

T.C.
ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANABİLİM DALI
EĞİTİM YÖNETİMİ VE DENETİMİ BİLİM DALI

ÜNİVERSİTELERDEKİ YAŞAM BOYU ÖĞRENME HİZMETLERİNİN
YÖNETSEL ETKİLİLİĞİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

DOKTORA TEZİ

Remzi YILDIRIM

ÇANAKKALE
ŞUBAT / 2017

T.C.
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı
Eğitim Yönetimi Ve Denetimi Bilim Dalı

Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel
Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Remzi YILDIRIM
(Doktora Tezi)

Danışman
Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY

Çanakkale
Şubat / 2017

Taahhütname

Doktora tezi olarak sunduğum “Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetmel Etkililiđinin Deđerlendirilmesi” adlı çalışmanın, tarafımdan, bilimsel ahlak ve değerlere aykırı dūřecek bir yardıma başvurmaksızın yazıldığını ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gősterilenlerden oluştuğunu, bunlara atıf yaparak yararlanmış olduğumu belirtir ve bunu onurumla doğrularım.

03 / 02 / 2017



Remzi YILDIRIM


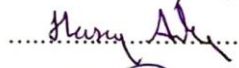
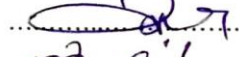
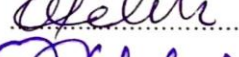

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Onay

Remzi YILDIRIM tarafından hazırlanan çalışma, 03/02/2017 tarihinde yapılan tez savunma sınavı sonucunda jüri tarafından başarılı bulunmuş ve Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Tez Referans No : 10140492

	Akademik Unvan	Adı SOYADI	İmza
Danışman	Prof. Dr.	R. Cengiz AKÇAY	
Üye	Prof. Dr.	Hasan ARSLAN	
Üye	Prof. Dr.	Çavuş ŞAHİN	
Üye	Doç. Dr.	Kazım ÇELİK	
Üye	Doç. Dr.	Yaşar KONDAKÇI	

Tarih: 21.02.2017

İmza: 

Prof. Dr. Salih Zeki GENÇ
Enstitü Müdürü

Önsöz

İnsanoğlunu diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden birisi öğrenme yeteneğidir. Öğrendiklerinden en işlevsel olanlarını kendinden sonraki kuşaklara aktararak bugünkü bilgi seviyesine ulaşmıştır. Tarih içinde sahip olunan bilginin artmasıyla öğrenme sürecinde informal yapıdan formal bir yapıya geçiş söz konusu olmuştur. Bu anlamda okul adını verdiğimiz kurumlar ve öğretmen adını verdiğimiz uzman öğreticiler ortaya çıkmıştır.

Birer örgün eğitim kurumu olan okullar sayesinde bireyler çok önemli bilgiler edinmektedir ve yaşamlarında arzu ettikleri gelişim ve değişimi ağırlıklı olarak bu şekilde gerçekleştirmektedirler. Ancak öğrenme bireylerin yaşamları boyunca ve yaşamları genişliğinde devam eden bir durumdur. İşte bu durum bireyler için yaşam boyu öğrenme dediğimiz kavramın doğmasını sağlamıştır. İhtiyaçlarını karşılamak için bireyler sürekli öğrenme çabasında ve arayışında olmuşlardır. Bu çaba sadece okullarla sınırlı kalmamış, araştırma kapsamında açıklandığı biçimde örgün, yaygın ve algın olarak da devam etmiştir.

Bilginin mutluluk ve refah sağlamada önemli bir ölçüt olduğu günümüzde yaşam boyu öğrenme kavramı araştırmada değinildiği üzere tarihsel süreçte gelişim göstermiş ve sosyal, bireysel ve ekonomik anlamda üç temel amaca hizmet eden bir içeriğe kavuşmuştur. Bireyler bu üç amaç etrafında bilgiye ulaşmaya çalışmaktadır.

Bilgiye erişimde çok çeşitli yollar bulma imkânına sahip olan günümüz bireyleri için güvenilir bilgi kaynaklarından birisi de üniversitelerin yaşam boyu öğrenme hizmeti vermek amacıyla kurdukları sürekli eğitim merkezi adlı birimlerdir. Üniversitelerin geçirmiş olduğu birinci kuşak, ikinci kuşak ve üçüncü kuşak olarak bilinen değişimlerin etkisiyle ilgili birimlerin önemli bir konumda ve topluma yönelik çeşitli eğitim ihtiyaçlarını karşılama çabasında oldukları söylenebilir. Bu çabanın etkili bir biçimde yürütülmesi ve bireyler için katkı sağlaması yönetim bilimi ile yakından ilişkilidir. Amaca uygun bir biçimde yönetim anlayışının olması, örgütsel yapısının oluşturulması ve sürecin yürütülmesi etkililik adına önemli faktörlerdir

denilebilir. Bu araştırma ile yaşam boyu öğrenme hizmeti vermek amacıyla kurulmuş olan sürekli eğitim merkezlerinin mevcut durumu ilgili paydaşlar kapsamında değerlendirilmiştir. Elde edilen bulguların hem yaşam boyu öğrenme alanına hem eğitim yönetimi alanına hem de üniversitelerin topluma dönük hizmetlerine katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Bu noktada bildiği her şeyi bana aktararak “Eğitim Yönetimi” alanında beni yetiştiren ve “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramıyla beni tanıştıran verdiği eğitimi taçlandıran çok değerli Tez Danışmanım Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY’a hem eğitimim boyunca harcadığı emek hem de böyle bir çalışma konusu ile yaşamımda bana daha engin ufuklar açtığı için çok teşekkür ederim. Ayrıca bu süreçte hem dersime girerek hem de TİK üyesi olarak bana birçok öğrenme fırsatı sunan Prof. Dr. Hasan ARSLAN’a ve TİK üyesi olmasından onur duyduğum, katkılarını esirgemeyen Prof. Dr. Çavuş ŞAHİN’e buradan teşekkür etmeyi bir borç bilirim. Araştırmamın son aşamasında tanışma fırsatı bulduğum tez savunma sınavı jüri üyelerim Doç. Dr. Kazım ÇELİK’e ve Doç. Dr. Yaşar KONDAKÇI’ya değerli katkılarından dolayı saygılarımı sunar, çok teşekkür ederim.

Bu zorlu süreçte benim en baş destekçim olan ve bana her zaman güvenen değerli eşim Yeşim YILDIRIM’a, biricik kızım Yeliz YILDIRIM’a ve tatlı oğlum Yavuz YILDIRIM’a çok teşekkür eder, sevgilerimi sunarım.

Ayrıca öğrencisi olduğum enstitüye ve tüm personeline şükranlarımı sunarım.

Son olarak bu zorlu süreçte her zaman yanımda olan ve katkılarını sunan değerli idari amirlerime, kıymetli mesai arkadaşlarıma, uzman görüşleri veren meslektaşlarıma, araştırmama katılarak katkıda bulunan değerli SEM paydaşlarına, çok sevdiğim dost ve akrabalarıma teşekkür eder, eğitim hayatımda rol alan tüm öğretmenlerime saygılarımı sunarım.

Çanakkale, 2017

Remzi YILDIRIM

Özet

Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetsel Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiş olan bu araştırma, sürekli eğitim merkezleri kapsamında ele alınmıştır. Araştırma sonuçlarının hem yaşam boyu öğrenmeye hem de eğitim yönetimine teori ve uygulamada katkı sağlaması anlamında önemlidir. Araştırmaya ait veriler, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem modeline göre toplanmıştır. Bu amaçla, farklı veri toplama araçları geliştirilmiştir. Yöneticiler ve öğretim elemanları için nitel veri toplama araçları ve kurs katılımcıları için nitel ve nicel veri toplama araçları geliştirilmiştir. Yönetsel etkililikle ilgili veri amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar biçimindeki boyutlar kapsamında sekiz üniversiteye ait sürekli eğitim merkezinden toplanmıştır. Araştırma hedef evreni olan bu sekiz üniversiteden 2016 Mayıs ve Haziran aylarında yirmi beş yönetici, yirmi beş öğretim elemanı ve yüz yetmiş dokuz kursiyer araştırmaya katılmıştır. Nitel verilerin analizinde betimsel ve içerik analiz yöntemleri kullanılmıştır. Nicel verilerin analizinden önce Kolmogorov Smirnov analizi aracılığı ile normal dağılım test edilmiştir. Verilerin normal dağılım göstermemesi nedeniyle Mann – Whitney U testi ve Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Gruplar arasında anlamlı fark olduğunda, ikili karşılaştırma analizleri Dunn testi ile yapılmıştır. Veriler, SPSS 23 paket programı kullanılarak çözümlenmiştir. Bulgular, amaç boyutunda yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer değerlendirmelerinin örtüştüğünü göstermektedir. Örgütsel yapı boyutunda özerklik ihtiyacı ve yasal düzenleme ihtiyacı vurgulanmıştır. Süreç boyutunda fiziki yapıdaki eksikliklere değinilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme, yönetsel etkililik, yönetim süreçleri, sürekli eğitim merkezleri, yetişkin eğitimi, yetişkin öğrenenler

Abstract

Evaluation of Managerial Effectiveness of Lifelong Learning Services in Universities

This study which was carried out for the purpose of determining the managerial effectiveness of lifelong education services at universities has been handled within the scope of continuous education centers. This study is significant in the sense that its results contribute to the theory and practice of both lifelong learning and education management. The data set of the study was collected with the mixed method model in which qualitative and quantitative methods were used together. For this purpose different data collection tools were developed. For managers and faculty member qualitative data collection tools and for course participants qualitative and quantitative data collection tools were developed. The data on managerial effectiveness have been collected in the content of the dimensions like purpose, organizational structure, process and faced problems from the continuous education centers of eight universities. Twenty five managers, twenty five faculty members and one hundred and seventy nine course participants have joined to the research from those eight universities, which were the target population of the research, between May and June in 2016. Descriptive and content analysis methods have been used in the analysis of qualitative data. Before the analysis of quantitative data, the normal distribution has been tested by Kolmogorov Smirnov analysis. Violation of normal distribution assumption, the data was analyzed with Mann – Whitney U and Kruskal Wallis tests. When there was a significant difference between groups, pairwise comparison analysis has been done with Dunn test. The data has been analyzed using SPSS 23 package program. The findings show the overlap of the manager, the faculty member and the course participants' evaluations in the aim dimension. The need for autonomy and legal regulation in the organizational structure dimension has been emphasized. In the process dimension the deficiencies in the physical structure has been addressed.

