

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

HALK EĞİTİMİ MERKEZİ YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENME
ALGISI İLE MESLEKİ DOYUM ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alpay TÜRKKAN

İstanbul

Eylül-2019

T.C.
MARMARA ÜNİVERSİTESİ
İSTANBUL SABAHATTİN ZAİM ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ
ORTAK YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

HALK EĞİTİMİ MERKEZİ YÖNETİCİ VE
ÖĞRETMENLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENME ALGISI İLE
MESLEKİ DOYUM ARASINDAKİ İLİŞKİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Alpay TÜRKKAN

Tez Danışmanı

Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN

İstanbul

Eylül-2019

TEZ ONAYI

Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma, jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı, Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir.

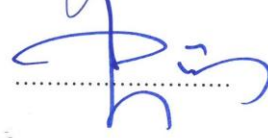
Danışman Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN



Üye Dr. Öğr. Üyesi Kamil Arif KIRKIÇ

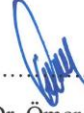


Üye Dr. Öğr. Üyesi Turgay ŞİRİN



Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.



Prof. Dr. Ömer ÇAHA

Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Yüksek lisans tezi olarak hazırladığım “Halk Eğitimi Merkezi Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısı ile Mesleki Doyum Arasındaki İlişki” adlı çalışmanın öneri aşamasından sonuçlandığı aşamaya kadar geçen süreçte bilimsel etiğe ve akademik kurallara özenle uyduğumu, tez içindeki tüm bilgileri bilimsel ahlak ve gelenek çerçevesinde elde ettiğimi, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırladığımı, bu çalışmamda doğrudan veya dolaylı olarak yaptığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu beyan ederim.


Alpay TÜRKKAN

ÖNSÖZ

Bu araştırmada, İstanbul İli 39 İlçesi 44 Halk Eğitimi Merkezi'nde görev yapmakta olan 417 halk eğitimi merkezi yönetici ve öğretmenlerinin hayat boyu öğrenme algısı ile mesleki doyum arasındaki ilişki tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Eğitim öğretim kurumlarının temel yapı taşı öğretmen, öğrenciler(kursiyerler) ve eğitim için gerekli fiziksel şartlardan oluşmaktadır. Eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştirildiği yerler ise eğitim öğretim kurumlarıdır. Sivil Toplum Kuruluşları da eğitim faaliyetlerinde görev almaktadır. Sınıflar ve Atölyeler içerisinde öğretmenlerin ve usta öğreticilerin kursiyer ve öğrenci grubuna, eğitimin amaçları doğrultusunda bir takım istendik davranışlar kazandırmayı amaçladığı ve bu konuda öğrencilere ve kursiyerlere rehberlik ettikleri yerlerdir. Hayat Boyu Öğrenmenin günümüz şartlarında önemi artmış ve ihtiyaç haline gelmiş durumdadır. Yaş sınırının olmaması herkese eğitim olanağı sunması bunun da Halk Eğitimi Merkezleri üzerinden yürütülmesi, Merkezlerin istenilen eğitim türüne göre imkân ve olanaklarının durumu Halk Eğitim Merkezleri yöneticilerinin eğitime yaklaşımları araştırılmış ve bu konuda karşılaşılan sıkıntılar karşısında öneriler getirilmiştir.

'Halk Eğitimi Merkezi Yönetici Ve Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı İle Mesleki Doyum Arasındaki İlişki' isimli bu Yüksek Lisans tez çalışmama yaptığı katkılardan dolayı değerli hocam Sayın Prof. Dr. Ahmet Şirin'e teşekkürü borç bilirim.

Alpay TÜRKKAN

İstanbul- 2019

ÖZET

HALK EĞİTİMİ MERKEZİ YÖNETİCİ VE ÖĞRETMENLERİNİN HAYAT BOYU ÖĞRENME ALGISI İLE MESLEKİ DOYUM ARASINDAKİ İLİŞKİ

Alpay TÜRKKAN

Yüksek Lisans, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN

Eylül 2019, 116+XIV Sayfa

Batılı ülkelerde çok önem verilen yaygın eğitimin amacı genel olarak örgün eğitimin eksiklerini tamamlamaktır. Örgün eğitim, yani okul eğitiminin eksik kaldığı yerlerde yaygın eğitim onu tamamlayan bir eğitim türü olarak önem kazanmaktadır. Yaygın eğitimin kapsamında halk eğitimi merkezleri de bulunmakta, Türkiye’de yurt çapında açılan çok sayıdaki halk eğitimi merkezlerinde yetişkinlere (öğrencilere) çeşitli mesleki ve teknik alanlar ve dallarda eğitim sağladıkları görülmektedir. Halk eğitimi merkezlerine gelen öğrencilere mesleki ve teknik alanlarda bilgiler sağlanarak, bu alanlarda öğrencilerin yeteneklerini geliştirmeleri sağlanmaktadır. Türkiye’deki halk eğitimi merkezlerinde bazı sorunlar da yaşanabilmektedir. Halk Eğitim merkezlerinde görev yapan kurum yönetici ve öğretmenlerin öğrenmeye ilişkin algıları ile mesleki doyumları arasındaki ilişkiyi branş, cinsiyet, medeni durum ve hizmet süresine göre incelemektir. Bu tez çalışması kapsamında, halk eğitimi merkezlerinin böyle sorunları araştırılarak, sorunlarının çözülmesi ile bu merkezlerin daha etkili bir yapıya kavuşturulup, eğitim verimliliklerinin artırılması için önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Yaygın eğitim, Halk eğitimi, Halk Eğitimi Merkezi, Yönetici, Hayat Boyu Öğrenme, Algı, Mesleki ve teknik alanlar ve dallar.

ABSTRACT

THE RELATIONSHIP BETWEEN LIFETIME LEARNING PERCEPTION AND PROFESSIONAL SATISFACTION OF PUBLIC EDUCATION CENTER MANAGERS AND TEACHERS

Alpay TÜRKKAN

Master, Eğitim Yönetimi ve Denetimi

Thesis Advisor: Asst. Prof. Dr. Ahmet ŞİRİN

September-2019, 116+XIV Pages

As given high importance to it in the Western countries, the aim of non-formal education is in general to overcome the deficiencies of formal education. In everywhere when formal educations (namely school educations) do short-coming then non-formal educations complete it and as a kind of education gain importance. In the scope of non-formal education there is public education centers too; it's seen that numerous such centers have been established in Turkey nationwide which giving education to adults (students) in several vocational and technical fields and branches. By providing information to students in vocational and technical fields the public education centers provide the students building their capacities in these fields. In Turkey found public education centers also some problems may live. In the scope of this thesis study, by searching such problems of public education centers, some suggestions have been made on solving these problems, so bringing these centers to a more efficient structure and increasing their efficiency in education.

Keywords: Non-formal education, Public education, Public Education Center, Manager, Lifelong Learning, Perception, Vocational and technical fields and branches.

İÇİNDEKİLER

TEZ ONAYI	İ
BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ.....	İİ
ÖNSÖZ.....	İİİ
ÖZET.....	İV
ABSTRACT	V
TABLOLAR LİSTESİ.....	X
ŞEKİLLER LİSTESİ.....	Xİİİ
KISALTMALAR LİSTESİ.....	XİV
BİRİNCİ BÖLÜM.....	1
1. GİRİŞ	1
1.1 Problem	1
1.1.1. Araştırma Problem Cümlesi.....	2
1.1.2. Araştırmanın Alt Problemi.....	2
1.2. Araştırmanın Amacı	3
1.3. Araştırmanın Önemi.....	3
1.4. Sayıtlar	3
1.5. Sınırlılıklar.....	4
1.6. Tanımlar	4
2.1. Eğitim	5
2.1.1. Eğitimin Amacı	7
2.1.2. Eğitim Türleri.....	8
2.1.3. Yaygın Eğitim ve Önemi	10
2.1.4. Halk (Andragoji/Yetişkin) Eğitimi Kavramı	10
2.1.4.1. Halk (Yetişkin) Eğitimini Gerektiren Nedenler.....	13
2.1.4.2. Halk (Yetişkin) Eğitiminin Amaçları.....	13

2.1.4.3. Halk (Yetişkin) Eğitiminde Standartlar	15
2.1.5. Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Kavramı.....	15
2.1.6. HBÖ'nin Tarihsel Gelişimi	18
2.1.6.1. Dünyada HBÖ	18
2.1.6.2. Türkiye'de HBÖ.....	21
2.2 Hayat Boyu Eğitim Kavramı.....	21
2.2.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Tanımı	22
2.2.2. Hayat Boyu Öğrenmenin İçeriği	23
2.2.3. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi.....	24
2.2.4. Hayat Boyu Öğrenmenin İlkeleri	24
2.2.5. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı.....	25
2.2.6. Hayat Boyu Öğrenmenin Faydaları	26
2.3. Hayat Boyu Eğitimin Tarihi.....	27
2.4. Dünyada ve Türkiye'de Halk Eğitimi Merkezleri (HEM)	32
2.4.1. Dünyada HEM	33
2.4.2. Türkiye'de HEM	33
2.5. Halk Eğitim Merkezlerinin Önemi.....	35
2.6. Halk Eğitim Merkezlerinde Yapılan Çalışmalar	35
2.7. Halk Eğitim Merkezlerinde Modüler Öğretim	36
2.8. Halk Eğitim Merkezleri İle İlgili Karşılaşılan Sorunlar	36
2.8.1. Kursiyerlerle İlgili Sorunlar	36
2.8.2. Öğretmenlerle İlgili Sorunlar	37
2.8.3. İdarecilerle İlgili Sorunlar	37
2.9. HEM'de Yetişkin Öğrenmesini Etkileyen ve Engelleyen Faktörler	37
2.10. HEM'de Öğretmenleri Etkileyen Faktörler	38
2.11. Halk Eğitim Merkezlerinde Yönetmel Sorunlar.....	38

2.11.1. İletişim İle İlgili Sorunlar	38
2.11.2. İnsan Kaynakları Politikası İle İlgili Sorunlar	39
2.11.3. Personelin Eğitim Yeterliliği İle İlgili Sorunlar	39
2.11.4. Diğer Paydaşlar İle İlgili Sorunlar	39
2.11.5. Eğitim-Öğretim Programları ve Uygulama Faaliyetler İle İlgili Sorunlar	40
2.11.6. Kurum Bütçesi, Bina Tesis ve Donanım İle İlgili Sorunlar	40
2.12. Halk Eğitim Merkezleri Yöneticilerinde Olması Gereken Özellikler	40
2.12.1. Yönetim Bilgi ve Becerileri	41
2.12.2. İletişim Becerileri	41
2.12.3. Deneyim	41
2.12.4. Liderlik	41
2.13. Mesleki Doyum	42
2.14. Mesleki Doyum Kavramını Etkileyen Faktörler	44
2.15. İş Doyumu Kavramı	44
2.16. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler	46
2.17. Mesleki Doyum ve İş Doyumu Arasındaki Farklılıklar	47
3.1. Araştırma Modeli	51
3.2. Evren ve Örneklem	51
3.3. Veri Toplama Araçları	51
3.3.1. Mesleki ve Kişisel Bilgiler Formu	52
3.4. Mesleki Doyum Ölçeği	52
3.5. Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği	53
3.6. Verilerin Değerlendirilmesi	54
4.1. Demografik Bilgiler	55
4.3. 1. Araştırmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Değişkenler Açısından İncelenmesi	60

4.4. Araştırmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Doyum Ölçeğine Yönelik Puanları	73
4.4.1. Araştırmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Değişkenler Açısından İncelenmesi.....	74
BEŞİNCİ BÖLÜM	85
SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER.....	85
5.1. Sonuç ve Tartışma.....	87
5.2. Öneriler	91
KAYNAKÇA	98
EKLER.....	110
ÖZGEÇMİŞ.....	116

TABLolar LİSTESİ

Tablo 2. 1. Formal Eğitim ve İnfomal Eğitim Arasındaki Farklar	9
Tablo 2. 2. Lindeman'ın Modern Yetişkin Eğitiminin Temellerini Oluşturan Anahtar Varsayımları	17
Tablo 2. 3. Coombs ve Ahmed (1974) Tarafından Yapılan Sınıflandırmaya Göre Üç Temel Eğitim Biçimi.....	20
Tablo 2. 4. Türkiye HBÖ Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)'nda Yer alan HBÖ ile İlgili Öncelikler ve Belirlenen Önceliklerin Uygulanma Tedbirleri.....	29
Tablo 2. 5. Yıllara Göre Bakanlık ve Kurumların Düzenlediği Yaygın Eğitim Faaliyetleri.....	34
Tablo 3. 1. Ölçek ve Alt Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri.....	54
Tablo 4. 1. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Branş Değişkeni Bilgileri Dağılımı	55
Tablo 4. 2. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Cinsiyet Değişkeni Bilgileri Dağılımı	55
Tablo 4. 3. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Yaş Değişkeni Bilgileri Dağılımı	56
Tablo 4. 4. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Akademik Durum (Eğitim Düzeyi) Değişkeni Bilgileri Dağılımı.....	56
Tablo 4. 5. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Görev Türü Değişkeni Bilgileri Dağılımı	57
Tablo 4. 6. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Bilgileri Dağılımı	58
Tablo 4. 7. Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) Puanları	59
Tablo 4. 8. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonucu	61
Tablo 4. 9. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonucu	63

Tablo 4. 10. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonucu	65
Tablo 4 11 Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Akademik Durum (Eğitim Düzeyi) Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu	67
Tablo 4. 12. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Medeni Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını Gösteren Tukey Testi	69
Tablo 4. 13. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Görev Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu	70
Tablo 4. 14. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin HBÖ Algısının Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu.....	72
Tablo 4. 15. Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Doyum Ölçeği Puanları	74
Tablo 4. 16. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonucu	75
Tablo 4. 17. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonucu ..	76
Tablo 4 18 Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonucu	77
Tablo 4. 19. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin HBÖ Algısının Akademik Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu	78
Tablo 4. 20. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını Gösteren Tukey Testi	79
Tablo 4. 21. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Görev Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu	79

Tablo 4. 22. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeyinin Görev Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını Gösteren Tukey Testi	81
Tablo 4. 23. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeyinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu.....	82
Tablo 4. 24. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını Gösteren Tukey Testi	83
Tablo 4. 25. Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları	84
Tablo 4. 26. Halk Eğitimi Merkezi Yönetici Ve Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı İle Mesleki Doyum Arasındaki İlişki Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi.....	84

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1 Eğitim-Öğretim İlişkisi	7
Şekil 2.2 HBÖ Gereksinimi	18



KISALTMALAR LİSTESİ

AB	: Avrupa Birliği
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
Akt	: Aktaran
AÖF	: Açık öğretim Fakóltesi
AÖL	: Açık Öğretim Lisesi
ASPB	: Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı
Çev	: Çeviren
ÇSGB	: Çalışma ve Sosyal Güvenlik Bakanlığı
DPB	: Devlet Personel Başkanlığı
Ed	: Editör
EDCHRE	: European Democratic Citizenship and Human Rights Education
Haz	: Hazırlayan
HBE	: Hayat Boyu Eğitim
HBÖ	: Hayat Boyu Öğrenme
HBÖGM	: Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü
HE	: Halk Eğitimi
HEM	: Halk Eğitimi Merkezleri
İK	: İnsan Kaynakları
İŞKUR	: Türkiye İş Kurumu
KOSGEB	: Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
MDÖ	: Mesleki Doyum Ölçeği
MYK	: Mesleki Yeterlilik Kurumu
OECD	: Organization for Economic Cooperation and Development

(Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü)

ÖÖT	: Önceki Öğrenmelerin Tanınması
PISA	:Uluslar Arası Öğrenci Değerlendirme Programı
RTÜK	: Radyo ve Televizyon Üst Kurulu
STK	: Sivil Toplum Kuruluşları
TBB	: Türkiye Barolar Birliği
TESK	: Türkiye Esnaf ve Sanatkârları Konfederasyonu
TİKA	: Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı
TMMOB	: Türk Mühendis ve Mimar Odaları Birliği
TOBB	: Türkiye Odalar ve Borsalar Birliği
TRT	: Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
TÜBİTAK	: Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
t.y	: Tarih Yok
TYÇ	: Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi
UNESCO	:United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü)
vb	: Ve başkaları
vs	: Ve saire
YÖK	:Yüksek Öğretim Kurumu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Bu kısımda araştırmanın, problem durumuna, problem cümlesine, alt problemlerine, amacına, önemine, sayıtlılarına, sınırlılıklarına ve tanımlarına yer verilmiştir.

1.1 Problem

Eğitim, önceden saptanmış esaslara göre insanların davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk,1972:12) Öğretim ve Öğrenme süreci beşikten mezara kadar süren birçok aşamadan oluşan sistemler bütünüdür. Ülkemizin en büyük ekonomik güçleri, şüphesiz bilgi üretebilen, iyi eğitilmiş insandır. İnsandan verimli ve etkili yararlanmanın yolu ise davranışlarını planlı olarak istenilen biçimde değiştirilmesi ve geliştirilmesidir. Bunun yolu da eğitim olarak görülmektedir. Eğitim sisteminde yapılan düzenlemelerin, sistemin yapı boyutuyla sınırlı kaldığı görülmekte, birey boyutu önemsenmektedir. Günümüzde eğitimin ana ögesi insandır. Hedef olarak belirlenen insan profili saptandıktan sonra ülkemizin eğitimde ihtiyacı olan paradigmayı belirlemeden, gaye ve felsefesi evrensel pedagojiyi oluşturmak güçtür. MEB 2023 Vizyon belgesin de İnsan merkez noktadadır. Eğitimin yegâne ölçüsü ders notları sınav sonuçları, zekâ testleri ve mezuniyet sonrası edinilen mesleklerin maaşlarından ibaret değildir. Bilgiyi sadece uyarlanabilirliği ve işe yaradığı ölçüde doğru kabul eden pragmatizm, varlığın birliğini parçalayarak sadece ontolojiden uzaklaşmada aynı zamanda epistemolojiyi de etkisiz hale getirmektedir. Epistemoloji, marifet bilgisi nazariye olarak ta ifade edilir. 21. Yüzyılın ölçme araçlarından PISA (Programme for International Student Assessment-Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı) gibi çalışmalar sadece eleştirel düşünce, akıl yürütme gibi bilişsel içeriklere yönelmektedir. MEB 2023 Vizyon belgesinde ahlak telakisine dayalı ve insan merkezli bilgi anlayışını ön plana çıkarmıştır. Bireylerin kendini tanıması ve bu tanımının sonucunda eğitim yolculuğunda kişiselleştirilmiş yol haritasına sahip olması anlamına gelmektedir. Eğitimci her bireyin farklı olduğunu her beynin farklı öğrendiği bilinciyle hareket eder. Aynı zamanda izleme ve değerlendirme işlemini gerçekleştirerek öğrenme

sürecini daha etkin hale getirir. Eğitimci, sürekli öğrenmeye açık öz sorumluluğa dayalı kendini geliştirmesi önem arz eder. Yönetici, sorumluluğundaki kurumu daha iyiye götürebilmesi, hayal ve hayal üretebilecek kişi olması, güvene, uzmanlığa dayalı olması etki gücünün ortaya çıkarılmasına planda olmayan öngörülemeyen durumlara karşı çözüm geliştirebilmesi önemlidir.

1.1.1. Araştırma Problem Cümlesi

İstanbul genelinde HEM'lerinde görev yapan yönetici ve eğitimcilerin Hayat Boyu Öğrenmeye ilişkin algıları ile mesleki doyum düzeyini incelemektir.

1.1.2. Araştırmanın Alt Problemi

Bu çalışmanın amacına uygun olarak cevap aranacak alt Problemler şunlardır.

Yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı, branş, değişkenine göre Farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısı, medeni Durumuna göre değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısı, akademik Durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısı, görev türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısı, öğretmenlikteki hizmet Süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Algısı, branş, değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Algısı, cinsiyet değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Algısı, medeni durumuna göre değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Algısı, akademik durumu değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Algısı, görev türü değişkenine göre farklılaşmakta mıdır? Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Algısı, öğretmenlikteki hizmet süresi değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

1.2. Araştırmanın Amacı

Araştırmanın amacı, HBÖ merkezlerinde görev yapan kurum yönetici ve öğretmenlerin HBÖ' ye ilişkin algıları ve Hayat Boyu Öğrenmeye ilişkin algıları ile mesleki doyum düzeyini inceleyerek, HBÖ kurum yöneticisi ve öğretmenlerin HBÖ' ye ilişkin öğrenme algıları ve görüşlerini belirlemek, HBÖ de görev yapan yönetici ve öğretmenlerin branş, cinsiyet, medeni durum, akademik durum, görev türü, öğretmenlikteki hizmet süresi gibi faktörlere göre farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesi.

1.3. Araştırmanın Önemi

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarını gerçekleştirmek için örgün eğitimin yanında yaygın eğitim de önem arz etmektedir. MEB bağlı İstanbul ilinde faaliyet yürüten 44 HEM yönetici ve öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri saptamakla ilgili araştırma isteği hasıl olmuştur. Eğitim öğretim faaliyetlerini kurs ve kursiyere göre oluşturan merkez yönetici ve öğretmenleri açısından faydalı olabilecektir. Hızla gelişen günümüz teknolojisi ve anlayışına bireylerin uyum sağlayabilmesi için bu çalışma önem arz etmektedir. HBÖ ile bireylerin eğitimlerini devam ettirme olanağını sağlamaktadır. HBÖ programı temel eğitimden yüksek öğretime, eğitimin her aşamasına hitap ettiği görülür. Öğretim çağının dışına çıkmış herkesin eğitim ve öğretim için faydalanabileceği modüller mevcuttur. Yapılacak eğitimler modüller üzerinden yürümektedir. MEB'nin HBÖ Genel Müdürlüğünün en işlevsel araçları olan HBÖ kurumlarının nasıl algılandığını, HBÖ faaliyetlerinin ne derece faydalı olduğunu ortaya koymasını ve HBÖ politikalarına katkı sağlamasını açısından önemlidir.

1.4. Sayıtlar

HEM'ler de görev yapan yönetici ve öğretmenlerin HBÖ' ye ilişkin öğrenme algılarını araştırma yoluyla belirlenebilir. Araştırmada yönetici ve öğretmenlerin araştırma sırasında uygulanan ölçme araçlarına samimi ve doğru cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Bu araştırmada seçilen örneklem evreni temsil edebilecek büyüklükte olduğu, kullanılan ölçme araçları ve yöntemleri ile araştırmanın amaçlarına ulaşılabilir.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırma İstanbul'da faaliyet gösteren bütün HBÖ eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. Araştırma, değişkenleri ölçmek için geliştirilen ölçekle toplanan bilgilerle sınırlıdır. Araştırma sadece İstanbul ilini kapsayacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın Örneklemini MEB'nin 44 (kırk dört) HEM merkezinde görev yapan HEM yöneticileri ve öğretmenlerinden oluşturmaktadır. Toplamda 417 kişiye ulaşılmış. Yöneticilerden 130 kişiye ulaşılmıştır. Öğretmenler ise 309 kişiye ulaşılmıştır. Zaman sınırlaması olarak da araştırma sadece 2017-2018 öğretim yıllarını kapsayacak şekilde gerçekleştirilmektedir.

1.6. Tanımlar

Yaygın eğitim: Yaygın eğitim, örgün eğitime paralel ve onu tamamlayacak şekilde yapılan eğitimidir (Bahat, 2013: 14). Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında ve dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Öner, 2014: 41). Yaygın eğitimin kapsamında halk eğitimi, dolayısıyla HBÖ vardır.

Halk eğitimi: OECD'nin tanımına göre halk eğitimi; zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış ve asıl uğraşısı okula gitmek olmayan bireylerin yaşamlarının herhangi bir kademesinde duyacakları öğrenme gereksinimlerini ve ilgilerini doyumak üzere özellikle düzenlenen etkinlikler ya da programlardan oluşan bir süreçtir (OECD, 1977). Geray. C (2002: 71)'a göre de halk eğitimi yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabasıdır.

HBÖ: Öğrenmenin bireylerin tüm yaşam evrelerini kapsayacak şekilde uzatıldığı öğrenme ve öğretme çabalarıdır. HBÖ; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır (Güleç vd. 2012: 38).

HEM: Milli Eğitim Bakanlığının bünyesinde bulunan HBÖ kurumudur.

İKİNCİ BÖLÜM

LİTERATÜR TARAMASI

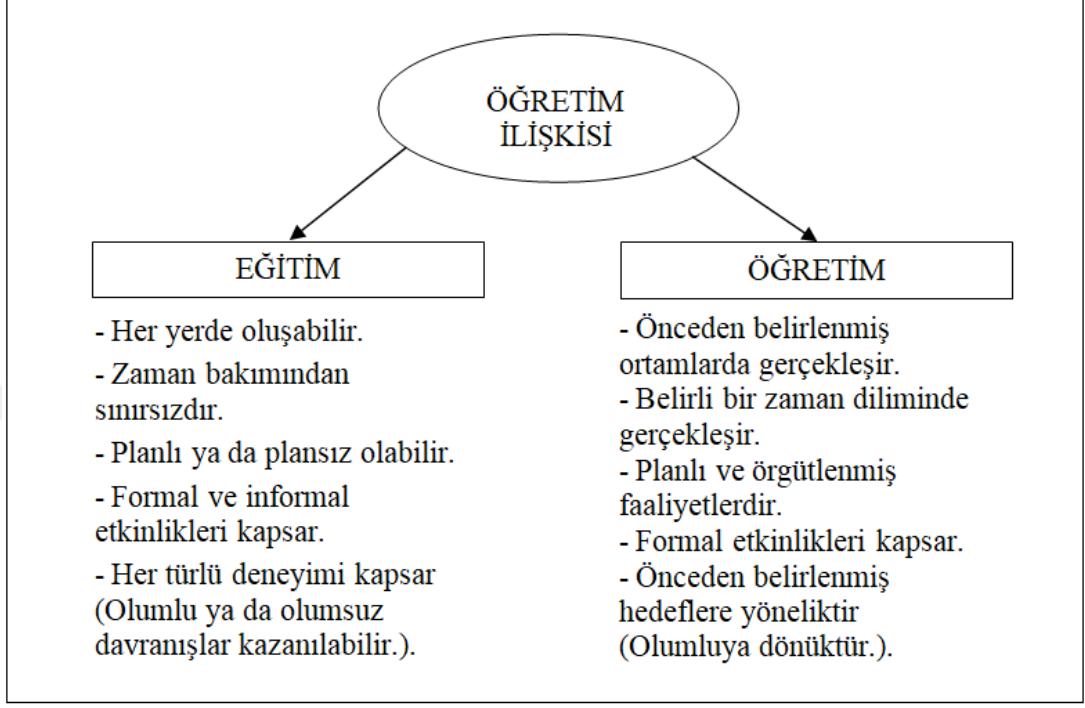
2.1.Eğitim

Eğitim, tüm toplumlarda önem verilen, belli bir bilim dalında, belli bir konuda bilgi ve beceri kazandırma, yetiştirme ve geliştirme işidir (Güneş, 2014:4). İlk, orta ve daha yüksek seviyede her türlü (devlet, özel, vakıf) eğitim kurumu tarafından öğrencilerine verilen eğitimler onların belli bilim dallarında bilgi ve beceriler kazanarak, toplumlarında yetişmeleri ve gelişmelerini sağlamaktadır. Eğitimle ilgili yapılan diğer tanımlara bakıldığında; Davranışçı yaklaşıma göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972:12). Burada “kendi yaşantısı yoluyla”, “kasıtlı”, “istendik” ve “süreç” ifadeleri daha açılacak olursak eğitimin bu tanımındaki “kendi yaşantısı yoluyla” ifadesiyle bireyin sürecin içerisinde (*özne* ve *hedef-özne*de bir davranış değişikliği hedefiyle- olarak) yer alması, “kasıtlı” ifadesi ile davranışların bir hedefe-amaca yönelik biçimde değişmesi anlaşılmakta, “istendik” ifadesiyle eğitimin belirlenen hedeflere ulaşma yolunda olması ve “süreç” ifadesiyle de öğrenmelerin bir araya gelerek eğitimi oluşturması-*sonucuna* ulaşmada bir süre geçmesinin gerekmesiyle eğitimin bir süreçte gerçekleşiyor olması anlaşılmaktadır. Eğitim -bireyde- bir davranış değiştirme sürecidir. Eğitim sürecinin sonunda bireyde olumlu davranışlar meydana getirilmesi hedeflenmektedir. Dolayısıyla bu hedef -*öğrenme yoluyla eğitilebilen varlık*- bireyde pozitif davranış değişikliklerinin olmasını sağlayarak, onda bu pozitif davranışların (bir *kültürün*) yerleştirilmesini de içermektedir. Eğitim bir süreç olarak ele alındığında, bu süreçte *girdi* eğitimin amacına ulaşmak için gerekli olan her şeyi ifade etmektedir. *İşlem*, girdinin biçimlenmesi yani işlenmesi – öğrenmenin gerçekleştiği boyut olmaktadır. *Çıktı*, hedef öğrencide meydana gelmesi istenen/beklenen davranış değişikliği olmaktadır. *Dönüt* – *düzeltilmede* ulaşılamayan hedeflere neden ulaşılamadığının araştırılması ile düzeltme çalışmalarını içermektedir (Yiğit Koyunkaya, t.y.:6-8, 43).Eğitim, önceden saptanmış amaçlara göre insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkiler dizgesidir.

