş sahibi yapmakta olduğu belirtilmektedir.

BÖLÜM III

3. YÖNTEM

3.1. Araştırma Modeli

Araştırmada nicel ve nitel yöntemler birlikte kullanılmıştır. Nicel ve nitel araştırma tekniklerinin birlikte kullanılmasında üç desen işe koşulabilir. Bunlar zenginleştirilmiş (triangulation) desen, açıklayıcı (explanatory) desen ve keşfedici (exploratory) desen olarak ele alınabilir. Zenginleştirilmiş desende nicel ve nitel veriler birlikte toplanır, bu verilerin birbirlerini destekleyip desteklemediğine bakılır. Açıklayıcı desende ise önce nicel veriler toplanır, sonra bu verileri yorumlamak için nitel araştırmaya gidilir. Keşfedici desende önce nitel veriler toplanır, sonra bunlara dayanarak nicel verilerin toplanmasına gidilir (Fraenkel ve Wallen, 2006'dan akt., Sönmez ve Alacapınar, 2011). Bu bağlamda değerlendirildiğinde bu araştırma açıklayıcı desen kapsamında yapılandırılmıştır. İki araştırma yönteminin birlikte kullanılmasıyla konu ile ilgili daha kapsamlı ve derinlemesine bilgi edinilmesi, araştırma sonucunda daha güvenilir ve sağlıklı çıkarımlarda bulunulması amaçlanmaktadır.

3.1.1. Nicel Araştırma Modeli:

Araştırmanın nicel bölümünde hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre hayat boyu öğrenme algılarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu çerçevede araştırma, ilişkisel tarama modelinde desenlenmiştir. Karasar'a (2003) göre tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Bu kapsamda araştırmada hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan yöneticilerin hayat boyu öğrenme algıları var olduğu şekliyle değerlendirilmiştir.

3.1.2. Nitel Araştırma Modeli:

Araştırmada, hayat boyu öğrenme kapsamında faaliyet gösteren kurum yöneticilerinin “hayat boyu öğrenme” kavramına yönelik algılarını ifade eden metaforları belirlemede, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan olgu bilim (fenomonoloji) deseni kullanılmıştır. Verilerin değerlendirilmesine içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılıdır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012: 240). Şimşek ve Yıldırım’a göre “Olgu bilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Bu amaçla yapılan içerik analizinde verinin kavramsallaştırılması ve olguyu tanımlayabilecek temaların ortaya çıkarılması çabası vardır. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır” (Akt: Özder, Kaya ve Ünlü, 2012).

3.2. Çalışma Grubu

3.2.1. Nicel Araştırma Yönteminde Kullanılan Çalışma Grubu:

Araştırmanın çalışma grubunu Milli Eğitim Bakanlığı, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından Antalya’da 15-16, 17-18, 21-22, 24-25 Nisan ve 6-7 Mayıs 2014 tarihlerinde gerçekleştirilen “Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi – Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri Çalıştayı”na 15-16 Nisan, 21-22 Nisan, 24-25 Nisan 2014 ve 6-7 Mayıs 2014 (1, 3, 4 ve 5. Gruplar) tarihlerinde katılan hayat boyu öğrenme kurum yöneticileri oluşturmaktadır. Açıklayıcı faktör analizi sonuçlarının elde edilmesi süreci içerisinde kaldığı için 2. gruba uygulama yapılamamıştır

15-16, 21-22, 24-25 Nisan 2014 ve 6-7 Mayıs 2014 tarihlerinde Antalya’da gerçekleştirilen “Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri” çalıştayına 1. grupta Ağrı, Bartın, Bolu, Diyarbakır, Elazığ, İzmir, Kastamonu, Kırıkkale, Tekirdağ ve Yozgat illerindeki yaygın eğitim kurumları merkez müdürü, İl Millî Eğitim Müdürlüklerindeki Hayat Boyu Öğrenmeden Sorumlu İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı/Şube Müdürü ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

temsilcilerinden oluşan toplam 192 kişi; 3. grupta Isparta, Artvin, Burdur, Kahramanmaraş, Tekirdağ, Balıkesir, Erzurum, Adana illerinden 180 kişi; 4. grupta Bingöl, Çorum, İstanbul, Kırşehir, Manisa, Tokat, Trabzon ve Zonguldak illerindeki yaygın eğitim kurumları merkez müdürü, İl Millî Eğitim Müdürlüklerindeki Hayat Boyu Öğrenmeden Sorumlu İl Millî Eğitim Müdür Yardımcısı/Şube Müdürü ve Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü temsilcilerinden oluşan toplam 212 kişi; 5. Grup için yapılan çalışmaya ise Ardahan, Aydın, Bursa, Düzce, Giresun, Kars, Kayseri, Malatya, Rize, Samsun, Sinop ve Çankırı illerinden 220 kişi katılım sağlamıştır. Bu durumda “Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri” çalışmaya söz konusu tarihlerde toplam 804 yönetici katılmıştır. 15-16 Nisan tarihlerinde çalışmaya katılan ve birinci grupta yer alan 192 kurum yöneticisine açımlayıcı faktör analizi kapsamında uygulama yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen dört boyutlu ölçek, doğrulayıcı faktör analizi kapsamında 21-22 Nisan tarihlerinde çalışmaya katılan ve üçüncü grupta yer alan 180 kurum yöneticisine uygulanmıştır. HBÖÖ geliştirme sürecinde yapılan Doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizleri kapsamında toplam 372 yöneticiye ulaşılmıştır. Ölçeğin geliştirilme süreci sonunda geçerlik ve güvenilirliği sağlanan HBÖÖ son olarak 4. ve 5. grupta yer alan 432 katılımcıya uygulanmıştır. Bu uygulama sonucunda 15 katılımcının ölçeği cevap verme kurallarına uyulmadığı için değerlendirme dışında bırakılmış analizler 417 ölçek üzerinden yapılmıştır. Bu kapsamda HBÖÖ ölçeğini yanıtlayan 417 kurum yöneticisine ilişkin kişisel bilgiler tablo 4’de sunulmuştur.

Tablo 4: Araştırmaya Katılan Yöneticilere İlişkin Kişisel Bilgiler

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	402	96,4
	Kadın	15	3,6
Yaş	30-39 yaş	42	10,1
	40-49 yaş	136	32,6
	50 ve üzeri yaş	239	57,3
Mesleki Kıdem	1-9 Yıl	94	22,5
	10-19 Yıl	118	28,3
	20 Yıl ve Üstü	205	49,2
Görev Bölgesi	İç Anadolu	91	21,9
	Karadeniz	55	13,2
	Marmara	89	21,3
	Ege	44	10,6
	Doğu Anadolu	55	13,2
	Güney Doğu	44	10,6
	Akdeniz	39	9,4
Görev Yaptığı Kurum	Halk Eğitim Merkezi	317	76,0
	Mesleki Eğitim Merkezi	100	24,0
TOPLAM		417	100,0

Tablo 4'e göre çalışma grubunu 402 erkek, 15 kadın yönetici; yaş gruplarına bakıldığında 30-39 yaş grubunda 42, 40-49 yaş grubunda 136, 50 ve üzeri yaş grubunda ise 239 yönetici; kıdem değişkeninde ise 1-9 yıl aralığında 94, 10-19 yıl aralığında 118, 20 yıl ve üstü kıdem aralığında ise 205 yönetici; görev bölgesi bazında İç Anadolu Bölgesi'nden 91, Karadeniz Bölgesi'nden 55, Marmara Bölgesi'nden 89, Ege Bölgesi'nden 44, Doğu Anadolu Bölgesi'nden 55, Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden 44, Akdeniz Bölgesi'nden ise 39 yönetici; son olarak ise görev yaptığı kurum bazında ise, Halk Eğitim Merkezi'nden 317 yönetici ve Mesleki Eğitim Merkezi'nden ise 100 yönetici oluşturmaktadır.

3.2.2. Nitel Araştırma Yönteminde Kullanılan Çalışma Grubu:

Araştırmanın nitel bölümünde nicel bölümde kullanılan çalışma grubuna anket sonunda HBÖ kavramına ilişkin tanımlayıcı bir ifade ile metafor analizi çalışması yapılmıştır. Nicel bölümde 417 katılımcı ölçeği cevaplarırken, 417 yöneticiden sadece 133'ü nitel soruyu yanıtlamıştır. Nitel bölüme katkı sağlayan katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler tablo 5'de verilmiştir.

Tablo 5: Katılımcıların Değişkenlere Göre Dağılımının Frekansları ve Yüzdeler Oranları

Değişkenler	Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Erkek	124	93,23
	Kadın	9	6,77
Toplam		133	100
Yaş	30-39	13	9,77
	40-49	44	33,08
	50 ve Üzeri	76	57,14
Toplam		133	100
Kıdem	1-9	26	19,54
	10-19	39	29,32
	20 ve Üzeri	68	51,12
Toplam		133	100
Görev Bölgesi	İç Anadolu	34	25,56
	Karadeniz	27	20,30
	Marmara	44	33,08
	Ege	22	16,54
	Doğu Anadolu	5	3,75
	Güney Doğu	1	0,75
	Akdeniz	0	0
Toplam		133	100
Kurum Türü	Halk Eğitim Merkezi	101	75,93
	Mesleki Eğitim Merkezi	32	24,07
	Toplam	133	100

Tablo 5'de görüldüğü gibi araştırmaya katılan toplam 133 yöneticinin 124 (%93,23)'ü erkek, 9 (%6,77)'u kadındır. Yaş değişkenine bakıldığında 13 (% 9,77) yönetici 30-39 yaş kategorisinde, 44 (%33,08) yönetici 40-49 yaş kategorisinde ve 76 (%57,14) yönetici ise 50 ve üzeri yaş kategorisindedir. Kıdem değişkenine

bakıldığında 26 (%19,54) yönetici 1-9 yıl aralığında, 39 (%29,32) yönetici 10-19 yıl aralığında ve 68 (%51,12) yönetici ise 20 ve üzeri kıdem yılı kategorisinde yer almaktadır. Görev bölgesine bakıldığı zaman 34 (25,56) yönetici İç Anadolu bölgesinden, 27 (%20,30) yönetici Karadeniz bölgesinden, 44 (%33,08) yönetici Marmara bölgesinden, 22 (%16,54) yönetici Ege bölgesinden, 5 (%3,75) yönetici Doğu Anadolu bölgesinden, 1 (%0,75) yönetici Güney Doğu bölgesinden ancak Akdeniz bölgesinden ise hiçbir yönetici metafor yazmadığı görülmektedir.

3.3. Veri Toplama Araçları

3.3.1. Nicel Veri Toplama Aracı:

Araştırmanın nicel bölümünde veri toplama aracı olarak araştırmacılar Doğan ve Kavtelek tarafından geliştirilen Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) kullanılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için öncelikle Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü tarafından Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne yazılan resmi yazı ile izin alınmıştır. Yapılan resmi yazışma sonucunda anketlerin uygulanması süreci için HBÖ Genel Müdürlüğü Eğitim Politikaları ve Programları Daire Başkanı Dr. İsmail DEMİR tarafından her türlü destek sağlanmıştır. Dr. İsmail DEMİR tarafından “Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri” çalıştay sürecinde HBÖ yöneticilerine uygulanan HBÖ ölçeği her grubun uygulamasının ardından araştırmacıya gönderilmiştir.

HBÖÖ'nin geliştirilmesi sürecinde, MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından 15-16 Nisan 2014 tarihlerinde Antalya'da gerçekleştirilen “Türkiye Yetişkin Öğrenme Projesi – Yetişkin Eğitiminin Temel Prensipleri Çalıştayı”na katılan hayat boyu öğrenme kurumlarında görev yapan 192 yöneticiye uygulama yapılmıştır. Uygulama sonucunda elde edilen verilerle açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmalarında ise, iç tutarlılık katsayısı ve madde analizlerine yer verilmiştir. Verilerin analizinde SPSS 18.00 ve LISREL 8.7 paket programından yararlanılmıştır. Ölçeğin oluşturulma sürecinde ilgili alan yazından faydalanılarak 41 madde yazılmıştır. Bu 41 maddenin 9 tanesi Coşkun (2009) tarafından geliştirilen Yaşam Boyu Öğrenme Ölçeği'nden alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için yapılan açımlayıcı faktör analizi sonuçları tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6: HBÖ Ölçeğinin Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları

Faktör Adı	Ölçek madde no	Madde Numarası	Faktör Yük Değeri	Faktörün Açılayıcılığı (%)	Güvenirlik Katsayısı (Cronbach Alpha)
Eğitime Duyulan İhtiyaç	1	1	0,811	14,34	$\alpha = 0,806$
	2	2	0,787		
	3	3	0,873		
	4	4	0,782		
	5	5	0,489		
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	6	6	0,414	13,05	$\alpha = 0,818$
	7	7	0,701		
	8	8	0,701		
	9	9	0,573		
	10	11	0,646		
	11	12	0,574		
	12	14	0,530		
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	13	15	0,565	13,44	$\alpha = 0,853$
	14	23	0,608		
	15	25	0,635		
	16	27	0,806		
	17	28	0,749		
	18	29	0,831		
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	19	31	0,685	18,81	$\alpha = 0,881$
	20	33	0,621		
	21	34	0,740		
	22	35	0,764		
	23	36	0,806		
	24	37	0,798		
	25	38	0,687		
	26	39	0,650		
	27	40	0,643		
	28	41	0,721		
Açıklanan Toplam Varyans = 59,65					
KaiserMeyerOlkin (KMO) = 0,892					
BartlettSphericityTesti Ki Kare = 3468,03					
Sd = 378					
p = 0,000					

Tablo 6’de görüldüğü üzere toplanan verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Bartlett Sphericity testleri ile gerekli ön incelemeler gerçekleştirilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, KMO değeri .89; Bartlett Sphericity Testi sonucu 3468,03 ($p < 0,000$) olarak bulunmuştur. KMO değerinin .50’nin altına düştüğü zaman faktör analizi yapılamayacağı yorumu yapılır. 0,80 ile 0,90 arasındaki değerler “iyi” düzeyde kabul edilir. KMO değerinin .80’den büyük olması ve 150 civarında örneklem büyüklüğünü yeterli sayan görüşlere göre bu çalışmada kullanılan örneklem sayısı olarak 192 sayının yeterli olduğu söylenebilir (Büyüköztürk 2007). Bartlett Sphericity testi sonucu ki-kare değerinin ise $p < 0,05$ düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar veriler üzerinde açımlayıcı faktör analizi yapılabileceğinin göstergesi olarak kabul edilir. Faktör analizinde her bir maddenin faktörlerce açıklanan ortak varyansının, .30’dan düşük olmaması beklenir. Ölçeğin faktör deseni için dik döndürme yöntemlerinden maksimum değişkenlik tekniği seçilmiştir. Bu bağlamda yapılan analiz sonucunda faktör yük değeri .40’ın altında yer alan 8 madde ve binişik olan 5 madde elenmiştir. Yirmi sekiz madde üzerinden yapılan faktör analizinde faktör yük değerlerinin .41 ile .87 arasında değiştiği görülmektedir. HBÖ ölçeği 4 boyut ve 28 maddeden oluşmaktadır. Her bir boyutun içerisinde yer alan maddeler incelenerek birinci boyut “Eğitime Duyulan İhtiyaç” şeklinde; ikinci boyut “HBÖ Kurumlarının Nitelikleri”; üçüncü boyut “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” ve son olarak dördüncü boyut “Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç” şeklinde isimlendirilmiştir.

“Eğitime Duyulan İhtiyaç” boyutu ölçeğe ilişkin toplam varyansın %14,34’ünü, ikinci boyut “HBÖ Kurumlarının Nitelikleri” toplam varyansın %13,05’ini, üçüncü boyut “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” toplam varyansın %13,44’ünü ve son olarak dördüncü boyut “Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç” toplam varyansın %18,81’ini açıklamaktadır. Bu dört boyutun ise toplam varyansın %59,65’ini açıklamaktadır. İlgili literatür incelendiğinde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması ideal kabul edilmektedir (Scherer, 1988; Akt; Bayram, Deniz ve Erdoğan, 2007: 11). Boyutların iç güvenilirliğinin hesaplanmasında Cronbach Alpha iç güvenilirlik katsayısına bakılmıştır. “Eğitime Duyulan İhtiyaç” boyutu için 0,806, ikinci boyut “HBÖ Kurumlarının Nitelikleri” için 0,818, üçüncü boyut “HBÖ

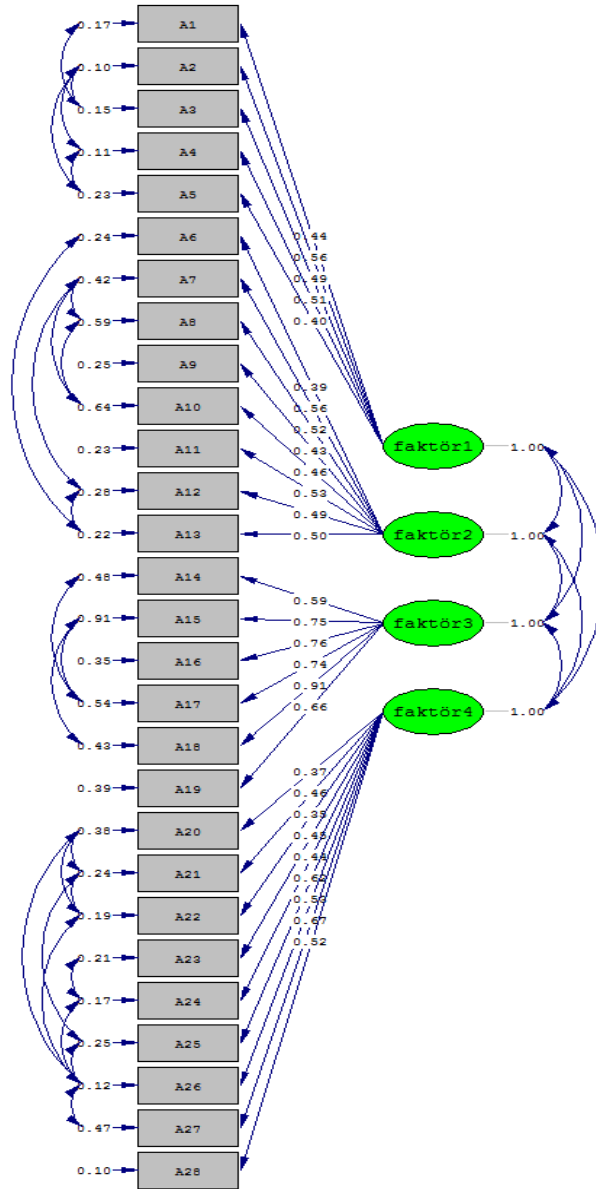
Kurumlarının Faaliyetleri” için 0,853 ve son olarak dördüncü boyut “Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç” 0,881 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin bütün olarak Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı ise 0,907 olarak hesaplanmıştır. Literatür incelendiğinde bir ölçeğin güvenilir olması için ölçek 0,70’in üzerinde bir katsayıya sahip olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu nedenle ölçeğin güvenilir olduğu söylenebilir.