Keywords: Lifelong learning, managerial effectiveness, management processes, continuing education centers, adult learners, adult education

İçindekiler

Önsöz	i
Özet	iii
Abstract	iv
İçindekiler	v
Kısaltma ve Semboller	x
Tablolar Listesi	xii
Şekiller Listesi	xvii
Bölüm I: Giriş	1
Problem Durumu	1
Amaç	8
Önem	9
Kapsam	10
Varsayımlar	10
Sınırlılıklar	11
Tanımlar	11
Bölüm II: Alanyazın	12
Yaşam Boyu Öğrenme	12
Yaşam boyu öğrenmenin anlamı ve amacı	12
Yaşam boyu öğrenme ilkeleri, öğeleri, yeterlilikleri	18
Yaşam boyu öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenen birey özellikleri	21
Yaşam boyu öğrenme yolları	23
Örgün eğitim	24
Yaygın eğitim	25
Algın öğrenme	27
Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi ve Üniversitelerdeki Yeri	29
Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi	29
Dünyada yaşam boyu öğrenmenin gelişimi	30
Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi	37
Üniversitelerin gelişimi ve yaşam boyu öğrenmedeki yeri	39
Birinci kuşak üniversiteler	40
İkinci kuşak üniversiteler	41
Üçüncü kuşak üniversiteler	43

Üniversitelerin yaşam boyu öğrenmedeki yeri	46
Etkin vatandaş yetiştirme ihtiyacı	47
Üniversitelerin yaşam boyu öğrenme kapsamında verdiği hizmetler	51
Sürekli eğitim merkezlerinin yapısı ve işleyişi	52
Sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim süreçleri	56
Sürekli eğitim merkezinde görev yapan eğitimci özellikleri	61
Yönetsel Etkililik	63
Örgüt ve yönetim kavramları	64
Yönetim kuramları ve yönetsel etkililik	67
Klasik örgüt ve yönetim kuramları	67
Neoklasik örgüt ve yönetim kuramları	69
Sistem kuramları	71
Çağcıl örgüt ve yönetim kuramları	73
Yönetim süreçleri ve yönetsel etkililik ilişkisi	77
Karar verme	77
Planlama	79
Örgütlenme	82
Koordinasyon	84
Etkileme	86
İletişim	90
Değerlendirme	92
Yönetsel etkililiğin değerlendirilmesi	95
Örgütsel etkililik ve örgütsel etkililik yaklaşımları	95
Etkili yönetici ve özellikleri	99
Yönetsel etkililik ile ilgili faktörler	101
Amaç	103
Örgütsel yapı	106
Süreç	109
Karşılaşılan sorunlar	110
Bölüm III: Yöntem	112
Araştırma Modeli	112
Nitel boyutu	114
Nicel boyutu	115
Evren ve Örneklem	115

Nitel boyuta ilişkin çalışma grubu	116
Nicel boyuta ilişkin örnekleme	118
Veri Toplama Araçları	120
Nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesi	120
Nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesi	123
Veri Toplama Süreci	129
Verilerin Analizi	131
Nitel boyuta ait verilerin analizi	131
Nicel boyuta ait verilerin analizi	132
Bölüm IV: Bulgular ve Yorum	135
Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Amaç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	135
Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarının Amaç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	140
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Amaç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	144
Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Örgütsel Yapı Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	147
Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarının Örgütsel Yapı Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	152
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Örgütsel Yapı Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	159
Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Süreç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	160
Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarının Süreç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	166
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Süreç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	171
Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Karşılaşılan Sorunlar Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	172
Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarının Karşılaşılan Sorunlar Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	175
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Karşılaşılan Sorunlar Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?	177

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Eğitimlere Katılım Amaçları Değişmekte midir?	179
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Eğitimlere Katılım Amaçları Değişmekte midir?	180
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Eğitimlere Katılım Amaçları Değişmekte midir?	182
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Eğitimlere Katılım Amaçları Değişmekte midir?	183
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Amaç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	186
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Amaç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	187
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Amaç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	188
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Amaç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	188
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Örgütsel Yapı Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	190
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Örgütsel Yapı Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	191
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Örgütsel Yapı Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	192
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Örgütsel Yapı Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	193
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	195
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	195
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	196
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?	197
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Değişmekte midir?	199

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Değişmekte midir?	200
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Değişmekte midir?	201
Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Değişmekte midir?	202
Sürekli Eğitim Merkezleriyle İlgili Elde Edilen Bulguların Toplu Gösterimi	204
Bölüm V: Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler	206
Tartışma	206
Sonuçlar	220
Öneriler	224
Kaynakça	227
Ekler	253
Özgeçmiş	267

Kısaltma ve Semboller

YBÖ	: Yaşam Boyu Öğrenme
AB	: Avrupa Birliği
SEM	: Sürekli Eğitim Merkezi
EUA	: European University Association
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
UNESCO	: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
EC	: European Commission
G.M.	: Genel Müdürlüğü
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu
M.Ö.	: Milattan Önce
TÜSEM	: Türkiye Üniversiteler Sürekli Eğitim Merkezleri
SWOT	: Güçlü Yönler, Zayıf Yönler, İmkânlar ve Tehditler
TKY	: Toplam Kalite Yönetimi
POSDCORB	: Planning, Organizing, Staffing, Directing, Co-Ordinating, Reporting and Budgeting
CBÜSEM	: Celal Bayar Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
DESEM	: Dokuz Eylül Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
EGESEM	: Ege Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
ESOGÜSEM	: Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
İKÇÜSEM	: İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
İYTE-SEM	: İzmir İleri Teknoloji Enstitüsü Sürekli Eğitim Merkezi
EKOSEM	: Ekonomi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
YÜSEM	: Yaşar Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi
Akt.	: Aktaran
Çev.	: Çeviren
N	: Evren birim sayısı
n	: Örneklem birim sayısı
f	: Frekans
%	: Yüzdelerik değer
s.s.	: Standart Sapma

p	: Anlamlılık Düzeyi
sd / df	: Serbestlik Derecesi
\bar{X}	: Aritmetik ortalama
X^2	: Ki Kare
KGO	: Kapsam Geçerlik Oranı
YDS	: Yabancı Dil Sınavı
KPSS	: Kamu Personeli Seçme Sınavı
MYK	: Mesleki Yeterlilik Kurumu
SEMYE-VTA	: Sürekli Eğitim Merkezi Yönetmelik Etkililik Veri Toplama Aracı
SEMYE-YGF	: Sürekli Eğitim Merkezi Yönetmelik Etkililik – Yönetici Görüşme Formu
SEMYE-ÖEGF	: Sürekli Eğitim Merkezi Yönetmelik Etkililik – Öğretim Elemanı Görüşme Formu
SEMYE-KA	: Sürekli Eğitim Merkezi Yönetmelik Etkililik – Kursiyer Anketi
KMO	: Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy
BTS	: Bartlett's Test of Sphericity

Tablolar Listesi

Tablo Numarası	Başlık	Sayfa
1	Örgün ve yaygın eğitimin karşılaştırılması	26
2	Örgün eğitim, yaygın eğitim ve algin öğrenmenin karşılaştırılması	27
3	Algin öğrenme biçimleri	28
4	AB'nin 1990'larda yaşam boyu öğrenme kapsamında ön plana çıkan çalışmaları	33
5	AB'nin 2000 sonrası yaşam boyu öğrenme kapsamında ön plana çıkan çalışmaları	35
6	Humboldt ve Multi – versite modellerinin karşılaştırılması	42
7	Dönemsel olarak üniversitelerin özellikleri	44
8	Sürekli eğitim merkezleri tarafından kullanılan isimler	54
9	Sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel yapıları	54
10	Sürekli eğitim merkezlerinin düzenlediği eğitim hizmetleri	55
11	Yetişkin eğitiminde kullanılan yöntem ve teknikler	58
12	Yetişkin eğitiminde kullanılan araç ve gereçler	60
13	Tasarlanan uygun örgüt yapısı için anahtar sorular ve cevaplar	82
14	Etki taktiklerine ilişkin tanımlar	88
15	Güdüleme kuramları	89
16	Eğitim denetiminin tarihsel gelişimi	93
17	Örgütsel bakış açısına göre etkililik yaklaşımları	98
18	Etkili ve etkisiz yönetici yetenekleri	100
19	Örgüt yapısını tasarlamak için temel tasarım soruları ve cevapları	107
20	Hedef evreni oluşturan SEM yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer sayıları	116
21	Nitel çalışma grubunu oluşturan SEM yönetici ve öğretim elemanı sayıları	117
22	Nitel çalışma grubunu oluşturan SEM yönetici / öğretim elemanı demografik bilgileri	118
23	Nicel örnekleme oluşturan SEM kursiyer sayıları	119
24	Nicel örnekleme oluşturan SEM kursiyerlerine ait demografik bilgiler	119
25	Kursiyer anketi – bölüm 2'ye ait puan aralıkları	125
26	Ön uygulama kapsamında alınan evren ve örneklem durumu	127
27	Döndürme sonrası maddelerin faktörlere göre dağılımı	128

28	Faktörlere yönelik güvenilirlik analizi	129
29	Araştırma verilerinin toplanma biçimleri	130
30	Kursiyer anketi – bölüm 2’de yer alan maddelerinin normal dağılım durumu	133
31	SEM Yönetici görüşlerine göre eğitim hizmetlerinin düzenlenme amaçları	136
32	SEM Yönetici görüşlerine göre kursiyer amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi	137
33	SEM Yönetici görüşlerine göre öğretim elemanı amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi	138
34	SEM Yönetici görüşlerine göre eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi	139
35	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre eğitim hizmetlerinin verilme amaçları	140
36	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi	141
37	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi	142
38	SEM Kursiyer görüşlerine göre eğitim hizmetlerine katılım amaçları	144
39	SEM Kursiyer görüşlerine göre kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi	145
40	SEM Kursiyer görüşlerine göre eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi	146
41	SEM Yönetici görüşlerine göre mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi	147
42	SEM Yönetici görüşlerine göre mevcut örgütsel yapının özerklik bakımından değerlendirilmesi	148
43	SEM Yönetici görüşlerine göre üst yönetim tasarımının değerlendirilmesi	149
44	SEM Yönetici görüşlerine göre mevcut yasal düzenlemeler ve sahip olduğu bütçenin değerlendirilmesi	150
45	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi	152
46	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre mevcut örgütsel yapının özerklik bakımından değerlendirilmesi	153
47	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre mevcut örgütsel yapının görevleri üzerindeki etkisi bakımından değerlendirilmesi	155
48	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre mevcut yasal düzenlemeler ve sahip olduğu bütçenin değerlendirilmesi	157

49	SEM Kursiyer görüşlerine göre mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi	159
50	SEM Yönetici görüşlerine göre eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında değerlendirilmesi	161
51	SEM Yönetici görüşlerine göre sahip olunan öğretim elemanı kaynağının YBÖ kapsamında değerlendirilmesi	162
52	SEM Yönetici görüşlerine göre sahip olunan fiziki imkânların değerlendirilmesi	164
53	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında değerlendirilmesi	166
54	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre sahip olunan öğretim elemanı kaynağının YBÖ kapsamında değerlendirilmesi	167
55	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre sahip olunan fiziki imkânların değerlendirilmesi	169
56	SEM Kursiyer görüşlerine göre eğitim süreçlerinin değerlendirilmesi	171
57	SEM Yönetici görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm çalışmaları / önerileri	173
58	SEM Öğretim elemanı görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm çalışmaları / önerileri	175
59	SEM Kursiyer görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar ve çözüm çalışmaları / önerileri	177
60	Cinsiyete göre SEM kursiyerlerinin eğitimlere katılım amaçlarına ilişkin değerlendirme dağılımları	180
61	Yaşa göre SEM kursiyerlerinin eğitimlere katılım amaçlarına ilişkin değerlendirme dağılımları	181
62	Eğitim durumuna göre SEM kursiyerlerinin eğitimlere katılım amaçlarına ilişkin değerlendirme dağılımları	182
63	Devam ettiği programa göre SEM kursiyerlerinin eğitimlere katılım amaçlarına ilişkin değerlendirme dağılımları	184
64	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan aldıkları puanların cinsiyete bağlı olarak farklılığını gösteren Mann Whitney U analizi	187
65	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan aldıkları puanların yaş grubuna bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis Analizi	187

66	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu grubuna bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis Analizi	188
67	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan aldıkları puanların dâhil olunan programa bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis analizi	189
68	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan aldıkları puanların program çoklu karşılaştırmasına göre farkın olduğu gruplar – Dunn analizi	190
69	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan aldıkları puanların cinsiyete bağlı olarak farklılığını gösteren Mann Whitney U analizi	191
70	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan aldıkları puanların yaş grubuna bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis Analizi	191
71	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu grubuna bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis Analizi	192
72	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan aldıkları puanların dâhil olunan programa bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis analizi	193
73	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan aldıkları puanların program çoklu karşılaştırmasına göre farkın olduğu gruplar – Dunn analizi	194
74	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan aldıkları puanların cinsiyete bağlı olarak farklılığını gösteren Mann Whitney U analizi	195
75	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan aldıkları puanların yaş grubuna bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis Analizi	196
76	Sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan aldıkları puanların eğitim durumu grubuna bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis Analizi	196

77	Sürekli eğitim merkezi kursiyelerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan aldıkları puanların dâhil olunan programa bağlı olarak farklılığını gösteren Kruskall Wallis analizi	197
78	Sürekli eğitim merkezi kursiyelerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan aldıkları puanların program çoklu karşılaştırmasına göre farkın olduğu gruplar – Dunn analizi	198
79	Cinsiyete göre SEM kursiyerlerin karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin değerlendirme dağılımları	199
80	Yaşa göre SEM kursiyelerinin karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin değerlendirme dağılımları	200
81	Eğitim durumuna göre SEM kursiyelerinin karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin değerlendirme dağılımları	201
82	Devam ettiği programa göre SEM kursiyelerinin karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin değerlendirme dağılımları	203
83	Araştırma kapsamında elde edilen bulguların toplu durumu	204

Şekiller Listesi

Şekil Numarası	Başlık	Sayfa
1	Eğitim biçimleri ve özellikleri	24
2	Üniversitelerin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi	40
3	Üçüncü nesil üniversitelerin örgütsel yapısı	44
4	Güç kaynaklarına olası tepkiler	87
5	İletişim süreci	90
6	Karma yöntem desenleme matrisi	113



Bölüm I: Giriş

Bu bölüm ile araştırmanın problemi, amacı, önemi, kapsamı, varsayımları ve sınırlılıkları üzerinde durulmuş ve araştırmada yer alan tanım ve kısaltmalar açıklanmıştır.