Bilişsel yaklaşıma göre eğitim, bireyin çeşitli yaşantılar yoluyla bilişsel şemalarını geliştirme sürecidir (Güneş, 2014:4-5).Yukarıda yapılan tanımlarından çıkarımla (özetle) eğitim şöyle tarif edilebilmektedir; Nihai hedefi toplum bireylerinde istendik ve kalıcı davranışlar meydana getirmek olan, eğitim kurumlarında bir program (müfredat) ile öğrencilere değişik ders konularında yaş dönemlerine uygun temel bilgi ve becerileri edindirmeyi hedefleyen, -önceden- planlanmış ilgili faaliyetler. Eğitim bir yandan toplum bireylerinde istendik ve kalıcı davranışlar meydana getirme ile toplumsal gelişmeye de yön vericidir. Okul eğitimi boyunca öğrencilere hedeflenen konular/alanlarda bilgiler verilmesi, onlara bu alanlarda beceriler kazandırılması ile yetişmeleri, gelişmeleri ve bunun yanında toplumlarında iyi vatandaşlar olarak konumlanmaları da hedeflenmektedir. Böylece eğitim bir davranış kazandırma mühendisliği ve ekonomik, politik, toplumsal sistemlerin bir alt sistemi olmaktadır (Özkan,t.y.:117).Eğitim süreci sonunda bireyin davranışında istendik istenen/hedeflenen)olumlu bir değişikliğin meydana gelmesi beklenmekte/gerekmektedir. Ancak bu değişiklik bireyde meydana geldiği zaman eğitim sürecinin sonunda onun öğrenmesinden söz edilebilmektedir. Ayrıca ondaki bu değişikliğin yaşantıları sonucu meydana gelmesi ve yine bu değişikliğin uzun süreli olması gerekmektedir (Kızıloluk, 2002:10. Bahat, 2013:11). Eğitim bireyin gelişmesini sağlamaktadır. Eğitim bireyi gelecek yaşamına hazırlamaktadır. Ve içsel ya da dışsal bir yaşantı sonucu oluşmaktadır(Yiğit Koyunkaya, t.y.:14).Eğitim ayrıca kültürle ilişkilidir. Eğitim metotları kültürden kültüre değişebilmektedir.

Eğitim-öğretim ilişkisini de kavramak gerekmektedir. Aşağıda Şekil 2.3'te eğitim-öğretim ilişkisine açıklık getirilmektedir.

Şekil 2.1 Eğitim-Öğretim İlişkisi



Kaynak: Yiğit Koyunkaya, M. (t.y.). Eğitim Bilimine Giriş. 1. Ders- Eğitimin Temel Kavramları, http://melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/1_hafta-egitimin_temel_kavramlari.pdf, s.37

2.1.1. Eğitimin Amacı

Genel olarak eğitimin amacı toplum bireylerinin gerekli bilgi, beceri ve anlayışlar elde etmelerine yardım etme ya da onları yetiştirmedir (Güneş, 2014:4). Okullarda örgün eğitimin belli başlı amaçları arasında şunlar vardır;

Yaş dönemlerine uygun olarak öğrencilere değişik ders konularında temel bilgi ve becerileri kazandırmak. Belli bilim dallarında-öğrenciler(in) yetişmesi ve gelişmesini sağlamak. Böylelikle bir yandan öğrencileri gelecek hayatlarına hazırlamak; Onların gelecekte iş hayatında başarılı olmalarını temin etmek. Diğer yandan değişik bilim dallarında yetişecek olan bilgili ve donanımlı bireyler ile toplumsal gelişmeye ivme kazandırmak. Yukarıda açıklanan, okullarda yapılan örgün eğitimin amaçları değerlendirilecek olursa eğitim sürecinin sonunda (1) bireysel faydalar ve (2) toplumsal faydalar elde edilmektedir.

2.1.2. Eğitim Türleri

Eğitim; (1) Formal ve (2) İnfomal eğitim diye ikiye ayrılmaktadır. Formal eğitimin özellikleri şunlardır;

Planlı yapılmaktadır, belli bir amaca bağlı yürütülmektedir, önceden hazırlanan eğitim programlarına göre belirli ilkelere uygun olarak gerçekleştirilmektedir, eğitimde atanmış olan bir öğretmen/öğretici vardır. Bu eğitim türünde yer, yöntem, süre, içerik ve uygulama bellidir, hedefte (öğrencide/bireyde) olumlu davranışlar meydana getirmeye yöneliktir. İnfomal eğitimin özellikleri ise şunlardır; Plansız yapılmaktadır, amaçlı yapılmamaktadır, gelişigüzel yapılmaktadır, pek çok şey farkına varmadan öğrenilmektedir, sosyal yaşamın her alanında (örn. Aile, arkadaş çevresi, kitle iletişim araçları, sokak vs.) insanlar belli davranışlar kazanabilmektedir, kazandıkları olumlu ya da olumsuz davranışlar olabilmektedir. (Bahat,2013:12)

Örgün eğitim özetle ilk, orta ve daha yüksek seviyedeki eğitim kurumlarında (okullarda) öğrencilere planlı, programlı yani -belirli- bir müfredat ile ve belirlenmiş öğretmenlerle amaçlı olarak verilen ve eğitimin çıktısı olarak öğrencilerde bu eğitim sürecinin sonunda olumlu davranışlar meydana çıkarmayı hedefleyen eğitim türüdür. Örgün eğitimden farklı olan yaygın eğitim de aşağıda açıklanmaktadır.

Aşağıda Tablo 2.1’de Formal eğitim ile İnfomal eğitim arasındaki farklılıklar görülmektedir.

Tablo 2. 1. Formal Eğitim ve İnfomal Eğitim Arasındaki Farklar

FORMAL EĞİTİM	İNFORMAL EĞİTİM
Planlı ve programlıdır.	Planlı – programlı değildir.
Varılmak istenen hedefler önceden belirlenmiştir.	Doğal ortamda kendiliğinden oluşur.
Belli bir ortam, mekân ve zaman gerektirir.	Yer, mekân, ortam ve zaman önceden belirli değildir.
Amaca yönelik olarak hazırlanmış ders araç ve gereçleri kullanılır.	Profesyonelce hazırlanmış ders araç ve gereçleri yoktur.
Ölçme ve değerlendirme süreci belirlidir.	Süreç içerisinde ölçme ve değerlendirme yapılmaz.
Eğitim profesyonel (özel öğretici) kişiler tarafından yapılır.	Öğreticiler profesyonel değildir.
Eğitim sürecinin sonunda katılımcılara belge verilir.	Eğitim süreci bir belgeyle sonuçlandırılmaz.

Kaynak: Yiğit Koyunkaya, M. (t.y.). Eğitim Bilimine Giriş. 1. Ders- Eğitimin Temel Kavramları, http://www.melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/1_hafta_egitimin_temel_kavramlari.pdf, s.25

Eğitim alanında dünyada meydana gelen gelişmelerle eğitimin yinelenen bir biçimde bireyin tüm hayatına yayılması gerektiği düşünülmeye başlamıştır. Böylece eğitimle ilgili bir kavram daha ortaya çıkmıştır; “Yinelenen eğitim”. Bu yinelenen eğitimin temel ilkeleri de aşağıdakiler olarak sıralanabilmektedir;

Örgün ve yaygın eğitim birbirini tamamlamalıdır. Kurumsal eğitim fırsatları geniş kitlelere yaygınlaştırılmalıdır. Örgün eğitimde son kademe anlayışından kurtulmalıdır.

Lise ve yükseköğretimde eğitim ve iş hayatı birbirini tamamlayacak biçimde sürdürülmelidir (DPT, 2001:2).

Yinelenen eğitimin temel ilkeleri sayılırken örgün ve yaygın eğitimin birbirini tamamlaması gereğine yapılan vurgu dikkat çekmektedir. Formal eğitimin kapsamında yaygın eğitim de vardır. Yaygın eğitim, örgün eğitimin yanında ve dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümü olarak tanımlanabilmektedir (Öner, 2014:41). Yaygın eğitimin kapsamında halk eğitimi, dolayısıyla HBÖ vardır. Formal eğitim genellikle okulda alınmakta veya halk eğitimi (merkezleri) örneğinde okul dışında da alınabilmektedir. Burada HEM okul dışı Formal eğitim merkezleri (kurumları) olmaktadır. Okul dışı Formal eğitimin, okul eğitimini tamamlamak ve insanları hayat boyu eğitmek gibi işlevleri yerine getirdiği görülmektedir(Bahat,2013:13).

2.1.3. Yaygın Eğitim ve Önemi

Yaygın eğitim, örgün eğitime paralel ve onu tamamlayacak şekilde yapılan eğitim olarak tanımlanabilmektedir (Bahat,2013:14). Yaygın eğitim, örgün eğitimi tamamlayıcı niteliğiyle önem kazanmaktadır. Yapılan tanımında da belirtildiği gibi, yaygın eğitimde, gereksinim duyan bireylere ihtiyaç duydukları alanlarda bilgiler gereksinimlerine uygun biçimde verilmektedir. Bu amaçla eğitimde pratik yöntemler ve çeşitli programlar kullanılmaktadır. Yaygın öğretimde belli bir yaş yok, bireyin amaçları vardır. Yaygın öğretimin kapsamında halk eğitimi merkezleri, özel kurslar, hizmet içi eğitim kursları, çıraklık okulları, mesleki eğitim merkezi, uzaktan eğitim vs. bulunmaktadır (Yiğit Koyunkaya, t.y.:19-20).

2.1.4. Halk (Andragoji/Yetişkin) Eğitimi Kavramı

Eğitim, türlerine göre de tanımlanabilmektedir. Örneğin halk eğitimi yetişkin insanlara yönelik çok yönlü ve sürekli eğitim olarak tarif edilebilmektedir.Geray (2002:71) da halk eğitimini buna paralel ve daha geniş şekilde “yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası” olarak nitelendirmiştir (akt. Özkulak, 2017:11). Ülkemizde yaygın olarak kullanılan “halk eğitimi” kavramı ve diğer ülkelerde kullanılan “sürekli eğitim” ve “hayat boyu eğitim” kavramları “yetişkin eğitimi” ile aynı anlamda kullanılmaktadır. Ayrıca Andragojik eğitim olarak da literatürde ifade

edilmektedir. Andragojik yaklaşımla eğitim programlarının geliştirilmesi, oluşturulması ve yönetimi yedi adımda sağlanmaktadır. Bunlar şunlardır;

Öğrenme için uygun ortam oluşturma, ortaklaşa plan yapmak için bir yapı oluşturma, ilgilerin, gereksinimlerin ve değerlerin saptanması, Amaçların açık ve net olarak belirlenmesi, öğrenim etkinliklerinin planlanması, öğrenim etkinliklerinin uygulanması, sonuçların değerlendirilmesi (gereksinimlerin, ilgilerin ve değerlerin yeniden değerlendirilmesi) (EDCHRE Turkey,t.y.: 5).

Bu adımların birbirinden kopuk ve bağımsız basamaklar olarak değil, bir sarmal olarak değerlendirilmesi gereğinden söz edilmektedir.

Yunanca andr (yetişkin) ve agogos (rehberlik) köklerinden türetilmiş olan “andragoji” sözcük anlamında, yetişkinlerin öğrenmesine yol göstermenin ya da yardımın bilim ve sanatı anlamına gelmekte ve aşağıdaki ilkelere dayanmaktadır;

Yetişkin, kendi yaşamında daha önceden kazandığı deneyimlere sahipse yaşamına bağlı unsurları daha iyi öğrenir, yetişkin, bilinçli öğrenen kişi olarak kabul edilir, yetişkin konuya odaklanmada düşüş yaşamaz, uyarıcılara karşı verdiği tepkilerin süresi yaşıyla doğru orantılı artış gösterir, kendisine güvenildiği ve katılımı tercih edildiği an yetişkin öğretimi giderek kolaylaşır, yetişkinde başarısızlıktan korkusu yoktur, yetişkin, eğitim içerisinde geçen ve geride kalan zaman veya yılları kayıp olarak görmez, yetişkin salt öğrenmek yerine şu anki problemin çözümünü öğrenir (Ültanır ve Ültanır, 2005:2)(EDCHRE Turkey,t.y.: 3).

Yetişkinlerin öğrenmesinin planlı eğitim etkinlikleri ile sağlandığı eğitime “yetişkin eğitimi” denildiğinde bu bağlamda Andragoji kavramı da yetişkin eğitim bilimi anlamına gelmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005:1). Andragoji yaklaşımı 1960 sonrasında bir alternatif eğitim olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşım; “bireylerin doğrudan kendi deneyimlerinden yararlanarak öğrenmesi” olarak açıklanmaktadır (<https://slideplayer.biz.tr/slide/9251630/>). Andragoji ya da Andragojik- yaklaşımının açıklanışlarından bir diğerinde; “yetişkinlerin kendisini gerçekleştirebilmesi için yetişkin öğrenmesine yönelik en gerçekçi yöntem” (Tosun ve Bahar, 2016:21) olarak tanımlandığı görülmektedir. Andragoji uygulamada yetişkin eğitimi, bir diğer deyişle halk eğitiminin parçasıdır. Yetişkin eğitimi ve halk eğitimi kavramlarının tanımlarından

da bunu görmekteyiz. Yetişkin eğitimi ve halk eğitimi kavramlarının yurtdışı ve yurtiçinden literatürde yapılan tanımlarına bakıldığında;

Bireyin öğrenmesi ister rastlantısal, ister planlı eğitim etkinlikleri şeklinde olsun, sadece planlı eğitim etkinliklerine “yetişkin eğitimi” adı verilmektedir (Ültanır ve Ültanır, 2005:1). Ada (2002)’ya göre yetişkin eğitimi; halk eğitimi, örgün eğitimin dışında yapılan, planlı, sistemli, programlı fakat hiyerarşik olmayan, genellikle de kurumlaşmayan bir eğitim türü olarak tanımlanmaktadır (akt. Türkoğlu ve Uça, 2011:49). Lindeman’a göre halk eğitimi;“Otoriter olmayan, işbirliğine dayalı, temel hedefi yaşantının anlamını keşfetmek olan İnfomal öğrenme; bizim eylemimizi biçimlendiren önyargıların köklerini kazanmaya yönelik düşünsel bir arayış, eğitimi yetişkinler için yaşamla bir araya getiren ve böylece yaşantının bir düzeyi olarak yaşam düzeyini artıran bir öğrenme tekniğidir.”(Lindeman,1969:65;Gessner, 1956:160’dan akt. Bilir,2004:18). Geray (2002:71)’a göre halk eğitimi yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabasıdır (akt. Özkulak, 2017:11). Halk eğitimi yetişkinlerin eğitimi için gereken programlarının; araç gereçlerinin, yollarının, yöntemlerinin geliştirilmesini konu edinen bir eğitim bilimidir (Başaran, 1996:134’dan akt. Dolanbay,2014:18). OECD’nin tanımına göre halk eğitimi; örgün eğitimin kapsamından çıkmış zorunlu olmayan gönüllülük ve istek sonucu oluşmuş programları kapsayan süreçtir. (OECD, 1977:23’denakt. Dolanbay,2014:19). Bir eğitsel çalışmanın halk eğitimi sayılabilmesi için gereken koşullar ilgili literatürde aşağıdakiler olarak açıklanmaktadır; (Celep, 2003; Geray, 2002’den akt. Türkoğlu ve Uça, 2011:57-58):

Eğitimin, işi okula gitmek olmayan, fakat toplumda sorumluluk yüklenmiş veya yüklenmeye elverişli durumda olan yetişkinlere, okul çağındakilere okul dışında verilmesi, bireylerin yeteneklerini, tutumlarını ve davranışlarını geliştirmek amacıyla öğrenci-öğretici ilişkisinin kurulması, öğrenci-öğretici ilişkisinin düzenli ve tasarlanmış bir yapıda olması gereklidir. yetişkin öğrenmesinin kendine özgü özellikleri olmaktadır. Yetişkin öğrenmesinde yetişkinlerin bireysel gereksinimlerinin göz önüne alınması gerekmektedir (EDCHRE Turkey,t.y.: 6).

2.1.4.1. Halk (Yetişkin) Eğitimini Gerektiren Nedenler

Halk (yetişkin) eğitimini gerektiren nedenler aşağıdakiler olarak sıralanabilmektedir;

Toplumlarda bir nedenle örgün eğitime devam edemeyen ya da bir öğrenim kademesini yarıda bırakmak zorunda kalmış veya okuma yazma bilmeyen vatandaşların varlığı. toplumlarda ekonomik ve sosyal yönlerden gelişmemiş kesimlerinin varlığı; bu kesimlerin geliştirilmesi için bunlara gereken bilgi ve becerilerin kazandırılması gereği (Türkoğlu ve Uça, 2011:51). Zamanla değişen bireylerin eğitim alanındaki ihtiyaç ve beklentileri: Dünyada bilim ve teknoloji alanındaki hızlı gelişmeler eğitim de dâhil her alanda değişim yaratmış, yeni talepler ortaya çıkmıştır. Toplumlarda HBÖ' ye yönelmeleri böyle bir değişimin neticesidir(Bahat,2013:17). Bilginin ve -bilginin uygulama alanlarında- uzmanlaşmanın artan önemi. Bireyler tarafından okul eğitiminin tek başına yeterli görülmemeye başlaması (örgün eğitimin sınırlılıkları nedeniyle) (Türkoğlu ve Uça, 2011:51). Eğitimde yeni(likçi) yöntemlere duyulan bir ihtiyaç ile HBE ve HBÖ uygulamalarına yapılan önem atıfları ile uygulamalarının önemini arttırması, vb.

Halk eğitimi ile bireylere mesleki bilgi ve beceriler kazandırılmakta, bireylerin kişisel gelişimleri ve toplumsallaşma sağlanmaktadır (Celep, 2003'den akt. Türkoğlu ve Uça, 2011:58). Zamanın hızlı ilerlemesiyle insanların eğitim ihtiyaçları da değişmektedir. Eğitimde zaman ve mekân kavramları önemlidir. Günümüz koşullarında okulda eğitimin tek başına bireylerin eğitim ihtiyaçlarını artık karşılayamadığının ya da bir dereceye kadar (sınırlı) karşılayabildiğinin zamanla anlaşılmasıyla modern toplumlarda yetişkin eğitimi kavramının algılanan önemi artmıştır. Toplumlarda yetişkin eğitimi kavramının böylece önemini arttırmasıyla günümüzde yetişkinlere yönelik gerçekleştirilen öğrenme etkinliklerinin hızla arttığı görülmüştür (Tosun ve Bahar, 2016:21).

2.1.4.2. Halk (Yetişkin) Eğitiminin Amaçları

Halk (yetişkin) eğitimi günümüz şartlarında özellikle önemini artırmış olan bir kavramdır. Halk eğitiminin toplumlar ve bireyler açısından birtakım amaçlarından söz edilebilmektedir. Toplum düzeyinde halk eğitiminin amacı toplumsal ve kültürel kalkınmanın sağlanması ve sürekliliğin devamı olurken, bireyler bazında amacı

toplumda örgün eğitimden yoksun kalanların yanında örgün eğitimden yararlananlar için de HBE sağlayarak toplum üyelerinin mesleki, teknik ve sanat alanlarında yeteneklerini keşfetmeleri ve geliştirmeleriyle değişik alanlarda gelişmeleri ve yetişmelerini sağlamaktır. Bir kaynakta halk eğitiminin amaçları gelişmiş ve gelişmekte olan ülkeler ayrımıyla açıklanmıştır. Buna göre;

Gelişmekte olan ülkelerde halk eğitiminin örgün eğitimin eksiklerinin giderilmesi ve bireye meslek kazandırılması gibi amaçları vardır. Gelişmiş ülkelerde ise halk eğitimi serbest piyasa ekonomisinin bireylerden beklediği çok-yönlülük ihtiyacını karşılamak işlevini üstlenmektedir (Geray, 1975:404'den akt. Özkulak, 2017:1). Bir başka kaynakta yetişkin eğitiminde üç temel amaçtan söz edilebileceği söylenmektedir; Bireyleri, toplumun gereksinim duyduğu bilgi, beceri ve yeterlik düzeyine getirmek. Bireylerin içinde yaşadıkları toplumun gelişmesine ve değişmesine uyum sağlamalarına destek olmak. Tüm yetişkinlere kendilerini geliştirme olanakları sunmak (Bahat,2013:19).

OECD tarafından yayınlanan raporda; halk eğitiminin amaçları ulusal ve yerel olmak üzere iki gruba ayrılarak bu amaçlarına açıklık getirmişlerdir (Celep, 2003'den akt. Türkoğlu ve Uça, 2011:51).

Yetişkin eğitiminin bireye sağladığı önemli kazanımlar vardır; bireyin mesleki ve teknik alanda gelişimini süreklilik anlayışıyla sağlaması, bireyde yeteneklerini keşfetmesini sağlaması (Özkulak, 2017:7) ve ona HBÖ kültürü kazandırması gibi(Kılıç ve Taşpınar, 2017:15). Bunlar halk eğitiminin birey bazında çıktılarıdır. Bunların dışında ulusal ekonomideki birtakım faydalarından da söz edilebilmektedir halk eğitiminin; ulusal üretimi arttırma etkisi ve işsizliği azaltması gibi (Bahat,2013:18).

Halk eğitimi amaçlarının ve temel görevlerinin gerçekleştirilebilmesi için temel eğitim, mesleki ve teknik eğitim, toplum eğitimi vb. çeşitli türde etkinlikler düzenlenmesi gerekmektedir (Celep, 2003'den akt. Türkoğlu ve Uça, 2011: 58-59).

Aşağıda açıklanan halk eğitimi alanında standartlar da önem kazanmaktadır.

2.1.4.3. Halk (Yetişkin) Eğitiminde Standartlar

Standartlar halk (yetişkin) eğitimi alanında da önemlidir. Örneğin yetişkin eğitimindeki öğretmenlerin profesyonel standartlarının geliştirilmesi için ülkeler çabalar ile daha geniş ölçekli mesela bölgesel düzeyde ülkelerin bu konuda desteklediği projeler olmuştur(Ültanır ve Ültanır, 2005:1). Her uğraş (meslek) alanında standartların belirlenmesi, bunların tüm tarafları açısından önemlidir. Türkiye’de 2014-2018 yılları HBÖ Strateji Belgesi ve Eylem Planı’nda belirlenen “HBÖ fırsatlarının ve sunumunun artırılması” önceliğine ilişkin olarak örgün ve yaygın mesleki eğitim-öğretim programlarının meslek standartlarına göre sürekli olarak güncellenmesi tedbiri (Tedbir 2.8) uygulanmaktadır. Bu standartların emek piyasasının gereksinimleri doğrultusunda hazırlanması önem taşımaktadır. MEB öğretim programlarının da bu standartlarla uyumlu olarak güncellenmesi gerekmektedir (MEB HBÖGM, 2014:25).

2.1.5. Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) Kavramı

İlgili literatürde HBÖ kavramının açıklamalarına bakıldığında, bu kavramın bireyin tüm hayatına yayılan, ömür boyu devam eden, yaşamın kendisi olmuş bir eğitimi ifade ettiği (içerdiği) ve bu kavramla eğitimin artık hayat boyu devam eden bir süreç olduğunun kabul edildiği görülmektedir (Kılıç ve Taşpınar, 2017:15). Örneğin Kulich HBÖ kavramını “eğitimin bireyin tüm hayatına dağıtılması”, Lengrad ise “yaşamın bütünüyle özdeşleşmiş eğitim” olarak tanımlamaktadır (Karakuş, 2012:27’den akt. Özkulak, 2017:7). HBÖ kavramı çocukluktan emekliliğe kadar sürekli öğrenmeyi ifade etmektedir (Tortop, 2015:4). Bilgi, beceri ve yeterliliklerini geliştirilmek amacıyla bireylerin tüm yaşamı boyunca kişisel, kamusal ve sosyal hayatta faal olduğu öğrenme faaliyetlerinin bütünü olarak tanımlanabilen HBÖ’ nün belli başlı özellikleri şunlar olarak açıklanmaktadır;

Örgün, yaygın ve okul dışı eğitimi kapsamaktadır. Yaş, eğitim, sosyo-ekonomik durum gibi sınırlamalar söz konusu değildir. Öğrenme sürecinin yalnız örgün eğitim verilen okullarda değil kişilerin yaşam boyu dâhil oldukları toplumsal, siyasi, kültürel ve sosyal alanlarında da devam ettiği gerçeğine dayanmakta, hayat boyu sürmekte ve her alanda varlığını göstermektedir. HBÖ’ nün temel prensipleri olarak da aşağıdakiler açıklanmaktadır;

Bilgi toplumu ve bilgi çağına bireylerin aktif katılımı için öğrenme fırsatlarının herkes için ulaşılabilir bir hale getirilmesi ve erişimin kolaylaştırılması. Beşeri kaynaklara sürekli yatırımın yapılması. Hayat boyu ve hayatın her alanında öğrenmenin sürdürülebilmesi amacıyla etkili öğrenme ve öğretim teknikleri alanında eğitim uzmanlarının yetiştirilmesine önem verilmesi. Öğrenmeye hak ettiği önemin verilmesi: hayat boyu öğrenmeye katılım ile öğrenme sonrası dönütlerin anlaşılması için ölçüm yöntemlerinin gözden geçirilmesi. Rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin yeniden ele alınması. Öğrenmeyi evin içine kadar sokmak: Hayat boyu öğrenme imkânlarının insana ulaştırılmasını en kolay hale getirmek (Dolanbay, 2014:8-9).

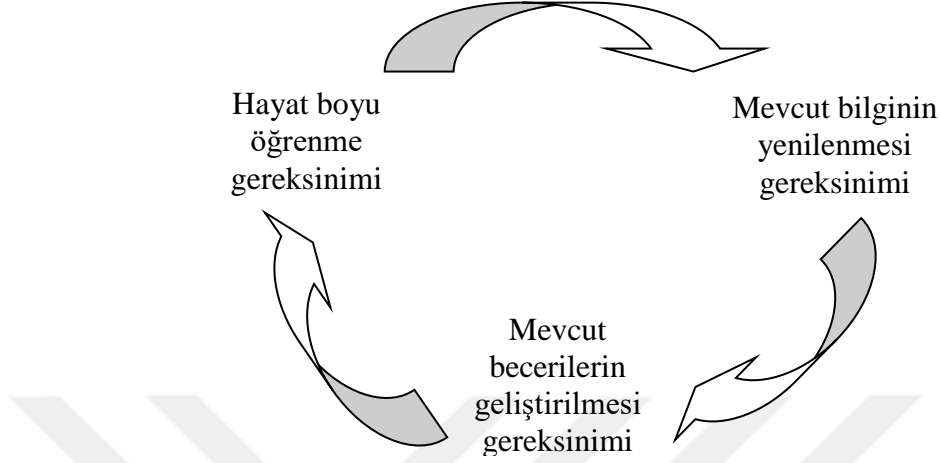
Hayat boyu öğrenme dünyayı ve kendini anlama demektir. HBÖ bir öğrenme alışkanlığı, davranış biçimidir (Tortop, 2015:2). Sürekli öğrenmeyi içeren HBÖ insan yaşamının her evresine ve alanına yayılabilmektedir. Böylece HBÖ yetişkin eğitimi ile ilgili çok önemli bir kavram olmaktadır. Öyle ki kavramın bu öneminin neticesinde üniversitelerde Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi Anabilim dalları kurulmaya başlamıştır. Bu noktaya gelinceye kadar ise ABD’li eğitim bilimcisi Lindeman’ın çeşitli anahtar varsayımları modern yetişkin eğitimi kuramının temel taşlarını oluşturmuştur. Knowles (1996:29)’in belirttiğine göre o bu varsayımlarını Tablo 2.2’de görülen beş kategoride tanımlamıştır.

Tablo 2. 2. Lindeman'ın Modern Yetişkin Eğitiminin Temellerini Oluşturan Anahtar Varsayımları

1. Yetişkinler, öğrenmenin tatmin edeceği gereksinme ve ilgileri yaşıyorlarken öğrenmeye motive olurlar; bu nedenle, bunlar yetişkin öğrenme etkinliklerini düzenleme için uygun başlangıç noktalarıdır.
2. Yetişkinlerin öğrenmeye yönelimi yaşam-merkezlidir; bu nedenle, yetişkin öğrenmesini örgütlemenin uygun birimleri yaşam durumlarıdır, konular değil.
3. Yaşantı, yetişkinlerin öğrenmesi için en zengin kaynaktır; bu nedenle, yetişkin eğitimi metodolojisinin özünde yaşantı çözümlemesi vardır.
4. Yetişkinler, derin bir öz-yönetimli olma gereksinimine sahiptir; bu nedenle öğretmenin rolü onlarla karşılıklı bir araştırma sürecine katılmaktır, bilgisini onlara aktarmak ve sonra onların o bilgiye uyumlarını değerlendirmek değil.
5. İnsanlar arasındaki bireysel farklılıklar yaşla artar; bu nedenle, yetişkin eğitiminde biçim, zaman, yer ve öğrenme hızındaki farklılıklar için en uygun düzenlemelerin yapılması gerekir.

Kaynak: Bilir, M. (2004). Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) Yaşamı, Eğitim Görüşü ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), s.22.

Şekil 2.2 HBÖ Gereksinimi



Kaynak: Bahat, İ. (2013). *Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, s.33

Çağdaş yaklaşımlarda eğitim hayata hazırlıktan öte bir şeydir; John Dewey'e göre hayatın ta kendisidir (Yiğit Koyunkaya, t.y.:6). HBÖ sürekli inceleme, soruşturma ve kişinin kendi uzmanlık alanında ya da diğer ilgi alanlarında bilgi araştırması davranışdır (Bahat, 2013:33) ve bu kişinin bir gereksinimidir. HBÖ gereksinimi yukarıda Şekil 2.2'de özetlenmektedir.

2.1.6. HBÖ'nin Tarihsel Gelişimi

Bu kısımda HBÖ'nün önce dünyada, sonra da Türkiye'deki gelişimi araştırılmaktadır.

2.1.6.1. Dünyada HBÖ

Dünyada HBÖ kavramı ilk olarak 1970 yılında Paul Lengrand'ın UNESCO Konferansı'nda sunduğu "Yaşam Boyu Öğrenmeye Giriş" adlı bildiri ile gündeme gelmiş olup, 1970 yılında UNESCO, "Learning to Be" ya da "Faure" raporu olarak bilinen bir rapor yayınlamış, bu raporda HBÖ kavramının aşağıdaki parametreler ışığında açıklandığı görülmüştür;

Eğitim hizmetlerin yaş kavramını ortadan kaldırması, hayatın her yaş grubuna yayılması, eğitimde yaşam kalitesini arttırdığı görülmektedir. (Güleç vd.,2012:36)(Özkulak, 2017:7).