Doğrulayıcı faktör analizinde, uyumlu olup olmadığı sınanan modelin yeterliliğini ortaya koymak üzere pek çok uyum indeksi kullanılmaktadır. Bu çalışmada yapılan DFA için Ki kare uyum testi (Chi-SquareGoodness), GFI (Goodness of Fit Index), RMSE (RootMeanSquareError of Approximation), CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), RFI (Relative Fit Index), IFI (Incremental Fit Index) ve AGFI (AdjustedGoodness Of Fit Index) uyum indeksleri incelenmiştir. GFI, CFI, NFI, RFI, IFI,veAGFI İndeksleri için kabul edilebilir uyum değeri 0.90 ve mükemmel uyum değeri 0.95 olarak kabul edilmektedir. RMSEA için ise 0.08 kabul edilebilir uyum ve 0.05 mükemmel uyum değeri olarak kabul edilmektedir (Brown ve Cudeck, 1993, Şimşek, 2007, Bayram, 2011, Meydan ve Şeşen, 2011;Akt. Seçer, 2013). Söz konusu model uyum İndekslerini tablo 7’da sunulmuştur.

Tablo 7: HBÖ Ölçeğinin Model Uyum İndeksleri

Uyum İndeksleri	Kabul Edilebilir Sınır	Mükemmel Sınırı	HBÖ Ölçeği Uyum İndeksleri
NFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.94
NNFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.97
IFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.97
RFI	=.90 ve üzeri	.95 ve üzeri	0.93
CFI	=.95 ve üzeri	.97 ve üzeri	0.97
GFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.87
AGFI	=.85 ve üzeri	.90 ve üzeri	0.88
RMR	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve =.0500 arası	0.070
RMSEA	=.050 ve =.080 arası	=.000 ve =.0500 arası	0.060
Chi-Square	= 563.48		
P - value	0.00		

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçek, eğitime duyulan ihtiyaç gizil değişkeni, HBÖ kurumlarının nitelikleri gizil değişkeni, HBÖ kurumlarının faaliyetleri gizil değişkeni ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç gizil değişkeni olarak dört faktör altında doğrulanmaktadır. Ölçeğin, DFA'da χ^2 'nin serbestlik derecesine oranının dördün altında olması nedeniyle kabul edilir uyum, NFI değerinin 0.94 olması nedeniyle iyi uyum, NNFI değerinin 0.97 olması nedeniyle mükemmel uyum, IFI değerinin 0.97 olması nedeniyle mükemmel uyum, RFI değerinin 0.93 olması nedeniyle iyi uyum, CFI değerinin .97 olması nedeniyle mükemmel uyum, GFI değerinin 0.87 olması nedeniyle iyi uyum, AGFI değerinin 0.88 olması nedeniyle iyi uyum, RMR değerinin 0.070 olması nedeniyle iyi uyum ve RMSEA'nın 0.060 olması nedeniyle iyi uyum değerlerine sahip olduğu görülmektedir. HBÖ ölçeğinin dfa sonuçlarını gösteren diagram şekil 1 de sunulmuştur.



Şekil 1: HBÖ Ölçeğinin DFA Sonuçları Diagramı

Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına dayanılarak Hayat Boyu Öğrenme Ölçeğinin 28 maddeden oluşan 4 boyutlu geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu söylenebilir. Ölçekte, “Her bireyin eğitime ihtiyacı vardır”; “HBÖ, toplumun bütününe hitap eder”; “HBÖ sürekli bir eğitim faaliyetidir” ve “Yöneticiler farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirmelidir.”, gibi maddeler yer almaktadır.

3.3.2. Nitel Veri Toplama Aracı:

Hayat boyu öğrenme ile ilgili olarak hayat boyu öğrenme kapsamında çalışmalar gerçekleştiren kurum yöneticilerinin bu kavrama yönelik algılarını belirlemek amacıyla “*Hayat boyu öğrenmegibidir. Çünkü*” ifadesini tamamlamaları istenmiştir. Araştırma öncesinde katılımcılara “hayat boyu öğrenme” hakkında metafor düşüncelerini ve algıları doğrultusunda bunu yazmalarını ve nedenini ise “Çünkü” ifadesinden sonra belirtmeleri istenmiştir. Bu çalışmada metafor konusunu belirtmek, ilişkiyi kurmak için “gibi” ifadesi kullanılmıştır. Belirtilen metaforun açıklayıcısı olarak ise “çünkü” ifadesi kullanılarak katılımcıların sebep ve açıklama üretmeleri sağlanmıştır.

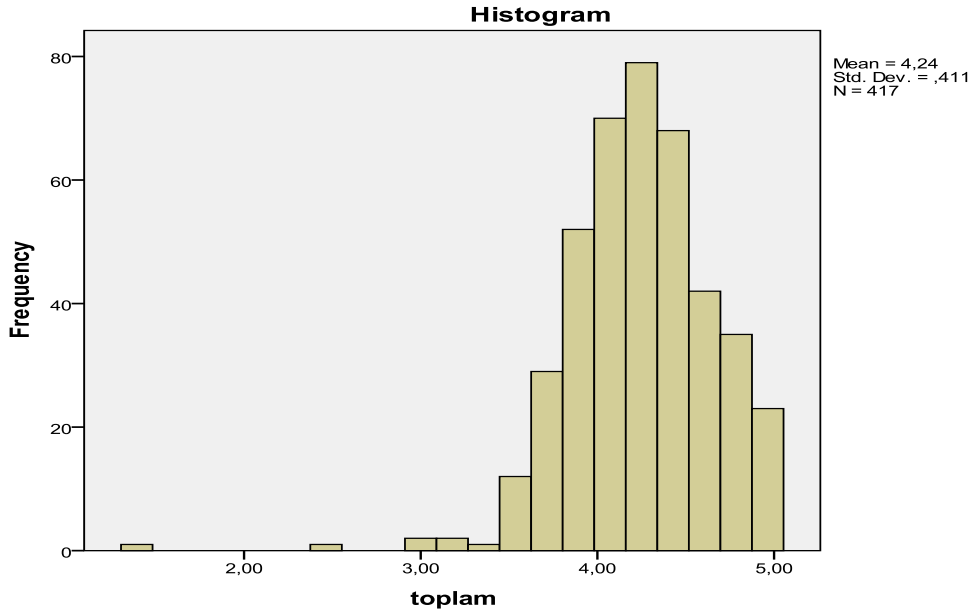
3.4. Verilerin Analizi

3.4.1. Nicel Verilerin Analizi:

Analizlere geçilmeden önce dağılımın normal olup olmadığına bakılmıştır. Bu bağlamda dağılımın basıklık ve çarpıklık değerleri Skewness-Kurtosis testi ile analiz edilmiştir. HUCK (2008), Skewness göre +1 -1 aralığı normal, Kurtosis de +2 -1 aralığı normal dağılımdır (Seçer, 2013:22). Eğitime duyulan ihtiyaç boyutunun Skewness değeri -2,737, Kurtosis değeri 18,409; HBÖ kurumlarının nitelikleri boyutunun Skewness değeri -,424, Kurtosis değeri 1,795; HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunun Skewness değeri -,698, Kurtosis değeri -,211; Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunun Skewness değeri -1,788, Kurtosis değeri 7,851; buna göre HBÖ kurumlarının nitelikleri ve HBÖ kurumlarının faaliyet boyutları normal dağılım göstermektedir ancak eğitime duyulan ihtiyaç ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutları toplam değerleri normal dağılım göstermemektedir.

İkinci olarak dağılımın Kolmogorov Simirnov değerlerine bakılmıştır. Bu test sonuçlarında p değeri .050'nin üzerinde olursa dağılım normal P değeri .050 altında olursa dağılım normal değil olarak kabul edilmektedir (Seçer, 2013:25). Bu çalışmada kullanılan ölçeğin Kolmogorov Simirnov test sonuçlarına göre tüm boyutlarda p değerinin .050'nin altında çıkması dağılımın tüm boyutlarda normal olmadığını göstermektedir.

Üçüncü olarak ölçeğin histogram grafiklerine bakılmıştır. Tüm boyutlarda normal dağılım eğrisinin sola çarpık olduğu görülmüştür. Ölçeğin tamamına ait olan histogram grafiği **şekil 2**'de aşağıda verilmiştir.



Şekil 2: HBÖ Ölçeğinin Tamamına Ait Histogram Grafiği

Yapılan (Skewness-Kurtosis, kolmogrov-Smirnov ve Histogram) analizleri sonuçları değerlendirildiğinde dağılımın normal olmadığı kabul edilmiş HBÖ ölçeği ile ilgili yapılan analizlerde non-parametrik testler kullanılmıştır. Bu bağlamda hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre HBÖ algılarını belirlemek amacıyla Kruskal-Walis ve Mann-Whitney U testleri kullanılmıştır. Ayrıca hayat boyu öğrenme kurum yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye yönelik algılama düzeylerine ilişkin seçeneklere göre kodlanan puan aralığı dağılımı hesaplanırken aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. Araştırmada p anlamlılık değeri 0.5 olarak alınmıştır.

3.4.2. Nitel Verilerin Analizi:

Verilerinin yorumlanması sürecinde betimsel analiz, içerik analizi ve sürekli karşılaştırma tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalar göre özetlenir ve yorumlanır. Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir. Bu tür analizde amaç, elde edilen

bulguları düzenlenmiş ve yorulanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi, bir söylemi anlamada ve yorumlamada, öznel etkenlerden kurtularak toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşma amacı taşımaktadır (Bilgin, 2006:1; Yıldırım ve Şimşek, 2006). İçerik Analizi tekniği, bir başka ifade ile metin veya metinlerden oluşan bir kümenin içindeki belli kelimelerin veya kavramların varlığını belirlemeye yönelik yapılıdır. Araştırmacılar bu kelime ve kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirler ve analiz ederek metinlerdeki mesaja ilişkin çıkarımlarda bulunurlar (Büyüköztürk, vd., 2012:240). Sürekli karşılaştırma tekniği ile elde edilen bulguları birbirleriyle karşılaştırma yoluna giderek benzerliklerini ve birbirinden farklı yönleri ortaya koyularak kategori oluşturma yoluna gidilir.

Araştırmanın veri toplama aracını hazırlarken ilgili alan yazın taranarak, kişilerin herhangi bir konu ya da kavram hakkında sahip oldukları algıları ortaya çıkarmak için metaforların kullanıldığı araştırmalar incelenmiş ve metafor araştırmalarında veri toplamak için kullanılan yöntemlerin genellikle dört yöntem üzerinde yoğunlaştığı görülmüştür (Yalçın ve Erginer, 2012: 234)

- Yarı yapılandırılmış sorular sorarak (okul..... benzer; çünkü).
- Araştırılan konuya ilişkin metafor listesi verip, katılımcıların tercih ettikleri metaforları seçmeleri istenerek.
- Gözlem ve görüşme yoluyla.
- Alanyazın taraması yaparak.

Araştırmaların incelenmesi sonucunda katılımcıların HBÖ kavramına yönelik ürettikleri metaforları ortaya koymak için, “Hayat boyu öğrenme gibidir; Çünkü” gibi yarı yapılandırılmış bir sorunun sorulmasına karar verilmiştir. Katılımcılardan yarı yapılandırılmış cümle tamamlarken açıklama yapmalarının istenmesinin nedeni, kullanılan metaforun tek başına betimleme yapmak için çoğunlukla yeterli olmaması, üretilen metaforların ne amaçla üretildiğinin bilinmesinin ve yapılan benzetmeler için geçerli bir sebep üretmelerinin istenmesidir.

Araştırmanın katılımcılarının ürettikleri metaforların analiz edilmesi ve yorumlanması süreci (Çapan, 2010; Özcan, 2010; Aydoğdu, 2008; Saban, 2008; Akt.

Yalçın ve Erginer, 2012): (1) adlandırma aşaması, (2) eleme aşaması, (3) tekrar derleme aşaması, (4) kategori geliştirme aşaması, (5) geçerlik ve güvenilirliğin sağlanma aşaması, (6) elde edilen metaforların frekanslarının hesaplanması ve yorumlanması aşaması şeklinde yedi aşamada gerçekleştirilmiştir.

Adlandırma aşamasında, katılımcılar tarafından HBÖ kavramıyla ilgili oluşturulan bütün ifadeler alfabetik sıraya göre listelenmiştir. Bu aşamada bazı katılımcıların metafor ürettikleri, bazılarının ise hiç metafor üretmedikleri ve veri toplama araçlarını boş bıraktıkları gözlenmiştir.

Eleme aşamasında, ifadelerin tamamı derinlemesine incelenmiştir. İnceleme sonucunda bazı katılımcıların metafor üretmedikleri, bunun yerine kendi düşüncelerini paylaştıkları, ürettikleri metaforlar için bir gerekçe sunmadıkları, bazılarının ise ürettikleri metaforlarla sundukları gerekçelerin uyuşmadığı görülmüş ve bu nedenlere bağlı olarak 133 form araştırmaya dahil edilmemiştir.

Tekrar derleme aşamasında, kriterlere uymayan kağıtların ayıklanmasından sonra elde edilen geçerli metaforlar tekrar alfabetik sıraya göre dizilmiş ve belirtilme sıklıkları hesaplanmıştır. Ayrıca katılımcı ifadelerinden her metafor için gerekçeleriyle birlikte o metaforu en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metafor listeleri oluşturulmuştur.

Kategori geliştirme aşamasında, katılımcıların HBÖ kavramı açıklamak için ürettikleri metaforlar ortak özellikleri açısından incelenmiştir. Daha sonra ise 9 ayrı kategori belirlenerek katılımcıların kullanmış oldukları metaforlar tek bir kategoride yer alacak şekilde gruplandırılmıştır.

Yöneticilerin metaforları incelenerek zorunluluk (hayati), doğa ile ilgili, insan ürünü, yaşam ile ilgili, süreklilik, tedavi, insan vücudu ile ilgili ve yol gösterici olmak üzere 9 kavramsal kategoriye ayrılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması için veri analizi süreci ayrıntılı olarak açıklanmış, verilerin analizinde ve yorumlanmasında katılımcıların kendi ifadelerine doğrudan yer verilmiş ve üretilen metaforların tamamına bulgular kısmında yer

verilerek gerekli açıklamalar yapılmıştır. Ayrıca betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için sık sık doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Yöneticilere (Y1, Y2, Y3....., Y133) şeklinde kod verilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR VE YORUMLAR

4.1.Nicel Araştırma Yönteminden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Bu bölümde, ilk olarak Hayat Boyu Öğrenme Ölçeğini(Toplam) ve alt boyutlarını algılama düzeylerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma ve seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) değerlerine yer verilmiştir. İkinci olarak HBÖ kurum yöneticilerin bazı değişkenlere göre HBÖ algılarına ilişkin genel bulgular kapsamında aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Son olarak HBÖ kurum yöneticilerin HBÖ algılarına ilişkin bulguları, cinsiyet, yaş, kıdem yılı, görev yaptığı bölge ve kurum türü değişkenlerine göre yorumlamak ve aralarındaki ilişkileri belirlemek amacıyla Kruskal-Wallis ve Mann-Whitney U testi bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 8’de HBÖ kurum yöneticilerin HBÖ algılama düzeylerine ilişkin olarak seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dağılımları verilmiştir. Elde edilen aritmetik ortalamanın hangi aralığa tekabül ettiğini belirtmek için seçeneklere göre kodlanan puan aralıkları Hiç Katılmıyorum (1.00 – 1.79), Katılmıyorum (1.80 – 2.59), Kararsızım (2.60 – 3.39), Katılıyorum (3.40 – 4.19) ve Tümüyle Katılıyorum (4.20 – 5.00) şeklinde belirlenmiştir

Tablo 8: HBÖ kurum yöneticilerin HBÖ Ölçeğini Algılama Düzeylerine İlişkin SKPA Dağılımı

	n	\bar{X}	SS	Düzye
Eğitime Duyulan İhtiyaç	417	4,60	0,43	Tümüyle Katılıyorum
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	417	4,26	0,49	Tümüyle Katılıyorum
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	417	3,88	0,79	Katılıyorum
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	417	4,28	0,49	Tümüyle Katılıyorum
Toplam	417	4,25	0,55	Tümüyle Katılıyorum

Tablo 8’de HBÖ ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki HBÖ kurum yöneticilerinin eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri ve

kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutlarında “Tümüyle Katılıyorum” ve HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Tümüyle Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamdan, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının “Tümüyle Katılıyorum” düzeyinde olmasından dolayı, HBÖ algılarının ne derece güçlü olduğunu ve HBÖ’nin gerek kurumsal gerekse bireysel anlamda önem arz ettiği sonucuna ulaşılabilir. 4,60 aritmetik ortalama ile en yüksek düzeyde bulunan “Eğitime Duyulan İhtiyaç” boyutu yöneticilerin eğitim konusunda en fazla benzer fikirlere sahip olduğu boyut olarak ifade edilebilir. “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” boyutunun aritmetik ortalamasının 3,88 ile en düşük düzeyde olması, halk eğitim merkezi kurumları ile mesleki eğitim merkezi kurumlarının eğitim faaliyetlerindeki farklılaşmalardan kaynaklanıyor olabilir.