Problem Durumu

Bilgi toplumunu oluşturan eğitilmiş insan kavramı; bir bireyin nasıl öğreneceğini bilmesi, öğrenme ve bireysel gelişimini ömür boyu devam ettirmesi, diğer kültürlerin değerlerini bilmesi, gözlem, sezgi ve analiz yeteneğine sahip olması, küresel bir dünyada yaşamaya hazır olması anlamındadır (Drucker, 1993'den akt. Özdemir ve Kılınç, 2012).

Günümüz dünyasının geldiği noktada insanlar ve toplumlar arasında iletişim ve etkileşim oldukça hızlı bir biçimde gerçekleşmektedir. Bireyler artık sadece kendi çevreleri ile değil, kendilerinden çok uzaktaki insanlar ile de kolayca iletişim kurabilmekte ve birbirlerinden etkilenebilmektedirler. Küresel anlamda siyasal ve ekonomik olarak birbirlerine bağımlı hâle gelmiş hemen hemen tüm toplumlar ise dünyada meydana gelen kültürel, siyasal, ekonomik ve teknolojik değişimlerden kolayca etkilenebilmektedir. Gerek bireyler arasında gerek toplumlar arasında meydana gelen bu etkilenmenin doğuracağı olumsuz sonuçları en aza indirmek, toplumların öz kültürel, siyasal ve ekonomik varlıklarını koruyarak ve geliştirerek üst düzeyde fayda sağlamak için bilgiye sahip olmak ve sahip olunan bilgiyi kullanabilme becerisini kazanmak, stratejik bir hâl almıştır. Yaratıcılık ve yenilik için, öğrenme ve insan düşüncesi için, daha bilgili vatandaşlar yetiştirmek için, vatandaşların akademik yaşamlarında daha iyi sonuçlara ulaşmaları için ve ulusal sosyo – ekonomik gelişim için önemli bir kaynak olan bilgiye (Lau, 2006) ulaşmak ise günümüz dünyasında ancak yaşam boyu öğrenme olanağına ve becerisine sahip birey ve toplumlarla mümkündür. Günümüzde sahip olunan bilgi ve becerilerin hızlı değişim karşısında yetersiz ve geçersiz kalması (Polat ve Odabaş, 2008), bireyler ve toplumlar için yaşam boyu öğrenmeyi önemli bir ihtiyaç haline getirmekte ve eğitim sistemi

içerisinde bu kavrama daha fazla önem vermeyi gerektirmektedir (Akkoyunlu, 2008). Küreselleşmenin etkisi ile eğitimin içine girdiği yeni şekillenmeleri ve yaşam boyu öğrenmenin önemini Akçay (2003) şu şekilde belirtmektedir:

- a) Küreselleşme ile ihtiyaç duyulan insan tipi: Bilgiye erişimin kolaylaşması ile bilgiye erişimden ziyade erişilen bilgiyi kullanabilmek ve bu beceriyi yaşam boyu öğrenme yoluyla sürdürebilmek önemli hale gelmiştir.
- b) Eğitim sistemlerinin yapılarındaki değişimler: Nüfus yapısındaki değişimler ve hızla artan bilgi sonucu eğitim, yaşam boyu süreçte biçimde ileri yaş gruplarını da kapsar hale gelmiştir.
- c) Eğitim yöntemlerindeki değişimler: Günümüzde nasıl öğreneceğini bilmek, bireysel, takım ve örgüt halinde öğrenmek eğitim yöntemleri ile ilgili temel öğeler haline gelmiştir.

Her gün yeni bir şeyler öğrenme ihtiyacı insanların yaşam boyu ve yaşam genişlikleri içinde yaşam boyu öğrenme kavramını gündeme getirmiştir. İnsanın fiziksel ve zihinsel yapısını kapsayan – bilişsel, duygusal ya da pratik değişimler sonucu bireyin biyografisiyle bütünleşen ve sosyal ortam tecrübeleri vasıtasıyla yaşamının tamamında yer alan süreçlerin birleşimi olan yaşam boyu öğrenme kavramı (Jarvis, 2007), bazı sosyal, ekonomik ve bireysel nedenlerden dolayı ortaya çıkmış ve kısa sürede yaygınlaşmıştır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Yaşam boyu öğrenme ile ilgili hedefler, bireysel ve toplumsal gelişim ya da ekonomik gelişme amaçlı olarak toplumdan topluma değişmekle birlikte, ilgili çalışmalar yaşam boyu öğrenmenin önemini giderek arttığına işaret etmektedir. Çağdaş bir toplum olabilmek ve toplumsal kalkınmayı sağlamak için çağın gerektirdiği bilgi, beceri ve davranışlarla donanmış, yaşam boyu öğrenen bireylere ve yaşam boyu öğrenme hizmeti veren kurumlara olan gereksinim artmaktadır. Toplumlar, yaşam boyu öğrenmenin önemini fark ettikleri oranda

vatandaşlarına çeşitli kurumlar aracılığı ile yaşam boyu öğrenme olanakları sunmaya çalışmaktadırlar. Üniversiteler, sahip olduğu imkân ve bilgi birikimi ile toplumsal gelişim için yaşam boyu öğrenme hizmetleri vermesi beklenen önemli kurumlardan birisidir.

Üniversiteler, uzun yıllar boyunca sadece meslek adamı yetiştirme hedefli mesleki eğitim vermenin dışında pek bir şey yapmamışlardır (Yusuf, 2011). Sanayide rekabetin artması ve artan rekabette ayakta kalabilmek için yenilik ve buluş yapmanın önemli bir çözüm yolu olarak benimsenmesiyle üniversite sanayi işbirliği ihtiyacı ortaya çıkmış ve üniversiteler, yükseköğretim hizmetlerinin yanı sıra Ar – Ge çalışmalarına da odaklanmıştır. Mevcut öğretim ve araştırma işlevlerine daha sonra topluma hizmet işlevlerini de ekleyen üniversiteler (Soran, Akkoyunlu ve Kavak, 2006), yaşam boyu öğrenme için önemli kurumlar haline gelmiştir. Bugün üniversitelerin işlevlerini eğitim, araştırma ve topluma hizmet biçiminde üç grupta toplamak mümkündür (Doğramacı, 2000; Gürüz, Şuhubi, Şengör ve diğerleri, 1994'den akt. Erdem, 2005). Küreselleşmenin artan hızı, gelişmiş ülkelerdeki yaşlanan nüfus ve hızlı teknolojik değişimler (EUA, 2008), yaşam boyu öğrenenler için üniversiteleri harekete geçirmiş ve yaşam boyu öğrenme görevini üniversitelere yüklemiştir. Üniversitelerin toplumdan kopuk olmamaları, toplumla daha fazla iç içe ve topluma daha fazla faydalı olmaları için yaşam boyu öğrenme iyi bir fırsat olacaktır. Böylece bilgi toplumunda yaşayan bireyler, üniversiteler aracılığı ile güvenilir bilgi kaynaklarına ulaşabilecek ve yaşam boyu öğrenmeye devam edeceklerdir.

Avrupa Konseyi'ne göre yükseköğretimin; istihdamda sürdürülebilirlik sağlama, aktif yurttaş yetiştirme, kişisel gelişim olanağı verme, bilgi tabanını muhafaza etme ve geliştirme biçiminde dört ana amacı vardır (Bergan ve Damian, 2010'dan akt. Günay, 2011). Günümüz bilgi çağında üniversitelerin yakın çevrelerinden başlayarak toplumsal gelişime katkıda bulunmaları beklenmekte ve yapılarının değişen ihtiyaçlara yönelik belirlenen amaçlara uygun olması gerekmektedir. Yaşam boyu öğrenme becerilerinin bireylere kazandırılmasında önemli

yeri olan üniversitelerin toplum hizmeti kapsamında bireyler için yaşam boyu öğrenme olanağı sağlaması beklenmektedir. Yetişkin eğitimi ile ilgili olması itibarıyla üniversiteler, yetişkinler için sağladıkları pek çok sürekli eğitim programları ile yetişkinlerin ilgisini çekmektedir (Popescu, 2011). Bu anlamda üniversiteler; çeşitli etkinlikler düzenlemekte, farklı konularda yayınlar çıkarmakta ve toplumun ihtiyaç duyduğu alanlarda bilgilendirme hizmetleri yürütmektedirler. Bu faaliyetler dışında üniversiteler, yaşam boyu öğrenme ile ilişkili hizmetlerini örgütsel bir düzen içerisinde sürekli eğitim merkezleri aracılığı ile gerçekleştirmektedir. “Sürekli Eğitim Merkezi” adıyla anılan bu merkezler, üniversiteler bünyesinde toplumun her kesimine yönelik yaşam boyu öğrenme kavramı kapsamında eğitim hizmeti veren eğitsel amaçlı örgütlerdir.

Eğitim örgütlerinin nasıl daha üretken ve imkânları ölçüsünde nasıl daha başarılı olacaklarına ilişkin tartışmalar, araştırmaları okul etkililiği üzerine yoğunlaştırmıştır (Arslan, 2010). Örgütlerin hedefledikleri amaçlarda ve yürüttükleri hizmetlerde başarılı olmaları beklenir. Üniversite çatısı altında yaşam boyu öğrenme çalışmaları yürüten sürekli eğitim merkezlerinin etkili olabilmesi, hem hizmeti veren hem de hizmeti alanların hedefledikleri amaçlara ulaşmaları ile yakından ilişkilidir. Bu amaçlara ulaşmada en önemli faktör örgütün yönetsel etkililik düzeyidir. Yönetsel etkililiğin temel belirleyici unsuru olan yönetim kavramı ise insanlık tarihi kadar eskiye dayanmaktadır. İnsanoğlu var olduğundan beri sahip olduğu amaçları gerçekleştirmek için içinde bulunduğu dönemin anlayışına uygun biçimde farklı yol ve yöntemler kullanılarak yönetsel faaliyetler gerçekleştirmiştir. Bu farklılıklar yönetimle ilgili pek çok tanımın da yapılmasında etkili olmuştur. Bu tanımlardan bazıları şöyledir (Daft, 2000; Özalp, 2010; Koçel, 2010’dan akt. Besler, 2012b):

- Yönetim, en temel anlamda başkaları vasıtasıyla iş görmektir.
- Yönetim, insanı da kapsayan tüm kaynakları en doğru biçimde bütünleştirerek örgüt amaçlarını etkin bir biçimde gerçekleştirme sürecidir.

- Yönetim, çalışanlar, kaynaklar ve teknik imkânlar biçimindeki örgütsel olanakların örgüt amaçlarını gerçekleştirmek için bir araya getirildiği çalışmaların tamamıdır.
- Yönetim, iki veya daha fazla kişinin sahip oldukları amacı gerçekleştirmek ve sürdürebilmek üzere bir araya gelmesi ve bu birliktelik içerisinde planlama, örgütlenme, yöneltme ve denetim çalışmalarının etkin biçimde yürütülmesi sürecidir.