Bunları, bu alandaki başka gelişmeler takip etmiştir. 1972 yılında Uluslararası Eğitimi Geliştirme Komisyonu tarafından “Dünya Eğitiminin Bugünü ve Yarını” isimli rapor yayınlanmıştır. HBÖ’ nün gerekliliğine işaret eden, yayınlanan bu raporda eğitimin çeşitli kanallarla hayat boyu devam edecek bir etkinlik olması gerektiği sonucuna varılarak, bu doğrultuda çeşitli öneriler geliştirilmiştir (EURYDICE EuropeanUnit, 2000:9; UNESCO World Report, 2005:76’danakt. Polat ve Odabaş, t.y.:3).

Devamında 1973 yılında OECD tarafından “Sürekli Eğitim: Yaşam Boyu Öğrenme İçin Bir Strateji” isimli rapor yayınlanmıştır. Yine 1994 tarihli AB’nin “Gelişme, Rekabet ve İstihdam” isimli raporu ile 1995’te “Öğretim ve Öğrenme Toplumuna Doğru” başlıklı yayınlar çok önemlidir. Bunları da 1996 yılının AB tarafından “Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yılı” olarak ilan edilmesi ile Kasım 2001’de kabul edilen AB Komisyonunun hazırladığı yaşam boyu öğrenmeye ilişkin kararı “Making a European area of lifelong learning a reality” (sözü edilen bu kararda HBÖ’nin örgün, yaygın ve Formal olmayan eğitim –“formel” (*formal*)[öğrenme, organize ve yapılandırılmış bir bağlamda gerçekleşmekte olan öğrenmeyi (örgün eğitim, şirket içi eğitim) içermektedir ve bu öğrenme için tasarlanmaktadır.] Resmî kabul (tasdik) etmeye varabilen (diploma, sertifika), “yaygın eğitim yoluyla” (*non-formal*) [öğrenme, planlanmış faaliyetler içine gömülü (içe yerleşik) öğrenmeyi içermekte, öğrenme için açık bir şekilde tasarlanmamaktadır, fakat bu önemli bir öğrenme ögesini içine almaktadır mesela iş yerinde kazanılan mesleki becerileri] ve “enformel” (*informal*) öğrenme [aile, iş ya da boş vakit ile ilişkili günlük yaşam aktivitelerinden kaynaklanan öğrenme olarak tanımlanmaktadır. Sıklıkla deneyimle öğrenme diye anılmakta ve bir dereceye kadar rastgele öğrenme olarak anlaşılabilir. (Tablo 2.9)](öğrenmenin bu çeşitli formlarını açıklayan Tissot 2004:70,76,112’den akt. Laal, 2011:471)– uygulamalarını tümüyle kapsamı gerektiği belirtilerek HBÖ de “kişisel, sosyal, vatandaşlıkla ve/veya istihdamla ilgili bir perspektifle, bilgi, beceri ve yeterlikleri geliştirme amacıyla, yaşam boyu üstlenilen öğrenme etkinliği” olarak tanımlanmıştır.) (Schild, 2002:23’danakt. Dolanbay, 2014:1) ve son olarak 2006 yılında Avrupa Komisyonu’nun “Öğrenmek İçin Asla Çok Geç Değildir” isimli eylem planını hazırlaması ve Lizbon Stratejileri hedeflerine ulaşmak açısından HBE ve HBÖ’ nün hayatiyet arz ettiğine vurgu yapılması, vb. gelişmeler takip etmiştir. Sonuçta günümüzde tüm gelişmiş ülkelerde ve

HBÖ (life-long learning) kavramın “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlandığı (Özkulak, 2017:7-8)AB’de HBÖ uygulamalarına büyük önem verdikleri görülmektedir. Öyle ki HBÖ, AB’nin eğitim politikası alanında popülerleşmiş bir sloganı olarak değerlendirilmektedir (Tortop, 2015:5).

Tablo 2. 3. Coombs ve Ahmed (1974) Tarafından Yapılan Sınıflandırmaya Göre Üç Temel Eğitim Biçimi

YAPILANDIRILMIŞ (FORMAL) EĞİTİM	Ulusal eğitim sisteminin parçası kurumsallaşmış, okulda verilen eğitimidir. Planlı, örgütlü ve toplumsal olup, 5 ile 7 yaşları arasında başlayıp, 25 yaşına kadar devam etmektedir.
YARI YAPILANDIRILMIŞ (NON FORMAL) EĞİTİM	Okulda ya da okul dışında verilebilen ancak hiyerarşik olmayan eğitimidir ve her yaş grubuna hitap etmektedir. Bu kategori kapsamında sağlık, okuryazarlık, çevre, iş yeri, bilgisayar, sanat, cinsiyet ve buna benzer eğitimler verilmektedir. bu yönüyle yaygın eğitim olarak ta tanımlanmaktadır. Yarı yapılandırılmış eğitim, eğitim sistemindeki açıkların kapatılmasında işlev sahibidir.
YAPILANDIRILMAMIŞ (İNFORMAL) EĞİTİM	“Sargın eğitim” olarak ta bilinen bu kavram aslında eğitime değil, öğrenmeye vurgu yapmaktadır. Bu kapsamda, bireyin yaşam boyu bilgi, beceri, yetenek kazanması sağlanmakta ve desteklenmektedir.

Kaynak: Toprak ve Erdoğan 2012:70’denakt. Özkulak, H. (2017). *Cumhuriyet’ten Günümüze Halk Eğitim Merkezlerinin Gelişimi* (Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli, s.6

2.1.6.2. Türkiye’de HBÖ

Dünyadaki gelişmelere paralel olarak Türkiye’de de HBÖ alanında gelişmeler ile onun önemli kurumlarından biri olan modern HEM merkezleri zaman içinde oluşturulmuştur (Kılıç ve Taşpınar,2017:14). Esasen Türkiye’de halk eğitiminin Cumhuriyetin kuruluşundan beri “Halk Eğitimi Şubesi (1926)”, “halk derslikleri (1927)”, “millet mektepleri (1927)”, “halk okuma odaları (1930)”, “halk evleri ve halk odaları (1932)”, köy öğretmen kursları (1936) ve köy enstitüleri (1942) gibi örgütlenmelerle yürütüldüğü değişik kaynaklarda verilmektedir (Kaya, 2015:272). 1953 yılında MEB tarafından halk sınıfları açılmıştır. 1960 yılında da MEB’e bağlı Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü kurulmuştur. Böylece ülkede halk eğitimi düzenli şekilde vermeye başlamıştır (Türkoğlu ve Uça, 2011:53-54). Yani halk eğitimi, halk evleri ve HBÖ kendi eğitim sistemimize yabancı kavramlar değildir. Türkiye’de HBÖ oranının artırılması konusunda özellikle son on yılda önemli mesafe kat edilmiş olup, ülkedeki HEM’lerin bunda önemli payı vardır.

Buraya kadar eğitim ile ilgili temel kavramlara açıklık getirilmiştir. Bir sonraki bölümde ise HBE fikrinin gelişmesiyle birlikte HEM’nin ortaya çıkışı, bunların gelişimi, önemi, buralarda yapılan çalışmalar, vb. konular ile ayrıca bunların çeşitli sorun alanları ve HEM yöneticilerinin sahip olması gereken özellikler araştırılmaktadır.

2.2 Hayat Boyu Eğitim Kavramı

Hayat boyu eğitim (HBE) ve/veya hayat boyu öğrenme (HBÖ) eğitim kavramından ve yetişkin eğitiminden daha geniş bir kavramdır. Her ikisinde de öğrenme ve eğitim beşikten mezara kadar süren etkinliklerdir.(Ültanır ve Ültanır, 2005:1). HBE denilince, genel olarak okul eğitimi sonrasında yetişkin bireylere (özel olarak da bir mesleğin uygulayıcılarına)devam eden yaşamları boyunca belli konularda öğrenme ve kendini geliştirme imkânını sağlayan, bu amaçla oluşturulmuş -yaygın- eğitim kurumları tarafından isteklilere verilen eğitimler anlaşılmaktadır. Toplumdaki bireyleri göz önüne aldığımızda kendi çabalarıyla öğrenmeleriyle yâda böyle bir yaygın eğitim kurumundan alacakları eğitimle HBÖ öğrenmelerini gerçekleştirebilmektedirler. Böylelikle esasen HBÖ’ nün önemli algılandığı her kesim ve alanda(kurumsal) HBE bugün değerlendirilebilecek olan bir eğitim türüdür. Jarvis (2004)’e göre de HBÖ bireysel ve

kurumsal öğrenmeyi içeren bir bütündür (Güleç vd.2012:43).Toplumlarda bireyleri çeşitli sebeplerle HBÖ ve HBE' ye ihtiyaç duymaktadır; örneğin birey temel eğitim ya da ileri eğitimini çeşitli sebeplerle tamamlayamamış, yarım bırakmak zorunda kalmış olabilmektedir. Bunun neticesinde çevresinde kendisine uygun bir iş bulma zorluğu yaşayabilmektedir. Bireylerin kendi kendilerine bilgilenecekleri ve yeteneklerini geliştirebilecekleri alanlar genel olarak sınırlıdır. O zaman HBÖ'nin bireysel değil de kurumsal alanından (yani bir kurum tarafından sağlanmakta olanından) faydalanması gerekecektir. Böyle bir birey için bir HE merkezine gelerek bir mesleği öğrenip iyi uygulayabilecek duruma gelmesi önemli bir kazanım olacaktır. Ya da başka bir örnekle her meslek dalında artan rekabetle bir mesleğin uygulayıcıları kendi kendilerini sürekli geliştirmek zorunda olduklarını hissedebilmektedir. Sosyal, ekonomik ve kültürel alanda değişim ve dönüşümler bireylerin hayatları boyunca eğitim almalarını gerekli kılmaktadır (Güleç vd.2012:34). Bazı meslek dallarında HBÖ özellikle önem kazanmaktadır. Örneğin mesleki bilgilerini sürekli yenileyerek (güncelleyerek) kendilerini geliştirmek zorunda olan doktorlar ve hemşireler için HBÖ bir zorunluluk olmaktadır. HBÖ, eğitimin kapsamlı olduğu, bireye uyarlanmakta ve yaşamlarımız boyunca yararlanılabilir olduğu anlamına gelmektedir (Laal, 2011:472). Bugün HBE ve HBÖ eş anlamlı kullanılmaktadır çünkü zamanla HBE paradigmasından feragat ile HBÖ paradigmasına bir devri (aktarımı)olmuş(Barros, 2012:119), dolayısıyla buradan (*yapılan bu açıklamadan*) sonra tez çalışmasında HBÖ denildiğinde de hep HBE kastediliyor olacaktır.

2.2.1. Hayat Boyu Öğrenmenin Tanımı

Gelişmiş ve gelişmekte olan toplumlarda ilgililer tarafından eğitim artık hayat boyu devam eden bir süreç olarak kabul edilmektedir (Kılıç ve Taşpınar,2017:15). İster HBE denilsin, isterse HBÖ, çocuktan emekliliğe kadar -devam eden eğitimlerle-sürekli bir öğrenmeyi ifade eden (Tortop, 2015:4) kavramın literatürde yapılan değişik tanımlarına bakıldığında;

- *Kulich bu kavramı "eğitimin bireyin tüm hayatına dağıtılması",*
- *White; "Bireylerin yaşamlarını yönetebilmeleri için hazırlanmaları",*

- *Lengrad; “Yaşamın bütünüyle özdeşleşmiş eğitim” olarak tanımlamaktadır (Karakuş, 2012:27).*
- *HBÖ; kişisel, toplumsal, sosyal ve/veya istihdam ile ilişkili bir bakış açısı içinde bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirmek amacıyla tüm yaşam boyunca üstlenilen her türlü öğrenme etkinlikleri olarak tanımlanmaktadır(Güleç vd.2012:38).*
- *AB hayat boyu öğrenmeyi (lifelong learning); “bilgi, beceri ve yeterliliği geliştirmek amacıyla belirli bir süreyle yapılan eğitim faaliyetlerinin tümü” olarak tanımlamıştır.*
- *HBÖ; “Bilgi toplumunda örgün eğitimin eksiklerinin giderilmesi ve bireyin piyasa ekonomisinin getirdiği yeni ihtiyaç ve fırsatlar doğrultusunda yaş ve konum gözetmeksizin örgün eğitim sonrasında da öğrenme sürecidir.” (akt. Özkulak, 2017:5,7).*

Örgün ve yaygın eğitim süreçlerini kapsayan bu kavramın yapılan tanımlarından içeriği de açıklık kazanmaktadır. Bireyin olduğu her yerde gerçekleşebilen; öğrenmede yer, zaman, yaş, eğitim düzeyi gibi her türlü kısıtlamayı ortadan kaldıran bir kavram olan HBÖ bu izahat ve yukarıdaki tanımlar çerçevesinde şöyle tarif edilebilmektedir; “bireylerin veya toplulukların istemesi veya ihtiyaç duymalarıyla, hayatlarının herhangi bir evrelerinde zaman, mekân ve konu sınırlaması olmadan, resmi veya sivil toplum örgütleri ile özel kişiler tarafından, kişilerin yeni bilgi ve beceriler kazanmalarını sağlamak veya mevcut bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere aldıkları her türlü örgün, yaygın veya uzaktan eğitimin adıdır.”(Güleç vd. 2012:34,44).

2.2.2. Hayat Boyu Öğrenmenin İçeriği

HBE ve HBÖ kavramları bireyin tüm yaşam süreci boyunca devam edecek, alacağı eğitimler ile öğrenmelerini içermektedir. Bu okul sonrası eğitimin geniş ve çeşitli varyasyonlarını içermektedir; düzenlenecek kurslarla bireylere mesleki & teknik eğitim, bilgisayar eğitimi vb. çeşitli eğitimlerin sağlanması örneklerinde olduğu gibi. Aslında HBÖ bunlardan çok daha geniş uygulamalarına sahip bir kavramdır. Örneğin HBÖ kavramı içinde okul öncesi eğitim, okul öncesi eğitimin toplumdaki dezavantajlı kesimlerin gözetilerek yaygınlaştırılması ile böyle grupların eğitime erişimlerinin

desteklenmesi gibi (MEB HBÖGM, 2014:28-29) vb. öncelik konuları da değerlendirilmektedir. HBÖ' ye göre yapılması gerekenler arasında şunlar belirtilmektedir;

Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılmalıdır. Okuldan iş hayatına geçişler kolaylaştırılmalıdır. Yetişkin nüfus öğrenmeye özendirilmelidir. Eğitim sisteminin parçaları arasındaki tutarlılık sağlanmalıdır(DPT, 2001'den akt. Tuncer, 2006:40).

2.2.3. Hayat Boyu Öğrenmenin Önemi

Teknoloji, iş hayatı ve piyasalardaki hızlı gelişmelerle beraber değişen İK alanındaki ihtiyaçlar sonucunda,örgün eğitim tek başına bireylerin iş hayatında gereksinim duyacakları işle ilgili bilgi ve becerileri onlara kazandırmakta yetersiz kalmaktadır. Böylece bireylerin kişisel HBÖ çabalarının yanı sıra toplumlarında bunun için oluşturulmuş –HEM örneğinde– yaygın eğitim kurumlarından HBE almaları da önemli bulunmaktadır (Dolanbay, 2014:6). HBÖ birey için örgün eğitimin eksik kalan yanlarını tamamlamaktadır (Güleç vd., 2012:37). Birey bazında açıklanan bu artan öneminin yanında toplumsal sistemler içindeki önemi de artmaktadır. Öyle ki HBÖ kavramının gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde eğitim seviyesi ve istihdam koşulları açısından önemli bir gösterge haline geldiği bildirilmektedir (MEB HBÖGM, 2014:9).

2.2.4. Hayat Boyu Öğrenmenin İlkeleri

Uygulamalarının sıhhat ve verimliliği bakımından önem arz eden uygulama ilkeleri arasında aşağıdakiler belirtilebilmektedir;

Uygulamasında bireyin yaşı, konumu gibi özelliklerinin önemi yoktur. Eşitliğin gözetildiği (adaletli)bir anlayışla, toplum bireyleri arasında herhangi bir ayırım(*cılık*)yapılmaksızın toplumun tüm bireyelerine sağlanmalıdır: Bireylerin yaşına, cinsiyetine, eğitim durumuna, vb. hususlara bakılmaksızın toplumda her isteyen, istediği alanda, istediği zaman ve istediği kadar HBE almaya erişebilmelidir. Uygulama ortamı değişebilmekte (örn. uzaktan eğitim, kitle iletişim araçlarıyla eğitim ve HEM'nde eğitim) olup,ortam hangisi olursa olsun ihtiyaç duyulan (talep edilen) - yeterli(/kaliteli)-düzeyde bir eğitimin başvuranlara sağlanabilmesi gerekmektedir:

Toplum bireylerine HBE bu amaçla toplumda oluşturulmuş olan, bu alanda uzmanlaşmış kurumlar (örn. HEM merkezleri) tarafından sağlanmalıdır.

2.2.5. Hayat Boyu Öğrenmenin Amacı

Amacı değişken iş piyasalarında rekabet edebilir bireyler yetiştirmek, bu yönde bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve yetiştirmelerini sağlamaktır. Dünyada yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren meydana gelen hızlı değişimler iş piyasalarını da değişmeye ve dönüşmeye zorlamıştır. Bu hızlı değişimler sonucunda iş piyasalarında yoğun rekabet yaşanmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak da yüksek nitelikli işgücü yetiştirme ihtiyacı ortaya çıkmıştır (Tuncer, 2006:40). Dünyada küreselleşme sonrasında tüm iş kollarında bilginin ve uzmanlaşmanın önemi artmış, bu durum bireylerin mesleklerinde başarılı olup öne çıkabilmesi için kendilerini sürekli geliştirmeleri ve yetiştirmelerini zorunlu hale getirmiştir. Böylece iş piyasalarında bireyler (çalışanlar) arasında artan rekabette çalışanlara mesleklerinde sağladığı avantajlarla HBE ve HBÖ önemini arttırmıştır. İş hayatında teknoloji ve bilgisayar kullanımı süratle yaygınlaşmış, artık herkesin iş hayatında bu teknolojileri ve bilgisayarları yeterli derecede kullanabilmesi gerekmektedir. Bu da yetmemekte iş hayatında tutunup başarılı olabilmek için çalışanların en az bir yabancı dili çok iyi bilmeleri gerekmektedir. HEM’de böylece istekliler (talep edenler) için mesleki ve teknik alanlarda bilgiler edinecekleri ve yeteneklerini geliştirecekleri kursların yanında, talep edenlere bilgisayar ve İngilizce kursları’da düzenlenmektedir. Fakat düzenlenen bu kursların bir yandan verimliliği tartışılabilmektedir. HBE/HBÖ’nin bireysel ve toplumsal düzeyde amaçlarından bazıları okul öncesi eğitimi nitelik ve nicelik açısından yaygınlaştırmak, okuldan iş hayatına geçişleri kolaylaştırmak, yetişkin öğrenmesini özendirme, vb. dir (DPT, 2001:2).

HBE üç temel amaca yöneliktir; (1) Kişisel gelişme, (2) Toplumsal bütünleşme ve (3) Ekonomik büyüme. Bunlardan birincisi kişisel gelişme ayağında HBÖ stratejileriyle bireylerin ilgisine ve gereksinimine uygun eğitim sağlamayı amaçlamakta; ikincisi toplumsal bütünleşme ayağında HBÖ’yü toplumun tüm kesimlerine yaymayı amaçlamakta; üçüncüsü ekonomik büyüme ayağında da beceri oluşturmada koşulları ve

fırsat eşitliğini gerçekleştirmeyi, verimi arttırmayı, ekonomik büyümeyi vb. amaçlamaktadır (DPT,2001:10).

2.2.6. Hayat Boyu Öğrenmenin Faydaları

HBE ve/veya HBÖ' nün faydaları aşağıda açıklanmaktadır;

İş piyasalarında yer alacakların bilgi, beceri ve yeterliklerini geliştirmelerini sağlayarak (diğerleriyle) rekabet potansiyellerini oluşturmaktadır. İş hayatında yerini alan bireylerin kendilerini sürekli geliştirmeleri ve yetiştirmelerini sağlamaktadır. Böylelikle iş yaşamında bireylerin kişisel gelişimine yardımcı olmaktadır (Tuncer, 2006:41). Yetersiz görülebilen ya da sınırlı okul eğitiminin üstüne ekleme (ilave bilgilenme ve gelişme)imkânı sağlamaktadır. Eğitimde yeni zaman ve mekân gereksinimlerini karşılamaktadır. Bireyler kendi zaman-*plan*-lamalarına uyan (örn. gündüz ya da akşam saatlerinde eğitim veren)HBE kurumların (örn. Halk Eğitim Merkezi ve Akşam Sanat Okulları) kurslarına gidebilmektedir.HBÖ ise eğitimde zaman faktörünü iyice elimine etmektedir. HBÖ bireylerin kendi evinde kendi kendilerine bilgilenme ve kendilerini geliştirme (örn. alanlarında veya yeni alanlarda faydalı olacak kitaplar ve yayınları okuma) çabalarını da içermektedir. Toplumda okul eğitimini çeşitli sebeplerle yarıda bırakmak zorunda kalmış olanlara bu eğitimlerini devam ettirme veya onlara yeni meslekler edindirmede işlev görmektedir. Yine toplumda okuma-yazma bilmeyenlerin okuma ve yazmayı öğrenmelerini sağlamaktadır.

HBÖ, bireyin kendi potansiyeli ve yeterliliklerini bütün hayatı boyunca devamlı geliştirmesini sağlamaktadır (Güleç vd., 2012:41). Birey bazındaki böyle faydalarının yanında HBE kavramının toplumsal sistemlere olan faydalarından da söz etmek gerekmektedir. Örneğin bireylere kazandırılan beceriler üretim yoluyla sonunda ulusal ekonomik kalkınmada rol oynamaktadır. Toplumun her kesimine eşit eğitim olanağı sağlayan HBE demokratik bir toplum yaratılmasında da önemli görülmektedir(Tuncer, 2006:41).

Türkiye HBÖ Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)'nda ülke olarak HBÖ alanında nihai hedefimiz açıklanarak, bu amaca ulaşmak için gerekenler de sıralanmıştır(MEB HBÖGM, 2014:3). Bu Eylem Planı'nda HBÖ ile ilgili altı temel öncelik belirlenmişti.

2.3. Hayat Boyu Eğitimin Tarihi

HBÖ çağın ihtiyaçları doğrultusunda, hızla gelişen ve değişen sosyal ve kültürel hayattaki değişmelere ayak uydurabilmek amacıyla ortaya çıkmış olan bir kavramdır (MEB HBÖGM, 2014:9). Yirminci yüzyılın ikinci yarısından itibaren dünyada meydana gelen ekonomik, siyasal ve sosyal alanlardaki hızlı radikal değişimler ulus devletleri eğitim sistemlerini yeniden ele alarak eğitim alanında önlemler almaya itmiştir. Bu süreçte eğitim sistemlerinin sorgulanarak özellikle HBÖ doğrultusunda yapılanmalara gidilmesinin hedeflendiği görülmüştür. Dünyada HBÖ'nin gelişimine bakıldığında, 1960'lı yıllarda artık eğitimde radikal bir değişimin gerekli olduğunun vurgulanması ile 1970 yılında kavramın ilk olarak-önceki bölümde açıklanan bir bildiriyle- gündeme gelmesi ve UNESCO'nun "Learning to Be" ya da "Faure" raporunda HBÖ kavramının parametrelerine açıklık getirilmesi(Özkulak, 2017:7) ki sözü edilen bu rapor HBÖ kavramına öncülük eden bir belgedir (Güleç vd., 2012:36) ve 1970'ler boyunca bu alanda diğer gelişmelerile 1980'li yıllarda yaşanan eğitim bütçelerindeki azalmanın hemen ardından-ileride HBE adıyla anılacak olan- sürekli bir eğitim amacının belirlenmesi önemli tarihler olarak öne çıkarılmaktadır. Bu amaç herkese açık ve hayatın tümünü kapsamaktaydı(Tuncer, 2006:40).Zaman içerisinde HBÖ'nin eğitim sistemleri içindeki önemi ve payı giderek artmıştır. Bunda dünyada HBÖ'nin çerçevesinin oluşturulmasında rol oynayan çeşitli uluslararası organizasyonlar/kuruluşlar ile AB örneğinde birliklerin organlarının onunla ilgili aldıkları önemli kararların payı vardır. AB'de 1996 yılı"Hayat Boyu Öğrenme Avrupa Yılı" olarak ilan edilmiştir. HBÖ'nin hayati önemi her fırsatta vurgulanmıştır. HBÖ'yi hedefleyen Avrupa Konseyi çalışmaları çok kapsamlıdır(Tuncer, 2006:43).

HBÖ' ye duyarlılık yukarıda açıklanan organizasyonlar/kuruluşlar ve birliklerin çabalarıyla tüm dünyada artarak ulus devletlerde yapılan uygulamaları tüm toplumu kapsayacak şekilde yaygınlaşmıştır. Buna örnek olarak İsveç verilebilmektedir. İsveç'teki yetişkin eğitimin geniş bir tabana yayılarak aşağıdaki düzeylerde yürütüldüğü bildirilmektedir;

Kent yetişkin eğitimi, yetişkinler için temel eğitim, yetişkinler için üst (ikincil) eğitim, sürekli eğitim, gelişmiş mesleki eğitim, öğrenme yetersizlikleri olanlara yönelik

yetişkin eğitimi, esnek öğrenme için İsveç Ajansı, yetişkin kolejleri (Yüksek halk okulları), yükseköğretim kurumları ve üniversiteler ve iş piyasası eğitimi(Swedish National Agency For Education, 2004'den akt. Tuncer, 2006:44).

HBÖ kavramının dünyada ortaya çıkışı ile gelişme nedenleri arasında birçok nedenden bahsedilebilmektedir. Kişisel ihtiyaçların yanında nedenleri siyasal, ekonomik (bilgi ekonomisi, büyük şirketlerin daha iyi yetişmiş iş gücüne ihtiyaç duymaları, küreselleşme ile artan iş piyasalarındaki rekabetin şiddeti, vb.), sosyal (toplumlardaki toplumsal eşitsizlikler, işsizlerin sayısının hızla artması, eğitime ve devletin diğer imkânlarına eşit erişememe, vb. şekillerde kendini ortaya koyan olumsuzluklar) ve kültürel/sanatsal nedenler başlıkları altında ele alabilmekteyiz(Güleç vd., 2012:37-39).

Dünyaya paralel Türkiye'de zaman içinde HBÖ' ye duyarlılık artmıştır. Ülkemizde yetişkin eğitimi konusundaki ilk yapılanmalar 1973 tarih ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile eğitim sistemimizin örgün ve yaygın olmak üzere ikiye ayrılması ve kalkınma planları ile başlamıştır. Bu yeni yapılanmanın amacı HBÖ'yi ülkede herkese yaygın bir biçimde sunmaktı ancak bu amaca ulaşmak için önünde büyük engeller vardı ve işlerlik kazanması için bir süre geçmesi gerekti (Tuncer, 2006:44). Ülkemizde HBÖ sisteminin oluşturulmasına yönelik çalışmaların2000'li yıllardan itibaren hız kazanmasıyla beraber HBÖ kavramı ülkede sıkça konuşulmaya başlanmıştır(Güleç vd., 2012:35). İlk olarak 2009-2013 dönemi HBÖ Strateji Belgesi kabul edilmiş, okul öncesinden yaşlıların eğitimine, mevzuat düzenlenmesinden eğitimin finansmanına kadar eğitim-öğretim ile ilgili bütün konuları kapsayan 16 öncelik ve 68 tedbirden oluşan faaliyetler ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından uygulanmıştır (MEB HBÖGM, 2014:7). Geçmişte halk eğitimi, yetişkin eğitimi veya yaygın eğitim gibi adlarla yer alan ve faaliyet yapan kurumlar hayatın her alanını kapsayacak şekilde genişletilmiş, nitekim 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü adı kaldırılarak Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM) haline dönüştürülmüş (MEB HBÖGM, 2018), bu isim adı altında bu alandaki faaliyetlerin tek merkezden yürütülmesi hedeflenmiştir (Güleç vd., 2012:35). En son da MEB'nin29/01/2014 tarihli ve 425429 sayılı yazısı ile Kalkınma Bakanlığının

13/03/2014 tarihli ve 1463 sayılı yazısı dikkate alınarak; MEB koordinatörlüğünde ilgili tüm kurum ve kuruluşlar ile sosyal tarafların görüşleri alınarak hazırlanan “Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)” nın kabulüne, ülkemizde karar verilmiştir. Ülkemizde HBÖ sisteminin etkinliğini ve verimliliğini artırmaya yönelik olarak hazırlanan bu 2014-2018 Dönemi Ulusal Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesinde öncelikleri de belirtilmiştir; örneğin toplumda HBÖ kültürü ve farkında lığının oluşturulması, HBÖ fırsatları ve HBÖ’ ye erişimin artırılması vb. (MEB HBÖGM, 2014:2,7).