Tablo 9’ da HBÖ kurum yöneticilerinin bazı değişkenlere göre HBÖ’ye ilişkin genel algılarına yer verilmiştir. Tabloda katılımcı sayılarıyla birlikte aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri yer almaktadır.

Tablo 9: HBÖ Kurum Yöneticilerinin Bazı Değişkenlere Göre HBÖ'ye İlişkin Demografik Bulgular

		n	\bar{X}	ss
Cinsiyet	Erkek	402	4,23	0,40
	Kadın	15	4,36	0,45
	Toplam	417	4,24	0,41
Yaş	30-39	42	4,33	0,34
	40-49	136	4,22	0,36
	50 ve üzeri	239	4,23	0,44
	Toplam	417	4,24	0,41
Kıdem	1-9	94	4,31	0,34
	10-19	118	4,19	0,36
	20 ve üzeri	205	4,23	0,45
	Toplam	417	4,24	0,41
Görev Yaptığı Bölgesi	İç Anadolu	91	4,16	0,55
	Karadeniz	55	4,14	0,33
	Marmara	89	4,33	0,36
	Ege	44	4,26	0,36
	Doğu Anadolu	55	4,29	0,35
	Güneydoğu Anadolu	44	4,32	0,33
	Akdeniz	39	4,15	0,35
Toplam	417	4,24	0,41	
Kurum Türü	HEM	317	4,30	0,38
	MEM	100	4,03	0,41
	Toplam	417	4,24	0,41

Tablo 9'a göre HBÖ kurumlarında görev yapan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre erkek yöneticilerin ($\bar{X}=4,23$), kadın yöneticilerinin ($\bar{X}=4,23$) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre HBÖ kurumunda görev yapan yöneticilerin cinsiyet değişkenine göre HBÖ algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

HBÖ kurumlarında görev yapan yöneticilerin yaş değişkenine göre 30-39 yaş aralığındaki yöneticilerin ($\bar{X}=4,33$), 40-49 yaş aralığındaki yöneticilerinin ($\bar{X}=4,22$) ile 50 ve üzeri yaş aralığındaki yöneticilerinin ($\bar{X}=4,23$) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre HBÖ kurumunda görev yapan yöneticilerin yaş değişkenine göre HBÖ algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

HBÖ kurumlarında görev yapan yöneticilerin kıdem değişkenine göre 1-9 yıl aralığındaki yöneticilerin ($\bar{x}=4,31$), 10-19 yıl aralığındaki yöneticilerin ($\bar{x}=4,19$) ile 20ve üzeri yıl kıdem aralığındaki yöneticilerin ($\bar{x}=4,23$) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre HBÖ kurumunda görev yapan yöneticilerin kıdem değişkenine göre HBÖ algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

HBÖ kurumlarında görev yapan yöneticilerin görev yaptığı bölge değişkenine göre İç Anadolu Bölgesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}=4,16$), Karadeniz Bölgesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}=4,14$), Marmara Bölgesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}=4,33$), Ege Bölgesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}=4,26$), Doğu Anadolu Bölgesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}=4,29$), Güneydoğu Anadolu Bölgesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}=4,32$) ve son olarak Akdeniz Bölgesinde görev yapan yöneticilerin ($\bar{x}=4,15$) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre HBÖ kurumunda görev yapan yöneticilerin görev yaptığı bölge değişkenine göre HBÖ algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

HBÖ kurumlarında görev yapan yöneticilerin kurum değişkenine göre Halk Eğitim Merkezi yöneticilerinin ($\bar{x}=4,30$), Mesleki Eğitim Merkezi yöneticilerinin ($\bar{x}=4,03$) ortalamalara sahip oldukları görülmektedir. Bu sonuçlara göre HBÖ kurumunda görev yapan yöneticilerin kurum değişkenine göre HBÖ algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Tablo 10'daHBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının cinsiyet değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 10: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Mann-Whitney- U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	Erkek	402	209	84031	3002,000	0,977	Yok
	Kadın	15	208	3122			
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	Erkek	402	207	83402	2399,000	0,177	Yok
	Kadın	15	250	3751			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Erkek	402	207	83595	2592,500	0,355	Yok
	Kadın	15	237	3557			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Erkek	402	207	83600	2597,500	0,360	Yok
	Kadın	15	236	3552			

HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının cinsiyet değişkenine göre, kurum yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda ($U=3002,000$, $p < .05$); HBÖ kurumlarının nitelikleri ($U=2399,000$, $p > .05$), HBÖ kurumlarının faaliyetleri ($U=2592,500$, $p > .05$) ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda ($U=2597,500$, $p > .05$) HBÖ kurum yöneticileri arasında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durum HBÖ kurum yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre HBÖ ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip oldukları şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 11’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının görev yapılan kurum değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 11: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Kurum Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

	Kurum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	HEM	317	203	64359	13956,000	0,065	Yok
	MEM	100	227	22794			
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	HEM	317	208	65953	15550,000	0,774	Yok
	MEM	100	212	21200			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	HEM	317	245	77893	4210,000	0,000	Var
	MEM	100	92	9260			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	HEM	317	217	69033	13070,000	0,008	Var
	MEM	100	181	18120			

HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının görev yapılan kurum değişkenine göre, kurum yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann-Whitney U testi sonucunda, eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda ($U=13956,000$, $p < .05$); HBÖ kurumlarının nitelikleri ($U=15550,000$, $p > .05$) görev yapılan kurum değişkenine göre anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak HBÖ kurumlarının faaliyetleri ($U=4210,000$, $p < .05$) ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda ($U=13070,000$, $p < .05$) boyutlarında HBÖ kurum yöneticileri arasında görev yapılan kurum değişkenine göre Halk Eğitim Merkezi yöneticileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni halk eğitim merkezlerinin eğitim faaliyetleri ile mesleki eğitim merkezlerinin eğitim faaliyetlerinin benzer eğitimlerden ziyade birbirinden farklı eğitim alanlarına da sahip olması olarak açıklanabilir. Yöneticilerin çalıştıkları kurumlarda farklılık gösteren eğitim çalışmaları gerek kurumsal faaliyetlere yönelik görüşlerinde gerekse kişisel gelişime ait görüşlerinde farklılıkların kaynağı olduğu şeklinde açıklanabilir.

Tablo 12’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının yaş değişkenine göre Kruskal -Wallis Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 12: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Yaş Değişkenine Göre Kruskal -Wallis Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	30-39	42	247,62				
	40-49	136	218,53	2	7,998	0,018	Var
	50 ve üzeri	239	196,79				
	Toplam	417					
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	30-39	42	234,27				
	40-49	136	208,56	2	2,158	0,340	Yok
	50 ve üzeri	239	204,81				
	Toplam	417					
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	30-39	42	210,89				
	40-49	136	186,86	2	7,111	0,029	Var
	50 ve üzeri	239	221,26				
	Toplam	417					
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	30-39	42	218,13				
	40-49	136	203,49	2	0,569	0,753	Yok
	50 ve üzeri	239	210,53				
	Toplam	417					

Yaş değişkenine göre, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının değerlendirilmesi ve farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal-Wallis testi sonucunda, HBÖ kurumlarının nitelikleri [$\chi^2 (2) = 2,158, p > .05$] ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç [$\chi^2 (2) = 0,569, p > .05$] boyutunda anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak eğitime duyulan ihtiyaç [$\chi^2 (2) = 7,998, p < .05$] ve HBÖ kurumlarının faaliyetleri [$\chi^2 (2) = 7,111, p < .05$] kurum yöneticilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık görülmektedir. Eğitime duyulan ihtiyaç algısı puanları büyükten küçüğe 40-49 yaş, 30-39 yaş, 50 ve üzeri şeklinde sıralanmaktadır. HBÖ kurumlarının faaliyetleri algısı puanları büyükten küçüğe 50 ve üzeri yaş, 30-39 yaş, 40-49 yaş şeklinde sıralanmaktadır.

Eğitime duyulan ihtiyaç ve HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda var olan farklılıkların tespiti yönelik olarak yaş değişkeni için Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

Tablo 13’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda yaş değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 13: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Eğitime Duyulan İhtiyaç Boyutunda Yaş Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

	Yaş	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	30-39	42	98	4157	2458,000	0,158	Yok
	40-49	136	86	11774			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	30-39	42	170	7146	3795,000	0,010	Var
	50 ve Üzeri	239	135	32475			
Eğitime Duyulan İhtiyaç	40-49	136	200	27262	14558,000	0,086	Yok
	50 ve Üzeri	239	180	43238			

Yaş değişkenine göre, eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, 30-39 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında ($U=2458,000$, $p > .05$) ile 40-49 yaş grubu ile 50 ve üzerindeki yaş grubu arasında ($U=2458,000$, $p > .05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak 30-39 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu arasında ($U=2458,000$, $p < .05$) 30-39 yaş grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum 30-39 yaş grubunda yer alan yöneticilerin 50 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilere nazaran aralarındaki yaş farkından dolayı daha fazla eğitime ihtiyaç duyulduğunu ve genç yöneticilerin yaşı ilerlemiş yöneticilere nazaran gerek kendileri gerek diğer insanlar için eğitime olan ihtiyacın daha fazla olması durumundan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

Tablo 14’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri boyutunda yaş değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 14: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri Boyutunda Yaş Değişkenine Göre Mann- Whitney-U Testi Sonuçları

	Kurum	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı Fark
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	30-39	42	99	4175	2439,500	0,152	Yok
	40-49	136	86	11755			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	30-39	42	132	5585	4682,000	0,486	Yok
	50 ve Üzeri	239	142	34036			
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	40-49	136	168	22974	13658,000	0,010	Var
	50 ve Üzeri	239	198	47526			

Yaş değişkenine göre, HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, 30-39 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında ($U=2439,500$, $p > .05$) ile 30-39 yaş grubu ile 50 ve üzerindeki yaş grubu arasında ($U=4682,000$, $p > .05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak 40-49 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu arasında ($U=13658,000$, $p < .05$) 50 ve üzeri yaş grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum 50 ve üzeri yaş grubunda yer alan yöneticilerin 40-49 yaş grubundaki yöneticilere nazaran HBÖ algılarının yüksek olmasının daha fazla deneyim sahibi olmalarından ve HBÖ üzerine daha fazla aktif çalışmalara yönelmeleri şeklinde açıklanabilir.

Tablo 15’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının kıdem değişkenine göre Kruskal -Wallis Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 15: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Kıdem Değişkenine Kruskal -Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	1-9	94	226,71	2	3,087	0,214	Yok
	10-19	118	208,83				
	20 ve üzeri	205	200,98				
	Toplam	417					
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	1-9	94	225,05	2	2,185	0,335	Yok
	10-19	118	203,33				
	20 ve üzeri	205	204,90				
	Toplam	417					
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	1-9	94	223,13	2	5,602	0,061	Yok
	10-19	118	187,42				
	20 ve üzeri	205	214,94				
	Toplam	417					
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	1-9	94	212,31	2	3,504	0,173	Yok
	10-19	118	191,78				
	20 ve üzeri	205	217,39				
	Toplam	417					

Kıdem değişkenine göre, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının değerlendirilmesi ve farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda [$\chi^2 (2)= 3,087, p> .05$], HBÖ kurumlarının nitelikleri boyutunda [$\chi^2 (2)= 2,185, p> .05$]. HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda [$\chi^2 (2)= 5,602, p> .05$] ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda [$\chi^2 (2)= 3,504, p> .05$] olduğundan dolayı kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. HBÖ kurum yöneticilerinin kıdem değişkenine göre eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutlarında algıları olumlu yönde benzerlik göstermektedir.

Tablo 16’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının görev bölgesi değişkenine göre Kruskal -Wallis Testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 16: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Görev Bölgesi Değişkenine Göre Kruskal -Wallis Testi Sonuçları

	Kıdem	n	Sıra Ort	sd	χ^2	p	Anlamlı Fark
Eğitime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	190,33				
	Karadeniz	55	179,99				
	Marmara	89	220,70				
	Ege	44	235,48	6	18,235	0,006	Var
	Doğu Anadolu	55	209,49				
	Güneydoğu	44	257,23				
	Akdeniz	39	181,81				
	Toplam	417					
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	İç Anadolu	91	198,85				
	Karadeniz	55	191,16				
	Marmara	89	229,68				
	Ege	44	233,17	6	7,814	0,252	Yok
	Doğu Anadolu	55	204,59				
	Güneydoğu	44	212,02				
	Akdeniz	39	186,18				
	Toplam	417					
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	207,24				
	Karadeniz	55	178,65				
	Marmara	89	224,57				
	Ege	44	192,72	6	13,610	0,034	Var
	Doğu Anadolu	55	238,79				
	Güneydoğu	44	228,74				
	Akdeniz	39	174,47				
	Toplam	417					
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	188,19				
	Karadeniz	55	174,41				
	Marmara	89	239,34				
	Ege	44	217,97	6	16,085	0,013	Var
	Doğu Anadolu	55	215,82				
	Güneydoğu	44	232,82				
	Akdeniz	39	190,51				
	Toplam	417					

Görev bölgesi değişkenine göre, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının değerlendirilmesi ve farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Kruskal Wallis testi sonucunda, eğitime duyulan ihtiyaç [$\chi^2 (2)= 2,158, p> .05$] HBÖ kurumlarının faaliyetleri [$\chi^2 (2)= 7,111, p< .05$] ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç [$\chi^2 (2)= 0,569, p> .05$] boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Eğitime duyulan ihtiyaç algısı puanları büyükten küçüğe Güneydoğu, Ege, Marmara, Doğu Anadolu, İç Anadolu,

Akdeniz ve Karadeniz şeklinde sıralanmaktadır. HBÖ kurumlarının faaliyetleri algısı puanları büyükten küçüğe Ege, Marmara, Güneydoğu, Doğu Anadolu, Karadeniz ve son olarak Akdeniz şeklinde sıralanmaktadır. Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç algısı puanları büyükten küçüğe Marmara, Güneydoğu, Ege, Doğu Anadolu, Akdeniz, İç Anadolu ve son olarak Karadeniz şeklinde sıralanmaktadır. Ancak HBÖ kurumlarının nitelikleri boyutunda [$\chi^2 (2) = 7,998, p < .05$] görev bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir.

Var olan farklılıkların tespiti için yapılan Mann-Whitney-U testi sonuçları Tablo 17ve 18'de verilmiştir.

Tablo 17'de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda görev bölgesi değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 17: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Eğitime Duyulan İhtiyaç Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

	Bölge	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı Fark
Eğitime	İç Anadolu	91	83	7633			
Duyulan	Marmara	89	97	8657	3447,000	0,077	Yok
İhtiyaç							
Eğitime	İç Anadolu	91	63	5769			
Duyulan	Ege	44	77	3410	1583,500	0,043	Var
İhtiyaç							
Eğitime	İç Anadolu	91	61	5589			
Duyulan	Güneydoğu	44	81	3591	1403,000	0,004	Var
İhtiyaç							
Eğitime	Karadeniz	55	63	3491			
Duyulan	Marmara	89	78	6949	1951,000	0,37	Yok
İhtiyaç							
Eğitime	Karadeniz	55	44	2430			
Duyulan	Ege	44	57	2520	890,000	0,022	Var
İhtiyaç							
Eğitime	Karadeniz	55	51	2843			
Duyulan	Doğu	55	59	3261	1303,500	0,203	Yok
İhtiyaç	Anadolu						
Eğitime	Karadeniz	55	41	2299			
Duyulan	Güneydoğu	44	60	2650	759,500	0,001	Var
İhtiyaç							
Eğitime	Marmara	89	68	6081			
Duyulan	Akdeniz	39	55	2175	1395,000	0,071	Yok
İhtiyaç							
Eğitime	Ege	44	47	2079			
Duyulan	Akdeniz	39	36	1406	626,500	0,030	Var
İhtiyaç							
Eğitime	Doğu	55	45	2478			
Duyulan	Anadolu				938,000	0,047	Var
İhtiyaç	Güneydoğu	44	56	2472			
Eğitime	Doğu	55	50	2751			
Duyulan	Anadolu				933,500	0,272	Yok
İhtiyaç	Akdeniz	39	43	1713			
Eğitime	Güneydoğu	44	49	2166			
Duyulan	Akdeniz	39	33	1319	539,500	0,003	Var
İhtiyaç							

Görev bölgesi değişkenine göre, eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann

Whitney U testi sonucunda, İç Anadolu ile Marmara arasında ($U=3447,000$, $p> .05$), Karadeniz ile Marmara arasında ($U=1951,000$, $p> .05$), Karadeniz ile Doğu Anadolu arasında ($U=1303,500$, $p> .05$), Marmara ile Akdeniz arasında ($U=1395,000$, $p> .05$), ve Doğu Anadolu ile Akdeniz arasında ($U=933,500$, $p> .05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak İç Anadolu ile Ege arasında ($U=1583,500$, $p< .05$) ve İç Anadolu ile Güneydoğu arasında ($U=1403,000$, $p< .05$), İç Anadolu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum İç Anadolu bölgesinin Ege ve Güneydoğu Anadolu Bölgesine göre daha çok memur şehri olmasından ve siyasetin başkenti konumundan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Ege arasında ($U=890,000$, $p< .05$), Ege bölgesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Ege bölgesinin Karadeniz bölgesine göre nüfusunun daha yoğun olmasından ve Karadeniz bölgesine nazaran daha çok memur şehri olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Güneydoğu arasında ($U=759,500$, $p< .05$), Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun nedeni Güneydoğu bölgesinin eğitime olan ihtiyacından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Ege ile Akdeniz arasında ($U=626,500$, $p< .05$), Ege bölgesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Ege bölgesinin Akdeniz bölgesine göre nüfusunun daha yoğun olmasından ve Akdeniz bölgesine nazaran daha çok memur şehri olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Doğu Anadolu ile Güneydoğu arasında ($U=938,000$, $p< .05$), Doğu Anadolu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Güneydoğu'ya göre çok daha fazla göç vermesinden kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Güneydoğu ile Akdeniz arasında ($U=539,500$, $p< .05$), Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun nedeni Güneydoğu bölgesinin Akdeniz'e nazaran eğitime olan ihtiyacından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