Yönetim ile ilgili bu ve benzeri tanımlar değerlendirildiğinde örgütün var olma nedeni olan amaç ve amacın gerçekleştirilmesinde izlenen yönetim süreçleriyle ilgili öğelerin önemli unsurlar olduğu görülmektedir. Örgütü bir arada tutan ve sürekli olarak yaşamasını sağlayan amacın gerçekleştirilmesi için yürütülen yönetim süreçleri, bir araç olarak örgütün yönetsel etkililiğinde önemli bir yere sahiptir. Etkililik, beklenen etkiyi meydana getirme yeteneğidir. Sarf edilen çabalar sonucunda istenilen amaca ulaşıyorsa etkili bir yapıdan, ulaşılmıyorsa etkisiz bir yapıdan söz etmek mümkündür. İra ve Şahin'e (2010) göre amacın istenen düzeyde gerçekleştirilmesi olan etkililik için örgütün etkili bir biçimde yönetilmesi önemlidir. Etkililik bir kavram olmaktan çok, ölçütlerle ilgili bir oluşumdur, etkililiği belirlemede bir rehber olarak teorik bir modele ihtiyaç vardır ve etkililik farklı insanlar için farklı anlamlara gelmektedir (Karslı, 2004). Campbell ve ark. (1970' den akt. Morse ve Wagner, 1978), yönetsel etkililik ile ilgili birey, süreç ve ürün öğelerini içeren bir model önermişlerdir. İlgili çalışmada ürün, örgütsel sonuçlardaki en yüksek fayda düzeyini; birey, yöneticilerin karakteristik özelliklerini ve becerilerini; süreç, yöneticilerin işbaşındaki tutum ve faaliyetlerini ifade etmektedir. Yönetim süreçleri gerçekleştirilirken örgüt yönetiminin örgüt amaçlarını özümsemesi ve bu amaçlar etrafında örgüt çalışanlarını birleştirmesi, sahip olduğu yönetim felsefesi, yöneticilerin nitelik ve tutumları, hedeflenen amaçlara ulaşmada ve örgütü etkili kılmada önemli bir yere sahiptir. Tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde de yönetsel etkililik, hizmeti veren örgüt üyelerinin örgütü hedeflenen amaçlara ulaştırması ve hizmeti alan katılımcıların kendi amaçlarını gerçekleştirmesi olarak görülmektedir. Yönetsel etkililiğin elde edilmesinde sadece

örgüt yönetimi ve çalışanlarının hedeflediği amaçlara ulaşması yeterli olmamakta, örgütün verdiği hizmeti alan katılımcıların da örgüt aracılığı ile hedefledikleri amaçlara ulaşması beklenmektedir. Ürün olarak niteleyebileceğimiz örgütsel sonuçlar, örgüt hizmetlerinden yararlanan bireyler için faydalı olduğu ölçüde örgütsel etkililik elde edilebilecek ve örgüt canlı ve sürekli kalabilecektir. Bu anlamda yaşam boyu öğrenme ile ilgili verilen hizmetlere yönelik olarak bu hizmetlerden yararlanan bireylerin yapmış olduğu değerlendirmeler, önem taşımaktadır. Restrepo, Hughes, Rossi ve ark. (2009), yaşam boyu öğrenme kapsamında verilen sürekli mesleki eğitim hizmetlerinin etkili olması için geleneksel ders temelli eğitim yaklaşımların ötesine geçilerek seminerler düzenleme, uygulama yapma, meslektaş çalışma grupları kurma gibi yollar izlenmenin yararını belirtmiştir. Aylward, Stolee, Keat ve ark. (2003), sürekli eğitimin etkililiğini değerlendirdikleri literatür çalışmasında etkililiğin katılımcılar için kısa vadede kısmen, uzun vadede ise sınırlı olarak gerçekleştiğini ortaya koymuş ve bunu örgüt ve sistemle ilgili faktörlere bağlamışlardır.

Çağdaş eğitim yaklaşımı, bilgi çağına uyum sağlayan insan yetiştirme amacını gerçekleştirme çabasıdadır (Şahin ve Kıran, 2009) ve bilgi toplumu için yaşam boyu öğrenme önemli bir kavram olarak kabul edilmektedir (Frost ve Taylor, 2001). Üniversiteler, yaşam boyu öğrenmede önemli oyuncular olmaya istekli olduklarını belirtmektedirler (Hedge ve Hayward, 2004). Yaşam boyu öğrenme hizmeti veren çeşitli kurumlar arasında önemli rolleri olan üniversiteler (Župarić, 2009), bazen yeterli sürekli eğitim hizmeti vermedikleri (Brandt, 2002) ve bünyelerinde barındırdıkları sürekli eğitim merkezlerinin etkili olmadığı (Çelik, 2007) konusunda eleştirilmektedir. Kılıklı (2008), üniversitelerde yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim hizmetleri veren sürekli eğitim merkezleriyle ilgili örgüt yapısı ve yönetsel işleyiş bakımından kesin bir ölçütün olmayışını vurgulamıştır. Üniversitelerde yürütülen yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yeterli ve etkili olması, bu hizmetlerin yönetimi ve yönetsel etkililiği ile yakından ilişkilidir. İlgili merkezlerin daha etkili bir yapıya kavuşturulması için bu merkezlerde

yürütülen yönetsel faaliyetlerin tüm örgüt üyeleri nezdinde değerlendirilmesi yararlı olacaktır. Bu bağlamda üniversitelerin topluma yönelik yürüttüğü yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin ne derece etkili yönetildiğini belirleme ihtiyacı araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Problem cümlesi

Araştırmanın problem cümlesi şu şekilde belirlenmiştir:

“Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında çalışmalarını sürdüren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği yönetici, uygulayıcı ve kursiyer görüşlerine göre ne düzeydedir?”

Bu bağlamda bu hizmetlerin yönetiminden sorumlu yönetici, bu hizmetleri veren uygulayıcı rolündeki öğretim elemanları ve bu hizmetleri alan kursiyer değerlendirmelerine göre bu merkezlerin yönetsel etkililik düzeyleri ilgili merkezlerin amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan problemler boyutunda belirlenmiş ve araştırmada yer alan katılımcılara ilişkin değişkenlere göre fark olup olmadığı tespit edilmiştir.

Alt problemler

Araştırmada belirlenen problem cümlesi doğrultusunda aşağıdaki şu alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Sürekli eğitim merkezleri yöneticilerinin, öğretim elemanlarının ve kursiyerlerinin;
 - a. Amaç boyutunda bu merkezlerle ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
 - b. Örgütsel yapı boyutunda bu merkezlerle ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
 - c. Süreç boyutunda bu merkezlerle ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
 - d. Karşılaşılan sorunlar boyutunda bu merkezlerle ilgili değerlendirmeleri nasıldır?
2. Kursiyerlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna ve devam ettiği programa göre
 - a. Eğitimlere katılım amaçları değişmekte midir?
 - b. Amaç boyutuna ilişkin değerlendirmeleri anlamlı farklılık göstermekte midir?

- c. Örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmeleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d. Süreç boyutuna ilişkin değerlendirmeleri anlamlı farklılık göstermekte midir?
- e. Karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin değerlendirmeleri değişmekte midir?

Amaç

Bilgi çağında olmak ve bulunduğumuz çağa uyum gösteren bireyler yetiştirmek günümüz eğitim süreci adına gerekli bir durum olarak görülebilir ve yaşam boyu öğrenmenin bilgi çağında yürütülen eğitim süreçleri için önemli bir anahtar olduğu söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme pek çok biçimde gerçekleştirilebilmekle birlikte üniversiteler bu konuda hizmet veren güvenilir bilgi kaynaklarıdır. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik imkânlar sağlamak, üniversitelerin güncel çalışmaları arasında yer almaktadır. Üniversiteler, yaşam boyu öğrenme kapsamında toplumun doğrudan faydalanabileceği çeşitli hizmetler sunmaktadır. Bu hizmetleri konferanslar, paneller, seminerler ve eğitim programları olarak sıralamak mümkündür. Ayrıca yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yürütülmesine yönelik amaçları olan ve üniversiteler bünyesinde kurulmuş ilgili birimler vardır. Bu birimler genel olarak “sürekli eğitim merkezi” biçiminde anılır.

Birer eğitim örgütü olan bu merkezlerin verdikleri eğitim hizmetinin amacına uygun bir yapıda olmaları ve uygun bir eğitim süreci yürütmeleri yönetsel etkililikleri adına önemli olarak görülebilir. Sürekli eğitim merkezlerinin sunduğu eğitim hizmetlerinde etkili olmaları ve toplumsal fayda sağlamaları bu hizmetlerin yönetsel etkililiği ile yakından ilgilidir. Örgütlerin yönetsel etkililiğini belirlemede ilgili paydaşların değerlendirmeleri rol oynamaktadır. Bu araştırma ile sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim hizmetlerinin yönetsel etkililiğini yönetici, uygulayıcı ve kursiyerler kapsamında değerlendirmek ve elde edilen sonuçlar ile bu merkezlere ait mevcut durumu ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.

Önem

Eğitim örgütleri günümüz dünyasında bireylerin gelişim ve değişimi için önemli bir yere sahiptir ve bu örgütlerin etkililiğine ilişkin beklentiler günden güne artmaktadır denilebilir. Eğitimi artık sadece belli bir yaş grubu ile sınırlamak mümkün değildir. Bireyler yaşamlarının ileri dönemlerinde de çeşitli eğitim ihtiyaçları ile karşılaşmaktadırlar. Verdikleri ana eğitim programlarının yanısıra üniversiteler yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkinlere yönelik olarak da çeşitli eğitim hizmetleri sunmaktadırlar. Üniversiteler, sürekli eğitim merkezleri vasıtası ile çeşitli konularda kurslar ve eğitsel etkinlikler düzenleyerek yaşam boyu öğrenme ihtiyacını karşılamaya çalışmaktadırlar. Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenmeye yönelik yürütülen çalışmaların değerlendirilmesi adına bu çalışmaların etkililik düzeyinin artırılmasına yönelik öneriler geliştirilmesi için bu hizmetlerle ilgili olan yönetici, uygulayıcı ve katılımcı değerlendirmeleri önemli görülmekte ve ihtiyaç duyulmaktadır. Amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar biçimindeki boyutların sürekli eğitim merkezi yöneticileri, öğretim elemanları ve kursiyerler olarak belirlenen paydaşlarınca yorumlanarak yönetsel etkililik kavramının yaşam boyu öğrenme anlamında değerlendirilmesi adına bu araştırmanın önemli olduğu söylenebilir.

Bu çalışmada yaşam boyu öğrenme ve yönetsel etkililik kavramlarının birbirleriyle ilişkili olarak ele alınması sonucu ilgili alan yazınına kuramsal anlamda bilgi sağlanması beklenmektedir. Bunun yanısıra araştırma kapsamında sürekli eğitim merkezlerinin amaç, örgütsel yapı, süreç ve sorunları hakkında elde edilen bulgular ile bu merkezlerin yönetsel etkililiğine uygulama anlamında yol gösterici olunması umulmaktadır. Araştırma, bu anlamda ilgili alana katkı sağlaması ve üniversitelerde yürütülen yaşam boyu öğrenme hizmetleriyle ilgili sorun ve eksiklikleri ortaya koyması adına önem taşımaktadır. Ayrıca bu katkının üniversitelerin topluma dönük hizmetlerindeki etkililiği artırma yönünde bir etkisi olabilir.

Kapsam

Bu araştırmanın kapsamı; günümüzde devamlı olarak artan bilgi karşısında bireylerin ihtiyaç duyduğu yaşam boyu öğrenme kavramını açıklamak ve üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğini değerlendirmektir.