Tablo 2. 4. Türkiye HBÖ Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018)’nda Yer alan HBÖ ile İlgili Öncelikler ve Belirlenen Önceliklerin Uygulanma Tedbirleri

ÖNCELİKLER	TEDBİRLER
1.TOPLUMDA HAYAT BOYU ÖĞRENME KÜLTÜRÜ VE FARKINDALIĞIN OLUŞTURULMASI:	<p>Tedbir 1.1. Toplumda HBÖ bilincini artırmaya yönelik TV, radyo ve ilgili mecralarda programlar yayınlanacaktır.</p> <p>Tedbir 1.2. Görsel ve yazılı medyanın HBÖ kültürünün artırılmasına yönelik rolü konusunda farkındalık artırılacaktır.</p> <p>Tedbir 1.3. Öğrenme şenlikleri uygulaması ülke genelinde yaygınlaştırılacaktır.</p> <p>Tedbir 1.4. Bireylerin aktif ve katılımcı ve vatandaş olmalarına yönelik farkındalık artırılacaktır.</p>
2.HAYAT BOYU ÖĞRENME FIRSATLARININ VE SUNUMUNUN ARTIRILMASI:	<p>Tedbir 2.1. HBÖ’nin koordinsayonu sağlanacaktır.</p> <p>Tedbir 2.2. Sivil toplum kuruluşları, meslek örgütleri ve yerel yönetimlerin HBÖ faaliyetlerinde etkin rol almaları sağlanacaktır.</p> <p>Tedbir 2.3. Açık öğretim sisteminin niteliği geliştirilecektir.</p>

	<p>Tedbir 2.4. Uzaktan öğrenme uygulamaları geliştirilecektir.</p> <p>Tedbir 2.5. Yetişkin nüfusun temel becerileri kazanmasına yönelik programları yaygınlaştırılacaktır.</p> <p>Tedbir 2.6. aile eğitimi faaliyetleri yaygınlaştırılacaktır.</p> <p>Tedbir 2.7. Resmi ve resmi olmayan kurum-kuruluş çalışanlarına yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin niceliği ve niteliği artırılacaktır.</p> <p>Tedbir 2.8. Örgün ve yaygın mesleki eğitim-öğretim programları meslek standartlarına göre sürekli olarak güncellenecektir.</p> <p>Tedbir 2.9. Eğitim kurumlarının fiziki mekanları halkın kullanımına açılacaktır.</p> <p>Tedbir 2.10. HBÖ kapsamında ulusal ve uluslar arası işbirliği artırılacaktır.</p>
<p>3.HAYAT BOYU ÖĞRENME FIRSATLARINA ERİŞİMİN ARTIRILMASI</p>	<p>Tedbir 3.1. Yetişkinlerin yenilikçilik ve bilişim teknolojileri gibi alanlarda bilgi ve becerilerini artırmaları teşvik edilecektir.</p> <p>Tedbir 3.2. Okul öncesi eğitim, dezavantajlı kesimleri gözeterek yaygınlaştırılacaktır.</p> <p>Tedbir 3.3. Özel eğitime (Tüm engelli grupları ve üstün yetenekliler) ihtiyacı olan bireylerin, ailelerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin HBÖ faaliyetlerine erişimi artırılacaktır.</p> <p>Tedbir 3.4. Dezavantajlı (Engelliler, kadınlar, yaşlılar, eski hükümlüler, suça bulaşmış ya da suç riski altındaki çocuklar ve gençler, uzun süreli işsizler, işsiz gençler ve gezici geçici işçiler) grupların eğitime erişimleri desteklenecektir. Bu amaçla uzaktan eğitim ve açık öğretimden de yararlanılacaktır.</p>

	<p>Tedbir 3.5. Çalışan çocukların eğitime kazandırılması için teşvik mekanizmaları geliştirilecektir.</p>
<p>4.HAYAT BOYU REHBERLİK VE DANIŞMANLIK SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ</p>	<p>Tedbir 4.1. Hayat boyu rehberlik sisteminin geliştirilmesi için altyapı güçlendirilecektir.</p> <p>Tedbir 4.2. Bireylerin mesleki gelişim süreçleri desteklenecektir.</p> <p>Tedbir 4.3. Hayat boyu rehberlik ve danışmanlık sistemini destekleyen ulusal ve uluslar arası bilgi ağı geliştirilip yaygınlaştırılacaktır.</p>
<p>5.ÖNCEKİ ÖĞRENMELERİN TANINMASI SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ</p>	<p>Tedbir 5.1. Yaygın ve serbest öğrenmelerle kazanılan bilgi beceri ve deneyimlerin değerlendirilmesi sağlanacaktır.</p> <p>Tedbir 5.2. Yaygın ve serbest öğrenmelerin Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında değerlendirilmesi sağlanacaktır.</p> <p>Tedbir 5.3. Önceki öğrenmelerin değerlendirilmesi sistemi kurulacak ve sürecin tanıtılması sağlanacaktır.</p>
<p>6.HAYAT BOYU ÖĞRENME İZLEME VE DEĞERLENDİRME SİSTEMİNİN GELİŞTİRİLMESİ</p>	<p>Tedbir 6.1. HBÖ alanında politika geliştirmeye yardımcı olacak istatistikler (veri altyapısı) oluşturulacaktır.</p> <p>Tedbir 6.2. HBÖ alanında politika ve stratejiler geliştirmeye yönelik araştırmalar yapılacaktır.</p> <p>Tedbir 6.3. HBÖ web portalı kapsamındaki veri tabanı geliştirilerek işlevselliği artırılacaktır.</p> <p>Tedbir 6.4. HBÖ için kullanılan kaynakların etkin ve verimli kullanılmasına yönelik bir izleme ve değerlendirme mekanizması geliştirilecektir.</p>

Kaynak:MEB HBÖGM (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı(2014-2018).

http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf, s.21-35

HBÖ sistemlerinin etkinliği ve sonuçları ölçülmektedir. TÜİK Hane Halkı İşgücü Anketi ile belirlenmektedir.

AB ile kıyaslandığında Türkiye’de HBÖ’ ye katılım oranı çok daha düşüktür ve hedeflenenin çok altında gerçekleşmektedir. Türkiye’de HBÖ’ ye katılım oranı 2006 yılında yüzde 1,8 idi. Bu oran yıllar içinde artmıştır. Böylece Türkiye’de yetişkin eğitimi ve okul dışında eğitime giderek daha fazla önem verilmektedir. MEB’in dışında ülkede birçok kurum ve kuruluş da HBÖ kapsamında sayılabilecek faaliyetler yapmaktadır (MEB HBÖGM, 2014:12-15). Genel olarak Türkiye’de bu kapsamdaki eğitimlerden, ülkede eğitim alamamış ya da çeşitli sebeplerle eğitim aldıkları okullarını yarıda bırakmak zorunda kalmış olan bireyler faydalanmaktadır (Ültanır ve Ültanır, 2005:1). MEB Yaygın Eğitim Kurumları yönetmeliğinin 4 üncü maddesindeki tanıma göre halk eğitimi şöyle tanımlanmaktadır;

Örgün eğitim sistemine hiç girmemiş ya da herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden çıkmış bireylere gerekli bilgi, beceri ve davranışları kazandırmak için örgün eğitimin yanında veya dışında onların; ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik, toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı nitelikte, çeşitli süre ve düzeylerde hayat boyu yapılan eğitim-öğretim-üretim rehberlik ve uygulama faaliyetlerinin tümüdür (Türkoğlu ve Uça, 2011:49).

HBE’in kapsamında çeşitli -alanlardaki faaliyetleriyle- yaygın eğitim kurumları bulunmaktadır. Aşağıda detaylı olarak açıklanan HEM de böyle kurumlar arasındadır.

2.4. Dünyada ve Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri (HEM)

Bu kısımda dünyada ve Türkiye’de HEM merkezleri hakkında detaylı bilgiler verilmektedir. Dünyada HBÖ’nin artan -algılanan- önemiyle beraber birtakım HBE kurumları oluşturulmaya başlamıştır. Burada görevleri, çeşitli özellikleri, faydaları vb. bakımlardan incelenmekte olan HEM merkezleri kısaca bu HBE eğitimin önemli kurumlarından biridir.

HEM merkezlere daha açıklık getirilecek olursa bu merkezler okul dışı Formal eğitim merkezleri (kurumları) olarak açıklanabilmektedir. Kısaca HEM bir tip yaygın eğitim kurumudur. HEM merkezleri bireylere okul dışında öğrenmeyle farklı konularda bireysel gelişme imkânı sunmaktadır.

2.4.1. Dünyada HEM

Genel olarak dünyada halk eğitimi bir kamu hizmeti olarak kamusal kuruluşlar tarafından ya da gönüllü kuruluşlarca sağlanmaktadır. HEM merkezleri belli görevleri yerine getirmektedir; toplum kesimleri arasındaki kopukluğu giderme, değişime uyum sağlama, demokrasi eğitimi, boş zamanları değerlendirme ve bireylerin yeteneklerini geliştirme (meslek, sanat öğretimi) görevleri gibi. Dünyadaki HEM'nin amaçları arasında bireyleri belli alanlarda yetiştirme, bu alanlarda onlara bilgi sağlama, yeteneklerini geliştirme, bir mesleğe yöneltmenin yanı sıra bireyin toplum içindeki işlevlerini daha iyi başarmasına yardımcı olmada vardır.

2.4.2. Türkiye'de HEM

Dünyaya paralel Türkiye'de de çağın ihtiyaçlarına cevap veren HEM merkezleri zaman içinde oluşturulmuş (Kılıç ve Taşpınar,2017:14) ve bu merkezlerin sayısı hızla çoğalmıştır. Türkiye'de HBÖ'nin yaygınlaşmasında açılan bu merkezlerin önemli katkısı olmuştur. Ülkede açılan HEM merkezleri yıllar geçtikçe artmıştır.

Tablo 2. 5. Yıllara Göre Bakanlık ve Kurumların Düzenlediği Yaygın Eğitim Faaliyetleri

Eğitim alanları (FOET)	Toplam		Bakanlık ve bağlı kurum/ kuruluş		Üniversite		Belediye		Konfederasyon veya sendika		Vakıf ve dernekler	
	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016	2015	2016
Toplam	71127	72167	37358	35367	4671	4748	19115	18571	618	781	9365	12700
Genel programlar	4644	8122	704	2600	518	607	945	1205	26	67	2451	3643
Eğitim	3374	1366	1866	552	420	190	460	305	9	10	619	309
Beşeri bilimler ve sanat	12139	13126	891	502	599	601	8272	8884	12	19	2365	3120
Sosyal bilimler, iş ve hukuk	11223	17426	7667	12806	1300	1852	1102	1257	412	538	742	973
Fen bilimleri, matematik ve bilgisayar	3857	3687	1050	701	258	187	1714	1321	7	4	828	1474
Mühendislik, imalat ve inşaat	6457	4550	3489	2617	263	167	2451	1495	25	25	229	246
Tarım ve veterinerlik	1705	958	1570	715	47	80	82	151			6	12
Sağlık ve refah	4240	4480	1679	1372	784	590	692	473	16	7	1069	2038
Hizmetler	23488	18452	18442	13502	482	474	3397	3480	111	111	1056	885

2.5. Halk Eğitim Merkezlerinin Önemi

Bireylerin kişisel HBÖ çabalarının yanında toplumlarında bunun için oluşturulmuş olan yaygın eğitim kurumlarından HBE alma istek ve girişimleri önemli bulunmaktadır (Dolanbay, 2014:6). HEM merkezleri yaygın eğitim kurumlarının bir tipidir. Toplumu oluşturan bireylere, HBE'in kapsamı içinde bulunan çeşitli eğitimlerin sağlanması için özel olarak oluşturulan, bu alanda uzmanlaşmış kurumlar olarak kendilerine başvuranların eğitim ihtiyaçlarını karşılayacak olan yaygın eğitim kurumlarının varlığı gelişmiş ya da gelişmekte olan tüm toplumlarda önem arz etmektedir. Türkiye'deki HEM merkezlerin sayısının hızla çoğalması ve tüm ülkeye yayılmasıyla bu merkezler ülke boyunca HBÖ gelişmesinde rol oynamaktadır. Oluşturulan bu HEM merkezlerinin bireylere ve topluma sağladığı faydalar ülkemiz açısından çok önemlidir. Okuma yazma bilmeyen bireylere bu merkezlerde okuma yazma öğretilmektedir. Teknik ve mesleki alanlarda kendilerini geliştirip yetiştirmek ve bir meslek sahibi olarak iş hayatına atılmak isteyen toplum bireyleri için bu merkezler çok önemli görevler görmektedir. HEM merkezleri boş zamanlarını değerlendirmek isteyen bireyler için de önemli bir fırsat oluşturmaktadır. Toplumlarda HEM merkezleri oluşturmalarının önemi halk eğitimiyle sağladıkları böyle birey bazında ve toplumsal faydalarla artmaktadır. Halk eğitiminin toplumsal faydaları içinde bu eğitimlerin istihdamdaki olumlu etkileri önemlidir. Nitekim böylece halk eğitimi kalkınmada önemli faktörlerden biri olarak nitelendirilmektedir(Türkoğlu ve Uça, 2011:60).

2.6. Halk Eğitim Merkezlerinde Yapılan Çalışmalar

HEM'de yaygın eğitimin kapsamını bu merkezlerde düzenlenen okuma-yazma kursları, mesleki-teknik kurslar, sosyal-kültürel kurslar, sosyal-kültürel uygulamalar ve eğitsel kol çalışmaları oluşturmaktadır. Mesleki teknik kurslar; beceri geliştirme ve meslek kazandırma şeklinde gerçekleşmektedir. Sosyal-kültürel kurslarla toplumun kültür düzeyinin yükseltilmesi, bireylerin sosyal ve kültürel gelişiminin desteklenmesi; bireylere bilgi, beceri kazandırılması; okuma-yazma bilmeyenlere okuma-yazma öğretilmesi; bireylerin eksik kalan genel eğitimlerini tamamlama gibi, vb. amaçlar güdülmektedir. Yaygın eğitim hizmetlerinin geniş kesimlere ulaşmasında çok önemli

bir unsur görülen sosyal-kültürel uygulamaların da amacını bireylerin kültür ve sanat alanlarındaki yeteneklerini geliştirmek, sergileme fırsatı vermek, sosyal ve kültürel katılımları özendirmek, boş zamanlarını olumlu faaliyetlerle değerlendirmelerini sağlamak, vb. oluşturmaktadır (Avrupa Gençlik Portalı, 2018). Türkiye'deki HEM merkezlerinde yetişkinlere yönelik çeşitli kurslar açılmaktadır. HEM merkezlerin bir özelliği de bu merkezlerde modüler öğretim yapılmasıdır.

2.7. Halk Eğitim Merkezlerinde Modüler Öğretim

HEM merkezleri için öğretim programları iş piyasasının beklentileri göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Mesleklere ait belirlenen yeterlikler uygulanan programların ve modüllerin temel dayanağını ve içeriğini oluşturmaktadır.

2.8. Halk Eğitim Merkezleri İle İlgili Karşılaşılan Sorunlar

Bu kısımda HEM merkezleri ile ilgili karşılaşılan sorunlar, (1) kursiyerlerle ilgili sorunlar, (2) öğretmenler veya usta öğreticiler ile ilgili sorunlar ve (3) idarecilerle ilgili sorunlar alt başlıklarında ele alınmaktadır. İlgili literatürde, Türkoğlu ve Uça (2011)'nin Türkiye'de halk eğitimini araştırdıkları çalışmada yapılan görüşmeler sonucunda halk eğitiminde karşılaşılan sorunlar altı başlık altında toplanmıştır:

Bütçe yetersizliği, fiziki şartların yetersizliği, personel yetersizliği, örgün ve yaygın eğitim ilişkisinin yetersiz olması, program içeriklerinin yetersizliği açılan kursların işlevsel olmaması (Türkoğlu ve Uça, 2011:60).

2.8.1. Kursiyerlerle İlgili Sorunlar

Kursiyerlerle ilgili birtakım sorunlar ve bu sorunlara çözüm önerileri arasında şunlar belirtilmektedir;

Halk eğitiminde yer alan sertifika programlarının sayısı olarak oldukça fazla olması, fakat bu konuda halkın çok fazla bilgi sahibi olmaması. Sertifika programlarının içeriklerinin öncelikle il bazında, daha sonra Türkiye genelinde topluma tanıtılması ve halkın ülke kalkınmasına etkin olarak katılmasının sağlanması gereği (Türkoğlu ve Uça, 2011:60). Kursiyerlerin açılan kurslara devamlılık sorunu (ulaşım vb. sebeplerle), Kursiyerlerin eğitimin verildiği bina ile eğitim ortamları ve araçlarını yetersiz algılaması, kursiyerlerin motivasyon (güdülenme) sorunları, kursiyerlerin aldığı eğitimi yetersiz

algılaması, kursiyerlerin öğretmenleri yetersiz algılaması ve Kursiyerlerin öğretmenler, diğer personel ve idarecilerle yaşayabildikleri iletişim sorunları.

2.8.2. Öğretmenlerle İlgili Sorunlar

Öğretmenlerle ilgili sorunlar arasında şunlar belirtilmektedir;

(HE) merkezdeki yetersiz derslik sayısı nedeniyle alanlarda dağınık çalışmak zorunda kalmaları, (örgün eğitim veren) okullardaki gibi hazır olmayan vaziyette bu merkezlere gelen kursiyerler, maaş karşılığı dersini doldurmak ve ek ders alabilmek için öğrenci bulmak zorunda olmaları, bulunduğu kursiyerlerin devamını da sağlamak zorunda olmaları, (yukarıda verilen örneklerle) öğretmenlerin maddi ve manevi (psikolojik) motivasyon kaynaklarındaki eksikler, öğretmenlerin bu merkezlere atanma sorunları ve öğretmenlerin (HE) merkezi idarecisiyle olabilen iletişim sorunları.

2.8.3. İdarecilerle İlgili Sorunlar

(HE) merkezi idarecilerle ilgili belli başlı sorunlar da şunlardır;

Yeterli öğrenci sayısına ulaşarak kursun devamlılığını sağlamaları gerekmesi, açılan kurslarda elektrik, su, güvenlik vb. sorunları, idarecilerin işlerine motive olup işlerini iyi yapmak için ihtiyaç duydukları motivasyon kaynaklarındaki eksiklikler (örn. Nöbet ücreti alamama).

2.9. HEM’de Yetişkin Öğrenmesini Etkileyen ve Engelleyen Faktörler

Yetişkinlerin halk eğitiminin kapsamındaki sertifika programları ile ilgili bilgilendirilmeleri gerekmektedir. Bu programlarla ilgili halkın çok fazla bilgi sahibi olmadığı uygulamada görülmektedir. Halk eğitimine ilginin artırılması için bu bilgilendirmeye birlikte bilgilendirmenin etkinliği (etkili yapılması) ve sürekliliği de önem arz etmektedir. HEM merkezlere devam eden yetişkinlerin/öğrencilerin de katıldıkları kurslara devamlılıklarının, onların ulaşım vb. sorunlarının ele alınmasıyla yapılacak düzenlemelerle çözülmesi ve ayrıca derslere motivasyonlarının gerektiğinde alınacak ek tedbirlerle sağlanması gerekmektedir. HEM merkezlerinde yetişkinlerin/kursiyerlerin öğrenmelerini olumsuz etkileyen faktörler arasında eğitimin yapıldığı bina, eğitim ortamları ve araçlarının yetersiz olması, yetişkin/öğrenci motivasyonunu bozabilecek gürültü, yetersiz aydınlatma vb. etmenler, eğitimin

yetersizliği, öğretmenin yetersizliği, kötü iletişim ortamı ve olumsuz iletişimler sayılabilmektedir.

2.10. HEM’de Öğretmenleri Etkileyen Faktörler

(HE) merkezdeki yetersiz derslik sayısı nedeniyle alanlarda dağınık çalışmak zorunda kalmak öğretmenleri olumsuz etkilemektedir. Yine HEM merkezlerine gelen yetişkinler/öğrenciler okul eğitimlerine bir süre ara vermişler ve bu merkezlere (öğretilmek için) hazır vaziyette gelmemiş olduklarından öğretme zorlukları yaşanmaktadır. HEM merkezlerinde çalışan öğretmen ve usta öğreticileri çok olumsuz etkileyen diğer faktörler olarak da maaş karşılığı dersini doldurmak ve ek ders alabilmek için öğrenci bulmak zorunda olmalarıyla bulduğu öğrencinin devamını da sağlamaları gerekmesi, diğer maddi ve manevi (psikolojik) motivasyonlarını etkileyenler ve bunların atanma sorunları belirtilebilmektedir.

2.11. Halk Eğitim Merkezlerinde Yönetmel Sorunlar

HEM’nde yaşanan yönetmel sorunlar, iletişimle ilgili sorunlar, İK politikasıyla ilgili sorunlar, personelin eğitim yeterliliğiyle ilgili sorunlar, diğer paydaşlarla ilgili sorunlar, eğitim-öğretim programları ve uygulama faaliyetlerle ilgili sorunlar, kurum bütçesi, bina tesis ve donanımla ilgili sorunlar,

2.11.1. İletişim İle İlgili Sorunlar

HE merkezindeki idarecilerin iç ve diş paydaşlarla iletişimlerinin yeterli ve etkili olması gerekmektedir. Burada iç paydaşlar denildiğinde bu onların merkezdeki tüm öğreticiler ve diğer çalışan personelle iletişimlerini kapsamaktadır. Diş paydaşlar denildiğinde ise merkeze eğitim almak için -dışarıdan- gelen yetişkinlerle/kursiyerlerle iletişimleri kastedilmektedir. İletişimler her alanda çok önemlidir fakat HEM merkezleri örneğinde eğitim kurumlarında idarecileri elinde bilhassa önem kazanmaktadır, eğitim ortamlarının kalitesinin bir göstergesi olarak.

2.11.2. İnsan Kaynakları Politikası İle İlgili Sorunlar

İnsan kaynakları politikasıyla ilgili sorunlar başlığında HEM merkezlerindeki çalışan personelin görev tanımının iyi yapılması, müdür yardımcısı sayısının yeterli olması, müdür yardımcılarının çalışma koşullarının iyi olması ve özlük haklarından memnun olmaları, öğretmenlerin maaşlarının yeterli olması, yardımcı hizmetler personelinin sayı olarak yeterli olmasıyla temizlik ve hijyen konusunda sıkıntı yaşanmaması gibi hususlara önem verilmesi gerekmektedir. Bunların dışında HEM merkezlerinin yönetici normunun belirlenmesinde doğru kriterlerin esas alınması, bu merkezlerdeki yöneticilerin öğretmen normunu belirleme yetkilerinin olmaması, bu merkezlerde usta öğretici görevlendirmelerini dış etkenlerden bağımsız objektif bir şekilde gerçekleştirmeye uygun bir yapı olmasının gereği, kursiyerler için rehber öğretmen kadrolarının olması ile usta öğreticilere rehberlik yapacak rehber öğretmenlik sistemi uygulaması da önemli bulunmaktadır.

2.11.3. Personelin Eğitim Yeterliliği İle İlgili Sorunlar

Halk eğitimi merkezlerindeki personelin eğitim yeterliliği ile ilgili olarak, bu merkezlerdeki kadrolu ve kadrosuz öğreticilerin yetişkinlerin eğitimi konusunda yeterli bilgi ve donanıma sahip olması gereği bulunmaktadır. MEB tarafından HEM öğretmenlerine ve yöneticilerine kendilerini geliştirmeleri için yeterli sayıda hizmet içi eğitim faaliyeti düzenlenmesi gerekmektedir.

2.11.4. Diğer Paydaşlar İle İlgili Sorunlar

Genel olarak MEB'nin HBÖ ve yetişkin eğitime yeterli önemi verdiği düşünülmektedir. Ancak Bakanlığa intikal eden sorunlara çoğunlukla hızlı çözüm getirilmediği düşünülmektedir. Bakanlık tarafından yaygın eğitim ile ilgili kararlar alınırken öğretmen ve idarecilerin görüşlerinin alınmadığı çoğunlukla düşünülmektedir. Bakanlığa bağlı diğer okul ve kurumlar ile diğer bakanlıklara bağlı kurumlar yaygın eğitim amaçlı kurslarını HEM ile işbirliği içinde açmalarının ise HBÖ oranının AB ülkelerindeki seviyelere çıkarılması hedefini olumlu etkilediği düşünülmektedir.

2.11.5. Eğitim-Öğretim Programları ve Uygulama Faaliyetler İle İlgili Sorunlar

Eğitim-öğretim programları ve uygulama faaliyetler ile ilgili olarak, İl Milli Eğitim Müdürlüğü yetkililerinin HBÖ çalışmalarında HEM'ne kolaylık sağladıklarını ve gereken önemi verdikleri düşüncesine katılmayanların oranı oldukça yüksektir. HEM yöneticilerinin kurs denetimlerini etkili bir şekilde yerine getirdikleri düşüncesine katılmayanların oranı da oldukça yüksektir. HEM'nden belge alan kursiyerlerin bu belgeler ile iş bulma durumunu ve mezun izleme çalışmalarını titizlikle yürütülebildiğini düşünmeyenlerin oranı çok yüksektir. Bunlara karşın standart kurs programlarının yerel ve bireysel ihtiyaçlara göre uygulanabilir olduğunu düşünenlerin, kursiyerlerin gerekli mesleki beceri kazanabilmeleri açısından kursların modül sürelerinin yeterli olduğunu düşünenlerin, HBÖ Genel Müdürlüğü'ne ait kurs programlarının iş piyasasının ihtiyaçlarını karşılayabilme derecesini yeterli bulanların, HEM'nin verdiği eğitimin kalitesi konusunda toplumsal algıların olumlu olduğunu düşünenlerin ve bireysel öğrenmelerin belgelendirilme yetkisinin HEM'ne verilmesini bilgi çağının gereği olarak görenlerin oranı daha yüksektir.

2.11.6. Kurum Bütçesi, Bina Tesis ve Donanım İle İlgili Sorunlar

Bu başlıkla ilgili olarak, atölye ve laboratuvarların araç, gereç ve donanım açısından yeterli olduğu düşüncesine katılmayanların, kursiyerlerden katkı payı almada sıkıntı yaşanmadığı düşüncesine katılmayanların, MEB tarafından HEM'ne gönderilen ödeneklerin yeterli olduğu düşüncesine katılmayanların ve kurslarda kullanılan teminlik malzemeyi temin sıkıntısı yaşamadıkları düşüncesine katılmayanların oranı çok daha yüksek bulunmaktadır. Bunların karşısında kendine ait bağımsız kurum binasının HE faaliyetleri için çok yararlı olduğunu düşünenlerin oranı diğerlerine göre çok daha yüksek bulunmaktadır(Dolanbay,2014:44-84).

2.12. Halk Eğitim Merkezleri Yöneticilerinde Olması Gereken Özellikler

HEM Yöneticilerinde olması gereken birtakım özellikler belirtilmiştir.

Yönetim bilgi ve becerileri, iletişim becerileri, deneyimleri liderlikleri alt başlıklarında tartışılmaktadır.

2.12.1. Yönetim Bilgi ve Becerileri

HEM yöneticilerinin bu merkezleri başarıyla yönetmek için gerekecek bilgi ve becerilere sahip olmaları çok önem taşımaktadır.

2.12.2. İletişim Becerileri

Yöneticilerin iyi (kaliteli) iletişimleri ile bu alandaki kabiliyetleri her alanda olduğu gibi HEM yönetiminde de gereklidir. Yöneticilerin bu merkezlerdeki diğer personelle (iç paydaşlar) ve gelen öğrencilerle (dış paydaşlarla) kuracakları iyi iletişimler bu merkezlerin etkinlik ve verimliliğinde rol oynamaktadır.

2.12.3. Deneyim

HEM yöneticilerinin deneyimli olmalarının bu merkezlerdeki ve bu merkezlerle ilgili sorunların çözülmesinde büyük katkısı olmaktadır. Deneyimli bir HEM yöneticisi bu merkezlerdeki sorunları bilerek, yaşayarak (deneyimleyerek) yöneticisi olduğu merkezdeki mevcut sorunlarıyla ilgili alacağı isabetli (doğru), uygun ve etkili kararlarla merkezinin daha etkili ve verimli çalışmasını sağlayabilmektedir.

2.12.4. Liderlik

Liderlik, başkalarının faaliyetlerine rehberlik etmek, koordinasyon ve düzeni sağlamak ve kişileri yönlendirmek; bireylerin performanslarını değerlendirme ve onları bu konuda motive etmek; görevleri atamak ve kişilerin bu görevlerin getirdiği sorumlulukları izlemek, problem karşısında başarılı çözüm yolları oluşturma ve görevlerin başarılmasında uygun insani ve teknik kaynakları sağlamayı bilmek ve izleyicilerine karşı örgütsel rehberlik rolünü gösterebilmeyi ifade etmektedir(Bernardin ve Russel, 1998:153).

HEM’de diğer üyelerine her konuda rehberlik edecek liderlik özelliklerine sahip yöneticilere ihtiyaç duyulmaktadır. Bir lider, içinde görev yaptığı kurumun amaç ve hedeflerine ulaşması için o kurumdaki diğer insanları inandırarak (ikna ederek) harekete geçirebilen, motive eden, böylelikle bu kurumun amaç ve hedeflerine ulaşmayı sağlayan yöneticidir. Liderlik her yöneticide olan bir özellik ya da yetenek değildir. “Günümüzde liderlik, belli amaç ve hedeflere ulaşmak için düzenli ve bilinçli olarak insanları etkileme ve yönlendirme yeteneği kabul edilmektedir.” (Önen ve Kanayran,2015:43).

Buraya kadar HBE kavramı ve uygulamalarının dünyada gelişimine, HEM merkezlerinin açılması ve işleyişine, bu merkezlerde yapılan çalışmalara, öğrenciler (yetişkinler) ve yetişkin eğitimcilerinin bu merkezlerde yaşadıkları sorunlarına ve ayrıca mevcut yönetsel sorunlarına açıklık getirilmiştir. Bir sonraki bölümde ise HEM yöneticilerinin HBÖ algısını belirlemek amacıyla bir alan araştırması (uygulama) gerçekleştirilmektedir.