Tablo 18'de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda görev bölgesi değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 18: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

	Bölge	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı Fark																																																																																																																																
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	86	7905	3719,000	0,343	Yok																																																																																																																																
	Marmara	89	94	8385				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	69	6327	1863,000	0,513	Yok	Ege	44	64	2853	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	65	5997	1811,000	0,369	Yok	Güneydoğu	44	72	3183	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	62	3437	1897,500	0,023	Var	Marmara	89	78	7002	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	48	2675	1135,000	0,596	Yok	Ege	44	51	2275	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	47	2597	1057,000	0,006	Var	Doğu Anadolu	55	63	3508	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	44	2449	909,500	0,034	Var	Güneydoğu	44	56	2500	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,500	0,030	Var	Akdeniz	39	53	2098	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok	Akdeniz	39	40	1573	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	69	6327	1863,000	0,513	Yok																																																																																																																																
	Ege	44	64	2853				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	65	5997	1811,000	0,369	Yok	Güneydoğu	44	72	3183	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	62	3437	1897,500	0,023	Var	Marmara	89	78	7002	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	48	2675	1135,000	0,596	Yok	Ege	44	51	2275	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	47	2597	1057,000	0,006	Var	Doğu Anadolu	55	63	3508	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	44	2449	909,500	0,034	Var	Güneydoğu	44	56	2500	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,500	0,030	Var	Akdeniz	39	53	2098	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok	Akdeniz	39	40	1573	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415								
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	İç Anadolu	91	65	5997	1811,000	0,369	Yok																																																																																																																																
	Güneydoğu	44	72	3183				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	62	3437	1897,500	0,023	Var	Marmara	89	78	7002	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	48	2675	1135,000	0,596	Yok	Ege	44	51	2275	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	47	2597	1057,000	0,006	Var	Doğu Anadolu	55	63	3508	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	44	2449	909,500	0,034	Var	Güneydoğu	44	56	2500	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,500	0,030	Var	Akdeniz	39	53	2098	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok	Akdeniz	39	40	1573	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																				
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	62	3437	1897,500	0,023	Var																																																																																																																																
	Marmara	89	78	7002				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	48	2675	1135,000	0,596	Yok	Ege	44	51	2275	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	47	2597	1057,000	0,006	Var	Doğu Anadolu	55	63	3508	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	44	2449	909,500	0,034	Var	Güneydoğu	44	56	2500	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,500	0,030	Var	Akdeniz	39	53	2098	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok	Akdeniz	39	40	1573	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																																
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	48	2675	1135,000	0,596	Yok																																																																																																																																
	Ege	44	51	2275				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	47	2597	1057,000	0,006	Var	Doğu Anadolu	55	63	3508	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	44	2449	909,500	0,034	Var	Güneydoğu	44	56	2500	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,500	0,030	Var	Akdeniz	39	53	2098	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok	Akdeniz	39	40	1573	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																																												
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	47	2597	1057,000	0,006	Var																																																																																																																																
	Doğu Anadolu	55	63	3508				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	44	2449	909,500	0,034	Var	Güneydoğu	44	56	2500	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,500	0,030	Var	Akdeniz	39	53	2098	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok	Akdeniz	39	40	1573	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																																																								
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Karadeniz	55	44	2449	909,500	0,034	Var																																																																																																																																
	Güneydoğu	44	56	2500				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,500	0,030	Var	Akdeniz	39	53	2098	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok	Akdeniz	39	40	1573	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																																																																				
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Marmara	89	69	6157	1318,500	0,030	Var																																																																																																																																
	Akdeniz	39	53	2098				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok	Akdeniz	39	40	1573	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																																																																																
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Ege	44	43	1912	793,500	0,555	Yok																																																																																																																																
	Akdeniz	39	40	1573				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok	Güneydoğu	44	48	2150	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																																																																																												
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	50	2799	1160,500	0,726	Yok																																																																																																																																
	Güneydoğu	44	48	2150				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var	Akdeniz	39	38	1511	HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																																																																																																								
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Doğu Anadolu	55	53	2953	731,500	0,009	Var																																																																																																																																
	Akdeniz	39	38	1511				HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var	Akdeniz	39	36	1415																																																																																																																				
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Güneydoğu	44	47	2070	635,500	0,042	Var																																																																																																																																
	Akdeniz	39	36	1415																																																																																																																																			

Görev bölgesi değişkenine göre, HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, İç Anadolu ile Marmara arasında ($U=3719,000$, $p > .05$), İç Anadolu ile Ege arasında ($U=1863,000$, $p > .05$), İç Anadolu ile Güneydoğu arasında ($U=1811,000$, $p > .05$), Karadeniz ile Ege arasında ($U=1135,000$, $p > .05$), Ege ile Akdeniz arasında ($U=793,500$, $p > .05$), ve Doğu Anadolu ile Güneydoğu arasında ($U=1160,500$, $p > .05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak Karadeniz ile Marmara arasında ($U=1897,500$, $p < .05$) ve

Marmara ile Akdeniz arasında ($U=1318,500$, $p< .05$) Marmara lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Marmara bölgesinin nüfus yoğunluğuna, HBÖ kurumlarının fazlalığına ve Marmara bölgesinin kozmopolitik bir yapıya sahip olmasından dolayı farklı alanlarda eğitim çalışmalarının yürütüldüğünden kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Doğu Anadolu arasında ($U=1057,000$, $p< .05$) ve Doğu Anadolu ile Akdeniz arasında ($U=731,500$, $p< .05$) Doğu Anadolu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Karadeniz ile Güneydoğu arasında ($U=909,500$, $p< .05$) ve Güneydoğu ile Akdeniz arasında ($U=635,500$, $p< .05$) Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Doğu Anadolu ve Güneydoğu bölgelerindeki eğitime duyulan ihtiyacın fazla olmasından diğer bölgelere nazaran daha fazla ve çeşitlilikte eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmesinden kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir.

Tablo 19’de HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda görev bölgesi değişkenine göre Mann-Whitney-U testi sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 19: HBÖ Kurum Yöneticilerinin HBÖ Algılarının Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç Boyutunda Görev Bölgesi Değişkenine Göre Mann-Whitney-U Testi Sonuçları

	Bölge	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Anlamlı Fark
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	80	7351	3165,500	0,011	Var
	Marmara	89	100	8938			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	64	5900	1714,000	0,175	Yok
	Ege	44	74	3280			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	İç Anadolu	91	63	5789	1603,500	0,060	Yok
	Güneydoğu	44	77	3390			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	58	3198	1658,000	0,001	Var

Gelişime Duyulan İhtiyaç	Marmara	89	81	7242			
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	44	2462			
	Ege	44	56	2487	922,500	0,041	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	49	2725			
	Doğu Anadolu	55	61	3380	1185,000	0,049	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Karadeniz	55	43	2415			
	Güneydoğu	44	57	2535	875,000	0,018	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Marmara	89	69	6186			
	Akdeniz	39	53	2070	1290,000	0,020	Var
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Ege	44	44	1970			
	Akdeniz	39	38	1515	735,500	0,259	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Doğu Anadolu	55	48	2646			
	Güneydoğu	44	52	2304	1106,000	0,462	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Doğu Anadolu	55	50	2751			
	Akdeniz	39	43	1714	934,000	0,284	Yok
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	Güneydoğu	44	45	2022			
	Akdeniz	39	37	1463	683,500	0,109	Yok

Görev bölgesi değişkenine göre, kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılık olup olmadığının tespiti için yapılan Mann Whitney U testi sonucunda, İç Anadolu ile Ege arasında ($U=3719,000$, $p> .05$), İç Anadolu ile Güneydoğu arasında ($U=1863,000$, $p> .05$), Ege ile Akdeniz arasında ($U=1811,000$, $p> .05$),

Doğu Anadolu ile Güneydoğu arasında ($U=1135,000$, $p > .05$), Doğu Anadolu ile Akdeniz arasında ($U=793,500$, $p > .05$), ve Güneydoğu ile Akdeniz arasında ($U=1160,500$, $p > .05$) anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak, İç Anadolu ile Marmara arasında ($U=3165,500$, $p < .05$), Karadeniz ile Marmara arasında ($U=1658,000$, $p < .05$) ve Marmara ile Akdeniz arasında ($U=1290,000$, $p < .05$), Marmara lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölgede kişisel gelişime duyulan ihtiyacın diğer bölgelere nazaran daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Ege arasında ($U=922500$, $p < .05$), Ege lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, Ege bölgesinde kişisel gelişim için var olan imkânların faaliyet alanlarının Karadeniz'den daha fazla olduğundan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Doğu Anadolu arasında ($U=1185,000$, $p < .05$), Doğu Anadolu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Doğu Anadolu'da bireylerin kişisel gelişime olan ihtiyaçlarının Karadeniz'e nazaran daha fazla olmasından kaynaklı olduğu şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Güneydoğu arasında ($U=875,000$, $p < .05$), Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Güneydoğu'da yaşayan insanların kişisel gelişime duyduğu ihtiyaçtan kaynaklı olduğu şeklinde açıklanabilir.

4.2. Nitel Araştırma Yönteminden Elde Edilen Bulgular ve Yorumlar

Katılımcıların “hayat boyu öğrenme” kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar haline getirilmiş ve araştırma sorusu çerçevesinde ele alınarak analiz edilmiştir. Hayat boyu öğrenmeye yönelik metafor çalışmasında 133 yönetici tarafından 92 farklı metafor söylemi kullanılmıştır.

Tablo 20: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Zorunluluk (Hayati) Metaforları

ZORUNLULUK (HAYATİ) METAFORLARI	
	Frekans (f)
Su	12
Nefes	5
Yemek	4
Oksijen	2
Temel Gıda	2
Tuzsuz Yemek	2
Tatlı Yemek	1
Hava	1
Açlık	1
Temel İhtiyaç	1
İnsana Faydalı Besin	1
Her Eve Giren Ekmek	1
Lüks Değil İhtiyaç	1
Vazgeçilmez Tutku	1
Vazgeçilmez	1
TOPLAM	36

Yöneticilerin zorunluluk (hayati) açısından hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları zorunluluk (hayati) çağrışımı uyandıran 36 metafor bulunmakta olup bunlardan 15 farklı metafordan söz edilebilir. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımları ise şu şekildedir: Su (f12), Nefes (f5), Yemek (f4), Oksijen (f2), Temel Gıda (f2), Tuzsuz Yemek (f2), Tatlı Yemek (f1), Hava (f1), Açlık (f1), İhtiyaç (f1), İnsana Faydalı Besin (f1), Her Eve Giren Ekmek (f1), Lüks Değil İhtiyaç (f1), Vazgeçilmez Tutku (f1), Vazgeçilmez (f1), şeklindedir. Bu kategoride yer alan katılımcılara ait ifadeler şu şekildedir.

“Hayat boyu öğrenme su gibidir. Çünkü hayat boyu eğitim hayat verir.”(Y10)

“Hayat boyu öğrenme hayatın suyu, oksijeni gibidir. Çünkü su ve oksijensiz hayat çok zorlar.”(Y8)

“Hayat boyu öğrenme insanın gelişimi için su gibidir. Çünkü insana hayat verir.”(Y53)

“Hayat boyu öğrenme su gibidir. Çünkü susuz hayat olmaz.”(Y55, Y97)

“Hayat boyu öğrenme ırmaktan akan su gibidir. Çünkü akan su gibi bilgileri yeniler.”(Y99)

“Hayat boyu öğrenme günlük su ihtiyacımız gibidir. Çünkü her an ihtiyacımız vardır.”(Y90)

“Hayat boyu öğrenme su gibidir. Çünkü su olmadan insan yaşayamaz.”(Y89, Y56)

“Hayat boyu öğrenme su gibidir. Çünkü bilgiyi öğrendikçe bilgisizliği gider.”(Y68)

“Hayat boyu öğrenme su gibidir. Çünkü insan susuz yaşayamaz.”(Y32)

“Hayat boyu öğrenme nefes gibidir. Çünkü insan içine yerleştikçe huzur bulur.”(Y112)

“Hayat boyu öğrenme nefes almak gibidir. Çünkü nefes aldığımız sürece yaşarız.”(Y109)

“Hayat boyu öğrenme nefes alma gibidir. Çünkü öğrenme biterse hayatın tadı kaçır.”(Y132)

“Hayat boyu öğrenme nefes alma gibidir. Çünkü yaşadıkça devam eder.”(Y73)

“Hayat boyu öğrenme nefes gibidir. Çünkü öğrenme yaşama veda edene kadar sürer.”(Y65)

“Hayat boyu öğrenme yemek yapmak gibidir. Çünkü sürekli tok kalamayız.”(Y47)

“Hayat boyu öğrenme yemek gibidir. Çünkü her gün yemek yemek ihtiyaçtır.”(Y18)

“Hayat boyu öğrenme yemek yemek gibidir. Çünkü sürekli acıkırız.”(Y126)

“Hayat boyu öğrenme yemek gibidir. Çünkü sonunda tekrar acıkırsınız.”(Y119)

“Hayat boyu öğrenme hayatın suyu, oksijeni gibidir. Çünkü su ve oksijensiz hayat çok zorlar.”(Y38)

“Hayat boyu öğrenme oksijen gibidir. Çünkü varlığı hayatı kolaylaştırır, yokluğu sıkıntıda bırakır.”(Y27)

“Hayat boyu öğrenme temel gıda gibidir. Çünkü gıda almayan bir bitki gibi solmaya mahkûmdur.”(Y16)

“Hayat boyu öğrenme temel gıda gibidir. Çünkü gıda almayan canlı hastalıklı olur ömrü çok kısa olur.”(Y100)

“Hayat boyu öğrenme tuzsuz yemek gibidir. Çünkü her zaman bir eksiklik vardır.”(Y130)

“Hayat boyu öğrenme tuzlu yemek gibidir. Çünkü tuzsuz yemeğin tadı yoktur.”(Y43)

“Hayat boyu öğrenme tatlı yemek gibidir. Çünkü tatlıyı yedikçe yiyesiniz gelir.”(Y5)

“Hayat boyu öğrenme hava gibidir. Çünkü kaybetmeden değeri anlaşılmaz”(Y24)

“Hayat boyu öğrenme açlık gibidir. Çünkü acıktıkça yemek ihtiyacı hissederim.”(Y107)

“Hayat boyu öğrenme temel ihtiyaç gibidir. Çünkü hayatın her döneminde gereklidir.”(Y96)

“Hayat boyu öğrenme insana faydalı besin gibidir. Çünkü elde edilen her bilgi insanı değerli kılar.”(Y122)

“Hayat boyu öğrenme her eve giren ekmek gibidir. Çünkü her ailenin ihtiyacıdır.”(Y117)

“Hayat boyu öğrenme lüks değil ihtiyaç gibidir. Çünkü hayatın her alanında öğrenme ve değişime ihtiyaç duyulmaktadır.”(Y77)

“Hayat boyu öğrenme vazgeçilmez tutku gibidir. Çünkü insanın her zaman öğrenme ihtiyacı vardır.”(Y58)

“Hayat boyu öğrenme vazgeçilmez gibidir. Çünkü hayattan vazgeçmem”(Y22)

Tablo 21: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Doğa İle İlgili”

Metaforları

DOĞA İLE İLGİLİ METAFORLAR	
	Frekans (f)
Güneş	4
Okyanus	2
Derya	1
Deniz	1
Çığ	1
Gökkuşığı	1
Arı Balı	1
Irmak	1
Gül Bahçesi	1
Büyüyen Canlı Ağaç	1
Gece İle Gündüz	1
En Sevdiğim Meyve	1
Akan Nehir	1
Işık	1
Ormanlar	1
Bahar Yağmuru	1
Aysberg	1
TOPLAM	21

Yöneticilerin doğa ile ilgili olarak hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları doğa ile ilgili olarak çağrışımı uyandıran 21 metafor bulunmakta olup bunlardan 17 farklı metafordan söz edebiliriz. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımları ise ifade edilecek olursa: Güneş (f14), Okyanus (f2), Derya (f2), Deniz (f1), Çığ (1), Gökkuşığı (1), Arı Balı (f1), Irmak (f1), Gül Bahçesi (f1), Büyüyen Canlı Ağaç (f1), Gece İle Gündüz (f1), En Sevdiğim Meyve (f1), Akan Nehir (f1), Işık (f1), Ormanlar (f1), Bahar Yağmuru (f1), Aysberg (f1), şeklindedir. Yöneticilerin bu kategoride yer alan ifadelerine bakılacak olursa.