Yaşam boyu öğrenme, bireylerin tüm yaşamları boyunca her türlü öğrenmelerini kapsar. Yaşam boyu öğrenme kavramı, her yaştan ve her kesimden olan bireylerle ilgilidir. Yaşam boyu öğrenme hizmeti veren pek çok kurum vardır. Üniversiteler, bu hizmetleri veren kurumlardan birisidir ve verdiği hizmetlerin genel anlamda hedef kitlesi yetişkinlerdir. Bu anlamda yürütülen bu araştırma, yaşam boyu öğrenme kavramını ve ilgili hedef kitle ile ilgili boyutları kapsamaktadır.

Her örgütün kendine has amaçları ve bu amaçları gerçekleştirmek üzere kurulmuş örgütsel yapıları ve yönetim süreçleri vardır. Bir örgütün yönetsel etkililiği, örgütsel yapısının ve yönetim süreçlerinin örgütsel amaçları gerçekleştirmeye ne oranda hizmet ettiği ile ilgilidir. Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirildiği bu araştırmada yönetsel etkililik kavramı; üniversitelerde yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin verildiği sürekli eğitim merkezlerinin amacı ve hedef kitlesi göz önünde bulundurularak yaşam boyu öğrenme kavramı kapsamında ele alınmaktadır.

Varsayımlar

1. Sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğinin araştırmada yer alan katılımcı görüşleri ile değerlendirildiği varsayılmıştır.
2. Araştırmada yer alan katılımcılar, kendilerine yöneltilen sorulara içtenlikle cevap verdiği varsayılmıştır.
3. Araştırmaya yönelik geliştirilen veri toplama aracının araştırmanın amacına – konusuna uygun olduğu varsayılmıştır.

4. Veri toplama aracının geliştirilme aşamasında kapsam geçerliliğiyle ilgili olarak başvuru uzman görüşlerinin yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme doğrultusunda daha başka eğitim hizmetleri ve ilgili birimler vardır. Bu araştırma yaşam boyu öğrenme hizmetleri verme amacıyla olan sürekli eğitim merkezleri ile sınırlıdır.
2. Yönetsel etkililiğin değerlendirilmesi amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar biçimindeki boyutlarla sınırlıdır.
3. Araştırma, uygulamanın yapıldığı evrende yer alan merkezlerde o dönemde görev yapan yönetici ve uygulayıcı, hizmet alan katılımcı sayıları ve algıları ile sınırlıdır.
4. Araştırma sonuçları, uygulamada kullanılan veri toplama araçlarıyla elde edilen bulgular ile sınırlıdır.

Tanımlar

Yaşam Boyu Öğrenme: Bireylerin yaşamları ve yaşam genişlikleri boyunca gerçekleştirdikleri öğrenmeler

Yönetsel Etkililik: Bir hizmetin ilgili paydaşlar nezdinde amacına ulaşması

Sürekli Eğitim Merkezi: Üniversiteler bünyesinde toplumun tamamına yönelik her türden eğitim hizmetlerinin verilebileceği merkezler

Yönetici: Sürekli eğitim merkezi müdürü, müdür yardımcısı, yönetim kurulu üyesi

Uygulayıcı / Öğretim Elemanı: Sürekli eğitim merkezlerinde eğitim hizmeti vermeye görevli öğretim elemanları

Katılımcı / Kursiyer: Sürekli eğitim merkezlerinden eğitim hizmeti alan bireyler

Bölüm II: Alanyazın

Bu bölümde araştırmanın kuramsal çerçevesini ve temel değişkenlerini açıklamak üzere; yaşam boyu öğrenme, yaşam boyu öğrenmenin gelişimi ve üniversitelerdeki yeri, yönetsel etkililik kavramları ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

Yaşam Boyu Öğrenme

Araştırmanın bu bölümünde “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramını açıklamak için yaşam boyu öğrenmenin anlamı ve amacı; yaşam boyu öğrenme ilkeleri, öğeleri, yeterlilikleri; yaşam boyu öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenen birey özellikleri; yaşam boyu öğrenme yolları üzerinde durulmuştur.

Yaşam boyu öğrenmenin anlamı ve amacı.

İnsanoğlu varlığını devam ettirme içgüdüğü ile her zaman sahip olduğu bilgi birikimini kendinden sonraki kuşaklara aktarma gayreti içinde olmuştur. Avcılık ve toplayıcılık döneminde bunu daha çok algın öğrenme yolu ile yakın çevresi veya toplumdaki yaşlı ve bilge kişiler aracılığı ile gerçekleştirmiştir. Tarım toplumu ile meslek çeşitliliğinde az da olsa hareketlilik görülmeye başlamış ve tüccarlık, muhasebecilik gibi mesleklere sahip olabilmek için okuma yazma ve temel hesap işlemlerini bilmek yeterli gelmiştir. Zaman içinde öğretilecek bilginin artması sonucu bilginin gelişi güzel ve yakın çevre yoluyla aktarılması yeterli olmamaya başlamış, eğitim ile ilgili pek çok alanda uzmanlaşma gündeme gelmiş ve okul olarak adlandırılan örgün eğitim kurumları ortaya çıkmıştır. Bu kurumlar kültürel mirası aktarmada etkin roller almışlardır. İnsanoğlunun gerçekleştirdiği bilimsel gelişmeler ona sanayi toplumu olmanın kapılarını açmış ve meslekler benzeşik (homojen) olmaktan çıkıp çeşitlenmiştir (heterojen). Özellikle o dönemlerden itibaren mesleklerin çeşitlenmesi ile bireyler eğitim aracılığı ile sahip oldukları imkân ve şartları değiştirme fırsatı yakalamışlardır.

Toplumsal hareketlilik ile ilgili olarak eğitimin ve okulların önemi artmıştır. Günümüzde de toplumsal ve bireysel gelişim için okulların önemi artan bir şekilde devam etmektedir. Ancak geçmişe nazaran günümüzde bilginin daha hızla artıyor ve yayılıyor olması her yaştan ve her kesimden bir arada yaşayan insanlar için okullarda alınan eğitimin tek başına yeterli olmamasına sebep olmakta ve her gün yeni bir şeyler öğrenme ihtiyacı ortaya çıkmaktadır. Eğitim psikologları öğrenme ve gelişimi okul içinde ve dışında ortaya çıkan, ailede, işte ve diğer sosyal içerik ve durumlarda yer alan, yaşam boyu süren bir süreç olarak tanımlamaktadır (Smith ve Pourchot, 1998). Yeaxlee, Dewey, Lindeman ve Nyerere gibi yetişkin eğitimciler farklı dil ve bağlamlarda yaşam boyu öğrenmenin zorunluluğunu vurgulamışlardır (Avoseh, 2011). İnsanlar yaşam boyu ve yaşam genişliklerinde yaşam boyu öğrenmeye ve yaşam boyu eğitime ihtiyaç duymaktadır. Duman (2003) yaşam boyu eğitim kavramının eğitimin tüm boyutları (örgün – yaygın – algın) ile bir bütünlük içinde ele alınması gerektiğini belirtmekte ve örgün (formal), yaygın (nonformal) ve algın (informal) eğitim ile ilgili şu tanımları aktarmaktadır;

Örgün eğitim; tüm okul seviyelerini kapsayan, hiyerarşik yapılanma ve kronolojik derecelendirme biçiminde gerçekleşen öğretim ve mesleki yetiştirimdir. Yaygın eğitim; örgün eğitim sistemi dışında bağımsız veya daha geniş bir etkinliğin bir bölümü olarak düzenlenen eğitim etkinlikleridir. Algın eğitim; yaşamları boyunca insanların çevrelerinde gerçekleşen her türden olay karşısında tutum, değer, beceri, bilgi vb. davranışları edinme süreçleridir (Duman, 2003).

Aspin ve Chapman (2007), yaşam boyu öğrenmenin fonksiyonlarını ilgili alan yazımına göre şu şekilde özetlemektedir:

- Kendi yetişkin yaşamlarının yönetimi için bireyleri hazırlama
- Eğitimin, bireyin yaşamı boyunca yayılması
- Bireyin tüm yaşam deneyimlerinin eğitici işlevi

- Eğitimin yaşamın bütünü ile tanımlanması

Shavelson (1985), yaşam boyu öğrenmede yaygın eğitimin önemine dikkati çekmekte, yaşam boyu eğitimi bireyin tüm yaşamı boyunca uzanan kişisel, sosyal ve ekonomik gelişimleri sağlayan eğitim olarak görmekte ve öğrenmenin evde, okulda, toplumda ve işte örgün, yaygın ve algın biçimde ortaya çıktığını belirtmektedir.

Yaşanan bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gerisinde kalmamak, çağın gereklerini yerine getirmek amacı ile günümüz toplumları, özellikle de gelişmiş ülkeler eğitim sistemleri ile ilgili düzenlemeler yapmıştır. Yapılan bu düzenlemelerde yaşam boyu öğrenme yaklaşımının etkin rol oynadığı ve günümüzde toplumların ve bireylerin yaşam boyu öğrenme kavramına yoğunlaştıkları görülmektedir. Yaşam boyu öğrenmenin doğası ile ilgili üçlemede yer alan merkezi öğeler; ekonomik ilerleme ve gelişme, kişisel gelişim ve tamamlama, sosyal bütünleşme, demokrasiyi anlama, demokratik faaliyetlerde bulunma biçimindedir (Aspin ve Chapman, 2007). Bu anlamda yaşam boyu öğrenmenin sosyal, ekonomik ve bireysel amaçları vardır. İlgili amaçların içeriğiyle ilgili ulaşılan bilgiler şu şekilde derlenmiştir:

Yaşam boyu öğrenmenin sosyal amaçları

- Toplumsal bütünleşme: Geçmişte daha az bir kesimin faydalanma imkânı bulduğu yaşam boyu öğrenme sürecini tersine çevirmek ve daha geniş kesimlere yaygınlaştırmak, fırsat eşitliği sağlayacak ve toplumdaki demokratik yapıyı güçlendirerek toplumsal bütünleşmeyi sağlayacaktır (Yıldırım, 2009). Etkin bir yurttaşlık bilinci oluşturma, demokrasiyi geliştirme, salgın hastalıklarla mücadele, insan hakları, çevre, tüketici eğitimi gibi konularda eğitim gereksinimi artmaktadır.
- Çağdaş yaşamı destekleme: Başta sosyal ve siyasal alanlarda olmak üzere bireylerin modern yaşamın içinde yer almalarını sağlamak, bu amaçla onlara gerekli özellikleri kazandırmak (Gündoğan, 2003) yaşam boyu öğrenme ile ilgili önemli sosyal

amaçlardandır. Çağdaş yaşamın gerektirdiği bazı becerileri geliştirmek için kurslar açmak, kuşakların birbirlerini tanımalarına ve anlamalarına katkı sağlayacak çeşitli etkinlikler düzenlemek biçimindeki çalışmalar bu anlamda önemli olacaktır.