2.13. Mesleki Doyum

Meslek, kişilerin sürekli gelir ve geçim kaynağını oluşturan becerilerinin uzmanlaşmış hali olarak tanımlanmaktadır (Weber, 1995: 348). Meslek seçimi, kişinin hayatını etkilediği için, temel seçimlerden biridir. Birey mesleğini seçmekle sosyal çevresini, aynı zamanda da ekonomik durumunu yansıtır bir çevrenin içerisinde olacaktır. (Yelboğa, 2008: 126). Doyum, bireylerin ihtiyaç, beklentilerinin karşılanması veya bireylerin belirlediği kurallar dâhilinde hayatını olumlu yönde değerlendirmesidir (Avcı, Dönmez ve Artun, 2017: 116). Bireylerin yaşamlarının önemli etkenlerden birisi, onların yaptıkları işlerden ne derecede memnun olduklarıdır. Temel olan mesleki doyum kavramı, kişinin hayata bağlılığı ve mesleğine bakışını birçok faktörle birlikte etkilemektedir. Mesleki doyumunu iki sebepten dolayı önemlidir. Birinci sebep, bireylerin meslekleriyle ilgili düşüncelerinin ve hissettiklerinin ifadesi gibidir ve bu noktada bireylerin hissiyatlarından oluştuğundan dolayı önemlidir. İkincisi ise bireylerin mesleklerini sevmelerinin kurumsal etkileri olmasıdır. Ehtiyar'a göre mesleki doyum kavramı, bireylerin işiyle ilgili çeşitli toplumsal boyutları içeren bir kavram olduğundan dolayı, çalışanın işini ve mesleki tecrübelerini katması sonucunda ortaya çıkan duygu ve düşünceler olarak ifadelendirilir. (Ehtiyar, 1996: 114). Keser'e göre kişinin yaşamının önemli bir kısmını kapsayan ve çoğunlukla yetişkinlik döneminin ana görevlerinden biri olarak kabul gören yapılan iş; bireyin bedensel veya zihinsel olarak herhangi bir yönde çaba harcaması ve bundan maddi kazanç elde etmesi, kendini iyi hissetmesi, sosyal ve kültürel rolleri açısından doyum sağlaması durumudur. Kişinin işini veya iş yaşamını değerlendirdiğinde hissettiği olumlu duygu ölçüsü mesleki doyumunu göstermektedir (Aykaç, 2016: 36). Diğer yandan mesleki tükenmişlik, mesleki doyum gerçekleşmediği zaman kendini gösterir. Mesleki

doyumunu yüksek olan bireylerin daha kaliteli hizmet sunmaları beklenir. Kişilerin yaptığı işten sağladığı doyum yaşamını da etkilemektedir. Bu sebeple mesleki doyumun çalışana hem beden hem de ruh sağlığı yönünden olumlu etki yapması ve bununla birlikte yaşam süresinin uzamasına katkıda bulunacağını söylemek mümkündür (Silah, 2001: 34).

İş ortamı birey ve davranışları üzerinde etkili olan çalışma unsurlarının tümünü ifade etmektedir. İş ortamı kavramı, fiziksel çevre, çalışma saatleri, iş sağlığı ve güvenliği, ücret gibi konuları içine alan çalışma koşulları ifadesini de kapsayan, ancak iş karara katılma, yöneticiler ve diğer iş arkadaşları ile ilişkiler, etkili liderlik karşılıklı güven, profesyonel gelişim ve öğrenmenin hedeflenmesi, fiziksel ve psikolojik güvenlik, etkili iletişim ve ekip çalışması gibi etkenleri barındıran bir ifadedir. Kurum yöneticileri, çalışanların kuruma, kurum kurallarına ve kendilerine karşı olan tutumlarını bilmek zorundadır. Örgütlerde iş görenlerin tutumları iş davranışlarını etkilediği için, iş görenlerin işe ve iş ortamının değişkenlerine karşı tutumu önemlidir. Örgütsel ortamda farklı iş tutumları bulunmaktadır. Bu iş tutumlarından biride iş doyumudur (Erdoğan, 1997). Çalışanların iş doyumunun sağlanması, artık örgütün ürün üretmek gibi amaçlarından sayılmaktadır. Bir örgütün yönetimi, bir yandan örgütün amacı olan ürünlerin niceliği ve niteliğini yükseltmeye çalışırken, diğer yandan çalışanların iş doyumlarını yükseltmeye çalışmakla yükümlüdür. Bu durumda, bir örgütün başarısının göstergesi, sözü edilen bu iki amacın da ulaştığı denge düzeyidir (Başaran, 2000). Diğer taraftan, örgütün başarılı olmasında önemli rolleri olan yöneticilerin liderlik davranışları, örgütte çalışanların iş doyumunun artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Yönetim politikası ve liderlik türü, çalışma sırasındaki bağımsızlık derecesi, kişilerarası ilişkiler, fiziki koşullar, bireysel faktörler ve ücret boyutları iş doyumunu arasındaki ilişkinin incelendiği bir araştırmada, en yüksek ilişkinin yönetim politikaları ve yönetici davranışlarında olduğu görülmüştür (Şahin, Batıgün,1997).

Diğer yandan çalışanın iş doyumunu kadar yöneticinin iş doyumunu da örgütsel etkinlik açısından önemlidir. Eğer yöneticiler işlerinde doyumsuz iseler, onların mutsuzluğu,

geniş yönetim etkileri nedeniyle bütün bir örgüte yayılabilir (Newstrom ve Davis, 1993).

2.14. Mesleki Doyum Kavramını Etkileyen Faktörler

Kişilerin mesleki doyumlarını bireysel ve kurumdan kaynaklı nedenler etkilemektedir. Ücret, özlük hakları, çalışma şartları, işin yapısı, kişiye uygunluğu, içeriği, ücret, denetim, yönetim, yükselme ve gelişme olanağı, rehberlik hizmetleri gibi etkenler kurumdan kaynaklanan sonuçlardır. Bunların dışında kalan kişinin bireysel özelliklerinden kaynaklanan doyum ve doyumsuzluklar bulunmaktadır. Bireyin yaşı, cinsiyeti, eğitim düzeyi, kıdemi, medeni durumu meslekten aldığı doyumunu etkileyen bireysel nedenlerdir. Aile, okul, çeşitli dernekler, sendikalar ve meslek hayatı ile ilgili örgütler içinde hayatını sürdüren bireyler, bu ortamların elverişli veya elverişsiz durumuna göre ihtiyaçlarını doyum için kolay ya da zor çaba göstermektedir. İsteddiği olanaklara ulaşan ve ihtiyaçlarını gideren bir kişi 31 meslekten doyum sağlayabilmekte ve psikolojik yönden iyi ve huzurlu hissetmektedir (Eren, 2004: 348). Çalışan bireylerin mesleki doyumlarının yüksek olması çalıştığı örgütün kalitesini ve verimliliğini artırırken, bunun tersi durum olan mesleki doyumlarının düşük olması ise örgüte zarar verebilmektedir. Bundan dolayı çalışanların mesleki doyumlarının artırılması hem birey hem örgüt açısından olumlu olabilmektedir. Mesleki doyum da çalışma çevresi ve çalışma koşullarının düzenlenmesi, çalışma yaşamının kalitesinin artırılması, çalışanların psikolojik, toplumsal ve ekonomik ihtiyaçlarının karşılanması ve çalışma yaşamından kaynaklanan problemlerin en aza indirilmesi ile sağlanabilmektedir (Aykaç, 2016: 37-38).

2.15. İş Doyumu Kavramı

İş, belirli amacı gerçekleştirmek için bir araya bulunan kişi ve kurumların, belirli bir zaman dilimi içerisinde meydana gelen, bununla birlikte kimi ilişkilerin oluşmasını sağlayan ve ücret karşılığında ürün ve hizmet üretme çabasıdır. Bu yüzden birey için önem taşımaktadır. Çalışma hayatı içerisinde çalışanlar, yerine getirdiği işe, zaman ve emek verdiği işletmeye dair birçok tecrübe kazanmaktadır. Çalışma süresi boyunca çalışanların farklı duygu durumları söz konusudur; gördükleri, kazandıkları ve

kaybettikleri, mutlulukları ve hüznüleri olmaktadır. Ortaya çıkan bu bilgi ve duyguların sonucunda bireyler zaman ve emek verdiği işe ya da çalıştıkları yere karşı bir tutum ortaya koymaktadır. (Aşık, 2010: 38). İş doyumu, kişinin işinde verimli olmasını etkileyen önemli bir faktördür. İlk iş doyumu araştırmaları Birinci Dünya Savaşı yıllarında Taylor tarafından yapılmıştır (Çarıkçı ve Oksay, 2004: 159).. Hawthorne araştırmaları sonucunda; iş memnuniyeti ve işi meydana getirirken gösterilen performans arasındaki ilişkiyi açıklarken, iş doyumuna ulaşabilmiş bireyler “mutlu çalışan, üreten çalışandır” biçiminde tanımlanmıştır (Semercioğlu, 2012: 6). İş doyumu, bireylerin mutlu, başarılı ve üretken olabilmelerinde önemli bir etkidir (Sünter ve öte, 2006: 10). Genel bir tanım yapılırsa iş doyumu; bireyin işini, çevresini ve işyerindeki çalışma şartlarını değerlendirmesiyle oluşan genel bir tepkidir (Hayran ve Aksayan, 1991: 16). Hoppock iş doyumunu “insanı ben işimden memnunum, demeye sevk eden psikolojik, fizyolojik ve çevresel faktörlerin kombinasyonu” olarak tanımlamıştır (Semercioğlu, 2012: 6). Landy’e göre iş doyumu, işe ait bireysel değerlendirme sonucu ortaya çıkan duygusal durumdur (Yıldırım, 1995: 442). Hackman ve Oldham (1975), Örgüt yöneticileri, örgütün istenilen hedeflere ulaşmasında önemli bir etkiye sahip olan iş doyumu ve onu etkileyen faktörleri ortaya çıkarmak için iş doyumu konusunda gereken özeni göstermelerinin kendileri ve örgütleri açısından önemini dikkate almalıdırlar (Akıncı,2002:6).İş Özellikleri Kuramı’nda; iş doyumunun sağlanmasında, işin beş temel özelliğinin olması gerektiğini savunmaktadırlar (Telman ve Ünsal, 2004: 28-29).

Bunlar; İşin anlamı, işin getirdiği beceri, işle özdeşleşme, işin yapılırken çalışana tanıdığı özerklik, performans hakkında alınan geribildirimdir.

Dolayısıyla iş doyumu “işin, bireyin en kuvvetli hissettiği ihtiyaçlarını karşılama derecesi ile orantılı” olarak geliştiği kabul edilmektedir. Çalışan kişilerin bu düzeyleri, ihtiyaçlarından en önemlilerinin ne kadarının yaptıkları iş tarafından doyurulduğu ile değişmektedir (Silah, 2001: 102). İşyerinin çalışanlarına verdiği imkânlar doğrultusunda iş doyumunda pozitif yönde ilerlemeler görülmektedir. İmkânlarla bakıldığında bunların genellikle çalışılan ortamla ilgili olduğu görülmektedir.

İşverenin sağladığı olanaklar tek başına iş doyumunda etkili olmamaktadır (Çekmecelioğlu, 2005: 28).

2.16. İş Doyumunu Etkileyen Faktörler

İş doyumunu bir çalışanın yaptığı işin ve elde ettiklerinin, ihtiyaçları ve kişisel değer yargılarıyla örtüşmesine imkân sağladığını fark etmesi sonucu yaşadığı bir duygudur. İş doyumunu etkileyen birçok faktör mevcuttur. Bu faktörler sonucunda kişilerde ya iş doyumunu ya da iş doyumsuzluğu meydana gelir (Türk, 2007: 67-68).

İş doyumuna neden olan faktörler örgütsel ve çevresel faktörler şunlardır; iş güvenliği, ücret, terfi, işin niteliği, çalışma koşulları, kurum imajı, iş grubuna bağlı faktörler, iş arkadaşlarının özellikleri, ast-üst ilişkileri, bireysel faktörler, yaş, cinsiyet, ihtiyaçlar, istekler, bireysel çıkarlar iş doyumunu ve doyumsuzluğuna neden olan faktörler ve sonuçlarını göstermektedir. İş doyumunu birçok faktör etkilemektedir (Çoban, 2017: 9). Bunlar bireysel, çevresel, örgütsel ve iş grubuna bağlı faktörlerdir. Bireysel faktörler; cinsiyet, yaş, eğitim, medeni durum, kişilik, 34 zekâ, sağlık, deneyim, durumu gibi faktörlerdir. Örgütsel ve çevresel faktörler; iş güvenliği, işin niteliği, çalışma koşulları, ücret, örgütsel ilişkiler, yönetim şekli, performans ölçümleri ve terfi gibi faktörlerdir (Derin, 2007: 1). İş grubuna bağlı faktör ise; iş yerindeki çalışanlarla arkadaşlık ilişkileri başta olmak üzere, işverenle olan ilişkilidir. Buradan da anlaşılacağı gibi, iş doyumunu; bireyin özelliklerinden, örgütün yapısından ve işin özelliklerinden kaynaklanan nedenler vasıtasıyla belirlenebilmektedir. Ancak, tüm bunların ötesinde iş doyumunu üzerinde önemli etkiye sahip unsurlarından birinin de algı olduğunu söylemek gerekmektedir. Benzer koşullarda çalışan iki farklı çalışan için iş doyumlarının aynı seviyede olabileceğini söylemek gerçekçi olmayacaktır. İş doyumunu bireylerin beklentileri vasıtasıyla oluşturulan bir değer olduğundan her bireyin iş hayatından beklentilerinin farklı olması durumu da unutulmamalıdır. Bundan dolayı çalışanların iş doyumunu doğru ve güvenilir bir şekilde ölçmek için geçerli bir ölçeğin geliştirilmesi son derece önem taşımaktadır (Şencan, Aydın ve Yeğenoğlu, 2017: 123).

2.17. Mesleki Doyum ve İş Doyumu Arasındaki Farklılıklar

Yapılan araştırmalar doğrultusunda mesleki doyum kavramı, mesleğe yönelik inançları, duyguları, değerleri, davranışları ve eğilimleri içeren bir bütün olarak tanımlanmaktadır. İş doyumunu kavramı ise, çalışanın işine yönelik olumlu tutumlarını ifade etmektedir. İki faktör benzer gibi algılansa da, belirli farklılıkları mevcuttur. Mesleki doyum, bireyin gerçekleştirdiği mesleğinden elde ettiği doyumunu gösterirken; iş doyumunu, daha çok işyeri, çalışma arkadaşları ve çalışma haklarından kaynaklanan memnuniyeti göstermektedir.çalışanların başarılı, mutlu ve üretken olabilmelerinin en önemli faktörlerinden biri mesleki anlamda yaşayacağı iş doyumudur. İş doyumunu yaş, cinsiyet, kıdem, eğitim düzeyi gibi kişisel özelliklerin yanı sıra yapılan iş ve niteliği, alınan ücretler, yönetim politikası, çalışma koşulları ve çalışanlar arası ilişkiler gibi örgütsel ve çevresel etkenlerden bir sonucu olabilir. Diğer bir ifade ile iş doyumunu, bir bireyin işini ya da işle ilgili yaşantısını, memnuniyet verici ya da olumlu bir duygu ile sonuçlanan bir durum olarak değerlendirmesidir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere iş doyumunu çalışanların önemli olarak gördükleri şeyleri işlerinden ne kadar elde ettiklerine ilişkin algılarının bir sonucu olup, örgütsel davranış alanında en önemli ve en sık rastlanan olgulardan birisidir (Lufthans, 1992:114).Bir örgütte kurumsal beklentiler ve bireysel gereksinimler olmak üzere iki boyut söz konusudur. Çalışanların iş bakımından belirli niteliklere sahip olma gerekliliklerinin yanı sıra, onların da işten gereksinimlerini karşılama noktasında beklentileri vardır. Bir alışan çalışmak istediği bir işte en azından altı koşula sahip olmak ister. Bu koşullar şunlardır; ücret, iş niteliği, saygı görme, çalışanlar arası ilişkiler, ilerleme olanakları ve çalışma koşulları (Sasse, 1991: 356).

Yöneticilerin ve işgörenlerin iş yükü, çalışma koşulları, rol atışması ve karmaşıklığı, kariyer gelişimi, örgütte kişilerarası ilişkiler ve iş ve diğer roller arasında çatışma gibi stres yapıcıların neden olduğu iş stresinin kaynaklarını dikkate alıp tespit etmede bir genel çerçeveye gereksinimleri vardır (Hellriegel *et al.*, 1995:240-241). Bu bakımdan iş görenleri iş ortamında olumsuz yönde etkileyen stres yapıcılarla başa çıkmada işgörenlere yardımcı olmak, sonrasında meslek doyumunu sağlamak ve örgütte verimliliği artırmak için yöneticilerin stres yapıcıları belirlemesi son derece önemlidir

(Gunbayi, 2008:9).Meslek doyumunu ve iş doyumunu tek boyutlu olmaktan daha çok, birçok değişkeni içeren karmaşık bir yapıdan oluşmaktadır. İş doyumunu ya da doyumuzluğunu, bireyin işine, iş ile ilgili faktörlere ve genel olarak yaşama karşı tutumlarının bir sonucu olarak ele almaktadır. Meslek doyumunu, rol kavramıyla ilişkili olarak ele alan Fleisman (1974) ise meslek doyumunu, kişinin mesleğindeki rolüyle ilişkili fikir ve davranışlarına eşlik eden duygularının sonucu olarak görmektedir. Şayet kişi yaptığı işte gerilim hissediyorsa, işten uzaklaşacaktır, çalışma rolünden memnurluk, duyuyorsa, işe bağlanacaktır. Vrom (1964), bu görüşü destekleyerek iş doyumunu personelin halen sahip olduğu iş rollerine dönük duygusal yönelimli tepkileri, olarak tanımlamaktadır. Holland (1973) ise farklı bir bakış açısı getirerek, iş doyumunun, çalışanın kişiliği ile çalışma ortamı arasındaki tutarlılığa bağlı olduğunu belirtmiştir. Araştırmacı bir meslek seçiminin, iş yaşamı içerisinde, kişiliğinin bir uzantısı yada ifade biçimi olduğunu düşünmektedir. Meslek danışmanlığı teorisinde, çalışanın kişiliği ile iş ortamı arasındaki uyuma derecesi iş doyumunun önemli bir belirleyicisidir. İşe uyum sağlama kişi iş ortamı arasındaki uyumluluk olarak açıklanabileceği gibi çalışanın iş ortamı ile kişiliği arasındaki etkileşimden kaynaklanan uyumdur. İşe uyum sağlama, hem doyum hem de doyum faktörlerinin bir fonksiyonudur.

Meslek doyumunun doğasını ve nedenlerini anlamaya yönelik kuramsal çalışmaların önemli bir kısmı da, kişinin işindeki etkinlikleri ilginç ve anlamlı bulmasının meslek doyumunun önemli bir koşulu olduğu görüşünde birleşmektedir (Locke, 1976). Bu noktadan hareketle, kişinin etkinliklerinden elde ettiği doyum arttıkça işinden sağladığı genel doyumun da artacağı, doyumun azalmasını ise, bu etkinliklerin engellenmesiyle ilişkili olduğu ileri sürülebilir. İş doyumunu, çalışan ile iş koşulları arasındaki etkileşim sonucu meydana gelir. Çalışan, iş etkinlikleri sayesinde ihtiyaçlarını gidererek tatmin olur, bazen de olmayabilir. İhtiyaçların karşılanma derecesi doyum düzeyini belirler (Hensen, 1966). Benzer şekilde McCormic ve Tiffin' e (1974) göre iş doyumunu, personelin gereksinmelerinin doyurulma derecesinin bir işlevi olarak tanımlanmaktadır. Personel yaptığı işin, kendi iş değerine uygun olduğu kanısına varırsa, işine karşı olumlu bir tepki geliştirecek ve ondan doyum sağlayacaktır. Melchiro ve Churc (1997) de doyumunu, iş ortamında elde edilen sonuçlar sayesinde çalışanın ihtiyaçlarının karşılanması olarak tanımlanmaktadır. Buna göre, çalışana, becerilerini kullanarak işin

gereklerini yerine getirmesi, doyum faktörlerini temsil eder. iş doyumunu, personelin işine ve örgütsel üyeliğine karşı geliştirdiği bir tepki olarak tanımlayan Porter, Lowler III ve Hacman'a göre personelin çaba, örgütsel bağlılık vb. belli girdileri karşılığında aldığı çıktı miktarı ile alması gerektiğini düşündüğü çıktı miktarı arasında fark, iş doyumunun başlıca belirleyicisidir. Personelin alması gerektiği miktar hakkında düşüncesi, kendisi gibi olanların aldıkları çıktı miktarı algılaması tarafından saptanır (Akt. Balcı, 1985) Locke da (1976) farklı yaklaşımla, iş doyumunu, kişinin mesleğine veya kariyerine verdiği değeri ifade eden olumlu duygusal durum olarak tanımlamaktadır. Çünkü Locke'a göre personelin ya da çalışanın temel gereksinimleri doğuştan olduğu halde, değerler sonradan kazanılmıştır. Gereksinimler, personeli eyleme geçirirler, ancak çalışanların duygusal tepkilerini ve seçimlerini değerleri belirler. Tüm insanlar aynı temel gereksinimlere sahiptirler, ancak değer verdikleri şeyler bakımından ayrılırlar. Tüm farklı tanımlara rağmen, iş doyumunun açıklanmasında kendisinden en çok yararlanan kavramın, güdülenme kavramı olduğu dikkati çekmektedir.

Bir gereksinme ortaya çıktığında, bireyde onu karşılama isteği belirir. Böylelikle birey itici bir güçle uyarılmaya başlamıştır. Belirli gereksinimleri karşılamak üzere birey çeşitli biçim ve yönde davranışlara geçer. Bireyin amacı, gereksinmelere karşı duyduğu isteğin doyumunu sağlamaktır. Birey doyuma ya da amaca ulaşmadığı sürece, kendisinde bir boşluğun varlığını duyar. Bu da bireyde büyük bir istek ve dengesizlik yaratır. Ancak gereksinme karşılığında bu dengesizlik giderilir ve birey doyuma ulaşmanın mutluluğunu yaşamaya başlar. Bununla birlikte bireyi sürekli mutlu kılan bir doyum noktası da yoktur. Bir gereksinmenin bittiği yerde bir diğer gereksinme başlar ve güdülenme süreci her defasında aynı yolu izler. Fakat her bireyin varmak istediği umut, istek ve özlemleri kendine özgü çizgide sürekli değişir. Bu nedenle bireyi güdülenmenin son aşamasında yer alan doyum noktasında sürekli tutmak çok zordur (Sabuncuoğlu, 1984). Onaran (1981), güdülenme olmaksızın iş doyumundan söz edilemeyeceği gibi, doyum vermeyen bir işi isteyerek yapmaktan da söz edilemeyeceğini vurgulamaktadır. Güdülenmeyi bu anlamda tanımlamak gerekirse; güdü, organizmayı davranışa yönelten iç ya da dış uyaranlardır. Güdülenmenin temelinde ihtiyaçlar vardır. Buradan hareketle kişinin işinden sağladığı doyumunu,

ihtiyaçlarının karşılanma düzeyi ile paralel ele alınmaktadır. İş doyumu kuramları aynı zamanda birer güdülenme kuramı olmaları, bu iki kavram arasındaki ilişkinin sonucudur. Bu tanımlardan hareketle iş doyumu, personelin işin bizzat kendisi, ücret, çalışma koşulları, yükselme ve gelişme imkânları gibi iş boyutlarına ilişkin beklentileri(değer, önem, arzu, amaç) ile bunların karşılanma düzeyi arasındaki farkın bir işlevi olarak ortaya çıkan duygusal tepkileri şeklinde tanımlanabilir. Personel iş değerleri, iş değerlerinin işte gerçekleşmesine ilişkin algılamaları ve doyumu, personelin yaş, cinsiyet ile ücret, işin kendisi, çalışma şartları ve benzeri örgütsel değişkenlerin ortak etkisi, ya da işlevidir. Güdüleme, iş görenleri çalışmaya isteklendirme, örgüte verimli çalışmaları takdirde kişisel ihtiyaçlarını en iyi şekilde tatmin edeceklerine inandırma sürecidir. İş doyumu ile güdülenme arasındaki döngüsel ilişki, yani iş doyumu için güdülenmenin temel olması bu iki kavram için oluşturulan kavramları da birlikte ele almayı gerektirmiştir.

ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Bu bölümde araştırmanın evreni, veri toplama araçları, veri toplama araçlarının analizinde kullanılan yöntemler açıklanmıştır.

3.1. Araştırma Modeli

Halk Eğitimi Merkezlerinde Çalışan Yönetici ve Eğitimcilerin Hayat boyu öğrenme algıları ile Mesleki doyum arasındaki ilişkileri inceleme amacıyla yapılan bu araştırmanın modeli, niceliksel araştırma modeli çeşitlerinden olan, “tarama modeli” ile örtüşmektedir.

Tarama modeli; geçmişte veya bulunan zamanda var olan bir durumu olduğu şekliyle betimleyen, betimlemeyi hedefleyen araştırma biçimidir. Araştırmaya konu olanı ve onları değiştirme ve etkileme amacı yoktur. Bilinmek istenen şey meydandadır. Hedef, olayı doğru bir şekilde gözlemleyip belirleyebilmektir. Asıl hedef durumu değiştirmeye kalkmadan gözlemektir (Karasar,1984: s. 79).

3.2. Evren ve Örneklem

Bu araştırmanın evreni, 2018-2019 Eğitim-Öğretim yılında İstanbul ilinde görev yapan halk eğitimi yöneticilerini ve öğretmenleri kapsamaktadır. Örneklem ise İstanbul da bulunan HEM yönetici ve öğretmenler oluşturmaktadır. Görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarını ölçmektir. Hazırlanan ölçek HEM yönetici ve öğretmenlerine internet ortamından google doküman sistemiyle ulaştırılmıştır. Cevap vermesi istenmiştir. Toplamda 450 kişi cevap vermiş 417 kişinin bütün sorulara cevap verdiği görülmüştür.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için literatür taraması yapılmıştır. Konu ile ilgili önceden yapılmış araştırmaların, bilgi toplama araçları incelenerek araştırma amaçlarına ilişkin, değişkenler belirlenip kişisel bilgileri içeren anket hazırlanmıştır. Ayrıca Prof. Dr. Yıldız KUZGUN'nun geliştirmiş olduğu Mesleki Doyum Ölçeği(MDÖ) ve Doç. Dr. Soner DOĞAN ve Öğr. Grv. Cahit KAVTELEK'in hazırlamış olduğu Hayat Boyu

Öğrenme Ölçeği(HBÖ) kullanılmıştır. Gerekli resmi izinler alındıktan sonra öğretmenlerine internet ortamından google doküman sistemiyle ulaştırılarak uygulanmıştır.

3.3.1. Mesleki ve Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmacı tarafından hazırlanan bu bölümde, öğretmenlerin mesleki ve demografik bilgilerini toplamak amacıyla, 6 sorudan oluşan anket kullanılmıştır.

3.4. Mesleki Doyum Ölçeği

Psikolojinin bu temel yasası meslek davranışları için de geçerlidir. İnsanlar mesleki etkinlikler yoluyla temel fizyolojik gereksinmelerini karşılayacak maddi kazanç elde etme, üretken olma toplumda bir yer edinme gibi psikolojik gereksinmelerini de karşılar. Sağlıklı insan öz yapısına uygun, gereksinmelerini karşılayan bir meslekte ve iş ortamında çalışmaktan mutlu olur. Kişinin iş yaşamında mutluluğu genel yaşamına yansıdığı için, iş doyumu endüstri psikologlarının meslek danışmanlarının üzerinde önemle durduğu konulardan biri olmuştur. Meslek bir kişinin en güçlü olandan başlayarak sırası ile gereksinmelerine cevap verebildiği ölçüde, yani bir insanın isteklerinin derecesi ile mesleğin sağladığı olanakların derecesi denk düştüğü oranda kişi mesleğinden hoşnut olabilir.

Mesleki doyum ölçeği (MDÖ) herhangi bir işte çalışan bireylerin o mesleğin üyesi olmaktan ne derece mutlu olduklarını belirlemek amacıyla, 'İki faktör kuramı' temel alınarak geliştirilmiştir.

MDÖ' nün deneme formunda, mesleki etkinliklerin bireyin ilgi ve yeteneklerine uygunluğu, sorumluluk alma, gelişme ve ilerleme olanakları ile ilgili 20 olumlu, 8 olumsuz madde bulunmaktadır. Maddelerinin çoğu meslek etkinliklerinin özü ile ilgilidir. Bu maddeleri yanıtlama biçimi beş basamaklı Likert tipi (A: Her zaman, B: Sık sık, C:Ara sıra, D: Nadiren, E: Hiçbir zaman) bir dereceleme ölçeği şeklinde ifade edilmiştir. Olumlu maddeler A:5 B:4 C:3 D:2 E:1 olumsuz maddeler A:1 B:2 C:3 D:4 E:5 şeklinde tersten puanlanmıştır.

Ölçeğin yapı geçerliliğini belirlemek için faktör analizi tekniği kullanılmıştır. Analizler 114 kişiden toplanılan veriler üzerinde yapılmıştır. Faktör analizi sonucunda

ölçeğin maddelerinin iki faktöre ayrıldığı belirlenmiştir. Maddelerin özellikleri dikkate alınarak faktör 1'e "Niteliklere uygunluk" , faktör 2'ye "Gelişme isteği" adları verilmiştir. Birinci faktörü (niteliklere uygunluk) oluşturan maddeler 1,2,4,6,7,10,13,16,17,22,23,26,27nolu maddelerdir. İkinci faktör (gelişme isteği) ise 11,18,20,21,24,25,28nolu maddelerden meydana gelmektedir. İki faktörün açıkladıkları toplam varyans %48,6 dır. Bunun %34,4'ü birinci, %12,2'si ikinci faktörden kaynaklanmaktadır. Birinci faktör toplam varyansın %36,4'ünü açıkladığı için ölçeğin tek boyutlu olarak da kullanılabilceği düşünülmüştür.

Ölçeğin güvenilirliği, iç tutarlılık katsayısı hesaplanarak belirlenmiş olup ölçeğin tümü için Cronbach Alpha katsayısı=.90 ve ikinci faktör için ,75'dir.

Ayrıca ölçek maddelerinin her birinden alınan puanlarının toplam puanla ilişkilerinin ,30 üzerinde olduğu saptanmıştır.

MDÖ uygulaması kolay bir ölçektir. Soru formunun başında nasıl cevaplanacağı ile ilgili bilgi vardır. Uygulama sırasında zaman sınırlaması yoktur.

Ölçekte 20 madde bulunmaktadır.1,2,3,5,6,7,8,12,13,15,16,17,18,20 numaralı maddeler "Her zaman 5, Sık sık:4 Ara sıra:3 Nadiren:2, Hiçbir zaman:1" şeklinde puanlanmaktadır. 4,9,10,11,14,19, numaralı maddeler ise olumsuz maddelerdir ve tersten "Her zaman:1, Sık sık:2, Ara sıra:3, Nadiren:4, Hiçbir zaman:5" puanlanması gerekmektedir. Alınan puanlar yüksek olduğunda bireyin mesleki doyumunun, yani işin özünden aldığı doyumun yüksek olduğu kabul edilir.