“Hayat boyu öğrenme güneş gibidir. Çünkü insanoğluna ışık tutar.”(Y14)

“Hayat boyu öğrenme güneş gibidir. Çünkü susuz ve havasız yaşam olmaz.”(Y84)

“Hayat boyu öğrenme insanları aydınlatan güneş gibidir. Çünkü güneş dünyayı eğitim insanları aydınlatır.”(Y133)

“Hayat boyu öğrenme güneş gibidir. Çünkü güneş ne zaman sönerse öğrenmede o zaman biter.”(Y64)

“Hayat boyu öğrenme okyanus gibidir. Çünkü çok çeşitli programlar mevcuttur.”(Y104)

“Hayat boyu öğrenme okyanus gibidir. Çünkü öğrenme isteği sonsuzdur.”(Y98)

“Hayat boyu öğrenme derya gibidir. Çünkü ne kadar çalışırsan çalış yapılacak (işlenecek konular) işler bitmez.”(Y46)

“Hayat boyu öğrenme deniz gibidir. Çünkü bütün eğitim talepleri bu denizde buluşur.”(Y80)

“Hayat boyu öğrenme çığ gibidir. Çünkü yuvarlandıkça büyürüz.”(Y57)

“Hayat boyu öğrenme gökkuşağı gibidir. Çünkü isteyen arzu ettiği rengi görür.”(Y36)

“Hayat boyu öğrenme arı balı gibidir. Çünkü hayatta yeni şeyler öğrendikçe insan daha çok şeyler öğrenmek ister.”(Y50)

“Hayat boyu öğrenme ırmak gibidir. Çünkü her geçtiği yerde bir iz bırakır, toprağı aşındırır.”(Y12)

“Hayat boyu öğrenme gül bahçesi gibidir. Çünkü bahçeye ve çevreye güzellik katar dikilen her yeni gül.”(Y95)

“Hayat boyu öğrenme büyüyen canlı ağaç gibidir. Çünkü her gün kökünden beslenerek yeni alanlara dal salar.”(Y103)

“Hayat boyu öğrenme gece ile gündüz gibidir. Çünkü birbirini takip eder.”(Y86)

“Hayat boyu öğrenme en sevdiğim meyve gibidir. Çünkü istediğın eğitimi almak istersin.”(Y125)

“Hayat boyu öğrenme akan nehir gibidir. Çünkü süreklidir.”(Y48)

“Hayat boyu öğrenme ışık gibidir. Çünkü kişiye yol gösterir.”(Y105)

“Hayat boyu öğrenme ormanlar gibidir. Çünkü yaşamın sağlıklı olmasında değeri vardır.”(Y127)

“Hayat boyu öğrenme bahar yağmuru gibidir. Çünkü ıslanırsınız ama yine de hoşunuza gider.”(Y81)

“Hayat boyu öğrenme aysberg gibidir. Çünkü görülenin dışında akla gelmeyecek alanlarda da eğitim yapar.”(Y83)

Tablo 22: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “İnsan Ürünü”

Metaforları

İNSAN ÜRÜNÜ METAFORLARI	
	Frekans (f)
Çalışan Motorlu Araç	1
Elektrik Akımına Kapılma	1
Bir Ok	1
Güzel Bir Müzik Parçası	1
Araç Motoru	1
İnsanın Kendi Gücünün Farkına Varmasını Sağlayan Bilgi	1
Masal	1
Maddi Manevi Kişisel Gelişim	1
Derin Havuzda Dibe Batan Merdiven	1
Kültür Ve Farkındalık	1
Kumbara	1
Kaymaklı Ekmek Kadayıf	1
Bisiklete Binmek	1
Emtia	1
Öğrenme İle Mutluluk Doğru Orantılı	1
Enerji Üreten Makina	1
Heterojen	1
Her Gün Hizmet	1
İlerleme Kariyer	1
Cebimize Konulan Para	1
TOPLAM	20

Yöneticilerin insan ürünü açısından hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları insan ürünleri çağrışımı uyandıran 20 metafor bulunmakta olup bunların tamamı birbirinden farklı metaforlar olduğu görülmektedir. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımları ise şöyledir: Çalışan Motorlu Araç (f1), Elektrik Akımına Kapılma (f1), Bir Ok (f1), Güzel Bir Müzik Parçası (f1), Araç Motoru (f1), İnsanın Kendi Gücünün Farkına Varmasını Sağlayan Bilgi (f1), Masal (f1), Maddi Manevi Kişisel Gelişim (f1), Derin Havuzda Dibe Batan Merdiven (f1), Kültür Ve Farkındalık (f1), Kumbara (f1), Kaymaklı Ekmek Kadayıf (f1), Bisiklete Binmek (f1), Emtia (f1), Öğrenme İle Mutluluk Doğru Orantılı (f1), Enerji Üreten Makina (f1), Heterojen (f1), Cebimize Konulan Para (f1),

(f1), Her Gün Hizmet (f1), İlerleme Kariyer (f1), şeklindedir. Bu kategoride yer alan yöneticilere ait ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Hayat boyu öğrenme çalışan motorlu araç gibidir. Çünkü harekete devam etmesi için çalışmasının da devamlı olması gerekir.”(Y92)

“Hayat boyu öğrenme elektrik akımına kapılma gibidir. Çünkü bir kapıldın mı, o seni bırakmadan sen onu bırakamazsın.”(Y71)

“Hayat boyu öğrenme bir ok gibidir. Çünkü doğru hedefe ulaşır.”(Y113)

“Hayat boyu öğrenme güzel bir müzik parçası gibidir. Çünkü bu güzelliğin herkese tattırılması gerekir.”(Y62)

“Hayat boyu öğrenme araç motoru gibidir. Çünkü eğitimin sağlıklı ve düzgün yürütülebilmesi için itici motor gücüne ihtiyaç vardır.”(Y78)

“Hayat boyu öğrenme insanın kendi gücünün farkına varmasını sağlayan bilgi gibidir. Çünkü beşikten mezara kadar süren bir süreçtir.”(Y34)

“Hayat boyu öğrenme masal gibidir. Çünkü hedeflere ulaşman için çok engel aşman gerekir.”(Y111)

“Hayat boyu öğrenme maddi manevi kişisel gelişim gibidir. Çünkü tüm bireylere ulaşma görevimiz vardır.”(Y26)

“Hayat boyu öğrenme derin havuzda dibe batan merdiven gibidir. Çünkü yaşamak için su seviyesi yükseldikçe bir basamak yukarı çıkmalısın.”(Y33)

“Hayat boyu öğrenme kültür ve farkındalık gibidir. Çünkü insan araştırıp öğrenince çok şeylerin farkına varır.”(Y115)

“Hayat boyu öğrenme kumbara gibidir. Çünkü bilgi verdikçe zenginleşir.”(Y131)

“Hayat boyu öğrenme kaymaklı ekmek kadayıf gibidir. Çünkü kaymaksız ekmek kadayıfı yiyen hep kaymak tadı arar.”(Y52)

“Hayat boyu öğrenme bisiklete binmek gibidir. Çünkü öğrenmeyi bırakırsak hayattan düşeriz.”(Y20)

“Hayat boyu öğrenme emtia gibidir. Çünkü altını istersen kazanırsın.”(Y114)

“Hayat boyu öğrenme öğrenme ile mutluluk doğru orantılı gibidir. Çünkü öğrendikçe hayatı daha mutlu yönlendirebiliriz.”(Y49)

“Hayat boyu öğrenme enerji üreten makina gibidir. Çünkü enerji dönüşümleri verimlilik sağlar.”(Y87)

“Hayat boyu öğrenme heterojen gibidir. Çünkü çok farklı kitleler farklı ihtiyaçlar.”(Y101)

“Hayat boyu öğrenme cebimize konulan para gibidir. Çünkü eğitim sonu meslek öğrenimi yapılır.”(Y67)

“Hayat boyu öğrenme her gün hizmet gibidir. Çünkü daima devam eder.”(Y116)

“Hayat boyu öğrenme ilerleme kariyer gibidir. Çünkü değişimlere çabuk ulaşma sağlar.”(Y75)

Tablo 23:Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Yaşam İle İlgili Metaforları

YAŞAM İLE İLGİLİ METAFORLAR	
	Frekans (f)
Yaşama Sevinci	3
Hayatın Kendisi	2
Yaşam	2
Yaşam Belirtisi	2
İnsan Hayatının Direği	1
Yeniden Doğmak	1
Hayat	1
Sağlıklı Yaşamak	1
Yaşamak	1
Hayatın Tümü	1
Canlı	1
Kaliteli Yaşam	1
TOPLAM	17

Yöneticilerin yaşam ile ilgili olarak hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları yaşam ile ilgili olarak çağrışım uyandıran 17 metafor bulunmakta olup bunlardan 12 farklı metafordan söz edebiliriz. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında: Yaşama Sevinci (f3), Hayatın Kendisi (f2), Yaşam (f2), Hayatın Tümü (f1), İnsan Hayatının Direği (f1), Yeniden Doğmak (f1), Hayat (f1), Sağlıklı Yaşamak (f1), Yaşamak (f1), Yaşam Belirtisi (1), Canlı (1), Kaliteli Yaşam (f1) şeklindedir. Bu kategoride yer alan katılımcılara ait ifadeler yazılacak aşağıda yazıldığı gibidir.

“Hayat boyu öğrenme yaşama sevinci gibidir. Çünkü kendini tanıma stresi atma ulaşamadıkları hedeflere ulaşma yolcusudur.”(Y129)

“Hayat boyu öğrenme yaşama sevinci gibidir. Çünkü yeni bilgi yeni bir tattır.”(Y110)

“Hayat boyu öğrenme yaşama sevincim gibidir. Çünkü her öğrendiğim yeni bir bilgi beceri beni diğer insanlara göre farklı kılmaktadır.” (Y121)

“Hayat boyu öğrenme hayatın kendisi gibidir. Çünkü hayat boyu devam ettiği için.”(Y7)

“Hayat boyu öğrenme hayatın kendisi gibidir. Çünkü insanda var olan keşfedilmemiş tarafını keşfeder.”(Y108)

“Hayat boyu öğrenme yaşam gibidir. Çünkü su gibi akar.”(Y11)

“Hayat boyu öğrenme yaşam gibidir. Çünkü servise bindiğinde yaşamı kolaylaştırır.”(Y118)

“Hayat boyu öğrenme hayatın tümü gibidir. Çünkü aile kurulması eğitimi ile başlar. Kurumlaşması ile devam eder. Kefenlenmesi ile biter.”(Y3)

“Hayat boyu öğrenme insan hayatının direği gibidir. Çünkü sürekli hayat kalitesini artırır.”(Y19)

“Hayat boyu öğrenme yeni doğan bir çocuk gibidir. Çünkü her tür öğrenmeye ihtiyaç vardır.”(Y60)

“Hayat boyu öğrenme hayat gibidir. Çünkü hayatın her alanında vardır.”(Y79)

“Hayat boyu öğrenme sağlıklı yaşamak gibidir. Çünkü her birey sağlığını koruyucu tedbirleri almak zorundadır.”(Y1)

“Hayat boyu öğrenme yaşamak gibidir. Çünkü yaşadıkça öğreniriz.”(Y45)

“Hayat boyu öğrenme yaşam belirtisi gibidir. Çünkü öğrenme bitince hayat biter.”(Y70)

“Hayat boyu öğrenme canlı gibidir. Çünkü canlı yaşamın ta kendisidir.”(Y102)

“Hayat boyu öğrenme kaliteli yaşam gibidir. Çünkü öğrenen insan daha güçlüdür.”(Y23)

“hayat boyu öğrenme yaşam belirtisi gibidir. Çünkü öğrenme bitince hayat biter.”(Y106)

Tablo 24: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Süreklilik” Metaforları

SÜREKLİLİK METAFORLARI	
	Frekans (f)
Beşikten Mezara Kadar Öğretilen Bir Süreç	2
Bitmeyen Merdiven	1
Sonu Olmayan Bir Yer	1
Uzun Bir Yolculuk	1
Sonsuza Kadar Eğitim	1
Doyumsuz İnsan	1
Öğrenmenin Yaşı Yoktur Öğrenme Sonsuz	1
İnsan Ömrü Kadardır	1
Bir Ömür	1
Sürekli Öğrenme 7’den 77’ye	1
TOPLAM	11

Yöneticilerin süreklilik açısından hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları süreklilik çağrışımı uyandıran 11 metafor bulunmakta olup bunlardan 10 farklı metafordan söz edilir. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımları ifade edilecek olursa: Beşikten Mezara Kadar Öğretilen Bir Süreç (f2), Bitmeyen Merdiven (f1), Sonu Olmayan Bir Yer (f1), Uzun Bir Yolculuk (f1), Sonsuza Kadar Eğitim (f1), Doyumsuz İnsan (f1), Öğrenmenin Yaşı Yoktur Öğrenme Sonsuz (f1), İnsan Ömrü Kadardır (f1), Bir Ömür (f1), Sürekli Öğrenme 7’den 77’ye (f1) şeklindedir. Bu kategoride yer alan katılımcılara ait ifadeler aşağıda yer almaktadır.

“Hayat boyu öğrenme beşikten mezara kadar öğretilen bir süreç gibidir. Çünkü öğrenme ömür boyu sürer.”(Y123)

“Hayat boyu öğrenme beşikten mezara kadardır gibidir. Çünkü insan yeniliklere uyum sağlamak zorundadır.”(Y25)

“Hayat boyu öğrenme bitmeyen merdiven gibidir. Çünkü öğrenme hiç bir zaman bitmez.”(Y35)

“Hayat boyu sonu olmayan bir yer öğrenme gibidir. Çünkü devamlı yürümek zorundasın.”(Y54)

“Hayat boyu öğrenme uzun bir yolculuk gibidir. Çünkü isteyen istediği yerde biner istediği kadar gider.”(Y66)

“Hayat boyu öğrenme sonsuza kadar eğitim gibidir. Çünkü hayata bağlanma ölüme kadar eğitimidir.”(Y4)

“Hayat boyu öğrenme doyumsuz insan gibidir. Çünkü sürekli bir şeyler ister.”(Y82)

“Hayat boyu öğrenme öğrenmenin yaşı yoktur öğrenme sonsuz gibidir. Çünkü öğrenme ihtiyacı ömür boyu devam eder.”(Y128)

“Hayat boyu öğrenme insan ömrü kadardır gibidir. Çünkü ömür biter öğrenme bitmez.”(Y72)

“Hayat boyu öğrenme bir ömür gibidir. Çünkü hayatta kaldıkça devam eder.”(Y30)

“Den Hayat Boyu Öğrenme Sürekli Öğrenme 7’den 77’ye Gibidir. Çünkü İki Günü Bir Olan Zarardadır.”(Y69)

Tablo 25: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Tedavi” Metaforları

TEDAVİ METAFORLAR	
	Frekans (f)
İlaç	7
Aspirin	1
Vücuda Vitamin	1
Serum	1
Tarhana Çorbası	1
TOPLAM	11

Yöneticilerin tedavi açısından hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları tedavi çağrışımı uyandıran 11 metafor bulunmakta olup bunlardan 5 farklı metafordan söz edebiliriz. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımları ise şu şekildedir: İlaç (f7), Aspirin (f1), Vitamin (f1), Serum (f1), Tarhana Çorbası (f1), şeklindedir. Bu kategoride yer alan katılımcılara ait ifadeler şu şekildedir.

Hayat boyu öğrenme ilaç gibidir. Çünkü yediden yetmişe herkesin ihtiyacı vardır.(Y28)

Hayat boyu öğrenme ilaç gibidir. Çünkü ihtiyacın olduğunda mutlaka tedaviye cevap verir.(Y63)

Hayat boyu öğrenme ilaç gibidir. Çünkü insan her zaman hasta olabilir.(Y94)

Hayat boyu öğrenme ilaç gibidir. Çünkü eğitimsizliğin en önemli tedavisidir.(Y17)

Hayat boyu öğrenme ilaç gibidir. Çünkü hayatımızın herhangi bir döneminde ihtiyaç duyarız.(Y124)

Hayat boyu öğrenme ilaç gibidir. Çünkü hayata bağlılığı artır.(Y2)

Hayat boyu öğrenme ilaç gibidir. Çünkü insanı araştırmacı yapar.(Y41)

Hayat boyu öğrenme aspirin gibidir. Çünkü çok faydalı ve ulaşımı kolaydır.(Y13)

Hayat boyu öğrenme vücuda vitamin gibidir. Çünkü o olmasa vücut organizması eksik kalır, çalışır.(Y42)

Hayat boyu öğrenme serum gibidir. Çünkü yaşama güç katar.(Y6)

Hayat boyu öğrenme tarhana çorbası gibidir. Çünkü her hastalığa iyi gelir.(Y15)

Tablo 26: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “İnsan Vücudu İle İlgili” Metaforları

İNSAN VÜCUDU İLE İLGİLİ METAFORLAR	
	Frekans (f)
Kan	4
Sağlık	2
İnsanın Eti kemiği	1
İnsan Vücudundaki Damarlar	1
TOPLAM	8

Yöneticilerin insan vücudu ile ilgili hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları insan vücudu ile ilgili çağrışım uyandıran 8 metafor bulunmakta olup bunlardan 4 farklı metafordan söz edebiliriz. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımları ise: Kan (f4), Sağlık (f2), İnsanın Eti kemiği (f1), Damar (f1), şeklindedir. Bu kategoride yer alan yöneticilerin söylemleri aktarıldığında şu ifadeler görülmektedir.

Hayat boyu öğrenme damardaki kan gibidir. Çünkü onsuz yaşayamayız.(Y9)

Hayat boyu öğrenme insan bendenin de kan (temiz kan) gibidir. Çünkü yeterli miktarda temiz kana ihtiyaç vardır.(Y21)

Hayat boyu öğrenme kan gibidir. Çünkü kan yaşamsal sıvıdır.(Y29)

Hayat boyu öğrenme damarlarımda ki kan gibidir. Çünkü kan dolaşımı olmazsa hayat biter.(Y91)

Hayat boyu öğrenme sağlık gibidir. Çünkü dinç tutar.(Y120)

Hayat boyu öğrenme sağlık gibidir. Çünkü öğrenirken hasta olmazsınız.(Y40)

Hayat boyu öğrenme insanın eti kemiği gibidir. Çünkü insan yaşadıkça hep devam eden devamlı canlı kalır.(Y37)

Hayat boyu öğrenme insan vücudundaki damarlar gibidir. Çünkü insanın canlılığını daim kılar.(Y76)

Tablo 27: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Yol Gösterici”

Metaforları

İNSANI İFADE EDEN METAFORLAR	
	Frekans (f)
Mevlana	1
Sevgi İle Büyütülen Çocuk	1
Yeni Doğan Bir Çocuk	1
Aç Kalmış Çocuk	1
Sevda	1
TOPLAM	5

Yöneticilerin olumlu açıdan hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları olumlu çağrışımı uyandıran 5 metafor bulunmakta olup bunların tamamı birbirinden farklı metaforlar olduğundan söz edebiliriz. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımları ise şu şekildedir: Mevlana (f1), Sevgi İle Büyütülen Çocuk (f1), Yeni Doğan Bir Çocuk (f1), Aç Kalmış Çocuk (f1), Sevda (f1), şeklindedir. Bu kategoride yer alan katılımcılara ait ifadeler şu şekildedir.