- Fırsat eşitliği: Tüm insanların eğitimde belli bir niteliğe ulaşmalarını ve ihtiyaç duydukları eğitim hizmetlerine erişmelerini sağlayacak bir eğitim sistemi kurmak (Gündoğan, 2003) yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin fırsat eşitliği sağlama amaçlı katkılarından. İnsanoğlunun cinsiyeti, sahip olduğu imkânlar, yaşadığı yer vb. durumlar bazen birtakım olanaklardan eksik faydalanmasına ya da hiç yararlanamamasına sebep olmakta ve bireyler arasında fırsat eşitsizliğine yol açmaktadır. İleriki dönemlerde ulaşılacak bazı imkânlar bile özellikle yaş değişkeni noktasında geçmişte kaçırılmış birtakım fırsatları tamamlamada yetersiz kalmaktadır. Ancak yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin sağlayacağı olanaklar, kısmen de olsa bireyler için değerli olabilmekte ve ikinci bir fırsat olarak görülebilmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin ekonomik amaçları

- Ekonomik büyüme: Yaşam boyu öğrenmenin önemli amaçlarından biri de bireylerin becerilerini geliştirerek verimi arttırmak ve ekonomik büyümeye katkı sağlamaktır (Yıldırım, 2009). Mevcut çalışanların yer aldığı örgütlerin psikolojik yönlerine ve işin teknik boyutlarına ilişkin düzenlenecek çeşitli eğitim faaliyetleri ile verim artışı ya da bireylere yeni mesleki beceriler kazandırarak ekonomik büyüme sağlanabilir.
- İş – meslek yaşamındaki değişim: Toplumsal ihtiyaçların ve üretim tekniklerinin değişimi ile kimi meslekler geçerliliğini yitirmekte ve yeni meslekler ortaya çıkmaktadır. Kesin değişimlerin olmadığı mesleklerde ise yeni gelişmelerin izlenmesi gerekmektedir (Ural, 2007). İş için ihtiyaç duyulan birey özelliklerinde de

değişimin olması, örgün eğitim dışında yer alan çalışanlar için yeni eğitim ihtiyaçlarını doğurmaktadır (Bağcı, 2011). Bu ve benzeri nedenlerden dolayı yaşam boyu öğrenme yolu ile yok olan meslek dallarının yerine bireylerin yeni meslekler edinmelerini sağlamak ve mevcut meslekleri ile ilgili ihtiyaç duyulan nitelikleri kazanmalarına olanak vermek mümkündür.

- İşgücü nüfusunun demografik özellikleri: Özellikle gelişmiş ülkelerde nüfus artış hızındaki düşüşler çalışma yaşındaki nüfus oranını giderek küçültmekte ve işgücü ile ilgili hem nicel ve hem de nitel eksiklikler oluşmaktadır (Bağcı, 2011). İşgücü nüfusu ile ilgili yaşanan sıkıntıların giderilmesinde yaşam boyu öğrenme hem gelişmiş hem de gelişmekte olan ülkeler için çözüm yollarından birisi olarak görülmektedir.

Yaşam boyu öğrenmenin bireysel amaçları

- Boş vakit kavramındaki değişiklikler: Günümüzde ne vakti boş geçirmek, ne de durmadan çalışmak sağlıklı bulunmamaktadır. Toplumsal refah düzeyindeki artış, sağlıkla ilgili gelişmeler ve insan ömrünün uzaması boş zamanı değerlendirmeye yönelik ilgiyi artırmıştır. Bireyler, rutin yaşantıları dışında ilgi ve istekleri doğrultusunda farklı aktiviteler gerçekleştirmektedir (Ural, 2007). Bu kapsamda düzenlenecek çeşitli sanatsal, sportif, hobi vb. kurslar ile bireylerin gündelik yaşamları dışına çıkması ve sevdikleri çalışmalarını gerçekleştirmesi için olumlu katkılar sağlanacaktır.
- Yaşamın değişik dönemlerindeki eğitim ihtiyacı: Bireylerin yaşamında; gençlik çağı ile birlikte aileden çıkış, yetişkin olarak topluma dâhil olma ve gelir kazanma, ileri yaş dönemiyle birlikte işten ayrılma ve emekli olma gibi belli başlı dönemler ve bu dönemlere yönelik eğitim ihtiyaçları vardır (Turan, 2005). Özellikle örgün eğitim

imkânlarından mahrum kalmış bireylerin ilgi ve gereksinimlerine göre ortaya çıkan eğitim ihtiyaçlarında (Ural, 2007), bireyin içinde bulunduğu ve yaşadığı dönem önemli bir belirleyicidir. Bireyler, ilk gençlik çağlarından başlayarak ilerleyen yaşlarına doğru farklı dönemlerden geçmekte ve farklı eğitim ihtiyaçları hissedebilmektedirler.

- Kişisel gelişme ve kendini gerçekleştirme: Öğrenme, insan yaşamının belirli dönemleri ile sınırlı olmayıp, ömür boyu devam eden bir süreçtir. Bireyin yeterlilikleri ve potansiyeli ile ilgili gelişiminde yaşam boyu öğrenme etkili olacak önemli bir süreçtir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bireyler kişisel gelişimlerini sürdürmek ve kendilerini gerçekleştirmek amacı ile yaşam boyu öğrenme hizmetlerinden yararlanmaktadırlar.
- Ekonomik ihtiyaçlar: Evrenselleşme ve buna bağlı olarak belirginleşen bilgi ekonomisi, yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkmasındaki temel etkidir (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Bireyin çalışma hayatında üretken olması ve getiri elde edebileceği işlerde çalışma kapasitesinin olması, yaşam boyu istihdam edilebilirlik anlamına gelmektedir (Toprak ve Erdoğan, 2012). Günümüz şartlarında sürekli artan ve gelişen bilgi karşısında bireyler, bir meslekte çalışmaya başlamadan önce almış oldukları hizmet öncesi eğitimleri, hizmet içi eğitim programları ile desteklemeye ihtiyaç duymakta veya ekonomik ihtiyaçlarını giderme amaçlı yeni beceriler edinmeyi çalışmaktadırlar.

Yukarıda sayılan YBÖ ile ilgili amaçlardan hangilerinin düzenlenmesi yaşam boyu öğrenme hizmetlerinde öncelikli sırada yer alacağı belirlenirken toplumun eğitim ihtiyacı olan alanlar tespit edilmelidir. Toplumsal olarak yaşanan bazı sorunların temelinde farklı sebepler olabileceği göz önünde bulundurulmalı ve bireyler eğitim yolu ile bilinçlendirilmelidir. Küreselleşen dünyada bu tip eğitim hizmetlerini verirken sadece ekonomik amaçlara

odaklanılmasının bireylerin ihtiyacı olan gerçek eğitim hizmetlerini göz ardı etmek anlamına geldiği ve toplumun geleceğine zarar verdiği unutulmamalıdır.

Yaşam boyu öğrenme ilkeleri, öğeleri, yeterlilikleri.

Düzenlenecek olan yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında tüm eğitim sistemine yönelik biçimde uyulması gereken ilkeler şu şekilde belirlenmiştir (DPT, 2001):

1. Ansiklopedik olan ezber bilgilere son verme: Yaşam boyu öğrenme kapsamında sunulan hizmetlerde çeşitli disiplinlere ait bilgilerin ezber yolu öğrenilmesinden vazgeçilmesi, bireylerin girişimciliğinin, yaratıcılığının, kapasitesinin geliştirilmesi ve aktif – bağımsız öğrenme yollarının uygulanması gerekmektedir.
2. Okumaz – yazmazlık engelinin aşılması: Yaşam boyu öğrenmenin en büyük engellerinden birisi olan okumama ve yazmama alışkanlıklarının aşılması, toplumsal bütünleşmenin ve çalışma hayatının gelişimi için önemli bir başlangıç olacaktır.
3. Geleneksel yollarla bilgi aktarımından vazgeçme: Sağlık, cinsiyet, ailevi ve toplumsal roller gibi konularda deneme yanılma yolu ile bulunmaya çalışılan, bilimsellikten uzak, insanlar arası iletişimle edinilen bazı bilgilerin, kitle iletişim araçlarının da kullanımıyla en doğru halinin bireylere aktarımı sağlanmalıdır.
4. Uzmanlaşmada aşırılığa gidilmemesi: Hızla değişen ve artan bilgi ile işin içeriğinde ve çalışanların ihtiyaçlarında değişimler olmaktadır. Bir işin dar bir boyutta derinlemesine öğrenilmesi uzun vadede karşılaşılan bazı yenilik ve gelişmeler için sorunlar meydana getirmektedir. Bunun yerine yeni karşılaşılan durumlara uyum, sorunların çözümü, kendini geliştirme gibi konularda bireylere beceriler kazandırılmalıdır.

5. Geleneksel eğitim yöntemlerinden vazgeçme: Kitaba ve ezbere dayalı olarak öğretmenin merkezde – öğrencinin pasif olduğu, sınıf geçmeye ve sınavlara odaklanılan yaklaşımlar yaşam boyu öğrenme ile ilgili verilen eğitim hizmetlerinin başarısı için engel teşkil etmektedir. Verilecek eğitimlerde bu yöntemlerin tersine öğrencinin merkeze alınması, konuların kavratılması ve öğretilen konuların yaşamda aktif olarak kullanılması önemsenmelidir.
6. Eğitimde demokratikleşme: Düzenlenecek yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin hiçbir ayırım yapılmadan herkese açık biçimde düzenlenmesi ve bireyler için fırsat eşitliğinin sağlanması gerekmektedir. Böylece tüm bireylerin sosyal, ekonomik ve kültürel yaşama etkin katılımı sağlanacak ve yetenekleri değerlendirilebilecektir.

Doğumdan ölüme kadar örgün, yaygın, algın biçimde karşımıza çıkan yaşam boyu öğrenme etkinlikleri ile ilgili öğeler ise şu şekildedir (Day, 1999'dan akt. Teyfur, 2009):

1. Süreklilik: Günümüzde yaşam boyu süren eğitim, daha fazla önem kazanmaktadır. Bu anlamda eğitim kurumları, geleneksel rollerinin dışına çıkarak yaşam boyu öğrenmeyi daha fazla destekler hale gelmelidir.
2. Yaratıcılık: Bireylerin etkin bir biçimde yaşamın içinde yer almasını sağlamak yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin öncelikleri arasındadır. Bunun en geçerli yollarından biri de bireylerin yaratıcılıklarının ortaya çıkarılması ve desteklenmesidir.
3. Öğrenme: Bireylerin kendi kendilerine öğrenme ve soru sorma becerilerini geliştirme, yaşam boyu anlamlı öğrenme etkinlikleri gerçekleştirmeleri için önemlidir.

Bireysel, sosyal, kültürel ve ekonomik koşullar tüm bireyler için yaşam boyu öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Hızla değişen ve bütünleşen bir dünyaya uyum için geniş bir yelpazede

bilgi, beceri ve tutum kapsamında anahtar yeterliliklere ihtiyaç vardır. Bu yeterliliklere tüm bireyler, kendilerini gerçekleştirme ve geliştirme, aktif vatandaşlık, toplumsal bütünleşme ve istihdam için ihtiyaç duymaktadır. Avrupa Birliği'nin yaşam boyu öğrenme ile ilgili olarak sekiz temel yeterliliği öngörmektedir (EC, 2007):

1. Kendi dilinde iletişim,
2. Başka bir dilde iletişim,
3. Matematiksel yeterlilik ve bilim – teknoloji ile ilgili temel yeterlilikler,
4. Dijital yaşamda yeterlilik,
5. Öğrenmeyi öğrenmek,
6. Toplumsal yaşam ve vatandaşlık rolleri ile ilgili yeterlilikleri,
7. İnisiyatif kullanma ve girişimcilik duygusu,
8. Kültürel olarak farkındalık ve kendini ifade etme.

Yaşam boyu öğrenme ile ilgili esas olarak kastedilen temel nokta; sadece bilginin öğrenilmesi değil, öğrenilen bilginin ve kazanılan davranışın yaşam içinde uygulanabilmesidir. Bu nedenle yaşam boyu öğrenme ile ilgili verilen hizmetlerin başarıya ulaşması ve çıktılarının etkili olabilmesi yukarıda sayılan temel ilkelerin, öğelerin ve yeterliliklerin ne derece uygulandığı ile yakından ilgilidir. Bu hizmetleri yürütürken temel ilkeleri ve öğeleri gözetmek, bireylere daha etkin öğrenme ortamları sağlayacak ve ilgili yeterliliklerin bireylere kazandırılması da öğrenilen bilgilerin yaşama geçirilmesinde önemli bir alt yapı oluşturacaktır. Günümüz dünyasında anadilde ve yabancı dilde kendini ifade edebilmek, bilim ve teknolojiye uzak olmadan dijital yaşamın sağladığı olanakları kullanabilmek, analitik düşünerek olayları yorumlayabilmek, toplumla ve vatandaşlıkla ilgili rolleri gerçekleştirebilmek, karar alabilmek ve girişimlerde bulunabilmek, kendi kültürünün özgünlüğünü bilmek ve bunu avantaja

dönüştürebilmek gibi temel yeterliliklerin bireylere kazandırılması, yaşam boyu öğrenilenlerin hayata geçirilmesinde etkili olacaktır.