3.5. Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği

Ölçekte 28 Madde bulunmaktadır. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin alt faktörlerine ilişkin maddeler incelendiğinde, birinci faktör "Eğitime Duyulan İhtiyaç" adı altında toplanmakta ve s1, s2, s3, s4, s5 maddelerini içermektedir. İkinci faktör "HBÖ Kurumlarının Nitelikleri" adı altında toplanmakta ve s6, s7, s8, s9, s11, s12, s14, s15 maddelerini içermektedir. Üçüncü faktör "HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri" adı altında toplanmakta ve s23, s25, s27, s28, s29, s31 maddelerini içermektedir. Dördüncü faktör "Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç" adı altında toplanmakta ve s33, s34, s35, s36, s37, s38, s39, s40, s41 maddelerini içermektedir.

HBÖ Ölçeğinden elde edilen puanların güvenilirlik düzeyleri için Cronbach Alfa, Spearman-Brown ve Guttman Split Half güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Ölçekte yer alan 28 madde için yapılan analizler sonucunda elde edilen değerler Tablo 4’de gösterilmiştir. Güvenirlik değerlerinin kabul edilir aralıklarda olduğu görülmektedir.

Tablo 3. 1. Ölçek ve Alt Ölçeklerin Güvenirlik Değerleri

Faktör	Cronbach Alfa	Spearman Brown	Guttman Split-Half
Eğitime Duyulan İhtiyaç	,80	,84	,77
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	,81	,87	,85
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	,85	,78	,71
Kişisel Gelişime Duyulan İhtiyaç	,88	,79	,70
Toplam	,90	,83	,80

3.6. Verilerin Değerlendirilmesi

Veriler toplandıktan sonra SPSS 21 programı ile analiz edilmiştir. Veriler değerlendirilirken İkili değişkenlere göre farklılıkları belirlemek amacıyla t-testi, üç ve daha fazla değişkenlere göre farklılıkları belirlemek için ANOVA analizi kullanılmıştır. Varyans analizlerinde bulunan farklılıkların kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi uygulanmıştır.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

ARAŞTIRMA BULGULARI

4.1. Demografik Bilgiler

Bu bölümde anket sorularına verilen cevapların frekans ve yüzde dağılımları, t-testi, ANOVA ve Tukey sonuçları yardımıyla yorumlanmıştır.

Tablo 4. 1. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Branş Değişkeni Bilgileri Dağılımı

		N	%
BRANŞ	Sınıf Öğretmenliği	75	18,0
	Diğer Branşlar	342	82,0
	Toplam	417	100,0

Tablo4.1.'de görüldüğü gibi katılımcıların % 18 'i sınıf öğretmeni, % 82'si diğer branşta. Diğer branşta olanların oranının sınıf öğretmenlerinden daha fazla olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 2. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Cinsiyet Değişkeni Bilgileri Dağılımı

		N	%
CİNSİYET	Kadın	252	60,4
	Erkek	165	39,6
	Toplam	417	100,0

Tablo 4.2.'de görüldüğü gibi katılımcıların % 60,4 'ü kadın, % 39,6'sı erkektir. Erkeklerin oranının bayanlardan daha az olduğu görülmektedir.

Tablo 4. 3. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Yaş Değişkeni Bilgileri Dağılımı

		N	%
MEDENİ DURUM	Bekâr	108	25,9
	Evli	309	74,1
	Toplam	417	100,0

Tablo 4.3.'de katılımcıların medeni durum değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Katılımcıların % 25,9' u bekâr, % 74,1'i evli oldukları görülmektedir.

Tablo 4. 4. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Akademik Durum (Eğitim Düzeyi) Değişkeni Bilgileri Dağılımı

		N	%
AKADEMİK DURUM (EĞİTİM DÜZEYİ)	Lise	56	13,4
	On Lisans	45	10,8
	Lisans	254	60,9
	Yüksek Lisans	62	14,9
	Toplam	417	100,0

Tablo 4.4.'te katılımcıların akademik durum (eğitim düzeyi) değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna göre katılımcıların %13,4'ü lise, %10,8'i Ön

Lisans, %60,9'u Lisans, %14,9'u Yüksek Lisans mezunu oldukları görülmüştür. Katılımcıların çok büyük kısmının, lisans mezunu oldukları fark edilmiştir.

Tablo 4. 5. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Görev Türü Değişkeni Bilgileri Dağılımı

Görev Türü	N	%
Öğretmen/Usta Öğretici	287	68,8
Müdür Yardımcısı	65	15,6
Müdür	65	15,6
Toplam	417	100,0

Tablo 4.5.'te katılımcıların görev türü değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Buna göre katılımcıların % 68,8' i Öğretmen/Usta Öğretici, %15,6'sı Müdür Yardımcısı ve %15,6'sı ise Müdür olarak görev yapmaktadır.

Tablo 4. 6. Çalışmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Kıdem Değişkeni Bilgileri Dağılımı

Hizmet_Süresi	N	%
1-5 Yıl	86	20,6
6-10 Yıl	70	16,8
11-15 Yıl	59	14,1
16-20 Yıl	69	16,5
21 Yıl ve Üzeri	133	31,9
Total	417	100,0

Tablo 4.6.'da katılımcıların hizmet süresi değişkenine göre yüzde ve frekans dağılımları verilmiştir. Yapılan inceleme sonunda, katılımcıların %20,6'sı 0-5 hizmet süresi, %16,8'i 6-10 hizmet süresi, %14,1'i 11-15 hizmet süresi, %16,5'i 16-20 hizmet süresi ve son olarak % 31,9'u ise 21 ve daha fazla hizmet süresinde oldukları görülmüştür.

Tablo 4. 7. Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) Puanları

Boyutlar	Madde Sayısı(k)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	X	Ss	x/k
1. EĞİTİME DUYULAN İHTİYAÇ	5	16	25	23,68	0,08	4,73
2. HBÖ KURUMLARININ NİTELİKLERİ	8	9	40	33,66	0,25	4,20
3. HBÖ KURUMLARININ FAALİYETLERİ	6	9	30	24,45	0,18	4,07
4. KİŞİSEL GELİŞİME DUYULAN İHTİYAÇ	9	24	45	39,90	0,20	4,43
TOPLAM	28	48	140	120,70	0,59	4,31

Tablo 4.7.' de Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) Puanları ve alt faktörlerinin puan değerleri verilmiştir. Tabloya göre HBÖÖ ölçeği alt faktörlerinden Eğitime Duyulan İhtiyaç faktörü 4,73 ortalama ile “tümüyle katılıyorum”, HBÖ kurumlarının nitelikleri alt boyutunda 4,20 ortalama ile “katılıyorum”, HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt boyutunda 4,07 ortalama

ile“katılıyorum”, Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt boyutunda 4,43 ortalama ile “katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmüştür.

4.3.1. Araştırmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği Puanlarının Değişkenler Açısından İncelenmesi

Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) puanları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada standart sapma, t-testi, ANOVA ve Tukey testi kullanılmıştır.



Tablo 4. 8. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonucu

BRANŞ		N	X	Ss	Sd	F	P
EĞİTİME DUYULAN İHTİYAÇ	Sınıf Öğretmenliği	75	23,56	1,72	417	,50	,47
	Diğer Branşlar	342	23,71	1,64			
HBÖ KURUMLARININ NİTELİKLERİ	Sınıf Öğretmenliği	75	34,06	4,29	417	1,99	,45
	Diğer Branşlar	342	33,57	5,35			
HBÖ KURUMLARININ FAALİYETLERİ	Sınıf Öğretmenliği	75	24,52	3,83	417	,11	,86
	Diğer Branşlar	342	24,43	3,85			
KİŞİSEL GELİŞİME DUYULAN İHTİYAÇ	Sınıf Öğretmenliği	75	37,82	4,50	417	,10	,01
	Diğer Branşlar	342	39,14	3,96			
TOPLAM HBÖ	Sınıf Öğretmenliği	75	119,97	11,52	417	,91	,57
	Diğer Branşlar	342	120,85	12,41			

Tablo 4.8.' de branş değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeği ve alt faktörlerinin puan ortalaması

ve t-testi sonucu verilmiştir. Yapılan incelemeye göre sınıf öğretmenlerinin eğitime duyulan ihtiyaç alt faktörü puan ortalaması ($\bar{x}=23,56$), diğer branşların ortalamasından ($\bar{x}=23,71$) düşük çıkmıştır. T-testi sonucu eğitime duyulan ihtiyaç alt faktöründe, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=-,47, p>,05$).

HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=34,06$), diğer branşların ortalamasından ($\bar{x}=33,57$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktöründe, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=-,45, p>,05$).

HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=24,52$), diğer branşların ortalamasından ($\bar{x}=24,43$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktöründe, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=,86, p>,05$).

Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=37,82$), diğer branşların ortalamasından ($\bar{x}=39,14$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktöründe sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=,01, p<,05$). Buna göre diğer branşların kişisel gelişime duyulan ihtiyaç ortalaması sınıf öğretmenlerinkinden yüksektir.

Hayat boyu öğrenme algısı ölçeğine göre sınıf öğretmenlerinin toplam puan ortalaması ($\bar{x}=119,97$), diğer branşların ortalamasından ($\bar{x}=120,85$) düşük çıkmıştır. T-testi sonucu hayat boyu öğrenme algısı ölçeğinde sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. ($t=,57 p>,05$).

Tablo 4. 9. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonucu

	CİNSİYET	N	X	Ss	sd	F	P
EĞİTİME DUYULAN İHTİYAÇ	Kadın	252	23,73	1,66	417	,07	,40
	Erkek	165	23,60	1,66			
HBÖ KURUMLARININ NİTELİKLERİ	Kadın	252	34,08	5,28	417	,05	,03
	Erkek	165	33,01	4,94			
HBÖ KURUMLARININ FAALİYETLERİ	Kadın	252	24,71	3,67	417	1,94	,08
	Erkek	165	24,04	4,08			
KİŞİSEL GELİŞİME DUYULAN İHTİYAÇ	Kadın	252	39,49	4,02	417	,25	,00
	Erkek	165	38,00	4,05			
TOPLAM HBÖ	Kadın	252	122,03	11,99	417	,18	,00
	Erkek	165	118,65	12,38			

Tablo 4.9.' de cinsiyet değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeği ve alt faktörlerinin puan

ortalaması ve t-testi sonucu verilmiştir. Yapılan incelemeye göre kadınların eğitime duyulan ihtiyaç alt faktörü puan ortalaması ($\bar{x}=23,73$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{x}=23,60$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu eğitime duyulan ihtiyaç alt faktöründe, kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=-,40, p>,05$).

HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörüne göre kadınların puan ortalaması ($\bar{x}=34,08$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{x}=33,01$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktöründe, kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-,03, p<,05$). HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörüne göre kadınların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından yüksektir.

HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörüne göre kadınların puan ortalaması ($\bar{x}=39,49$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{x}=38,00$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktöründe, kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmuştur ($t=-,03, p<,05$). HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörüne göre kadınların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından yüksektir.

Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=37,82$), diğer branşların ortalamasından ($\bar{x}=39,14$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktöründe kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=,00, p<,05$). Buna göre kadınların kişisel gelişime duyulan ihtiyaç ortalaması erkeklerinkinden yüksektir.

Hayat boyu öğrenme algısı ölçeğine göre kadınların toplam puan ortalaması ($\bar{x}=122,03$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{x}=118,65$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu hayat boyu öğrenme algısı ölçeğinde kadın ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($t=,00 p<,05$). Buna göre kadınların hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ortalaması, erkeklerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ortalamasından yüksektir.

Tablo 4. 10. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonucu

MEDENİ DURUM		N	X	Ss	sd	F	P
EĞİTİME DUYULAN İHTİYAÇ	Bekar	108	23,66	1,68	417	,07	,90
	Evli	309	23,68	1,65			
HBÖ KURUMLARININ NİTELİKLERİ	Bekar	108	33,16	5,76	417	,59	,24
	Evli	309	33,83	4,94			
HBÖ KURUMLARININ FAALİYETLERİ	Bekar	108	24,03	3,96	417	,06	,19
	Evli	309	24,59	3,80			
KİŞİSEL GELİŞİME DUYULAN İHTİYAÇ	Bekar	108	38,60	4,40	417	,29	,37
	Evli	309	39,00	3,98			
TOPLAM HBÖ	Bekar	108	119,47	12,74	417	,11	,22
	Evli	309	121,12	12,06			

Tablo 4.10.' da medeni durum değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeği ve alt faktörlerinin puan ortalaması ve t-testi sonucu verilmiştir. Yapılan incelemeye göre bekâr olanların eğitime duyulan ihtiyaç alt faktörü puan ortalaması ($\bar{x}=23,66$), evli olanların ortalamasından ($\bar{x}=23,68$) düşük çıkmıştır. T-testi sonucu eğitime duyulan ihtiyaç alt faktöründe, bekar ve evli olanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=-,90$, $p>,05$).

HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörüne göre bekâr olanların puan ortalaması ($\bar{x}=33,16$), evli olanların ortalamasından ($\bar{x}=33,83$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktöründe, bekar ve evli olanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=-,24$, $p>,05$).

HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörüne göre bekâr olanların puan ortalaması ($\bar{x}=24,03$), evli olanların ortalamasından ($\bar{x}=24,59$) düşük çıkmıştır. T-testi sonucu HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktöründe, bekâr ve evli olanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=-,19$, $p>,05$).

Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin puan ortalaması ($\bar{x}=38,60$), diğer branşların ortalamasından ($\bar{x}=39,00$) düşük çıkmıştır. T-testi sonucu kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktöründe bekar ve evli olanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=,37$, $p>,05$).

Hayat boyu öğrenme algısı ölçeğine göre bekâr olanların toplam puan ortalaması ($\bar{x}=119,47$), evli olanların ortalamasından ($\bar{x}=121,12$) düşük çıkmıştır. T-testi sonucu hayat boyu öğrenme algısı ölçeğinde bekar ve evli olanlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır ($t=,22$, $p>,05$).

Tablo 4 11 Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Akademik Durum (Eğitim Düzeyi) Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

ANOVA						
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
EĞİTİME DUYULAN İHTİYAÇ	Gruplar Arası	2,30	3	,76	,27	,84
	Grup İçi	1147,91	413	2,77		
	Toplam	1150,21	416			
HBÖ KURUMLARININ NİTELİKLERİ	Gruplar Arası	682,05	3	227,35	8,97	,00
	Grup İçi	10461,26	413	25,33		
	Toplam	11143,32	416			
HBÖ KURUMLARININ FAALİYETLERİ	Gruplar Arası	268,85	3	89,61	6,27	,00
	Grup İçi	5900,39	413	14,28		
	Toplam	6169,24	416			
KİŞİSEL GELİŞİME DUYULAN İHTİYAÇ	Gruplar Arası	109,71	3	36,57	2,19	,08
	Grup İçi	6872,44	413	16,64		

	Toplam	6982,16	416			
	Gruplar Arası	2830,04	3	943,34	6,53	,00
TOPLAM HBÖ	Grup İçi	59597,48	413	144,30		
	Toplam	62427,53	416			

Tablo 4.11.' de halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının akademik durum (öğrenim düzeyi) değişkenine göre ANOVA testi sonucu verilmiştir. Tabloya göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeğinin eğitime duyulan ihtiyaç alt faktörü ($P=,84$, $p>,05$), Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktörü ($P=,08$, $p>,05$) incelendiğinde akademik durum (öğrenim düzeyi) değişkenleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır. Ancak HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörü ($P=,00$, $p<,05$), HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü ($P=,00$, $p<,05$), Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ($P=,005$, $p<,05$) olduğundan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 12. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Medeni Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını Gösteren Tukey Testi

		N	X	Anlamlı Farklılığın Gözlemlendiği Değişkenler
HBÖ Kurumlarının Nitelikleri	Lise(A)	56	36,32	A-D
	Ön Lisans(B)	45	35,31	B-D
	Lisans(C)	254	33,02	C-D
	Yüksek Lisans(D)	62	32,67	
	Toplam	417		
HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri	Lise(A)	56	26,26	A-D
	Ön Lisans(B)	45	25,20	B-D
	Lisans(C)	254	24,00	D-C
	Yüksek Lisans(D)	62	24,11	
	Toplam	417		
Hayat Boyu Öğrenme	Lise(A)	56	126,48	A-D

Algısı Ölçeği Toplam Puan	Ön Lisans(B)	45	123,33	B-D
	Lisans(C)	254	119,44	C-D
	Yüksek Lisans(D)	62	118,70	
	Toplam	417		

Tablo 4.12.' de Hayat Boyu Öğrenme Algısının Akademik Durum(Eğitim Düzeyi) Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını gösteren TUKEY testi sonucu verilmiştir. Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü ve Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puanları incelendiğinde Lise lehine fark bulunmuştur. Hayat boyu öğrenme algısı akademik durum (öğrenim düzeyi) değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) TUKEY testi sonucunda Lise ile ön lisans, lisans ve yüksek lisans grubu arasında Lise grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Lise mezunu öğretmenlerin HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü ve hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ortalamalarının ön lisans, lisans ve yüksek lisans aralığındakilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 13. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Görev Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

ANOVA						
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
EĞİTİME	Gruplar Arası	2,75	2	1,37	,49	,60

DUYULAN İHTİYAÇ	Grup İçi	1147,46	414	2,77		
	Toplam	1150,21	416			
HBÖ KURUMLARININ NİTELİKLERİ	Gruplar Arası	110,30	2	55,15	2,06	,12
	Grup İçi	11033,02	414	26,65		
	Toplam	11143,32	416			
HBÖ KURUMLARININ FAALİYETLERİ	Gruplar Arası	16,60	2	8,30	,55	,57
	Grup İçi	6152,63	414	14,86		
	Toplam	6169,24	416			
KİŞİSEL GELİŞİME DUYULAN İHTİYAÇ	Gruplar Arası	71,14	2	35,57	2,13	,12
	Grup İçi	6911,01	414	16,69		
	Toplam	6982,16	416			
TOPLAM HBÖ	Gruplar Arası	489,89	2	244,94	1,63	,19
	Grup İçi	61937,64	414	149,608		
	Toplam	62427,53	416			

Tablo 4.13.' te halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının görev türü değişkenine göre ANOVA testi sonucuverilmiştir.

Tabloya göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeğinin eğitime duyulan ihtiyaç alt faktörü (P=,60, p>,05), Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktörü (P=,12, p>,05), HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörü (P=,57, p>,05), HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü (P=,12, p>,05) ve Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan (P=,19, p>,05), incelendiğinde görev türü değişkenleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

Tablo 4. 14. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin HBÖ Algısının Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

ANOVA						
	Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P
EĞİTİME DUYULAN İHTİYAÇ	Gruplar Arası	9,70	4	2,42	,87	,47
	Grup İçi	1140,51	412	2,76		
	Toplam	1150,21	416			
HBÖ KURUMLARININ NİTELİKLERİ	Gruplar Arası	162,12	4	40,53	1,52	,19
	Grup İçi	10981,20	412	26,65		
	Toplam	11143,32	416			
	Gruplar Arası	44,32	4	11,08	,74	,56
	Grup İçi	6124,92	412	14,86		

HBÖ KURUMLARININ FAALİYETLERİ	Toplam	6169,24	416			
	Gruplar Arası	67,17	4	16,79	1,00	,40
KİŞİSEL GELİŞİME DUYULAN İHTİYAÇ	Grup İçi	6914,99	412	16,78		
	Toplam	6982,16	416			
TOPLAM HBÖ	Gruplar Arası	688,04	4	172,01	1,14	,33
	Grup İçi	61739,48	412	149,85		
	Toplam	62427,53	416			

Tablo 4.14.' te halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algılarının hizmet süresi değişkenine göre ANOVA testi sonucu verilmiştir. Tabloya göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeğinin eğitime duyulan ihtiyaç alt faktörü ($P=,47$, $p>,05$), Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktörü ($P=,19$, $p>,05$), HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörü ($P=,56$, $p>,05$), HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü ($P=,40$, $p>,05$) ve Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ($P=,33$, $p>,05$), incelendiğinde hizmet yılı değişkenleri arasında anlamlı farka rastlanmamıştır.

4.4. Araştırmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Doyum Ölçeğine Yönelik Puanları

Bu bölümde yapılan araştırmada Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının mesleki doyumlarına yönelik puanları incelenmiştir. Araştırmada standart sapma, en yüksek ve en düşük değer ile madde puan ortalamaları dikkate alınmıştır.

Tablo 4. 15. Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Doyum Ölçeği Puanları

	Madde Sayısı(k)	En Düşük Puan	En Yüksek Puan	X	Ss	x/k
MDÖ	20	46	100	82,71	10,99	4,13
Toplam	20	46	100	82,71	10,99	4,13

Tablo 4.15.’ de Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Doyum Ölçeği Puan değerleri verilmiştir. Tabloya göre halk eğitimi merkezi çalışanlarının MDÖ nün “Sık Sık” düzeyinde yüksek puana sahip oldukları olunduğu görülmüştür.

4.4.1. Araştırmaya Katılan Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Doyum Ölçeği Puanlarının Değişkenler Açısından İncelenmesi

Bu bölümde yapılan araştırmada, öğretmenlerin mesleki doyum düzeyleri puanları çeşitli değişkenler açısından incelenmiştir. Araştırmada standart sapma, t-testi, ANOVA ve Tukey testi kullanılmıştır.

Tablo 4. 16. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeylerinin Branş Değişkenine Göre T-Testi Sonucu

BRANŞ		N	X	Ss	Sd	F	P
Mesleki Doyum Ölçeği(MDÖ)	Sınıf Öğretmenliği	75	77,9333	10,56	417	,00	,96
	Diğer Branşlar	342	83,7661	10,82			
TOPLAM MDÖ	Sınıf Öğretmenliği	75	77,9333	10,56	417	,00	,96
	Diğer Branşlar	342	83,7661	10,82			

Tablo 4.16.' da branş değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puan ortalaması ve t-testi sonucu verilmiştir. Yapılan incelemeye göre sınıf öğretmenlerinin mesleki doyum ölçeği puan ortalaması ($\bar{x}=77,93$), diğer branşların ortalamasından ($\bar{x}=83,76$) düşük çıkmıştır. T-testi sonucu mesleki doyum ölçeği, sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=,96$, $p>,05$). Buna göre diğer branşların mesleki doyum ölçeği puan ortalaması sınıf öğretmenlerinkinden yüksektir.

Tablo 4. 17. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonucu

CİNSİYET		N	X	Ss	Sd	F	P
Mesleki Doyum Ölçeği(MDÖ)	Kadın	252	84,74	10,18	417	2,07	,15
	Erkek	165	79,61	11,48			
TOPLAM MDÖ	Kadın	252	84,74	10,18	417	2,07	,15
	Erkek	165	79,61	11,48			

Tablo 4.17.' de cinsiyet değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puan ortalaması ve t-testi sonucu verilmiştir. Yapılan incelemeye göre kadınların mesleki doyum ölçeği puan ortalaması ($\bar{x}=84,74$), erkeklerin ortalamasından ($\bar{x}=79,61$) yüksek çıkmıştır. T-testi sonucu mesleki doyum ölçeği, kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır ($t=,15$, $p>,05$). Buna göre mesleki doyum ölçeğinde kadınların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından yüksektir.

Tablo 4. 18. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeylerinin Medeni Durum Değişkenine Göre T-Testi Sonucu

MEDENİ DURUM		N	X	Ss	Sd	F	P
Mesleki Doyum Ölçeği(MDÖ)	Bekar	108	81,59	11,86	417	3,85	,21
	Evli	309	83,11	10,66			
TOPLAM MDÖ	Bekar	108	81,59	11,86	417	3,85	,21
	Evli	309	83,11	10,66			

Tablo 4.18.' da medeni durum değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puan ortalaması ve t-testi sonucu verilmiştir. Yapılan incelemeye göre bekâr olanların mesleki doyum ölçeği puan ortalaması ($\bar{x}=81,59$), evli olanların ortalamasından ($\bar{x}=83,11$) düşük çıkmıştır. T-testi sonucu eğitime duyulan ihtiyaç alt faktöründe, bekar ve evli olanlar arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. ($t=-,21$, $p>,05$). Buna göre mesleki doyum ölçeğinde evli olanların puan ortalaması bekar olanların puan ortalamasından yüksektir.

Tablo 4. 19. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin HBÖ Algısının Akademik Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

ANOVA						
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	
Mesleki Doyum Ölçeği(MDÖ)	Gruplar Arası	4609,35	3	1536,45	13,89	,00
	Grup İçi	45679,25	413	110,60		
	Toplam	50288,60	416			
TOPLAM MDÖ	Gruplar Arası	4609,35	3	1536,45	13,89	,00
	Grup İçi	45679,25	413	110,60		
	Toplam	50288,60	416			

Tablo 19’ de halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği düzeylerinin akademik durum (öğrenim düzeyi) değişkenine göre ANOVA testi sonucu verilmiştir. Tabloya göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği ($P=,00$, $p<,05$) olduğundan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 20. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeyinin Medeni Durum Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını Gösteren Tukey Testi

	N	X	Anlamlı Farklılığın Gözlemlendiği Değişkenler
Lise(A)	56	89,30	A-D
Ön Lisans(B)	45	87,11	B-D
Lisans(C)	254	81,40	C-D
Yüksek Lisans(D)	62	78,96	
Toplam	417		

Tablo4.20.' de Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen puanların akademik durum (öğrenim düzeyi) Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını gösteren TUKEY testi sonucu verilmiştir. Mesleki doyum ölçeği toplam puanları incelendiğinde Lise lehine fark bulunmuştur. akademik durum (öğrenim düzeyi) değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) TUKEY testi sonucunda Lise ile ön lisans, lisans ve yüksek lisans grubu arasında Lise grubu lehine istatistiksel olarak ($p<.01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Lise mezunu öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puan ortalamalarının ön lisans, lisans ve yüksek lisans aralığındakilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 21. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Görev Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

ANOVA						
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	
Mesleki Doyum Ölçeği(MDÖ)	Gruplar Arası	4139,53	2	2069,76	18,56	,00
	Grup İçi	46149,07	414	111,47		
	Toplam	50288,60	416			
TOPLAM MDÖ	Gruplar Arası	4139,53	2	2069,76	18,56	,00
	Grup İçi	46149,07	414	111,47		
	Toplam	50288,60	416			

Tablo 4.21.' de halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen puanların görev türü değişkenine göre ANOVA testi sonucu verilmiştir. Tabloya göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen puanları incelendiğinde ($P=,00$, $p<,05$) olduğundan anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 22. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeyinin Görev Türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını Gösteren Tukey Testi

	N	X	Anlamli Farklılığın Gözlemlendiği Değişkenler
Öğr./Usta Öğretici(A)	287	84,78	A-C
Müdür Yardımcısı(B)	65	76,86	A-B
Müdür(C)	65	79,46	C-B
Toplam	417		

Tablo 4.22.' de Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen puanların görev türü Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını gösteren TUKEY testi sonucu verilmiştir. Mesleki doyum ölçeği toplam puanları incelendiğinde Öğretmen/Usta Öğretici lehine fark bulunmuştur. Görev türü değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) TUKEY testi sonucunda Öğretmen/Usta Öğretici, Müdür Yardımcısı ve Müdür grubu arasında Öğretmen/Usta Öğretici grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, Öğretmen/Usta Öğreticilerin mesleki doyum ölçeği puan ortalamalarının Müdür ve Müdür Yardımcıları aralığındakilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 23. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeyinin Hizmet Süresi Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu

ANOVA						
Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	P	
Mesleki Doyum Ölçeği(MDÖ)	Gruplar Arası	3834,49	4	958,62	8,5	,0
	Grup İçi	46454,11	412	112,75		
	Toplam	50288,60	416			
TOPLAM MDÖ	Gruplar Arası	3834,49	4	958,62	8,5	,0
	Grup İçi	46454,11	412	112,75		
	Toplam	50288,60	416			

Tablo 4.23.' te halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeğinden elde edilen puanların hizmet süresi değişkenine göre ANOVA testi sonucu verilmiştir. Tabloya göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeğinden elde edilen puanlar incelendiğinde ($P=,00$, $p<,05$), görev türü değişkenleri arasında anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo 4. 24. Halk Eğitimi Merkezlerinde Görev Yapan Yönetici ve Öğretmenlerin Mesleki Doyum Ölçeği Düzeyinin Hizmet Yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını Gösteren Tukey Testi

		N	X	Anlamlı Farklılığın Gözlemlendiği Değişkenler
Mesleki Doyum Ölçeği (MDÖ)	1-5 yıl (A)	86	89,30	A-D
	6-10 yıl (B)	70	87,11	E-D
	11-15 yıl (C)	59	81,40	B-D
	16-20 yıl (D)	69	78,96	
	21+ (E)	133	84,81	
	Toplam	417		

Tablo 4.24.'te Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen puanların hizmet yılı Değişkenine Göre ANOVA Testi Sonucu Oluşan Farklılığın Kaynağını gösteren TUKEY testi sonucu verilmiştir. Mesleki doyum ölçeği toplam puanları incelendiğinde 1-5 yıl hizmet yılı lehine fark bulunmuştur. Hizmet yılı değişkenine göre hangi alt gruplar arasında farklılaştığını belirlemek üzere yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) TUKEY testi sonucunda 1-5 yıl, 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21+ hizmet yılı grubu arasında 1-5 yıl grubu lehine istatistiksel olarak ($p < .01$) düzeyinde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Bu durum, 1-5 yıl, hizmet yılı grubu mesleki doyum ölçeği puan ortalamalarının 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21+ aralığındakilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

Tablo 4. 25. Değişkenler Arası Korelasyon Analizi Sonuçları

		Hayat Boyu Öğrenme	Mesleki Doyum
Hayat Boyu Öğrenme	Pearson Korelasyon	1	,412**
Mesleki Doyum	Pearson Korelasyon	,412**	1

** p<,001

Tablo incelendiğinde değişkenler arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır (r=,412; p<,001).