“Hayat boyu öğrenme Mevlana gibidir. Çünkü herkese kapısı açıktır.”(Y39)

“Hayat boyu öğrenme sevgi ile büyütülen çocuk gibidir. Çünkü büyütme için ferdimize ulaşmaya çalışmaktır.”(Y51)

“Hayat boyu öğrenme yeni doğan bir çocuk gibidir. Çünkü her tür öğrenmeye ihtiyaç vardır.”(Y89)

“Hayat boyu öğrenme aç kalmış çocuk gibidir. Çünkü ne verirsen yemeye hazırdır.”(Y88)

“Hayat boyu öğrenme sevda gibidir. Çünkü yaşam sevgi ile güzeldir.”(Y44)

Tablo 28: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin “Yol Gösterici”

Metaforları

YOL GÖSTERİCİ METAFORLAR	
	Frekans (f)
Rehber	1
Psikolog	1
Trenin Önü	1
Rehabilitasyon Merkezi	1
TOPLAM	4

Yöneticilerin yol gösterici açıdan hayat boyu öğrenme metaforları: Yöneticilerin kullanmış oldukları yol gösterici çağrışımı uyandıran 4 metafor bulunmakta olup bunlardan her biri birbirinden farklı metafordan söz edebiliriz. Bu çalışmada bulunan metaforların frekans dağılımlarına bakıldığında: Rehber (f1), Psikolog (f1), Trenin Önü (f1), Rehabilitasyon Merkezi (f1), şeklindedir. Bu kategoride yer alan yönetici ait ifadeleri ise şöyledir.

“Hayat boyu öğrenme rehber gibidir. Çünkü insan hayatına yön verir.”(Y74)

“Hayat boyu öğrenme psikolog gibidir. Çünkü insanların psikolojilerini düzeltir.”(Y61)

“Hayat boyu öğrenme trenin önü gibidir. Çünkü toplumun önden çeken kurumudur.”(Y93)

“Hayat boyu öğrenme rehabilitasyon merkezi gibidir. Çünkü problemlili insanları rehabilite eder.”(Y59)

Tablo 29: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin Kullandıkları Metaforların Genel Görünümü

GENEL METAFOR KATEGORİLERİ		FREKANS (F)	FARKLI METAFOR
1	ZORUNLULUK (HAYATİ)	36	15
2	DOĞA İLE İLGİLİ	21	17
3	İNSAN ÜRÜNÜ	20	20
4	YAŞAM İLE İLGİLİ	17	12
5	SÜREKLİLİK	11	10
6	TEDAVİ	11	5
7	İNSAN VÜCUDU İLE İLGİLİ	8	4
8	İNSANI İFADE EDEN	5	5
9	YOL GÖSTERİCİ	4	4
TOPLAM		133	92

Hayat boyu öğrenme kurumu yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeye ilişkin metaforları 9 farklı kategoride toplanmış durumdadır. Bunlardan zorunluluk (hayati) kategorisinde toplamda 36 metaforu 15 farklı şekilde, doğa ile ilgili kategoride toplam 21 metaforu 17 farklı şekilde, insan ürünü kategorisinde toplam 20 metaforu her biri birbirinden farklı metaforlar şeklinde, yaşam ile ilgili kategoride toplam 17 metaforu 12 farklı şekilde, süreklilik kategorisinde toplam 11 metaforu 10 farklı şekilde, tedavi kategorisindeki toplam 11 farklı metaforu 5 farklı şekilde, insan vücudu ile ilgili kategoride toplam 8 metaforu 4 farklı şekilde, insanı ifade eden kategoride toplam 5 metafor her biri farklı şekilde ve son olarak yol gösterici kategorideki toplam 4 metaforu 4 farklı şekilde ifade etmişlerdir. Yöneticiler toplam 133 metaforu ise 92 farklı metafor kullanmışlardır.

Yöneticilerin kullanmış oldukları bütün meteforlar Tablo 30’da bir arada gösterilmektedir.

Tablo 30: Yöneticilerin “Hayat Boyu Öğrenme” ye İlişkin Kullandıkları Metaforların Tamamı

METAFOR	Frekans (f)	METAFOR	Frekans (f)
Su	12	Heterojen	1
İlaç	7	Cebimize Konulan Para	1
Nefes	5	Her Gün Hizmet	1
Yemek	4	İlerleme Kariyer	1
Güneş	4	Derya	1
Kan	4	Deniz	1
Yaşama Sevinci	3	Çığ	1
Oksijen	2	Gökkuşluğu	1
Temel Gıda	2	Arı Balı	1
Tuzsuz Yemek	2	Irmak	1
Okyanus	2	Gül Bahçesi	1
Hayatın Kendisi	2	Büyüyen Canlı Ağaç	1
Yaşam	2	Gece İle Gündüz	1
Yaşam Belirtisi	2	En Sevdiğim Meyve	1
Beşikten Mezara Kadar Öğretilen Bir Süreç	2	Akan Nehir	1
Sağlık	2	Işık	1
Tatlı Yemek	1	Ormanlar	1
Hava	1	Bahar Yağmuru	1
Açlık	1	Aysberg	1
Temel İhtiyaç	1	İnsan Hayatının Direği	1
İnsana Faydalı Besin	1	Yeniden Doğmak	1
Çalışan Motorlu Araç	1	Hayat	1
Elektrik Akımına Kapılma	1	Sağlıklı Yaşamak	1
Sevgi İle Büyütülen Çocuk	1	Yaşamak	1
Mevlana	1	Hayatın Tümü	1
Yeni Doğan Bir Çocuk	1	Canlı	1
Bir Ok	1	Kaliteli Yaşam	1
Güzel Bir Müzik Parçası	1	Bitmeyen Merdiven	1
Her Eve Giren Ekmek	1	Sonu Olmayan Bir Yer	1
Araç Motoru	1	Uzun Bir Yolculuk	1
İnsanın Kendi Gücünün Farkına	1	Öğrenmenin Yaşı Yoktur	1

Varmasını Sağlayan Bilgi		Öğrenme Sonsuz	
Aç Kalmış Çocuk	1	Doyumsuz İnsan	1
Lüks Değil İhtiyaç	1	Sonsuza Kadar Eğitim	1
Vazgeçilmez Tutku	1	İnsan Ömrü Kadardır	1
Vazgeçilmez	1	Bir Ömür	1
Masal	1	Sürekli Öğrenme 7'den 77'ye	1
Maddi Manevi Kişisel Gelişim	1	Aspirin	1
Derin Havuzda Dibe Batan Merdiven	1	Vücuda Vitamin	1
Sevda	1	Serum	1
Kültür Ve Farkındalık	1	Tarhana Çorbası	1
Kumbara	1	İnsanın Eti Kemiği	1
Kaymaklı Ekmek Kadayıf	1	İnsan Vücudundaki Damarlar	1
Bisiklete Binmek	1	Rehber	1
Emtia	1	Psikolog	1
Öğrenme İle Mutluluk Doğru Orantılı	1	Trenin Önü	1
Enerji Üreten Makina	1	Rehabilitasyon Merkezi	1

Yukarıdaki tablo 29'a göre 12 defa su metaforu, 7 defa ilaç metaforu, 5 defa nefes metaforu, 4 defa yemek metaforu, 4 defa güneş metaforu yine 4 defa kan metaforu ayrıca 3 defa yaşam sevinci metaforu ve 2'şer defa da oksijen, temel gıda, tuzsuz yemek, okyanus, hayatın kendisi, yaşam, yaşama belirtisi, beşikten mezara kadar öğretilen süreç ve sağlık metaforları kullanılmıştır. Geriye kalan 76 metaforun her biri farklı şekilde kullanılmıştır.

BÖLÜM V

5. SONUÇ, TARTIMA VE ÖNERİLER

HBÖ ölçeği ve alt boyutları, seçeneklere göre kodlanan puan aralığı (SKPA) dikkate alınarak değerlendirildiğinde, çalışma grubundaki HBÖ kurum yöneticilerinin eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutlarında “Tümüyle Katılıyorum” ve HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Tümüyle Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamdan, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının “Tümüyle Katılıyorum” düzeyinde olmasından dolayı, HBÖ algılarının ne derece güçlü olduğunu ve HBÖ’nin gerek kurumsal gerekse bireysel anlamda önem arz ettiği sonucuna ulaşılabilir. Aritmetik ortalamalara bakıldığında “Eğitime Duyulan İhtiyaç” boyutunda ortalamaların oldukça yüksek düzeyde benzerlik göstermesi eğitim konusuna verilen önemi ortaya koymakta olduğu söylenebilir. Ancak aritmetik ortalamalar içinde en düşük seviyede bulunan “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” boyutunun diğer boyutlara göre aritmetik ortalama değerinin düşük olmasının nedeni HBÖ kurumlarının faaliyetlerinin birbirinden kısmen de olsa farklılık göstermesine, kurumsal faaliyet algılarının farklılaşmasına bağlanabilir.

Bahat tarafından 2013 yılında yapılan Halk Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı” araştırma sonucunda halk eğitimi merkezi yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algısında üç ana tema öne çıkmaktadır: İhtiyaç, gelişim ve öğrenme. ihtiyaç, bireysel, ekonomik, sosyal ve kültürel ihtiyaçlar kavramlarıyla; gelişim, kişisel, mesleki ve toplumsal gelişim kavramlarıyla; öğrenme ise sistemli, bütünsel, kalıcı/kolay kavramlarıyla tanımlanmaktadır (Bahat, 2013). “Halk Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı” araştırma sonuçları ile “Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algıları ve Görüleri” çalışmamızın sonuçları ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Eğitime, öğrenmeye ve gelişime verilen önem ortaya çıkmaktadır.

Araştırma sonuçlarına göre hayat boyu öğrenme kurumunda görev yapan yöneticilerin cinsiyet, yaş, kıdem ve görev yaptığı kurum değişkenine göre hayat boyu öğrenme algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırma sonuçlarının Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin hayat boyu öğrenme programının amacına uygun olduğu görülmektedir. Avrupa Parlamentosu ve Konseyi'nin LPP'yi (Hayat Boyu Öğrenme Programı) yasalaştıran 15 Kasım 2006 ve 1720/2006/EC sayılı Kararı, Hayat Boyu Öğrenme Programı'nın genel amacını şöyle ifade etmektedir: 'Hayat Boyu Öğrenme yoluyla Topluluğu ileri bir bilgi toplumu haline getirmek, daha çok ve daha iyi iş imkânı yaratmak, sosyal bütünlüğü geliştirmek; çevrenin gelecek kuşaklar için daha iyi korunmasını sağlamak; özellikle de dünyada bir kalite referansına dönüşmelerini temin etmek amacıyla Topluluk içindeki eğitim ve öğretim sistemleri arasında karşılıklı değişim, işbirliği ve hareketliliği güçlendirmek" (Bozacı, 2012). Bu durum HBÖ kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenme algılarının eğitime, kurumsal nitelik ve faaliyetlere ayrıca kişisel gelişime duyulan ihtiyacın ne kadar önem arz ettiğini ortaya koymaktadır.

Yapılan araştırmanın diğer bulgularına bakıldığında; HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarında *cinsiyet değişkenine* göre anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda HBÖ kurum yöneticilerinin cinsiyet değişkenine göre HBÖ ölçeğinin tüm boyutlarında benzer algılara sahip oldukları görülmektedir. Drucker'a (1996) göre Bilgi toplumunda eğitim sistemi; okullarla sınırlı kalmayan, "bitmiş eğitim" den söz edilmeyen, ileri düzeyde eğitim görmüş kişilerin bile eğitimlerine devam edebildikleri bir eğitim sistemidir (Akt: Bahat, 2013).

HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının *görev yapılan kurum değişkenine* göre bakıldığında eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda ve HBÖ kurumlarının nitelikleri boyutunda anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak HBÖ kurumlarının faaliyetleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutlarında HBÖ kurum yöneticileri arasında görev yapılan kurum değişkenine göre Halk Eğitim Merkezi yöneticileri lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durumun nedeni halk eğitim merkezlerinin eğitim faaliyetleri ile mesleki eğitim merkezlerinin eğitim faaliyetlerinin benzer eğitimlerden ziyade birbirinden farklı eğitim alanlarını kapsamaları ve hitap ettiği bireylerin yaş aralıklarının farklı olması olarak açıklanabilir. Yöneticilerin çalıştıkları kurumlarda farklılık gösteren eğitim

çalışmaları gerek kurumsal faaliyetlere yönelik görüşlerinde gerekse kişisel gelişime ait görüşlerinde farklılıkların kaynağı olduğu şeklinde açıklanabilir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Yaş değişkenine göre, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının **HBÖ kurumlarının nitelikleri boyutunda** ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda anlamlı farklılık görülmemektedir. Ancak eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda ve HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda kurum yöneticilerinin yaşlarına göre anlamlı farklılık görülmektedir. Eğitime duyulan ihtiyaç algısı puanları büyükten küçüğe 40-49 yaş, 30-39 yaş, 50 ve üzeri şeklinde sıralanmaktadır. HBÖ kurumlarının faaliyetleri algısı puanları büyükten küçüğe 50 ve üzeri yaş, 30-39 yaş, 40-49 yaş şeklinde sıralanmaktadır. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Yaş değişkenine göre, eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılıklara bakıldığında 30-39 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında ve 40-49 yaş grubu ile 50 ve üzerindeki yaş grubu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak 30-39 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu arasında 30-39 yaş grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum 30-39 yaş grubunda yer alan yöneticilerin 50 ve üzeri yaş grubundaki yöneticilere nazaran aralarındaki yaş farkından dolayı daha fazla eğitime ihtiyaç duyulduğunu ve genç yöneticilerin yaşı ilerlemiş yöneticilere nazaran gerek kendileri gerek diğer insanlar için eğitime olan ihtiyacın daha fazla olması durumundan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Yaş değişkenine göre, HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılıklara bakıldığı zaman 30-39 yaş grubu ile 40-49 yaş grubu arasında ve 30-39 yaş grubu ile 50 ve üzerindeki yaş grubu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak 40-49 yaş grubu ile 50 ve üzeri yaş grubu arasında 50 ve üzeri yaş grubu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum 50 ve üzeri yaş grubunda yer alan yöneticilerin 40-49 yaş grubundaki yöneticilere

nazaran HBÖ algılarının yüksek olmasının daha fazla deneyim sahibi olmalarından ve HBÖ üzerine daha fazla aktif çalışmalara yönelmeleri şeklinde açıklanabilir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Kıdem değişkenine göre, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarında eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda, HBÖ kurumlarının nitelikleri boyutunda, HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda kıdem değişkenleri arasında anlamlı farklılık görülmemektedir. HBÖ kurum yöneticilerinin kıdem değişkenine göre eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutlarında algıları olumlu yönde benzerlik göstermektedir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Görev bölgesi değişkenine göre, HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda, HBÖ kurumlarının faaliyetleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda anlamlı farklılık görülmektedir. Eğitime duyulan ihtiyaç algısı puanları büyükten küçüğe Güneydoğu, Ege, Marmara, Doğu Anadolu, İç Anadolu, Akdeniz ve Karadeniz şeklinde sıralanmaktadır. HBÖ kurumlarının faaliyetleri algısı puanları büyükten küçüğe Ege, Marmara, Güneydoğu, Doğu Anadolu, Karadeniz ve son olarak Akdeniz şeklinde sıralanmaktadır. Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç algısı puanları büyükten küçüğe Marmara, Güneydoğu, Ege, Doğu Anadolu, Akdeniz, İç Anadolu ve son olarak Karadeniz şeklinde sıralanmaktadır. Ancak HBÖ kurumlarının nitelikleri boyutunda görev bölgesi değişkenine göre anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Görev bölgesi değişkenine göre, eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılıklara bakıldığında, İç Anadolu ile Marmara arasında, Karadeniz ile Marmara arasında Karadeniz ile Doğu Anadolu arasında, Marmara ile Akdeniz arasında ve Doğu Anadolu ile Akdeniz arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak İç Anadolu ile Ege arasında ve İç Anadolu ile Güneydoğu arasında, İç Anadolu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum

İç Anadolu bölgesinin Ege ve Güneydoğu Anadolu Bölgesine göre daha çok memur şehri olmasından ve siyasetin başkenti konumundan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Ege arasında, Ege bölgesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Ege bölgesinin Karadeniz bölgesine göre nüfusunun daha yoğun olmasından ve Karadeniz bölgesine nazaran daha çok memur şehri olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Güneydoğu arasında, Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun nedeni Güneydoğu bölgesinin eğitime olan ihtiyacından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Ege ile Akdeniz arasında, Ege bölgesi lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Ege bölgesinin Akdeniz bölgesine göre nüfusunun daha yoğun olmasından ve Akdeniz bölgesine nazaran daha çok memur şehri olmasından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Doğu Anadolu ile Güneydoğu arasında, Doğu Anadolu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Güneydoğu'ya göre çok daha fazla göç vermesinden kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Güneydoğu ile Akdeniz arasında, Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bunun nedeni Güneydoğu bölgesinin Akdeniz'e nazaran eğitime olan ihtiyacından kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Görev bölgesi değişkenine göre, HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılıklara dair sonuçlara bakıldığında İç Anadolu ile Marmara arasında, İç Anadolu ile Ege arasında, İç Anadolu ile Güneydoğu arasında, Karadeniz ile Ege arasında, Ege ile Akdeniz arasında ve Doğu Anadolu ile Güneydoğu arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak Karadeniz ile Marmara arasında ve Marmara ile Akdeniz arasında Marmara lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Marmara bölgesinin nüfus yoğunluğuna, HBÖ kurumlarının fazlalığına ve Marmara bölgesinin kozmopolitik bir yapıya sahip olmasından dolayı farklı alanlarda eğitim çalışmalarının yürütüldüğünden kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Doğu Anadolu arasında ve Doğu Anadolu ile Akdeniz arasında Doğu Anadolu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ayrıca Karadeniz ile Güneydoğu arasında ve Güneydoğu ile Akdeniz arasında Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Doğu Anadolu ve Güneydoğu bölgelerindeki eğitime duyulan ihtiyacın fazla olmasından diğer bölgelere nazaran daha fazla ve çeşitlilikte eğitim faaliyetleri gerçekleştirilmesinden

kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Görev bölgesi değişkenine göre, kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda HBÖ yöneticilerinin HBÖ algılarında farklılıklara açısından sonuçlarda İç Anadolu ile Ege arasında, İç Anadolu ile Güneydoğu arasında, Ege ile Akdeniz arasında, Doğu Anadolu ile Güneydoğu arasında, Doğu Anadolu ile Akdeniz arasında ve Güneydoğu ile Akdeniz arasında anlamlı farklılık görülmemiştir. Ancak, İç Anadolu ile Marmara arasında, Karadeniz ile Marmara arasında ve Marmara ile Akdeniz, Marmara lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, nüfus yoğunluğunun en fazla olduğu bölgede kişisel gelişime duyulan ihtiyacın diğer bölgelere nazaran daha yüksek olduğu şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Ege arasında, Ege lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum, Ege bölgesinde kişisel gelişim için var olan imkânların faaliyet alanlarının Karadeniz'den daha fazla olduğundan kaynaklandığı şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Doğu Anadolu arasında, Doğu Anadolu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Doğu Anadolu'da bireylerin kişisel gelişime olan ihtiyaçlarının Karadeniz'e nazaran daha fazla olmasından kaynaklı olduğu şeklinde açıklanabilir. Karadeniz ile Güneydoğu arasında, Güneydoğu lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu durum Güneydoğu'da yaşayan insanların kişisel gelişime duyduğu ihtiyaçtan kaynaklı olduğu şeklinde açıklanabilir. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Metafor çalışması ile hayat boyu öğrenme kapsamında görev yapan yöneticilerin oluşturdukları metaforlar incelenmiştir. Veriler incelendiğinde 133 yöneticiden 36 yönetici (%27) hayat boyu öğrenmeyi zorunluluk olarak hayati öneme sahip şekilde değerlendirmektedir. Hayat boyu öğrenmeye ilişkin olarak 21 yönetici (%16) doğa ile çağrışım kuracak şekilde insan için gerekli olduğunu ve insandan soyutlanamayacağını ortaya koymaktadır. Hayat boyu öğrenmeye yönelik 20 yönetici (%15) insan ürünü algısı geliştirdiklerini metaforları ile ortaya koymaktadır. Hayat boyu öğrenmeye ilişkin olarak 17 yönetici (%13) insan yaşamı ile özdeşleşecek şekilde metafor kullanımı sergilemiştir. Hayat boyu öğrenmeye ilişkin olarak 11 yönetici (%8) bu kavramı sürekli bir olgu olarak değerlendirmiş ve insan için önemini ortaya koyan metaforlar kullanmışlardır. Hayat boyu öğrenmeye

ilişkin olarak yine 11 yönetici (%8) insanda tedavi edici bir unsur olarak hayat boyu öğrenmeye anlam yükleyerek bu anlamda metafor kullanmışlardır. Hayat boyu öğrenmeye ilişkin olarak 8 yönetici (%6) insan vücudunun bir organı olarak gördüğü hayat boyu öğrenmeyi insan vücudunun bir parçası olarak niteleyip bu doğrultuda metaforlar kullanmıştır. Hayat boyu öğrenmeye ilişkin olarak 5 yönetici (%4) insanı çağrıştıran ifade eden hayat boyu öğrenmeyi insanla özdeşleştirip bu doğrultuda metaforlar kullanmıştır. Son olarak 4 yönetici (%3) ise hayat boyu öğrenmeyi insana yol gösteren bir kılavuz olarak değerlendirip bu anlamı çağrıştıracak metaforlar kullanmışlardır. Bu alanda yeterince çalışma olmamasından dolayı ilgili literatürde bu sonucu destekleyen bir bulguya rastlanmamıştır.

Hayat boyu öğrenme politikası içinde yer alan herkes için yeni temel beceriler, insana daha fazla yatırım, öğretim ve öğrenimde yenileşme, öğrenmeye değer verme, rehberlik ve danışmanlık hizmetlerini yeniden değerlendirme ve öğrenme etkinliğini eve yaklaştırma hedefleri kapsamında Avrupa Komisyonu tarafından hazırlanan öneri raporları ve çerçeve programları ile her biri ölçülebilir göstergelerle izlenmektedir. Yıllık yapılan izleme çalışmaları AB'nin önceliklerini daha net belirlemesine ve alması gereken önlemleri konusunda hızlı karar vermesini sağlamaktadır (Tortop, 2010).

Çalışmanın metaforlarında Su (f12), İlaç (f7), Nefes (f5), Yemek (f4), Güneş (f4), Kan (f4), Yaşama Sevinci (f3), şeklinde en fazla kullanılan metaforlara, bakıldığında hayat boyu öğrenmenin insan yaşamı için ne kadar önem arz ettiği kullanılan metaforlarla dile getirilmesi önemli bir ayrıntıdır. Yapılan bu çalışma ile hayat boyu öğrenmeye yönelik eğitim faaliyeti gerçekleştiren kurum yöneticilerinin hayat boyu öğrenmeyi tamamen insan için gerekli, insana fayda sağlayan ve hatta olmazsa olmaz olarak nitelendirmektedirler. Bu çalışma kapsamında hayat boyu öğrenmenin ne derece önemli olduğu ve üzerinde durulması gereken bir konu olduğu ortaya çıkmaktadır.

Nicel ve nitel veriler birlikte değerlendirildiğinde birbirini destekleyen sonuçlar ortaya çıktığı görülmektedir. HBÖ kurum yöneticilerinin HBÖ algılarının "Tümüyle Katılıyorum" düzeyinde olmasından dolayı, HBÖ algılarının ne derece güçlü olduğunu ve HBÖ'nin gerek kurumsal gerekse bireysel anlamda hayati öneme

sahip olduğunu metaforlarla da desteklendiği görülmektedir. Metaforların zorunluluk kategorisinin üretilen en fazla metaforla birinci sırada yer alması ve su metaforunun (f12) şeklinde çıkması HBÖ'nin önemini açıkça sergilemektedir. Bu çalışmanın nitel ve nicel boyutu birbirini tamamlamakta ve HBÖ gerçeğini aşikâr biçimde gözler önüne sermektedir.

Eğitim aynı zamanda kalkınma sürecinin de en önemli dinamiklerindedir. Refah düzeyi ve yaşam kalitesinin arttırılmasında, ekonomik ve sosyal yapıdaki dönüşümde eğitim kritik bir rol oynamaktadır. Ülkelerin sosyo-kültürel alanlarındaki değişim ve dönüşüm sürecine katkısının yanında, ekonomik anlamda verimlilik, rekabet gücü, adil gelir paylaşımı ve büyümede de etkisinin olduğu tartışılmaz bir gerçektir (Özünü, 2011). Halk eğitimi merkezleri örgün eğitimin dolduramadığı boşluğu doldurduğuna ilişkin halk eğitim merkezi yöneticilerinin algılarının olumlu yönde olduğu tespit edilmiştir (Bahat, 2013). Yapılan çalışmalar ile görüldüğü üzere eğitimin farklı alanlara lokomotif görevi üstlendiği bununda sadece belirli yaş aralığında olan bireylere değil toplumun tüm kesimlerine ulaştırılması gereken önemli zorunluluk, hayatilik, süreklilik ve bir o kadar da doğal bir durum olduğu ortaya çıkmaktadır.

MEB, Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından gerçekleştirilen bilgilendirme seminerlerine halk eğitim merkezi yöneticileri tarafından olumlu bakıldığı ve yöneticilerin eğitimde hayat boyu öğrenme anlayışı ile ilgili gelişme ve yenilikleri takip etmelerine ilişkin algılarının olumlu olduğu tespit edilmektedir (Bahat, 2013). Bu çalışmada da HBÖ kurum yöneticilerinin kişisel gelişim algılarının olumlu olması yapılan diğer çalışmalarla da benzerlikler göstermektedir.

Araştırma kapsamında,

- 1- HBÖ kurum yöneticileri ile nitel çalışmalar yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanması,
- 2- HBÖ kurum yöneticileri ile nicel çalışmalar yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanması,
- 3- HBÖ kurum yöneticileri ile nitel ve nicel çalışmaların bir arada yapılarak ilgili literatüre katkı sağlanması,

- 4- HBÖ kapsamında gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin ülke genelinde daha yaygın hale getirilmesi,
- 5- Bireylere HBÖ'nin önemini kavratacak tanıtım çalışmalarının yapılması,
- 6- HBÖ kurum yöneticilerinin özellikle yurt dışı eğitim programları ile donanımlarının artırılması,
- 7- Uluslararası projeler aracılığıyla HBÖ faaliyetlerine yön verecek çalışmaların yapılması,
- 8- HBÖ kurum yöneticilerinin eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda görüşleri dikkate alındığında, kurum yöneticilere yönelik daha fazla eğitici faaliyetler gerçekleştirilmesi,
- 9- HBÖ kurum yöneticilerine kişisel gelişim imkânı sağlayacak fırsatların tanınması,
- 10- HBÖ kurum yöneticilerinin metaforlarına bakıldığında en fazla zorunluluk olarak hayati öneme sahip şekilde değerlendirmesinden dolayı HBÖ çalışmalarının artırılması,
- 11- Araştırmada tedavi edici metaforların varlığı bireylerin ihtiyaç duyduğu eğitim alanlarının genişletilmesi konusunda çalışmaların yapılması,
- 12- En fazla kullanılan Su (f12) metaforuna dayanılarak her bireyin mutlaka ihtiyaç duyduğu eğitim alanı olmasından dolayı bununla ilgili eğitim ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar gerçekleştirilmesi,
- 13- MEB tarafından HBÖ hakkında kamu spotları ile topluma yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılması önerilebilir.

Hayat boyu öğrenme örgün ve yaygın eğitimi kapsayan geniş, uçsuz bucaksız bir alandır. Bu alanda herkese ve her ihtiyaca cevap veren her probleme çözüm üreten, gelişime, değişime yön veren, insana ve topluma katma değer sağlayan ve insan için olmazsa olmazlar arasında kendine yer edinmiş bir kavram olarak beşikten mezara kadar her zaman diliminde bulunmaktadır. Hayat boyu öğrenme eğitimidir. Eğitim hayat boyu öğrenmedir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. ve Özgür, H. (Editörler). (2003). *Çağdaş Kamu Yönetimi I. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*
- Akdağ, G. A. (2009). *İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretimsel Liderlik Davranışlarının Yeni İlköğretim Müfredatının Uygulanmasındaki Etkililik Düzeyi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.*
- Akın, M. (2011). *Kız Teknik Eğitim-Öğretiminde Bir Örnek: Ankara Olgunlaşma Enstitüsü (1958-2002) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü, Ankara.*
- Akman, E. Akçay, E. Y. ve Argun, Ç. (2011). Avrupa Birliği'nin değişen nüfus yapısında gençler ve AB'nin gençlik politikaları. *SÜ İİBF Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, Cilt: 11, Sayı: 22.*
- Aksoy, M. (2008). *Hayat boyu öğrenme ve kariyer rehberliği ilkelerinin istihdam edilebilirliğe etkileri: otel işletmeleri üzerine bir uygulama. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Aksoy, M. (2013). Kavram olarak hayat boyu öğrenme ve hayat boyu öğrenmenin Avrupa birliği serüveni. *Bilig, Sayı: 64, 23-48.*
- Aydın, M. (2011). *Çağdaş Eğitim Denetimi. Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.*
- Aydoğan, İ. ve Şahin, A. E. (2006). Comenius okul ortaklıkları projelerinin, comenius amaçlarının gerçekleşmesine katkısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, Sayı: 48, SS: 455-458.*
- Aydoğdu, E. (2008). *İlköğretim Okullarındaki Öğrenci Ve Öğretmenlerin Sahip Oldukları Okul Algıları İle İdeal Okul Algılarının Metaforlar (Mecazlar) Yardımıyla Analizi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.*
- Ayık A. (2007). *İlköğretim okullarında oluşturulan okul kültürü ile okulların etkililiği arasındaki ilişki, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.*
- Bahat, İ. (2013). *Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Bal, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerin öğrenen örgüt olarak okullarına ilişkin algıları. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Başpınar, Ö. N. ve Bayramlı, Ü. Ü. (2008). *Büro Yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.*

- Bayrakdar, S. (2011). Avrupa birliği mesleki eğitim programlarında girişimcilik eğitimlerinin ekonomik kalkınmadaki önemi. *C.Ü. İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, Cilt: 12, Sayı: 1.*
- Bilek, E. ve Kale, M. (2012).Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre taşımalı eğitim uygulaması. *GEFAD / GUJGEF 32(3): 609-632.*
- Bilgin, N. (2006). *Sosyal Bilimlerde İçerik Analizi. (2. Baskı).* Ankara: Siyasal Yayıncılık.
- Bozacı, H. (2012). *Türk Ulusal Ajansı Tarafından Desteklenen Hayat Boyu Öğrenme Projelerinde Bilişim Teknolojileri Kullanım Durumu, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Bahçeşehir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bozkurt, İ. ve Bozkurt, B. (2009). Yeni alfabenin kabulü sonrası Mersin’de açılan millet mektepleri ve çalışmaları. *ÇITAD, VIII, 18-19.*
- Büyüköztürk, ř. (2007). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi.* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, ř., Çakmak, E.K., Akgün, K.ř. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri. (12. Basım).* Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Coşkun, A. (2012). *Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılan Yetişkinlerin Beklentilerinin ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çağlar, İ. ve Kılıç, S. (2011). *Genel İletişim.* Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Çakıcı, Z. (2010). *Mesleki Eğitim Merkezlerinde Uygulanmakta Olan Erkek Berberliği Eğitim Programının Değerlendirilmesi, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çalışkan, N. ve Yeřil R. (2005). Eğitim Sürecinde Öđretmenin Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakóltesi Dergisi, Cilt 6, Sayı 1, 199-207.*
- Çelebi, C. (2012). *İlköğretim okullarında görev yapan okul müdürlerinin okulda gösterdikleri liderlik stilleri İle öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi,* Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Çelikkol, H. ve Özönlü, M. (2013). Mesleki ve teknik eğitimde öğrenci uygulama becerilerinin artırılması: leonardo da vinci projeleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi – Sayı: 38.*
- Çınar, F. (2012). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi 1, Sayı:15.*

- Demir, İ. (2011). *Hayat boyu öğrenme programının, insan kaynaklarının mesleki sosyal gelişimine, yabancı dil gelişimine, istihdamına ve yeterliliklerin tanınmasına sağladığı katkı açısından değerlendirilmesi*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Demircan, C. ve İnandı, Y. (2008). Köy enstitüleri programlarında anadilinin önemi ve Türkçe öğretimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 4, Sayı 1*.
- Dinçsoy B. Ş. (2011). *Ortaöğretim okullarının etkili okul olmasında okul müdürlerinin kültürel liderlik rolleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyon.
- Doğan, A. (2008). *Halk eğitim merkezleri'nde halkla ilişkiler kapsamında afet bilinçlendirmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Doğu, A. H. (2010). Hayat boyu öğrenmenin teşvik edilmesinde üniversite sürekli eğitim Merkezlerinin önemi ve bu merkezlerin mevcut yapılarının incelenmesi. *Ulusal Sürekli Eğitim Merkezleri Toplantısı, 30 Nisan – 1 Mayıs 2010 İzmir*.
- Duman, A. (1991). Halk eğitiminde denetim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı: 1*.
- Erdinç, H. S. (2006). *Toplam kalite yönetimi yönünden müfredat laboratuvar okulları ve diğer okullarda çalışan öğretmenlerin nitelikleri ile okula yönelik tutumları arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. Yayımlanmış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Erdoğan, İ. (2012). *Eğitimde Değişim Yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ereş, F. (2004). Eğitim yönetiminde stratejik planlama. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı:15, s.21-29*.
- Ersoy, A. ve Yılmaz, B. (2009). Yaşam Boyu Öğrenme ve Türkiye'de Halk Kütüphaneleri. *Türk Kütüphaneciliği, 23, 4*.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkentepe Yayınları.
- Eryılmaz, B. Eken, M. ve Şen, M.L. (Editörler). (2007). *Kamu Yönetimi Yazıları Teoride Değişim Yeniden Yapılanma Sorunlar Ve Tartışmalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Gedikoğlu, T. (2005). Avrupa birliği sürecinde türk eğitim sistemi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 1, Sayı: 1*.
- Geray, C. (1985, 29-31 Ocak). *Halk eğitiminin kurumlaşması. E.İ.T.İ.A.'nda Düzenlenen "Türkiye'de Yaygın Eğitim Seminerinde sunuldu, Eskişehir*.