Yaşam boyu öğrenme becerileri, yaşam boyu öğrenen birey özellikleri.

Pek çok alanda yaşanan baş döndürücü hızdaki değişimler ve gelişmeler, hem bireyler hem de toplumlar için yaşam boyu öğrenme kavramını sürekli güncel tutmaktadır. Bilgi çağının sağladığı imkânlar, her kesim ve her yaş için bilgiye ulaşımı kolaylaştırırsa da geçerli ve güvenilir bilgiye erişim, bilgiyi edinme süreci, edinilen bilgiyi kullanma gibi hususlar önemini korumakta ve bir takım yaşam boyu öğrenme becerilerinin kazanılmasını gerektirmektedir. Day (1999'dan akt. Teyfur, 2009) yaşam boyu öğrenmenin sürdürülebilmesi için geliştirilmesi gereken becerileri şu şekilde sıralamaktadır:

1. Kendini güdüleme ve kendi öğrenme etkinliklerini yönetmeyi bilme,
2. Değişimlere uyum sağlamayı bilme,
3. Etkili bir öğrenme stratejisi oluşturma ve iletişim kurma becerilerine sahip olma,
4. Öğrendiklerini yaşama geçirme ve deneyimlerini geliştirme,
5. Geride bıraktıklarını gözden geçirme, düzeltme ve geliştirme.

Sahip olunan bilgilerin güncellenmesine, önemli durumların anlaşılmasına ve kavranmasına, bakış açılarının genişletilmesine, bireysel ve mesleki bilgi düzeylerinin geliştirilmesine katkı sağlayacak olan yaşam boyu öğrenme ile ilgili beceriler, Shuman, Sacre ve McGourty'in (2005'den akt. Akkoyunlu, 2008) yorumuyla şöyledir:

1. Bilgi ve iletişimle ilgili teknolojileri kullanabilme,
2. Farklı biçimlerde öğrenebilme,
3. Soru sormayı bilerek gerçek anlamda öğrenebilme,
4. Okuduklarına eleştirel olarak bakabilme,

5. Araştırma yapma yeterliliğine sahip olma,
6. Bilgiye ulaşma, edinme ve kullanabilme,
7. Değerli olanla olmayanı ayırt edebilme,
8. Öğrenilmesi gerekeni fark edebilme,
9. Planlı bir öğrenme süreci gerçekleştirebilme.

Yukarıda verilen becerilerden yola çıkarak yaşam boyu öğrenen bireylerle ilgili özellikleri; meraklı ve istekli olmak, öğrenme ihtiyaçlarını tespit edebilmek ve planlayabilmek, bilgiye nasıl ulaşacağını bilmek ve ulaşılan bilginin değerli olup olmadığını ayırt edebilmek, bilgiyi edinirken sorgulayabilmek ve eleştirel olarak gözden geçirebilmek biçiminde sıralamak mümkündür. Yaşam boyu öğrenme yoluyla edinilen bilginin etkili sonuçlar vermesi için ise bireyler; edinilen bilgiyi yaşama geçirebilme, yeni durumlara uyarlayabilme ve önceki tecrübelerini gözden geçirerek düzeltebilme gibi özelliklere sahip olmalıdır. Yaşam boyu öğrenen birey için; nasıl öğreneceğini öğrenmek, nereye – hangi kaynaklara bakacağını bilmek önemli becerilerdir. Coşkun (2009), bireyler için yaşam boyu öğrenme özelliğini bilişsel ve duyuşsal öğelere yönelik; isteklendirme, sabır, merak ve öğrenmeyi düzenleme biçimindeki faktörleri temel yaşam boyu öğrenme eğilim özellikleri olarak ele almaktadır.

Yetişkinlik çağından itibaren bireyler, içinde buldukları dönem itibarıyla birtakım psikolojik ödev ve ihtiyaçlar ile karşılaşır ve yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınabilecek farklı farklı öğrenme süreçleri gerçekleştirirler. Bu dönemler, ilgili yaş grupları ve karşılaşılan ihtiyaçlar şu şekildedir (Ültanır ve Ültanır, 2005):

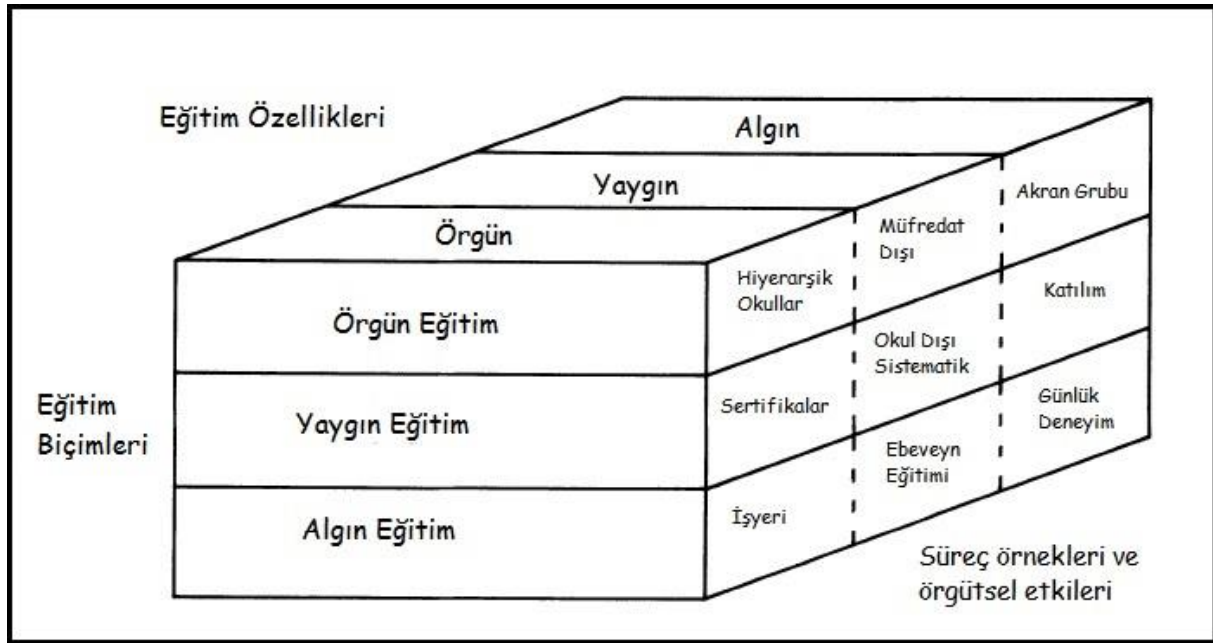
1. Evden ayrılma / 18 – 22: Aileden bağımsızlık, kimliğini tanımlama ve yeni bir hayata başlangıç olarak bilinen bu dönem, genelde yetişkin eğitimi için başlangıç olarak görülmekte ve hizmet öncesi eğitimler ağırlık kazanmaktadır.

2. Yetişkinler arasına katılma / 23 – 28: Çevresini genişletme, yaşam projesi hazırlama gibi uğraşların olduğu bu dönemde birey, kendisini yetişkinler dünyasında bulur. Danışmanlık hizmetleri kapsamında yetişkin eğitimi veren kurumlara, eğitici veya psikolojik danışmanlara ihtiyaç duyulabilir.
3. İstikrar sağlama / 29 – 34: Değerlerini, ilişkilerini, sorumluluklarını gözden geçirmek, ileriye dönük hedefler koymak ve çocuklarının büyümesini kabul etmek gibi düşüncelerin olduğu bu dönemde, meslek niteliklerini geliştirmeye yönelik eğitim arayışları görülür.
4. Kendi benliğini bulma / 35 – 42: Gerçekleri – ölümü hissetmeye başlama, iş ve aile bireyleriyle olan ilişkilerini yeniden değerlendirme ve hatalarını düzeltme gibi davranışların olduğu bu dönemde bireylerin kendisinden beklediği biçimde hata yapmama ve bu anlamda eğitim alma ihtiyacı ortaya çıkmaktadır.
5. Gerçekleştirdiklerine ulaşma / 43 – 55: Vicdanen kendini yargılama, yetki sahibi olma, tercihlerinin sonucunu görme gibi düşüncelerin olduğu bu dönemde hobi ve sağlık ağırlıklı eğitim ihtiyaçları görülür.
6. Durağanlaşma / 56 – 64: Yaşlılığı kabullenme ve geriye kalan hedefleri gerçekleştirme çabasının görüldüğü bu dönemde uyum ve sağlık problemlerinin çözümü ile ilgili eğitim ihtiyacı ortaya çıkar.
7. Üretim dışına çıkış / 65 ve üzeri: Uyum çalışmaları, kendinin ve eşinin ölümüne hazırlık biçimindeki davranışlar bu dönemde belirgin olarak görülür. Hayata bağlayan sağlık ve hobi eğitimleri ile boş zaman etkinlikleri bu dönemde önemlidir.

Yaşam boyu öğrenme yolları.

Yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilişkili evrensel yaklaşım, beşikten mezara kadar yaşam boyu ve yaşam genişliğinde gerçekleşen tüm öğrenme etkinlikleri olarak görülmektedir.

DPT (2001) özel ihtisas komisyonu raporuna göre bireyin yaşamı boyunca karşılaştığı tüm örgün, yaygın ve algın öğrenmeler, yaşam boyu eğitim kapsamında ele alınmaktadır. Coombs ve Ahmed (1974'den akt. Belle, 1982), eğitimi öğrenme ile eş tutmuş ve Şekil 1'de görüldüğü gibi algın, yaygın ve örgün eğitim biçiminde üç tür tanımlamışlardır.



Şekil 1. Eğitim biçimleri ve özellikleri (Coombs ve Ahmed, 1974'den akt. Belle, 1982)

Mocker ve Spear (1982) ise yaşam boyu öğrenme yollarını örgün, yaygın, algın ve öz – yönelimli öğrenme biçiminde dört başlıkta incelemiştir. Bireyin yaşamı boyunca gerçekleştirdiği tüm örgün, yaygın, algın ve öz – yönelimli öğrenmeler birer yaşam boyu öğrenme yolu olarak kabul edilmektedir. Algın ve öz – yönelimli öğrenme bireyin yaşamı ile herhangi bir dönemi kapsarken, örgün ve yaygın eğitim için belirli dönemlerden söz etmek mümkündür.

Örgün eğitim

Örgün eğitim, yaş grubu ve seviyesi eş olan bireylere göre belli amaçlara yönelik okullarda düzenli olarak gerçekleştirilen eğitimlerdir (Bayrak, 2008). Örgün eğitim, sistematik

biçimde organize edilmiş, bir takım kanun ve kurallara göre yapılandırılmış olarak yönetilen ve hedef, içerik, yöntem bakımından oldukça katı bir müfredat sunan bir eğitim modelinin karşılığıdır (Dib, 1988). Örgün eğitimin özellikleri, hiyerarşik bir düzen, devam zorunluluğu, kabul şartları, standartlaştırılmış müfredat, önkoşul ve sertifikalar biçimindedir (Belle, 1982).

Bilgi çağında yaşayan bireyler, amaçlarına ulaşmak ve toplumsal hareketliliklerini sağlamak için yaşamlarının belli dönemlerinde örgün eğitim kurumlarına devam etmek, edindikleri bilgi ve becerileri alacakları diplomalar ile belgelendirmek durumundadırlar. Kendi geleceklerini en doğru biçimde kurabilmeleri için günümüz bireylerinin belli ölçülerde örgün eğitim kurumlarına devam etmeleri ve aldıkları eğitimleri başarılı bir biçimde tamamlamaları gerekmektedir. Bu kapsamda öğrenen açısından kasıtlı olarak gerçekleştirilen örgün eğitim (Colardyn ve Bjornavold, 2004), bireylerin yaşam boyu öğrenme çabaları içinde önemli bir yere sahiptir. Örgün öğrenmede ne ve nasıl sorularına kararı öğrenen vermez ve sürecin kontrolünde etkisi azdır (Mocker ve Spear, 1982).