Tablo 4. 26. Halk Eğitimi Merkezi Yönetici Ve Öğretmenlerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı İle Mesleki Doyum Arasındaki İlişki Arasındaki İlişkiyi Belirlemek İçin Yapılan Basit Regresyon Analizi

	B	Standart Hata	Beta	t	Sig	R ²	F	Sig
Mesleki Doyum	,412	,050	,412	19,89	,000	,168	84,94	,000

Yukarıdaki tablo incelendiğinde halk eğitim merkezlerinde görev alan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur. Buna göre hayat boyu öğrenme algısı mesleki doyum değişkenini %16,8 oranında açıklamaktadır. Dolayısıyla yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algıları arttıkça mesleki doyumları da artmaktadır.

BEŞİNCİ BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA, ÖNERİLER

Bu başlık altında, araştırma sonucunda elde edilen verilerden yola çıkarak, araştırma amaçları doğrultusunda elde edilen sonuçlara ilişkin yargılara yer verilmiştir. Daha sonra bu yargılar literatür ile desteklenerek tartışılmıştır. Nihai olarak elde edilen bulgulara ilişkin tartışmalara yer verilmiş ve bu alanda çalışmak isteyenlere çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Bu bölümde araştırma amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamalar neticesinde elde edilen yargılara yer verilmiştir.

HBÖ kurumlarında çalışan yönetici ve öğretmenlerin; eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç noktasındaki alt faktörleri arasında fark olmadığı görülmüştür. HBÖ kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitime duyulan ihtiyaçları branşlarına göre farklılaşmamaktadır, HBÖ kurumlarının niteliklerinde branşlarına göre farklılaşmamaktadır, HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda branşlarına göre farklılaşmamaktadır, HBÖ kurumlarında kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutunda branşlarına göre farklılaşmamaktadır, HBÖ kurumlarında eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda cinsiyetlerine göre farklılaşmamaktadır, HBÖ kurumlarının nitelikleri açısından cinsiyete göre farklılaşmaktadır, kadınların HBÖ kurumlarının niteliklerinden beklentileri daha fazladır, HBÖ kurumlarının nitelikleri açısından cinsiyete göre farklılaşmaktadır, kadınların HBÖ kurumlarının niteliklerinden beklentileri daha fazladır, HBÖ kurumlarının nitelikleri açısından cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadınların HBÖ kurumlarının niteliklerinden beklentileri daha fazladır, HBÖ kurumlarının nitelikleri açısından cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadınların HBÖ kurumlarının niteliklerinden beklentileri daha fazladır, HBÖ kurumlarının faaliyetleri cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadınların HBÖ kurumlarının faaliyetleri beklentisi daha fazladır. HBÖ kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin kişisel gelişime duyulan ihtiyaç açısından cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadınların kişisel gelişime duyulan ihtiyaçları daha fazladır. HBÖ kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin cinsiyetine göre öğrenme algısı

boyutu cinsiyete göre farklılaşmaktadır. Kadınlar öğrenme algısı boyutunda daha yüksek puan almışlardır, HBÖ kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin eğitime duyulan ihtiyaç boyutunda medeni durumuna göre farklılık bulunmamıştır, HBÖ kurumlarının nitelikleri açısından medeni durumuna göre farklılık bulunmamıştır, HBÖ kurumlarının faaliyetleri açısından medeni durumuna göre farklılık bulunmamıştır, kişisel gelişime duyulan ihtiyaç açısından medeni durumuna göre farklılık bulunmamıştır, HBÖ algısında medeni durumuna göre farklılık bulunmamıştır, kişisel gelişime duyulan ihtiyaçlarında akademik eğitim düzeylerine göre farklılık bulunmamıştır, kişisel gelişime duyulan ihtiyaçlarında akademik eğitim düzeylerine göre farklılık bulunmamıştır, kişisel gelişime duyulan ihtiyaçlarında akademik eğitim düzeylerine göre farklılık bulunmamıştır, HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda akademik eğitim düzeylerine göre farklılık olduğu tespit edilmiştir, Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü ve Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puanları incelendiğinde Lise lehine fark bulunmuştur. Lise ile ön lisans, lisans ve yüksek lisans grubu arasında Lise grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Lise mezunu öğretmen/ustaöğreticilerin HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü ve hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ortalamalarının ön lisans, lisans ve yüksek lisans aralığındakilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü ve Hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puanları incelendiğinde Lise lehine fark bulunmuştur. Lise ile ön lisans, lisans ve yüksek lisans grubu arasında Lise grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Lise mezunu öğretmen/ustaöğreticilerin HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörü ve hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ortalamalarının ön lisans, lisans ve yüksek lisans aralığındakilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı, Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri görev türü değişkenine göre farklılaşmamaktadır. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve

öğretmenlerin eğitime duyulan ihtiyaç, kişisel gelişime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri, HBÖ kurumlarının faaliyetleri ve Hayat boyu öğrenme algısı boyutlarında, incelendiğinde hizmet yılına göre farklılaşmamaktadır. Halk Eğitimi Merkezi Çalışanlarının Mesleki Doyum Ölçeği Puan değerleri verilmiştir. Tabloya göre halk eğitimi merkezi çalışanlarının MDÖ nün “Sık Sık” düzeyinde yüksek puana sahip oldukları olduğu görülmüştür. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum sonuçlarında cinsiyete göre farklılık vardır. Yapılan incelemeye göre kadınların mesleki doyum ölçeği puan ortalaması, erkeklerin ortalamasından yüksek çıkmıştır. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum sonuçlarında medeni duruma göre farklılık vardır. Buna göre mesleki doyum ölçeğinde evli olanların puan ortalaması bekâr olanların puan ortalamasından yüksektir. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği düzeylerinin akademik durum (öğrenim düzeyi) değişkenine göre farklılık vardır. Lise mezunu öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği puan ortalamalarının ön lisans, lisans ve yüksek lisans’a göre daha yüksektir. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Mesleki Doyumlarının görev türüne göre farklılaşmaktadır. Öğretmen/Usta Öğreticilerin mesleki doyum ölçeği puan ortalamalarının Müdür ve Müdür Yardımcıları aralığındakilerin ortalamalarına göre daha yüksektir. Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeğinden elde edilen puanların hizmet süresi değişkenine göre Halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyumlarının hizmet yılına göre farklılık vardır. 1-5 yıl, hizmet yılı grubu mesleki doyum ölçeği puan ortalamaları 6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21+ Aralığındakilerin ortalamalarından daha yüksektir. Halk eğitim merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algıları ve mesleki doyumları arasındaki ilişki anlamlı bulunmuştur.

5.1. Sonuç ve Tartışma

Bu başlık altında araştırmanın amaçları doğrultusunda gerçekleştirilen analizler sonucunda elde edilen sonuçların, yapılan diğer araştırmalar ve alan yazındaki bilgiler eşliğinde tartışılmasına yer verilmiştir.

HEM’de görev yapan yönetici ve öğretmenlerin Hayat Boyu Öğrenme Ölçeği (HBÖÖ) Puanları ve alt faktörlerinin puan değerleri verilmiştir. HBÖÖ alt faktörlerinden Eğitime Duyulan İhtiyaç faktörü “tümüyle katılıyorum”, Şeklinde yüksektir. Herkesin eğitime ihtiyacı vardır şeklinde düşünülür. Bireylerin sosyal yaşamında bireysel gelişim sağlanır hayat boyu öğrenme konusunda farkındalıklarını arttırılmasına yönelik eğitim, seminer ve tanıtım faaliyetlerinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

HBÖ kurumlarının nitelikleri alt boyutunda “katılıyorum”, HBÖ nin önemi kavranmıştır. İhtiyaç duyduğu her alanda faaliyet gerçekleştirebilir. HBÖ faaliyetleri sürekli devamlılık arz eder, kişinin kendini gerçekleştirmesi sağlanır. HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt boyutunda “katılıyorum”, ifadesi ile sergi festival konferans gibi eğitsel aktiviteleri gerçekleştirir. HBÖ diğer ülkelerle eğitim işbirliği gerçekleştirebilir, özellikle Halk oyunları çeşitli spor dallarındaki faaliyetler kültürel aktiviteler noktasında yönetici ve eğitimciler aynı noktadadır. Ailelere verilecek eğitimde HBÖ kurumlarının alt faaliyetleri içerisindedir. Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt boyutunda “katılıyorum” düzeyinde algıya sahip oldukları görülmüştür. Yeni bilgi ve beceri yönetici ve öğretmenler için önem arz etmektedir. Yetişkinlere verilecek Andragoji eğitimi Öğretmen ve yöneticiler için önem arz eder. Kişisel gelişim sağlamak adına sürekli öğrenmeye hem yönetici ve öğretmenler olumlu yaklaşmaktadır. HBÖ kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerin eğitime duyulan ihtiyaç, HBÖ kurumlarının nitelikleri ve kişisel gelişime duyulan ihtiyaç boyutlarında “Katılıyorum” ve HBÖ kurumlarının faaliyetleri boyutunda ise “Katılıyorum” düzeyinde olduğu görülmektedir. Ayrıca ölçeğin toplam aritmetik ortalamasının da ‘Katılıyorum’ düzeyinde yer aldığı tespit edilmiştir. Bu bağlamdan, HBÖ kurum yöneticilerinin ve öğretmenlerinin 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. ortalamalara

bakıldığında “Eğitime Duyulan İhtiyaç” boyutunda ortalamaların oldukça yüksek düzeyde benzerlik göstermesi eğitim konusuna verilen önemi ortaya koymakta olduğu söylenebilir. HEM kurs çeşitliliğinin yüksek olması her bir kursa verilmesi gereken önemin hem yönetici ve eğitimci için önemlidir. Ancak aritmetik ortalamalar içinde en düşük seviyede bulunan “HBÖ Kurumlarının Faaliyetleri” boyutunun diğer boyutlara göre aritmetik ortalama değerin 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.

Branş değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeği yapılan incelemeye göre sınıf öğretmenlerinin eğitime duyulan ihtiyaç alt faktörü sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. Branş farklılıklarının vatandaşın eğitime olan ihtiyacımızı noktasında birbirinden ayrılmamaktadır. Eğitim içinde bulunmakla dinamik bir yapı kazanılacağını bütün branşlar bilmektedir. HEM merkezlerindeki farklı branştaki kişilerin eğitime ihtiyaç noktasında birbirlerinden ayrılmazlar.

HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörüne göre sınıf öğretmenlerinin ve diğer branştakiler arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır, ihtiyaç duyduğu faaliyetleri gerçekleştirme imkanı vardır.

HBÖ kurumlarının faaliyetleri alt faktörüne göre sınıf öğretmenleri ve diğer branşlar arasında anlamlı farklılık bulunamamıştır. HEM’de vatandaşların çeşitli eğitsel

faaliyetler gerçekleştirilmesi, engelli bireylere eğitim noktasında, el sanatlarına verilen önemde sınıf ve diğer branşların yaklaşımı aynıdır.

Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktörüne diğer branşların kişisel gelişime duyulan ihtiyaç ortalaması sınıf öğretmenlerinin verilerinden yüksektir. Diğer branşlar farklı alanlarda farklı eğitimler yapılması noktasında sınıf öğretmenlerine nazaran daha yüksek orana sahiptir. Diğer branşlar bireylerin, farklı şeyler öğrenerek daha keyif aldıklarını düşünmektedir. 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.

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.

Hayat boyu öğrenme algısı ölçeğine göre kadınlar ve erkekler arasında anlamlı farklılık bulunmaktadır. Buna göre kadınların hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ortalaması, erkeklerin hayat boyu öğrenme algısı ölçeği toplam puan ortalamasından yüksektir. HEM'lere müracaatların daha çok kadınlardan oluştuğu görülür. Erkeklerin çalışma hayatında daha çok yer almaları kurs merkezlerine daha çok kadınların ilgi göstermesi aynı zamanda kadınların sosyalleşme yeri görmeleri merkezlerin kadınlar lehine anlamlı bir ilgi bulunmaktadır.

Medeni durum değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin hayat boyu öğrenme algısı incelemeye göre bekar olanların eğitime duyulan ihtiyaç ortalaması, evli olanların ortalamasından düşük çıkmıştır. HBÖ kurumlarının nitelikleri alt faktörüne göre bekar olanların ve evli olanlar arasında

anlamli farklılık bulunamamıştır. HBÖ kurumlarının faaliyetleri bekar ve evli olanlar arasında anlamli farklılık bulunamamıştır.

Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç göre sınıf öğretmenleri ile branş öğretmenleri arasında fark oluşmamıştır. Kişisel gelişime duyulan ihtiyaç alt faktöründe bekar ve evli olanlar arasında anlamli farklılık bulunamamıştır. Buna göre diğer branşların mesleki doyum ölçeği puan ortalaması sınıf öğretmenlerinkinden yüksektir. Cinsiyet değişkenine göre halk eğitimi merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği yapılan incelemeye göre kadınların meslekidoyumuerkeklerden yüksektir.Meslek doyumsuzluğuna etki eden faktörler, iletişim, işin yapısı öğretme ve öğrenme şartları ortamın temizliği ve düzeni, ortamın büyüklüğü, çalışma arkadaşları, alınan ücret gibi doyumsuzluk yaratan faktörlerdir.

Buna göre mesleki doyum noktasında medeni durumu açısından bakıldığında evli olanların daha çok mesleki doyumunu yaşadığıdır.

HEM'de görev yapan yönetici ve öğretmenlerin mesleki doyum ölçeği düzeylerinin akademik durum (öğrenim düzeyi) na göre görev yapan yönetici ve öğretmenler arasında fark vardır. Akademik düzey yükseldikçe mesleki doyum daha çok yaşanmaktadır. Mesleki Doyum Ölçeğinden elde edilen toplam puanları incelendiğinde 1-5 yıl hizmet yılı lehine fark bulunmuştur. Bu durum, 1-5 yıl, hizmet yılı grubu mesleki doyum ölçeği puan ortalamalarının6-10 yıl, 11-15 yıl, 16-20 yıl ve 21+ aralığındakilerin ortalamalarından daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır.

5.2. Öneriler

Hayat boyu öğrenme günümüz eğitim sisteminin önemli kavramlarından birisidir. Ülkemizde de hayat boyu öğrenmeye verilen önemin artması ile yaygın eğitime katılım oranlarının artırılması konusunda ciddi çalışmalar yapılmakta, hedefler belirlenmektedir. Hayat boyu öğrenme anlayışının toplumda yaygınlaşmasında en önemli kurumlardan birisi halk eğitimi merkezleridir. Yaptığımız çalışmanın sonucunda hayat boyu öğrenme sistemi içerisinde halk eğitimi merkezlerinin daha

etkin kurumlar haline gelmesi için aşağıda sıralanan öneriler ortaya çıkmıştır.

1. Öğrenme ihtiyacından hareket edilmesi, kurs ve benzeri faaliyetlerin öğrenme ihtiyacı temelinde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu durum etkili alan çalışmasını zorunlu kılmaktadır. Bireylerin sahip oldukları nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye ihtiyacı vardır.Eğitim ve öğretim faaliyetleri içerisindeki bireyler dinamik bir yapıya kavuşacaktır.

Yönetici açısından eğitime ihtiyacı incelendiğinde daha çok HBÖ üzerine geliştirilen yenilikler uygulanacak sistemler yönetsel anlamda yapılan çalışmalar, Mevzuatsal anlamda ki çalışmalar, TKY, Takım çalışması, Liderlik gibi yapılması gereken eğitimler yöneticinin talep ettiği eğitim içerisindedir.

Öğretmen açısından talep edilen eğitim, baranşın gerektirdiği mesleki çalışmaları benimsemesi ve takip etmesi mesleğini sürekli olarak güncellenmesi, öğretim yöntem ve tekniklerinin güncellenmesi eğitimcinin talepleri arasındadır.

HEM merkezi yönetici ve öğretmenler vatandaşlar açısından ‘Her bireyin eğitime ihtiyacı vardır’ ifadesi incelendiğinde, günümüz şartlarının hızlı bir şekilde değişmesi bireylerin mesleki ve genel anlamda kendilerini yetiştirme isteği aynı zamanda daha nitelikli zaman geçirebilecekleri ve sosyal olabilme anlamında merkezleri tercih ettiği görülmekte vatandaşlara fırsat suna bileceği düşünülmektedir.

2. HEM kurumlarının nitelikli hale getirilmesi,kurumlar toplumun tümüne hitap edebilmelidir. Kursların kursiyer ilgi, bilgi, ihtiyaç ve hazır bulunuşluk düzeylerine göre düzenlenmesi, gerektiğinde yeniden şekillenmesi katılımı ve öğrenme faaliyetini daha etkin hale getirecektir. Kurumlar kursiyere ulaşabilmenin yollarını bulmalı kurs merkezlerini bireylerin rahat ulaşabileceği merkezlerde açılmalıdır.Öğretmenler açısından incelendiğinde ‘İnsan, eğitimle sosyal yaşamında gelişim sağlar.’ HEM merkezlerinde yapmış olduğu çalışma ve organizasyonlar kurs ve kursiyerlerle kurmuş olduğu iletişim kendisinin sosyal çevresini geliştirdiği görülür. Sosyal yaşamın gelişiminin iyi bir eğitimle sağlana bileceği görülür. Yaş, ekonomik ve sosyal çevresi farklı olan kişilerle her zaman iletişim kurabilmesi ancak eğitimle gerçekleşebileceği

düşünülmektedir.

3. HEM kurumlarının faaliyetleri etkin hale getirilmesi, kurs dışı faaliyetlerle(sergi, çeşitli dans gösterileri, müzik dinletileri, defile ve spor etkinlikleri gibi) kurslar kursiyerlerin ilgisini arttıracaktır. Ailelere yönelik eğitimler yapılmalıdır. Engelli bireylerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre kurslar açılmalı, bu eğitimleri gerçekleştirecek öğretmenlere ihtiyaç vardır. Çalışmalar halk eğitimi merkezinde görev yapan eğitimcilerin yetişkin eğitimi ve Andragoji konusunda yeterli donanıma sahip olmadıklarını göstermektedir. Hayat boyu öğrenme kavramı her yaş grubu bireyi kapsamakla birlikte yetişkin eğitimi öne çıkmaktadır. Halk eğitim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin yetişkin eğitimi konusunda eğitime tabi tutulmaları gerekmektedir. Unutulmaya yüz tutmuş meslekler bir şekilde yaşatılmalıdır. El sanatları gerekli önem verilerek kültürümüzü yansıta bilecek noktaya getirmelidir. Aynı zamanda geçmiş günümüze yansıtma noktasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

4. Kişisel gelişime yönelik çalışmalar yapılması: HEM yönetici ve öğretmenlerinin farklı alanlarda bilgi ve becerilerin kazandırılması bu eksikliklerle ilgili eğitimlerin verilmesinin önemli olduğu bu alanlarda merkezlerin yetersiz kaldığı görülmektedir. Yönetici ve öğretmenlerin kendilerini daha iyi yetiştirebilmeleri için maddi noktada sıkıntılarının olmaması gereklidir. Özellikle usta öğreticilerin ücretlerinde iyileştirme yapılarak ihtiyaç duyduğu eğitimlere ulaşabilmelidir. Eğitim için gereklilere herkes tarafından gösterilmelidir.

Öğrenme süreci zahmetli bir süreçtir ama bir sorunu çözmek için gayret gösterildiğinde yönetici ve öğretmenler açısından keyif verici bir durum alır. Araştırma, yönetici açısından mevzuat ve sistemselsel olarak gerçekleştirirken öğretmen açısından ise daha çok alan bilgisi ve öğretme yöntem ve teknikleri ile sağlanır. Bu durum yönetici ve öğretmenlere katkı sağlayabilir.

HBÖ yönetici ve öğretmenleri her zaman kendi alan ve uğraşları noktasında öğrenmeye açık, diğer öğrenmelere ise pek zaman ve fırsat bulamamaktadır. HEM yöneticisi yada öğretmenin diğer öğrenmelere de zaman ayırması ve fırsat bulması kişisel gelişim açısından önem arz etmektedir. Bunun sonucu daha nitelikli bireylerin

görev yapması anlamına gelmektedir. Günümüz şartlarında kişilerin farklı bilgi ve becerilere yönelmesi açısından da faydalı olacağı düşünülmektedir.

Kişisel gelişimin en önemli amaçlarından biri zorluklar karşısında yılmamak ve pes etmemektir. Karmaşık anlaşılmayan öğrenmeler noktasında pes etmek, öğrenmeyi kesmek çeşitli bahanelere sığınmak kişisel gelişimin temel amaçlarına ters düşer. Bu öğrenmeyi sağlayabilen için yönetici ve öğretmenlerin zorluklar

5. Yönetici açısından bakıldığında ‘Bireylerin sahip oldukları nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye ihtiyaçları vardır.’ Yönetici, öğretmen hem de kursiyer açısından bakıldığında sahip olduğu nitelikleri korumak ve geliştirmek zorundadır. Geliştirilmeyen nitelik zamanla körelmeye başladığı görülür. Buna örnek olarak el sanatlarından yabancı dile kadar çeşitli alanlardan örnek verilebilir.

Eğitimci açısından incelendiğinde hem kendisinin niteliklerini ön plana çıkaracak hem mesleğindeki yenilikleri takip etmeye ihtiyacı vardır. Kursiyer açısından incelendiğinde mevcut niteliklerini muhafaza etmeli ve yeni yöntem ve tekniklerden haberdar olup onunla ilgili eğitimleri takip etmelidir. Kursiyerlerin potansiyel olarak yatkın olduğu fakat kendisinin bilmediği niteliklerinin kurs merkezlerde ortaya çıktığı görülür.

HEM merkezleri bunun için kursiyerlere eğitim fırsatı sunmakta niteliklerinin gelişmesine katkı sağlayabilir.

Yönetici açısından bakıldığında ‘Eğitim öğretim içerisinde yer alan bireyler dinamik varlıklardır.’ Eğitim öğretim içerisinde olan bireylerin daha dinamik olduğu gözlemlenir, bireyler daha üretken olur, sorunlar karşısında çözüm üretimi gerçekleştirerek daha dinamik bir yapıya kavuşur, yönetim açısından durum böyledir. Durağanlık HEM merkezleri için pek tasvip edilmeyen bir durumdur, sürekli tekrar mevcutta görülemeyen hataları yapmaya devam eder.

Öğretmen açısından ise eğitim dinamik bir yapı kazandırır. Bilgi ve tekniğinin zamanla daha nitelikli hale geldiği görülemeyen ince nüansların eğitimle ayrı bir boyut kazandığı görülmekte kişileri ayrı farklı motive etmektedir. Sürekli öğrenme çabasında olmak öğretmen açısından yeni yol ve yöntemi aramasını sağlar, bu da dinamizmi getirir.

6. Özellikle HEM'ler de verilen eğitimin niteliği bakımından incelendiğinde önemli bir görev ifa ettiği ortadadır. Vatandaşlara sunmuş olduğu hizmet bakımından önemli bir görevi vardır. En önemlisi 7 den 77 ye herkese açık ve ücretsiz olan eğitim türüdür. Ve süreklidir kurs devamlılığını sağlamak isteyen herkes bu imkânlardan yararlanabilmektedir. HBÖ'ler de eğitim çeşitliliği çok fazladır. Mesleki ve Genel kurslar olmak üzere 3400 farklı alanda nitelikli eğitim gerçekleştirilebilir. Bölge ve çevrenin özelliğine uygun eğitim yapılarak kişi memnuniyeti sağlanır.

HBÖ kurumlarında birey istediği alanda kendine uygun kurs programına şartları tuttuktan sonra elektronik ortamda kendini kayıt edebilir. Türkiye Cumhuriyetine mensup bütün vatandaşların uygun şartları taşıdıktan sonra HBÖ kurumlarından ücretsiz bir şekilde yararlanması mümkündür. Aynı zamanda yapılan protokollerle sığınmacılara yönelik kurslar açılabilir. HBÖ kurumlarında Aileler, çocuklar, gençler, yetişkinler, engelli bireyler, dez avantajlı bireyler, çeşitli yerlerden göç etmiş, bir mesleğe ihtiyaç duyan, bireyler istekleri doğrultusunda kurslardan fayda sağlayabilir.

HBÖ yöneticiler, yenilikleri yakından takip ederek ihtiyaçları belirlemek zorundadır. Yapılan her değişiklikleri HBÖ kurumlarında uygulayabilme yeterliliğini hazırlayabilmelidir. Fiziki ve teknik alt yapının iyi hazırlanması bilmesi katkı sağlayacaktır.

Talep edilen kurs sistemde kayıtlı değilse onunla ilgili çalışmaları başlatır. Modül hazırlamadan programına kadar süreci HBÖ genel müdürlüğü ile kordineli bir şekilde yürütür.

HBÖ kurumları bir sistem içerisinde faaliyetlerini yürütür Modüler sistem uygulanmaktadır, her bir kurs bir çok modülden oluşmaktadır, modüller sırasıyla tamamlanır bir modülü bitirmeden diğer bir modüle geçilemez modül sonunda yapılması gereken sınav gibi ölçeklerin kursiyerlerce tamamlanması gerekir. Bunun sonucunda da diğer modülleri alma hakkı olur. Böylelikle süreklilik sağlanmış olur. Özellikle mesleki kurslarda alınan modül saatleri kişinin mesleki alan değişikliği anlamında yarar sağladığı görülür. Diğer genel kurslarda da durum birbiriyle

örtüşmektedir. Milli Eğitim Temel Kanununun ilkelerinden biri olan süreklilik kavramı gerçekleştirilmiş olduğu düşünülmektedir.

7. HBÖ kurumları, HEM'ler, Olgunlaşma Enstitüleri, Sivil toplum kuruluşları, dernekler, belediyeler de bu işlevi yerine getirebilir. İstanbul da yurt dışı işbirliği kapsamın da görevi yerine getiren İSMEK'ler (İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat ve Meslek Eğitimi Kursları) vardır. HEM'ler ise çeşitli spor ve gösteri sanatları alanların da yurt dışında faaliyetlerde bulunabilmektedir. Modüler sisteme geçilmesi modül bazında kurs iş ve işlemlerin yürütülmesi Mesleki Yeterlilik kurumunca da tescilin sağlanması AB ülkelerince tanınması kişilerin çalışma yeterliliğini sağlamış olur.

HBÖ kurumlarında kursların dışında sergiler önemli yer almaktadır, öğretmen ve kursiyerlerin yapmış oldukları çalışmalarını sergilemek istemeleri ürünlerinin ya da katılmış olduğu topluluğun öğrendiklerini sergilemesi kursiyer açısından ve kurum açısından yarar sağlayacaktır. Festivaller kurumun faaliyetlerinin sergilendiği organizasyonlardır. Konferanslarda ise belirlenen konu bütünlüğü içerisinde örneğin Aile eğitimi, yetişkinlerin gelecek planlaması, mesleki bir konuda uzman getirilmesi, toplum sağlığı noktasında vatandaşların ve işin uzmanlarınca belirlenen konunun irdelenmesi, toplu yaşama kültürü konularında uzaklaşmadan işin uzmanlarınca yaptırılması. HBÖ kurumları faaliyetleri açısından önemli katkı sağlayabilir.

HBÖ kurumlarında ailelere yönelik faaliyetler olmazsa olmaz eğitim çalışmalarındır. Sağlıklı toplumun oluşmasında birinci kural sağlıklı ailelerin oluşmasıdır. Anne baba eğitimi bunların başında gelir çeşitli yaş gruplarındaki çocukların eğitimine yönelik ailelere verilen eğitim bilinçliliği arttırmak açısından önemlidir.

HBÖ kurumlarında engelli bireylere daha bir önem verilmekte onların topluma kazandırılması kendi çabalarıyla bir şeylerle meşgul olabilmeleri sosyal hayatın içerisinde tutabilmek adına önem arz etmektedir. Özellikle HEM merkezlerinde belli kural sistem içerisinde açılması gereken kursların engelli bireylere yönelik kuralların daha esnek olduğu görülmektedir. Engelli bireylere yönelik uygun ortamlar sağlandıktan sonra mesleki ve genel kurslar açılabilir. Bu durum engellilere katkı sağladığı düşünülmektedir.

8. HBÖ kurumlarında geleneksel ve modern anlamda geçmişten günümüze değerlerimizin aktarıldığı görülmektedir. El sanatları da kültürümüzü aktarma bakımından önemli çalışmalardan biridir. Bu tip çalışmalar değerlerimizin unutulmasını önlediği gibi kültürümüzle gbağ kurduğu görülür. Kursiyerlerin el sanatları anlamındaki çalışmalarını gerçekleştirip onları sergilemesi öğretmen, kursiyer ve ürünleri inceleyenler açısından önemli katkı sağlayabilir. Aynı zamanda eğitimi yarıda kesilmiş kişilerin eğitimlerine açık öğretim üzerinden devam etmeleri kursiyerlere kitap ve benzeri eğitim desteğini vermeleri önemli işlevlerindedir. Uzaktan eğitim sistemi de gün geçtikçe katkı sağladığı düşünülmektedir. Kişisel gelişim HEM'lerin çalışma için önem arz eder, her yaş her meslek grubunun ilgilendiği en önemli eğitimlerdendir. Bilgi ve tecrübeyi aktarmak için HEM kurumlarında öğretmenlere çeşitli kişisel gelişim eğitimi verilerek yetişkinlere ya da çocuklara nasıl eğitim yapılması gerektiği öğretilir. HBÖ kurumlarında ücretsizdir. Günümüz bilgi ve teknolojinin hızlı bir şekilde geliştiği ve sürekli yeni bilgiye ihtiyaç duyulduğu durumda herkesin öğrenme noktasında istekli ve hevesli olması olumlu katkı sağlayacaktır. Yaptığı işlerle bağlantılı eğitimler kişiler açısından daha dikkat çekicidir. İlgiyi yüksek tutar. Öğrenmeye kendini kapatmış bireyler her zaman mevcudu korumaya yeni bir şeyler üretmemeye daima sorun çıkartmaya meyilli kişiler olduğu düşünülmektedir.