- Gündoğdu, A. (2010). *Bir ilköğretim okulu ve iş okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin zihin engelli bireylerin işe yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Güney, S. (2009). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Güney, S. (2011). *Davranış Bilimleri*. Ankara: Nobel.
- Güney, S. (Editör). (2007). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- İnal, U. (2009). *Adana il sınırları içerisindeki yatılı ilköğretim bölge okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilerin okul yaşam kalitesi algılarının incelenmesi*. Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Kara, M. ve Taslak, S. (2010). *İşletme Bilimine Giriş*. (2. Baskı). Trabzon: Murathan Yayınevi.
- Karadağ, N. (2010). *İlköğretim okulu müdürlerinin etkili okul bağlamında olası bir okul merkezli yönetim uygulamasına ilişkin rol ve sorumluluk algıları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Karaman, Ö. (2011). *İlköğretim okullarında şiddetin yaygınlığı: okul iklimi, okul kültürü ve fiziksel özellikler*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Karataş, A. (2013). *Yaygın Eğitimde Bilgisayar Eğitimine Devam Eden Kursiyerlerin Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Kılınç, A. (2007). Uygun, Selçuk tanıkların dilinden bir dönem öğretmen okulları (ilköğretim okulları ve köy enstitüleri). *Eğitimde Kuram ve Uygulama, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi Araştırma Dergisi, Cilt: 4, Sayı: 1*.
- Kıran, İ. (2008). *Yaşam Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yüreğir Halk Eğitimi Merkezi Örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kodaz, A. Y. (2010). *İnegöl Mesleki Eğitim Merkezi Öğrencilerinin Sosyal Beceri Düzeylerine Göre Çatışma Çözme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kolçak, M. (2012). *Meslek Etiği*. Ankara: Murathan Yayıncılık.
- Kumkale, İ. (2011). *Genel İşletme*. Trabzon: Murathan Yayınevi.

- Küçükler, E. ve Gürbüz, A. (2012). Türkiye’de uygulanan dış kaynaklı eğitim projeleri nasıl bir toplumsal dönüşümü hedefliyor? *Milli Eğitim Dergisi*, Yıl: 41, Sayı: 194.
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (2007). *Türkiye Turizm Stratejisi (2023)*. Ankara.
- Memduhoğlu, H. B. ve Yılmaz, K. (Editörler). (2013). *Yönetimde Yeni Yaklaşımlar*. Ankara: Pegem Akademi.
- Nohutçu, A. ve Balcı, A. (Editörler). (2005). *Bilgi Çağında Türk Kamu Yönetiminin Yeniden Yapılandırılması – 1*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım A.Ş.
- Oktay, F. (2003). *Yaygın eğitim ve gençlik sivil toplum örgütleri*. Ankara Üniversitesi Avrupa Toplulukları Araştırma Ve Uygulama Merkezi, 32. Dönem Ab Ve Uluslararası İlişkiler Temel Eğitim Programı, Ankara.
- Öner, A. (2014). *Hayat Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yenişehir Halk Eğitimi Merkezi Örneği*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Toros Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Mersin.
- Özder, A. Kaya, H. Ünlü, M. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin “Turizm” Kavramı İle İlgili Geliştirdikleri Metaforların Analiz Örneği. *Marmara Coğrafya Dergisi*. Sayı: 25, S. 18-31.
- Öztürk, E. (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan okul yöneticilerinin vizyoner liderlik özelliklerine sahip olmaları ve okul iklimi arasındaki ilişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Özünü, M. (2011). *Mesleki ve Teknik Eğitimde Öğrenci Uygulama Becerilerinin Artırılması: AB Hayat Boyu Öğrenme Programı Uygulamalar*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Sarıce, S. (2006). *İlköğretim okulu müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştıkları yönetsel sorunlar*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Seçer, İ. (2013). *Spss ve lisrel ile pratik veri analizi analiz ve raporlaştırma*. (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Şahin, Y. (2010). *Yönetim Bilimi ve Türk Kamu Yönetimi*. Trabzon: Murathan Yayınevi.
- Şeren, M. (2008). Köye öğretmen yetiştirme yönüyle köy enstitüleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 28, Sayı:1.
- Şimşek, N. (2008). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğrenci velilerini okula çekme başarısı hakkında ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve öğrenci velilerinin*

görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

- Şişman, M. (2002). *Öğretim liderliği*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Tanır, M. (2006). *Türkiye’de Halk Eğitim Hizmetlerinin Yönetimi ve Halk Eğitim Merkezlerinin Etkililiği Üzerine Alan Araştırması, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Taslak, S. ve Kara, M. (2010). *İşletme Bilimine Giriş (Modern İşletme)*. Murathan Yayınevi.
- Taş, Y. T. Y. (2013). Erasmus programında karşılaşılan sorunlar ve öneriler. *TurkishStudies - International PeriodicalForTheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic Volume 8/10, p. 763-770.*
- Taşdemirci, E. (1996). Atatürk’ün halk eğitimi hakkındaki görüşleri ve Atatürk döneminde Türkiye’de halk eğitimi faaliyetleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 7.*
- Tekin, M. (1991). Halk eğitimi örgütlerinin özellikleri ve halk eğitimi örgütüne açık sistem yaklaşımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, Cilt:24, Sayı: 1.*
- Toker, B. (2007). Konaklama işletmelerinde iş doyumu: demografik değişkenlerin iş doyumu faktörlerine etkisi üzerine bir çalışma. *Journal of Yasar University. 2(6), 591-614.*
- Topçuoğlu, Z. (2010). *İlköğretim devlet okullarında okul yönetiminin öğretmen başarısına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.*
- Tortop, Ö. (2010). *Avrupa Birliği Hayat Boyu Öğrenme Temel Yeterlik Alanları: Türkiye Durumu, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.*
- Töremen, F. (2011). *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: İdeal Kültür Yayıncılık.
- Turan, R. ve Akdağ, H. (2009) . İlköğretim 6. Ve 7. sınıf sosyal bilgiler öğretim programının sosyal bilgiler öğretmenleri açısından uygulama dönütleri. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. Sayı 28, Sayfa 273 -292.*
- Turan, S. (2012). *Eğitim Yönetimi Teori Araştırma ve Uygulama*. Ankara: Nobel.
- Tutar, H. (2007). *Bilgi Çağı Örgütleri İçin Yönetici Sekreterliği*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Ulusoy, K. ve Demirtaş, B. (2009) cumhuriyet in ilk yıllarında iki önemli kültür politikası: halk evleri ve millet mektepleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt: 29, No: 5.*

- Ungan, S. (2006). Avrupa birliğinin dil öğretimine karşı tutumu ve Türkçe'nin yabancı dil olarak öğretilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı: 15.
- Usta, M. E. Demirtaş, Z. ve Demir, M. Ş. (2013). Yurtdışına gitmiş eğitimcilerin küreselleşmeye ilişkin görüşleri. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi (YYU Journal Of Education Faculty)*, Cilt:X, Sayı:1.
- Ülger, N. (2000). Sağlık meslek liseleri öğretmen ve öğrencilerinin meslek dersleri öğretimine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Tıp Fakültesi Mecmuası Cilt 53*, Sayı 3.
- Ültanır, E. ve Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye'de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, Cilt:1, Sayı:1.
- Ünal, C. (2006). *Bazı AB Ülkelerindeki Halk Eğitim Ve Mesleki Eğitim Uygulamaları Ve Ülkemizin Halk Eğitim Ve Mesleki Eğitim Uygulamaları Açısından AB'ye Uyumlaştırılması*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yağcı, E. Çetin, S. ve Turhan, B. (2013). Erasmus programı ile Türkiye'ye gelen öğrencilerin karşılaştıkları akademik güçlükler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44: 341-350.
- Yalçın, M. ve Erginer, A. (2012). İlköğretim okullarında okul müdürüne ilişkin metaforik algılar. *Öğretmen Eğitimi ve Eğitimcileri Dergisi*. Cilt: 1. Sayı: 2.
- Yalman, D. (2007). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, birinci sınıf öğretmenlerinin, ana sınıfı öğretmenlerinin ve okul öncesi eğitim almış birinci sınıf öğrencilerinin okul öncesi eğitimden ilköğretime geçişte yaşanan uyum sorunlarıyla ilgili görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Yanar, H. (2011). *Afyon ili halk eğitim merkezindeki takı tasarımı dersinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yapıcı, M. (2003). Yaygın eğitim. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, Cilt: 3, Sayı:1.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, K. (2006). *İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerine göre kamu ilköğretim okullarında bireysel ve örgütsel değerler ve okul yöneticilerinin okullarını bu değerlere göre yönetme durumları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Yılmaz, A. (2010). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Ankara: Seçkin.

İnternet Kaynakları

- Hayat Boyu Öğrenme. (2013). Erişim: 22 Aralık 2013, <http://www.hayatboyuogrenme.gov.tr/>
- Kültür ve Turizm Bakanlığı (3 Şubat 2006). Turizm İşletmelerine Personel Yetiştirme Temel Eğitim Kursları Yönetmeliği. Erişim: 18 Mayıs 2014, <http://teftis.kulturturizm.gov.tr/TR,14966/turizm-isletmelerine-personel-yetistirme-temel-egitim-k-.html>
- MEB Mevzuat (Haziran 2011). Halk Eğitimi Faaliyetleri Uygulamasına Dair Yönerge. Erişim: 13 Aralık 2013, http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2645_0.html
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Erişim: 12 Aralık 2013, <http://hbogm.meb.gov.tr/>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). Erişim: 12 Aralık 2013, http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/06/01/972455/icerikler/okulum-uzun-tarihcesi_180339.html
- Ulusal Ajans. (2012). Programlar. Erişim: 22 Aralık 2013, <http://www.ua.gov.tr/>
- Wikipedi. (2013). Olgunlaşma Enstitüleri. Erişim: 18 Mayıs 2014, <http://tr.wikipedia.org/wiki/Olgunla%C5%9FmaiEns%C3%BCtleri>
- Yıldırım, M. (07 Mart 2013). Halk Eğitim Merkezleri. Erişim: 12 Aralık 2013, <http://mebk12.meb.gov.tr/mebiysidosyalar/34/29/307029/icerikler/halk-egitim-merkezlerii238668.html>

EKLER

Ek 1: Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği

HAYAT BOYU ÖĞRENME ALGISI ÖLÇEĞİ

Değerli Yönetici,

Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) yeni bir çalışma alanı olması nedeniyle siz değerli yöneticilerimizin görüşleri HBÖ ile ilgili yapılan faaliyetlerin geliştirilmesi açısından önem arz etmektedir. Bu ölçek ile HBÖ kurumları yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye ilişkin algılarının ve görüşlerinin düzeyi belirlemeye çalışmaktadır. Ölçek sonuçları “Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yöneticilerinin HBÖ Algıları ve Görüşleri “ adlı yüksek lisans çalışması dışında başka kurum ve kişilerle paylaşılmayacaktır. Aşağıdaki ifadelere ne kadar katıldığınızı göstermek için sağdaki kutucuklardan uygun olan birini [X] ile işaretleyiniz. Çalışmaya yapmış olduğunuz katkılardan dolayı şimdiden teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Öğr. Gör. Cahit KAVTELEK

Kişisel Bilgiler

- A) Cinsiyet :
 B) Branş :
 C) Mezun Olunan Fakülte :
 D) Kıdem :
 F) Görev Yaptığınız İl :
 E) Kurum Türü :

() Halk Eğitim Merkezi () Mesleki Eğitim Merkezi () Olgunlaşma Enstitüsü () TUREM

HAYAT BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ						
		Hiç Katılmıyorum	Katılmıyorum	Kararsızım	Katılıyorum	Tümüyle Katılıyorum
1.	Her bireyin eğitime ihtiyacı vardır.	1	2	3	4	5
2.	İnsan, eğitim ile bireysel yaşamında gelişim sağlar.	1	2	3	4	5
3.	İnsan eğitim ile sosyal yaşamında gelişim sağlar.	1	2	3	4	5
4.	Bireylerin, sahip oldukları nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye ihtiyaçları vardır.	1	2	3	4	5
5.	Eğitim öğretim içerisinde yer alan bireyler dinamik varlıklardır.	1	2	3	4	5

6.	HBÖ kurumlarında Hayat Boyu Öğrenmenin önemi kavranır.	1	2	3	4	5
7.	HBÖ kurumları vatandaşların ihtiyaç duyduğu her alanda eğitim faaliyetleri gerçekleştirir.	1	2	3	4	5
8.	HBÖ kurumlarında her birey ilgi duyduğu alanda kendini gerçekleştirme olanağına sahiptir.	1	2	3	4	5
9.	HBÖ kurumlarının kapıları herkese açıktır.	1	2	3	4	5
10.	HBÖ kurumları hedef aldığı kitlenin öğrenme ihtiyaçlarını tümüyle karşılayabilmektedir.	1	2	3	4	5
11.	Eğitim ve öğretim alanındaki yenilik arayışları HBÖ kurum yöneticilerini HBÖ kavramı üzerinde yoğunlaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
12.	HBÖ kurumları toplumun tümüne hitap eder.	1	2	3	4	5
13.	HBÖ kurumlarında eğitim faaliyetleri sürekli dir.	1	2	3	4	5
14.	HBÖ kurumlarında kurs dışı; sergi, festival, konferans ve eğlence aktiviteleri gibi eğitsel etkinlikler de gerçekleştirilmektedir.	1	2	3	4	5
15.	HBÖ kurumları diğer ülkelerle de eğitim işbirlikleri gerçekleştirilmektedir.	1	2	3	4	5
16.	Ailelere yönelik eğitim ve destek faaliyetleri HBÖ kurumlarının çalışmalarındandır.	1	2	3	4	5
17.	HBÖ kurumları olarak engelli bireylere yönelik eğitim çalışmaları yapılmaktadır.	1	2	3	4	5
18.	HBÖ kurumlarında el sanatları çeşitli kurslar ile yaşatılmaktadır.	1	2	3	4	5
19.	HBÖ kurumları öğrenme fırsatlarını evlere yaklaştırmaktadır.	1	2	3	4	5
20.	Farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirilmelidir.	1	2	3	4	5
21.	Kişisel gelişim sağlayacak her türlü bilgi kolaylıkla öğrenilir.	1	2	3	4	5
22.	Kişisel gelişim sağlamak adına sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanılmalıdır.	1	2	3	4	5
23.	Maddi olanakların tatmin edici olması halinde de kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanılmalıdır.	1	2	3	4	5
24.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda istekli olunmalıdır.	1	2	3	4	5

25.	Zamanın büyük kısmını araştırma yapmaya harcamak bireye keyif verir.	1	2	3	4	5
26.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda fırsatlar oluşturulmalıdır.	1	2	3	4	5
27.	Yeni bilgi ve beceriler öğrenebilmek için maddi açıdan birikim yapılmalıdır.	1	2	3	4	5
28.	Öğrenilen konu zor ve karmaşık olması halinde bile onu öğrenmek için çaba harcanmalıdır.	1	2	3	4	5

Metafor, bir kişinin her hangi bir konuda fikrini açıklarken daha önceden bildiği başka bir duruma **benzeterek açıklama yapması olarak ifade edilir. Benzetmeler aracılığı ile daha iyi bir şekilde kendini ifade etmesi ve karşı tarafta da bilişsel algıyı güçlendirme çabalarıdır. Aşağıda metafor örnekleri gösterilmiştir.**

Metafor örnekleri:

“Taşımali eğitim, ŞU gibidir. Çünkü servise bindiğinde zaman su gibi akıp gider.”

“Taşımali eğitim, tuzsuz yemek gibidir. Çünkü her zaman bir eksiklik var.”

HAYAT BOYU ÖĞRENME HAKKINDA Kİ METAFORUNUZ NEDİR?

Hayat boyu öğrenmegibidir.

Çünkü

Katkılarınız için teşekkürler...

Ek 2: Anket Uygulama İzin Talebi ve İzin Belgesi



T.C.
Cumhuriyet Üniversitesi
REKTÖRLÜK

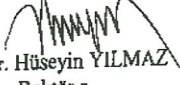
SAYI : 74817733.605-01- 527/822
KONU: Cahit KAVTELEK'in
Anket Çalışması

03 /03/ 2014

T.C.
MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne

Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Cahit Kavtelek'in "*Halk Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri*" konulu araştırması kapsamında hazırladığı anket formunu Müdürlüğünüze bağlı Türkiye gençlerinde faaliyet gösteren bütün Halk Eğitim Merkezlerinde görev yapan yönetici ve yönetici yardımcılara uygulamak istemektedir.

Gereğini izinlerinize rica ederim.


Prof. Dr. Hüseyin YILMAZ
Rektör a.
Rektör Yardımcısı

- Ek:
1- Çalışma Planı/Zaman Çizelgesi (1 sayfa)
2- Anket Ölçeği (1 sayfa)
3-Dilekçe (1 adet)
4-Nüfus Cüzdanı Fotokopisi (1 adet)

Cumhuriyet Üniversitesi Rektörlüğü
e-mail : ryaziist@cumhuriyet.edu.tr

Tel : 0 (346) 219 10 10 / 4 Hat
Faks: 0 (346) 219 11 10- 03



T.C.
MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI
Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü

Sayı : 15923718/605/2823735
Konu: Cahit KAVTELEK'İN
Anket Çalışması

04/07/2014

SİVAS CUMHURİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜNE

İlgi: 03/03/2014 tarih ve 74817733.605-01-527/842 sayılı yazınız.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı tezli yüksek lisans öğrencisi Cahit KAVTELEK'in " Halk Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenmeye İlişkin Algıları ve Görüşleri" konulu araştırması kapsamında hazırladığı anket formunu Müdürlüğümüze bağlı Türkiye genelinde faaliyet gösteren bütün halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve yönetici yardımcılarında uygulaması isteğine ilişkin İlgi yazı incelenmiştir.

Gerçekleşmesi düşünülen çalışmanın Genel Müdürlüğümüze bağlı halk eğitimi merkezlerinde çalışan personele gönüllük esas olmak üzere uygulanmasında bir sakınca görülmemiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.

Doç. Dr. Mustafa Kemal BİÇERLİ
Bakan a.
Genel Müdür V.

Ek : İlgi yazı (1 sayfa)

Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5 inci maddesi gereğince güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. Evrak teyidi için <http://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden 1bbb-38e6-3c35-ad85-6858 kodu ile yapılabilir.

Emniyet Mh.Boğaziçi Sk.No/23 06500 Teknikokullar/ANKARA
Elektronik Ağ: www.meb.gov.tr
e-posta: hbogm@meb.gov.tr

Ayrıntılı bilgi için: Gülten KARABULUT VHKİ
Tel: (0 312) 212 68 80
Faks: (0 312) 212 99 58