9. Medeni durumun mesleki doyuma etkisi: Bekâr yönetici ve öğretmenler incelendiğinde mesleki doyum noktasında sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bekerların gelecek planlama ve kaygısı mesleki mutsuzluğa neden olmaktadır.

10. HEM'lerde Eğitimin mesleki doyuma etkisi: HEM'lerde usta öğreticilerin çoğunluğu usta öğreticidir büyük çoğunluğu lise mezunudur ve meslek derslerine girerler. Mesleki hâkimiyet daha çok olur yapılan işte daha verimli olduğu görülür. Kursiyer profili değişken olduğundan Andragojik eğitime sahip öğretmenlere ihtiyaç olduğu gözlenir. Öğretmenlerde akademik durumun yükselmesi ile eğitimcilerin öz güveninde yükselme meydana gelir. Yüksek olan eğitim kursiyerlerle iletişim dili ve eğitim dili kurmakta zorluk çeker. HEM yönetici ve eğitimcileri sürekli eğitim olarak mesleki doyumu artırılabilir.

KAYNAKÇA

- Akcaalan, M. & Arslan, S. (Şubat 2016). *Yaşam Boyu Öğrenme: Teori ve Uygulama*. Konya: Eğitim Yayınevi.
- Akgül, F. (2004). *Çağdaş Bir Eğitim Organizasyonu Biçimi Olarak Modüler Öğretim Kuramdan Uygulamaya*. Eskişehir: Pelikan Yayıncılık.
- Aksoy, M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, (64): 23-48. Akıncı Z. (2002) Turizm Sektöründe İşgören İş Tatminini Etkileyen Faktörler: Beş Yıldızlı Konaklama İşletmelerinde Bir Uygulama. *Akdeniz Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi* (4):2.
- Alkan, C. (1991). Eğitimde Nitelik Geliştirme Metodolojisi Olarak Bireysel Öğretim. Eğitimde Nitelik Geliştirme (Eğitimde Arayışlar 1. Sempozyumu Bildiri metinleri). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Alkan, (2000). Meslek ve öğretmenlik mesleği. İçinde V.Sönmez (Ed.), *Öğretmenlik*
- Aşık, N. A. (2010). "Çalışanların İş Doyumunu Etkileyen Bireysel ve Örgütsel Faktörler ile Sonuçlarına İlişkin Kavramsal Bir Değerlendirme", *Türk İdare Dergisi*, S. 467, ss. 31-51.
- Avcı, U., Dönmez, F. G. ve Artun, C. (2017). "Mesleki Doyum ve Mesleği Bırakma Niyeti İlişkisi: Turizm Çalışanları Üzerine Görgül Bir Araştırma" , *Uluslararası İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, C. 3, S. 3, ss. 111-127.
- Aydın, S. (1991). Modüler Eğitimde Ölçme ve Değerlendirmenin Etkin Kullanımı, Eğitimde Nitelik Geliştirme (Eğitimde Arayışlar I. Sempozyumu Bildiri Metinleri). İstanbul: Kültür Koleji Yayınları.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne Üyelik Sürecinde Türkiye'de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(2): 139-173.
- Bahat, İ. (2013). *Halk Eğitimi Merkezi Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Algısı* (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Bahçeci, F. & Yıldız, E. (2016). Yetişkin eğitimindeki bireylerin öğrenme yönetim sistemleri hakkındaki görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 2(1): 94-113.
- Barros, R. (2012). From lifelong education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3(2): 119-134.
- Başaran, İ.E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara: Yargıcı Matbaası.
- Bélangier, P. & Blais, M. (2006). Yetişkin Eğitimi Araştırmalarında Dünya Perspektifleri (Montreal Uluslararası Seminer Raporu) (Çev.: Ahmet Yıldız). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(1): 145-158.
- Bernardin, J. H. ve J. E. RUSSEL (1998), *Human Resource Management: An Experiential Approach*, Second Edition, Irwin/McGraw-Hill.
- Bilir, M. (2004). Çağdaş Yetişkin Eğitimi Liderlerinden Eduard Christian Lindeman (1885-1953) Yaşamı, Eğitim Görüşü ve hizmetleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2): 15-25.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çoban, F. (2017). Kamu ve Özel Kurumlarda Çalışan Kişilerin Mesleki Doyum ve Yaşam Doyumlarının Karşılaştırılması, Yüksek Lisans Tezi. Nişantaşı Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> (Tez No. 458549).
- Derin, N. (2007). Devlet Hastanelerinde Çalışan Sağlık Personelinin İş Doyum Düzeyleri ve Etkileyen Faktörler, Yüksek Lisans Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. <http://tez2.yok.gov.tr/> (Tez No. 193991).
- Cowsey, T, F. Reed, P, L. Reddon, J, R. (1982). Human Needs and Job Satisfaction: A Multidimensional Approach Human Relations. Vol.35 No:9 pp:703-725
- Cribbin J.J. (1972) *Effective Managerial Leadership*. American Management Association, New York. 399
- Hacettepe Sağlık İdaresi Dergisi, Cilt:8, Sayı:3 (2005)

- Çarıkçı, İ. H., ve Oksay, A. (2004). "Örgütsel Yapı ve Meslek Farklılıklarının İş Tatmini Üzerindeki Etkileri: Hastane Çalışanları Üzerine Bir Araştırma", Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, C. 9, S. 2, ss. 157-172. 76
- Çekmecelioğlu, H. G. (2005). "Örgüt İkliminin İş Tatmini ve İşten Ayrılma Niyeti Üzerindeki Etkisi: Bir Araştırma", Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi, C. 6, S. 2, ss. 23-39.
- Çetinkanat, C. (2000). *Örgütlerde Güdülenme ve İş Doyumu*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Doğan, S. & Kavtelek, C. (2015). Hayat Boyu Öğrenme Kurum Yöneticilerinin Hayat Boyu Öğrenme Kavramına İlişkin Görüşleri: Hayat Boyu Öğrenme için Bir Metafor Analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 5(3): 292-303.
- Dolanbay, T. (2014). *Hayat Boyu Öğrenme Sürecinde Halk Eğitimi Merkezlerinin Yaşadığı Yönetimsel Sorunlar* (Yüksek Lisans Tezi). Bartın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bartın.
- DPT, (2001). Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu. http://www.eduser.com.tr/upload/dosya/34._dpt8.kalkinmaplanihayatbo.pdf
- EDCHRE (European Democratic Citizenship and Human Rights Education) Turkey. (t.y.). Yetişkin Eğitim. Modül 9. http://www.edchreturkeyeu.coe.int/Source/Resources/Trainingset/Module9_Adult_Education_tr.pdf.
- Ehtiyar, V. R. (1996). "Otel İşletmelerinde Çalışan Personelin Tatmini ve Antalya Yöresinde Yapılan Bir Araştırma. Verimlilik Dergisi", C. 17, S. 3, ss. 109-121.
- Emin, E. (28 Temmuz 2018). Balkanlar'da Ortak Bir Geleceğin Mimarı Olarak Eğitim, http://insamer.com/tr/balkanlarda-ortak-bir-gelecegin-mimari-olarak-egitim_1569.html.
- Erden, M. (2008). *Eğitim bilimlerine giriş*. Ankara: Arkadaş Yayınevi.
- Erdoğan İ. (1997) İşletmelerde Davranış. İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi Yayın No: 272, İstanbul.
- Eren, E. (2004). Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi. İstanbul: Beta Yayınları.

- Erigüç G. ve Yıldırım Y. (2001) “Değer Algı uyumsuzluğu Modeline Göre Hastane Yöneticilerinin İş Doymu ve Görevden Ayrılma İle İlgili Düşünceleri”. *Amme İdaresi Dergisi*, 34 (4):183-204.
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Yelkenetepe Yayınları.
- EURYDICE European Unit (2000) Lifelong Learning: The Contribution of Education Systems in the Member States of The European Union: Results of the EURYDICE Survey. Haz. EURYDICE European Unit for the Ministerial Conference to launch the SOCRATES II, LEONARDO DA VINCI II and YOUTH Programmes, Lisbon, 17-18 March.
- Farber, B. A. (1984), “StressandBurnout İn SuburbanTeachers”, *TheJournal of EducationalResearch*, 77, 325-331.
- Fleisman, E, A Bass. A, R. (1974). *StudiesInPersonalAndIndustrialPsychology*. Illinois TheDorseyPress.
- Geray, C. (1975). Halk Eğitiminin Kurumlaşması. Türkiye’de Yaygın Eğitim Semineri, (29-31 Ocak): 403-435. (2002). *Halk Eğitimi*. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Gessner, R. (Ed) (1956). *The Democratic Man–Selected Writings of EduardC.Lindeman*. Boston: Beacon.
- Güleç, İ., Çelik, S. & Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2/3 (Aralık): 34-48.
- Güneş, F. (Ed.) (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi. (2014). Eğitimde Temel Kavramlar ve Çağdaş Yönelimler. 1.Bölüm. *Eğitim Bilimine Giriş* kitabı içinde (Ed.: Firdevs Güneş), Ankara: Pegem Akademi.
- Güzel, H. (2017). Lise Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (56): 23-35.
- Hansen, J, C. (1966). *JobsatisfactionAndActivities Of School Counselors*. The School Counselor pp:790-794
- Hellriegel, D.,Slocum, J. W., Jr. veWoodman, R.W. (1995). *OrganizationalBehavior*, Seventh Edition. New York: West Publishing Company.

- Holland, J, L. (1973). *Making Vocational Choices; A Theory of Careers*. EaglewoodCliffs. N. J. PrinticeHall.
- Karakuş, C. (2012). Meslek Yüksek Okulu Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2(3): 26-35.
- Karaman, K. (2016). Hayat Boyu Öğrenme Etkinliklerinde Yerel Yönetimlerin Rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44): 1135-1142.
- Karip, E. (Ed.) (2015). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kaya, H. E. (2015). Türkiye’de Halk Eğitimi Merkezleri. *International Journal of Science Culture and Sport (IntJSCS)*, Özel Sayı 3 (Temmuz): 268-277.
- Kılıç, N. & Taşpınar, M. (2017). Halk Eğitimi Merkezi Öğretmenlerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(2): 14-25.
- Kızıloluk, H. (2002). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. (Ed.: Adil Türkoğlu). Ankara: Mikro Yayınları.
- Knowles, M. (1996). *Yetişkin Öğrenenler : Göz Ardı Edilen Bir Kesim*. (Çev. Serap Ayhan). Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, (Orijinal Eserin Yayımlı 1973).
- Komşu, U. C. (2013). Yetişkin Eğitimine Katılım, Eğitim İhtiyaçları, Güçlükler ve Kazanımlar: “Karaduvar Mahallesi Örneği”. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(1): 286-299.
- Köğce, D., Özpınar, İ., Mandacı Şahin, S. & Aydoğan Yenmez, A. (2014). Öğretim Elemanlarının 21. Yüzyıl Öğrenen Standartları ve Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (22): 185-213.
- Laal, M. (2011). Lifelong learning: What does it mean? *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 28(2011): 470-474.
https://www.researchgate.net/publication/224767020_Lifelong_Learning_What_does_it_Mean.
- Lindeman, E. C. (1969). *Halk Eğitiminin Anlamı*. (Çev. Celal Şentürk). Ankara: Halk Eğitimi Genel Müdürlüğü Yayınları (Orijinal Eserin Yayımlı, 1926).
- Locke, E. A. (1976). *The Nature And Causes Of Job Satisfaction*, in M. D. Dunnette (Ed.)

- Luthans, F. (1992). *Organizational Behavior*, New York: McGraw-Hill. Inc.
- McCormick, E, J. & Tiffin, J. (1974). *Industrial Psychology*. Sixth Edition. New Jersey. Prentice-Hall Inc. Englewood Cliffs.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2009). Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi, Türkiye 2009, <http://ecvet.ua.gov.tr/Uploads/f7699346-4182-4730-8282-a61938751493.pdf>.
- MEB HBÖGM (2014). Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi ve Eylem Planı (2014-2018).
http://hbogm.meb.gov.tr//meb_iys_dosyalar/2015_04/20025555_hbostratejibelgesi_2014_2018.pdf.
- MEB HBÖGM (2018). Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği.
<http://hbogm.meb.gov.tr/www/hayat-boyu-ogrenme-kurumlari-yonetmeliği/icerik/791>.
- Megginson, K. (1981). *Personal Management*. A Human Resources Approach.
- Melchiori, L, G. Churc, T, A. (1997). Vocational Needs And Satisfaction Of Supported Employees: The Applicability Of The Theory Of Work Adjutment. *Jurnal Of Vocational Behavior*. Vol:50 pp:401-417
- Miser, R. & Arslan, S. (2015). Halk Eğitim Merkezlerinin Rekreatif Kullanımı. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1): 404-410.
- Mollaibrahimoğlu, M. (2016). Türkiye’de Yaşam Boyu Eğitim Politikaları. 11-12 Nisan 2016 tarihlerinde düzenlenen 2. Üretim Ekonomisi Kongresi’nde sunulan bildiri, ss. 1-9.
- Newstrom J. W and Davis K. (1993) *Organizational Behavior: Human Behavior at Work*. 9 th Edition, McGraw-Hill, New York.
- OECD (1977). *Learning Opportunities for Adults*.(Vol. 1). General Report. Paris.
- Önen, S.M. & Kanayran, H.G. (2015). Liderlik ve Motivasyon: Kuramsal Bir Değerlendirme. *Birey ve Toplum*, 5(10): 43-63.
- Onaran, O (1981). Çalışma Yaşamında Güdülenme Kuramları. Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Yayınları No:47

- Öner, A. (2014). *Hayat Boyu Eğitimin Sağlanmasında Halk Eğitimi Merkezlerinin Değerlendirilmesi: Yenişehir Halk Eğitimi Merkezi Örneği* (Yüksek Lisans Tezi). Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Özcan, A. (2008). *Avrupa Birliği'nin Yaşam Boyu Öğrenme Stratejileri –AB Resmi Belgelerindeki Yaşam Boyu Öğrenme Yaklaşımının İncelenmesi–* (Yüksek Lisans Tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, <http://acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/5403/>.
- Özdemir, M. Ç. (Ed.) (2014). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi.
- Özden, (2000). *Öğrenme ve öğretme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özkan, H.H. (t.y.). Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. <http://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423871839.pdf>.
- Özkulak, H. (2017). *Cumhuriyet'ten Günümüze Halk Eğitim Merkezlerinin Gelişimi* (Tezsiz Yüksek Lisans Bitirme Projesi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Phillipson, R. & Evitan, F. (Mart 2017). Türkiye'de Hayat Boyu Öğrenmenin Geliştirilmesi İçin Teknik Destek II (HBÖ-II), TRH3.1.LLLII/P-01, İzleme Rehberi 2014-2018 Hayat Boyu Öğrenme Stratejisi, <http://hayatboyu.meb.gov.tr/wp-content/uploads/2017/10/Manual-for-Monitoring-the-2014-2018-LLL-Strategy-TR.pdf>.
- Polat, C. & Odabaş, H. (t.y.). Bilgi Toplumunda Yaşam Boyu Öğrenmenin Anahtarı: Bilgi Okuryazarlığı. <http://eprints.rclis.org/12661/1/37.pdf>.
- Recepoğlu, E. ve Tümlü, G. Ü. (2016). "Üniversite Akademik Personelinin Mesleki Ve Yaşam Doyumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi", Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi, C. 23, S.4, ss. 1851-1868.
- Samancı, O. & Ocakçı, E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24): 711-722.

- Sasse, G. R. (1981). *PersonToPerson. Third Revised Edition*, Texas: Bennett Publishing Company.
- Schild,H.-J. (2002). The White Paper on Youth and the lifelong learning strategy.*Coyote*, 6(November):23.
- Selçuk, M. (2017). *Halk Eğitimi Merkezlerinin Karşılaştığı Sorunlar* (Tezsiz Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli. Selvi, A. (2017). Ebelikte Mesleki Doyum ve Mesleki Doyum Üzerine Sosyal Çevrenin Etkisi (Kontak Dr. Faruk Sükan Kadın Doğum ve Çocuk Hastalıkları Hastanesi ve Konya Eğitim Araştırma Hastanesi Ebeleri Örneği), Yüksek Lisans Tezi. Beykent Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. <http://tez2.yok.gov.tr/> (Tez No. 471751).
- Semercioğlu, M. S. (2012). Özel ve Kamu Hastanelerinde Çalışan Tıbbi Sekreterlerin İş Doyumu ve Örgütsel Güven Düzeylerin Karşılaştırılmasına Yönelik Bir Alan Araştırması, Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. <http://tez2.yok.gov.tr/> (Tez No. 310987).Sünter, A. T, ve öte. (2006). "Pratisyen Hekimlerde Tükenmişlik, İşe Bağlı Gerginlik ve İş Doyumu Düzeyleri", Genel Tıp Dergisi, C. 16, S. 1, ss. 9-14.
- Sevimli, S. (2006). Hizmet Sektöründe Kalite ve Hizmet Kalitesi Ölçümü Üzerine Bir Uygulama, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir. <http://tez2.yok.gov.tr/> (Tez No. 189904).
- Swedish National Agency For Education, (2004). Adult Education.
- Silah, M. (2001). Çalışma Psikolojisi. Ankara: Seçkin Yayıncılık. Sinclair, R. R., Martin, J. ve Michel, R. P. (1999). "Full-Time andPart-Time SubgroupDifferencesin JobAttitudesandDemographicCharacteristics", Journal Of VocationalBehavior, C. 55, S. 3, ss. 337-355. Sosyal Güvenlik Kurumu. (2016). "SGK İstatistik Yılları 2016", http://www.sgk.gov.tr/wps/portal/sgk/tr/kurumsal/istatistik/sgk_istatistik_yilliklari (Erişim: 17.02.2018).
- Şencan, N. S.,Aydın, B., ve Yeğenoğlu, S. (2017). "Türk İlaç Sanayinde Çalışan Yöneticilerinin Örgütsel Bağlılık ve İş Doyumlarına Yönelik Bir Araştırma", Gazi İktisat ve İşletme Dergisi, C. 3, S. 2, ss. 117- 148. 84

- Şahin N.H. Ve Batıgün A.D. (1997) Bir Özel Hastanede İş Doyumu ve Stres. Türk Psikoloji Dergisi 12 (39):57-71. Hastanelerde Liderlik Davranışlarının Personel İş Doyumuna Etkisi.
- Şişman, M. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Stronge, H. J., Tucker, P. D., & Hindman, J. L. (2004). *Handbook for qualities of effective teachers*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development Publication.
- Tanrıverdi, B., ve Apak, Ö. (2013). Öğretmen yeterlikleri açısından eğitim fakültesi programlarının değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46 (2), 297-318.
- Taşcı, D., Aydın, C. H., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., Kıcı, G. K. & Dinçer, G. D. (2015). Eskişehir’de Yaşam Boyu Öğrenme Başlığı Altında Yetişkin Eğitiminin Analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (34): 197-211.
- Taşdemirci, E. (1996). Atatürk’ün Halk Eğitimi Hakkında Görüşleri ve Atatürk Döneminde Türkiye’de Halk Eğitimi Faaliyetleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (7): 495-501.
- Taylor, W. J. ve Show, R. T. (1969). *Marketing: An Integrated Analytical Approach*. Cincinnati: South-Western Publishing Company. TEB BNP PARIPAS ORTAKLIĞI. (2016).
- Tissot, P. (2004). Terminology of vocational training policy: a multilingual glossary for an enlarged Europe. Cedefop (Ed), Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- Toprak, M. & Erdoğan, A. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme: Kavram, Politika, Araçlar ve Uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(2): 69-91.
- Tortop, H.S. (2015). Yaşam Boyu Öğrenme Tarihçesi. <https://slideplayer.biz.tr/slide/3639773/>.
- Tosun, Ü. & Bahar, M. (2016). Yetişkin Eğitiminde Görev Yapan Eğitimcilerin Eğitimlik Rollerinin Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Temelinde İncelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(Haziran özel sayısı): 20-32.
- Tuncer, M. (2006). Yetişkinlerin Mesleki Eğitimi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 40-47.

- Türkoğlu, A. & Uça, S. (2011). Türkiye’de Halk Eğitimi: Tarihsel Gelişimi, Sorunları ve Çözüm Önerileri. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(2): 48-62.
- UNESCO World Report (2005) Towards Knowledge Societies. Paris: UNESCO Publishing.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2011). Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlik Ölçeği (YBÖYÖ): Geçerlik ve Güvenirlilik Çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (41): 449-460.
- Ültanır, E. & Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de Yetişkinler Eğitiminde Profesyonel Standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1): 1-23.
- Vrom, V, H. (1964). *WorkAndMotivation*. New York. WileyAndJons. İnc.
- Yayla, D. (2009). *Türk Yetişkin Eğitimi Sisteminin Değerlendirilmesi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED).
- Yelboğa, A. (2008). "İnsan Kaynakları Bölümünde Çalışanların İş Doyumlarındaki Farklılıklarının İncelenmesi", *Yönetim Dergisi*, C. 19, S. 61, ss. 126-143.
- Yiğit Koyunkaya, M. (t.y.). Eğitimi Bilimine Giriş. 1. Ders- Eğitimin Temel Kavramları, http://melikeyigit.weebly.com/uploads/1/2/4/7/12475408/1._hafta-_egitimin_temel_kavramlari.pdf.
- Yüksekbilgili, Z.& Akduman, G. (2016). Yetişkin Eğitimi Memnuniyeti (YEM) Ölçümü İçin Ölçek Geliştirme Çalışması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, Sayı 53 (Kış): 239-257.
- Yüksel İ. (2002) “Hemşirelerin İş Doyum Düzeyini Ayırt Edici İş Doyum Öğelerinin Diskriminant Analiziyle Belirlenmesi”. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (3):68.
- Yüksel, Ö. (1997). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. Gazi Üniversitesi İktisadi Ve İdari Bilimler Fakültesi İşletme Bölümü Ankara.
- <https://slideplayer.biz.tr/slide/9251630/> : Eğitimi de Pedagojik ve Andragojik Yaklaşım (Yetişkin Eğitimi)

EK1



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : 59090411-20-E.16149869
Konu : Anket ve Araştırma İzin Talebi

05/09/2019

VALİLİK MAKAMINA

- İlgi: a) 03.07.2019 tarihli ve 12840163 Gelen Evrak No'lu dilekçe.
b) MEB. Yen. ve Eğ. Tk. Gn. Md. 22.08.2017 tarih ve 12607291/ 2017/25 No'lu Gen.
c) Millî Eğitim Müdürlüğü Araştırma ve Anket Komisyonunun 03.09.2019 tarihli tutanağı.

İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü yüksek lisans öğrencisi Alpay TÜRKKAN'ın "**Halk Eğitim Merkezlerinde Yöneticilerin Hayat Boyu Öğrenme Algısının Araştırılması**" konulu tezi kapsamında, ilimiz genelinde bulunan Halk Eğitimi Merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlere; anket uygulama istemi hakkındaki ilgi (a) dilekçe ve ekleri Müdürlüğümüzce incelenmiştir.

Araştırmacının söz konusu talebi; bilimsel amaç dışında kullanılmaması, uygulama sırasında bir örneği müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun müdürlüğümüzden izin alınmadan kamuoyuyla paylaşılmaması koşuluyla, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim-öğretimi aksatmayacak şekilde ilgi (b) Bakanlık emri esasları dâhilinde uygulanması, sonuçtan Müdürlüğümüze rapor halinde (CD formatında) bilgi verilmesi kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

- Ek:
1- Genelge.
2- Komisyon Tutanağı.

OLUR
05/09/2019

Levent KILIÇ
Vali a.
Vali Yardımcısı

İl Millî Eğitim Müdürlüğü Binbirdirek M. İmran Öktem Cad.
No:1 Eski Adliye Binası Sultanahmet Fatih/İstanbul
E-Posta: sgb34@meb.gov.tr

A. BALTA VHKİ
Tel: (0 212) 455 04 00-239

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. <https://evraksorgu.meb.gov.tr> adresinden b3f7-6e45-332f-86ff-7312 kodu ile teyit edilebilir.

EKLER
BÖLÜM I
KİŞİSEL BİLGİLER

EK-2

1. Branşınız?
2. Cinsiyetiniz?
() Kadın () Erkek
3. Medeni Durumunuz ?
() Evli () Bekar
4. Akademik Durumunuz?
() Lise () Ön Lisans () Lisans () Lisans üstü
5. Görev türünüz?
() Müdür () Müdür Yardımcısı () Öğretmen / Usta Öğretici
6. Öğretmenlikteki hizmet süreniz?
() 1-5 yıl () 6-10 yıl () 11-15 yıl () 16-20 yıl () 21 yıl
ve üzeri

HAYAT BOYU ÖĞRENME ÖLÇEĞİ

		5- Tümüyle katılıyorum	4-Katılıyorum	3-Kararsızım	2-Katılmıyorum	1-Hiç katılmıyorum
1-	Her bireyin eğitime ihtiyacı vardır.					
2-	İnsan, eğitim ile bireysel yaşamında gelişim sağlar.					
3-	İnsan eğitim ile sosyal yaşamında gelişim sağlar.					
4-	Bireylerin sahip oldukları nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye ihtiyaçları vardır.					
5-	Eğitim öğretim içerisinde yer alan bireyler dinamik varlıklardır.					
6-	HBÖ kurumlarında Hayat Boyu Öğrenmenin önemi kavranır.					
7-	HBÖ kurumları vatandaşların ihtiyaç duyduğu her alanda eğitim faaliyetleri gerçekleştirir.					
8-	HBÖ kurumlarında her birey ilgi duyduğu alanda kendini gerçekleştirme olanağına sahiptir.					
9-	HBÖ kurumlarının kapıları herkese açıktır.					
10-	HBÖ kurumların hedef aldığı kitlenin öğrenme ihtiyaçları tümüyle karşılayabilmektedir.					
11-	Eğitim ve öğretim alanındaki yenilik arayışları HBÖ kurum yöneticilerini HBÖ kavramı üzerine yoğunlaştırmaktadır.					
12-	HBÖ kurumları toplumun tümüne hitap eder.					
13-	HBÖ kurumlarında eğitim faaliyetleri sürekli dir					
14-	HBÖ kurumlarında kurs dışı,sergi festival konferans ve eğlence aktiviteleri gibi eğitsel aktiviteleri gibi eğitsel etkinliklerde gerçekleştirmektedir.					
15-	HBÖ kurumları diğer ülkelerle de eğitim işbirlikleri gerçekleştirmektedir.					
16-	Ailelere yönelik eğitim ve destek faaliyetleri HBÖ kurumlarının çalışmalarındandır.					
17-	HBÖ kurumları olarak engelli bireylere yönelik eğitim faaliyetleri yapılmaktadır.					
18-	HBÖ kurumları el sanatları çeşitli kurslar ile yaşatılmaktadır.					

19	HBÖ kurumları öğrenme fırsatlarını evlere yaklaştırmaktadır.					
20	Farklı alanlarda yeni bilgi ve beceriler geliştirilmelidir.					
21	Kişisel gelişim sağlayacak her türlü bilgi kolaylıkla öğrenilir.					
22	Kişisel gelişim sağlamak adına sürekli yeni bilgi ve beceriler kazanılmalıdır.					
23	Maddi olanakların tatmin edici olması halinde de kişisel gelişim için yeni bilgi ve beceriler kazanılmalıdır.					
24	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda istekli olunmalıdır.					
25	Zamanın büyük kısmını araştırma yapmaya harcamak bireye keyif verir.					
26	Yeni bilgi ve beceriler öğrenme konusunda fırsatlar oluşturulmalıdır.					
27	Yeni bilgi ve beceriler öğrenmek için maddi açıdan birikim yapılmalıdır.					
28	Öğrenilen konu zor ve karmaşık olması halinde bile onu öğrenmek için çaba harcanmalıdır.					

BÖLÜM II
MESLEKİ DOYUM ÖLÇEĞİ

		Her Zaman	Sık Sık	Ara Sıra	Nadiren	Hiçbir Zaman
1	Bir kez daha dünyaya gelseniz aynı mesleğe girmek ister misiniz?					
2	Yaptığınız işi önemli ve anlamlı buluyor musunuz?					
3	Mesleğinizi başkalarına önerir misiniz?					
4	Keşke başka bir iş yapan insan olsam dediğiniz olur mu?					
5	Mesleğinizin gelişmenize olanak verdiğini düşünüyor musunuz?					
6	İş yerinize hevesle gelir misiniz?					
7	İşiniz ile ilgili yeni bir şey öğrenmeye çalışır mısınız?					
8	İşyerinizde aldığınız eğitime uygun bir iş yapıyor musunuz?					
9	İşgünü sonunda kendinizi mutsuz ve bıkkın hisseder misiniz?					

10	Fırsatını bulduğunuz an başka bir işe geçmeyi düşünür müsünüz?					
11	Erken emekli olup bir köşeye çekilmeyi düşünür müsünüz?					
12	Meslektaşlarınızla karşılaştığınızda onların işlerini nasıl yaptıklarını sorar mısınız?					
13	Mesleki bilginizi arttırmak için seminerlere/kongrelere katılır mısınız?					
14	İşyerinde bazı engeller çalışma isteğinizi engeller mi?					
15	İşinizin yeteneklerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
16	Mesleğinizle ilgili yayınları izler misiniz?					
17	Mesleğinizi yürütürken karşılaştığınız engellerle mücadele ediyor musunuz?					
18	İşinizin ilgilerinize uygun olduğunu düşünüyor musunuz?					
19	Mesleğinizi değiştirmeyi düşündüğünüz anlar oldu mu?					
20	Meslek bilgilerinizi arttırmaya yönelik girişimlerde bulunuyor musunuz?					

ÖZGEÇMİŞ

1994 Marmara Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi

1998 Tekstil Eğitimi Hazır Giyim Teknolojisi Alanından Mezun

1999 İstanbul Beyoğlu İTO Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde

Öğretmenliğe Başlama

2010 İstanbul Mesleki Eğitim Merkezi Müdür Yardımcılığı

2011 İstanbul Kağıthane İHKİB Meslek Lisesinde Müdür Yardımcısı

2014 İstanbul Cihangir Halk Eğitimi Merkezinde Müdür

2018 Kastamonu Şenpazar İlçe Milli Eğitim Şube Müdürü