Yaygın eğitim.

Unesco'nun yetişkin eğitimi terimleri sözlüğüne göre yaygın eğitim programları, örgün eğitim programlarında olduğu gibi öğrencilerin yazılması ve alınması için birtakım işlemleri gerektirmemektedir (Duman, 2003). Coşkun'un (2009) tanımına göre yaygın eğitim; örgün eğitim kurumlarındaki programlara devam etmeyen vatandaşlar için eksik olan bazı bilgi ve becerilerin öğretilmesi, mevcut bilgi ve becerilerin geliştirilmesi veya mesleki anlamda yeni bilgi ve becerilerin öğretilmesidir. Öğrenilecek olanın ne olduğuna ilişkin kararı öğrenenin, nasıl olacağına ilişkin kararı öğretenin verdiği yaygın eğitim programları (Mocker ve Spear, 1982), yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında önemli bir yere sahip olmakla birlikte eğitimle ilişkili pek çok kurum, topluma yönelik düzenlediği eğitim hizmetlerini bu yolla gerçekleştirmektedir. Belli yaş grupları için katılım zorunluluğunun olduğu örgün eğitim

sürecinin aksine yaygın eğitimde böyle bir zorunluluğun olmaması, bireylerin kendi eğitimlerine yönelik ihtiyaçları tespit ettiği ve bu eğitimlere katılmada yüksek güdülenme sağladıkları anlamına gelmektedir. Yaygın eğitim programlarına katılan yetişkinlerin katılımdan doğrudan yarar sağlamaları yaygın eğitimin önemli bir özelliğidir (Belle, 1982). Örgün eğitimde olduğu gibi yaygın eğitimi de öğrenen, kasıtlı olarak gerçekleştirir (Colardyn ve Bjornavold, 2004). Örgün ve yaygın eğitimin amaç, süre, içerik, sunum ve denetim anlamında nasıl farklılık gösterdiğini açıklamak ve düzenlenen eğitim içeriklerinde bu noktalara dikkati çekmek için Coombs'un (1989'dan akt. Duman, 2003) yapmış olduğu karşılaştırma Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1
Örgün ve Yaygın Eğitimin Karşılaştırılması

	Örgün Eğitim	Yaygın Eğitim
Amaç	Uzun dönemli, genel ve kredi temelli	Kısa dönemli, özel ve kredi temelsiz
Süre	Uzun dönemli, hazırlayıcı ve tam zamanlı	Kısa dönemli, dönüşlü ve yarı zamanlı
İçerik	Akademik, girdi merkezli, standartlaşmış katılanlar giriş koşulları ile belirlenir	Pratik, çıktı merkezli, giriş koşulları katılanlarca belirlenmiş, bireyselleşmiş
Sunum	Kurumsal temelli, katı yapılanmış, ekonomik ve toplumsal çevreden soyutlanmış, öğretmen merkezli, yoğun kaynak kullanımı	Çevre temelli, esnek yapılanmış yerel topluma ilgili, öğrenen merkezli, az kaynak kullanımı
Denetim	Dışsal ve hiyerarşik	Öz yönetimli ve demokratik

Kaynak: Coombs, 1989'dan akt. Duman, 2003

Yaygın eğitim hizmetlerine sadece yoksul ve okullaşmamış kesimlerin katılmasını beklemek önemli bir yanılıdır. Hızla gerçekleşen toplumsal, ekonomik ve teknolojik değişimler ve kişilerin yaşamakta olduğu dönemler, zaman zaman bireyler için eğitim ihtiyacı ortaya çıkarmakta ve bu yönde farklı eğitim hizmetleri düzenlenmektedir. Örgün eğitim kapsamı dışında ve kısa dönemli olarak planlanan bu tip eğitim hizmetleri ile ilgili olarak tenis, yabancı dil, resim, yemek pişirme, yoga ve sürücü kursları gibi çok çeşitli yetiştirme kurs ve programları örnek olarak sayılabilir (Schugurensky, 2000). Bu anlamda Yapıcı (2003), halk

eğitimi, hizmet içi eğitim, yetişkin eğitimi gibi kavramlar için ayrı ayrı tanımlar yapmakta ve her yaş grubuna yönelik örgün eğitim dışında gerçekleşen tüm planlı eğitim hizmetlerini yaygın eğitim kapsamında ele almaktadır.

Algın öğrenme.

Eğitim; kişisel refah ve mutluluğuna katkı sağlayıcı bir etken, günlük problemlerin çözüm yolu, toplumsal bütünleşme ve kişisel gelişim aracıdır. Toplumda mutlu bir yaşam sürmek için bireyler yaşamları boyunca eğitime katılır ve öğrenme faaliyetleri gerçekleştirirler. Öğrenme, sadece örgün ve yaygın eğitim yoluyla değil, algın öğrenmeler yoluyla da gerçekleşir. Bu üçünün birleşimi yaşam boyu öğrenme anlamına gelir. Özen'in (2011) aktarımı ile örgün eğitim, yaygın eğitim ve algın öğrenme arasındaki farklılıklar Tablo 2'de görüldüğü gibidir.

Tablo 2

Örgün Eğitim, Yaygın Eğitim ve Algın Öğrenmenin Karşılaştırılması

	Örgün Eğitim	Yaygın Eğitim	Algın Öğrenme
Öğretmen – öğrenci	Öğrenme sürecinde hiyerarşi vardır	Öğrenme sürecinde katılım ve işbirliği vardır	Öğrenme süreci grupça ya da bireysel gerçekleşir
Ortam	Çoğunlukla sınıf ortamı	Genellikle çalışma ortamı	Tesadüfi bir ortam
Planlama	Öğretmen ya da yönetim tarafından yapılır	Katılımcılar kendi ihtiyaçları doğrultusunda yapar	Öğrenenin kendisi yapar ve uygular
Süreç	Öğretmen merkezli sunuş yolu ile bilgi verilmesi	Kendine özel, aktif katılım	Öğrenenin kendi süreç ve materyallerini belirlemesi

Kaynak: Özen, 2011

Algın öğrenme; her insanın günlük deneyimlerinden, eğitimsel etkinliklerden ve çevresinden bilgi, beceri, tutum ve anlayış kazandığı yaşam boyu devam eden bir süreçtir (Belle, 1982; Colardyn ve Bjornavold, 2004; Duman, 2003). Herhangi bir derece veya diploma gerektirmez (Dib, 1988). Örgün ve yaygın eğitim türleri dışında, sabit süreç ve biçimdeki çeşitli bilgi kaynakları yoluyla ve herhangi bir yöntemle öğrenmenin olduğu her türlü öğrenmeyi

kapsar (Somtrakool, 2002). Algın öğrenme sürecinde kurumsal olarak yetkilendirilmiş öğretmen ve müfredat olmadığı için “eğitim” değil, “öğrenme” kelimesi kullanılır (Schugurensky, 2000). Algın öğrenme; öğrenme hedeflerinin, öğrenme süresinin ve öğrenme desteğinin olduğu bir yapıda değildir. Kasıtlı olarak gerçekleştirilebildiği gibi çoğunlukla kasıtsız ve tesadüfi olarak gerçekleşir (Colardyn ve Bjornavold, 2004). Müze, fuar, bilimsel veya başka türden sergi ziyaretleri; radyo dinleme, eğitsel veya bilimsel temalı televizyon programları izleme; dergilerden bilimsel, eğitsel, teknik metinler okuma; bilimsel yarışmalara, konferans ve benzeri etkinliklere katılma birer algın öğrenme sürecidir (Dib, 1988). Yaygın eğitim, örgün eğitimin arttığı; algın öğrenme de onun arttığı olarak görülmesine rağmen en belirgin öğrenmeler, algın öğrenme süreçlerinde meydana gelmektedir (Schugurensky, 2000). Schugurensky’in (2000) algın öğrenme ile ilgili yaptığı sınıflandırma ve verdiği örnekler Tablo 3’te görüldüğü gibidir.

Tablo 3

Algın Öğrenme Biçimleri

Biçim	Amaçlılık	Farkındalık (öğrenme sürecinde)
Öz - yönelim	Evet	Evet
Tesadüfi	Hayır	Evet
Sosyalizasyon	Hayır	Hayır

Kaynak: Schugurensky, 2000

Öz – yönelimli öğrenme, bireysel veya grup olarak gerçekleştirilen öğrenme projeleridir. Öğreten yoktur ama kaynak rolünde bir kişi olabilir. Ancak bu kişi kendini öğretene olarak görmez. Öğrenme süreci başlamadan önce niyet olduğu için amaçlı; süreç esnasında bir şeyler öğrendiğinin farkına vardığı için kasıtlıdır. Bir bebeğin çorap giymeyi öğrenmesi, bireylerin grupça bir konuyu araştırması ve öğrenmesi, tarihe meraklı bir kişinin belgesel izlemesi, kişinin kendi kendine veya başkası aracılığı ile yemek yapmayı öğrenmesi gibi durumlar öz – yönelimli öğrenme süreçleri için örnek teşkil etmektedir.

Tesadüfi öğrenme, daha önceden bir amacı olmadan gerçekleştirilen bir deneyim esnasında veya sonrasında bir şey öğrendiğinin farkına varmasıdır. Amaç yoktur ama farkındalık vardır. Bebeğin sıcak sobaya dokunması ve tehlikeli olduğunu öğrenmesi, yeni eğitim yaklaşımları ile yetişmekte olan öğrencilerin karşısına çıkan bir öğretmenin geleneksel eğitim anlayışından vazgeçip yeni anlayışlara yönelmesi, kişinin televizyon izlerken geçmişte bildiği bir konunun yanlış olduğunu öğrenmesi gibi örnekler verilebilir.

Sosyalizasyon (üstü kapalı öğrenme) günlük yaşamda ortaya çıkan değerleri, tutumları, davranışları, becerileri vb. durumları içselleştirmektir. Bunları edinmek için bir ön niyet olmadığı gibi öğrenildiği de fark edilmez. Bebeğin konuşmayı öğrenmesi, yeme alışkanlığı edinmesi (böcek yememe gibi), ırkçı bir çevrede yaşayan birinin ayrımcılık yapmayı doğal kabul etmesi, belli bir sporu yapmak için buluşan bireylerin bir süre sonra bazı beceriler kazanması, politikacıların yürüttükleri hizmetlerde toplum yararından ziyade oy oranını arttırmayı öncelikli görmesi şeklinde örnekler verilebilir.

Yaşam Boyu Öğrenmenin Gelişimi ve Üniversitelerdeki Yeri

Bu bölümde yaşam boyu öğrenme kavramının gelişimini ve üniversitelerdeki yerini açıklamak üzere; yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi, üniversitelerin gelişimi ve yaşam boyu öğrenmedeki yeri, etkin vatandaş yetiştirme ihtiyacı, üniversitelerin yaşam boyu öğrenme kapsamında verdiği hizmetler üzerinde durulmuştur.

Yaşam boyu öğrenmenin tarihsel gelişimi.

Yaşam boyu öğrenme kavramının tarihsel gelişimi dünyada ve ülkemizde olmak üzere iki boyutta ele alınmıştır. Öncelikle dünyada eğitimle ilişkili uluslararası kuruluşlar nezdinde yaşam boyu kavramı değerlendirilmiş, ardından da ülkemizde yaşam boyu kapsamında verilen eğitim hizmetleri incelenmiştir.

Dünyada yaşam boyu öğrenmenin gelişimi.

Yaşam boyu öğrenme kavramı, günümüzde giderek önem kazanıyor olmakla birlikte aslında insanoğlunun var olduğu ilk günden itibaren yaşamın içinde yer alan bir ihtiyaçtır. Ayhan (2005), Platon'un "Cumhuriyet" adlı eserine atıfta bulunarak antik çağ düşünürlerinin öğrenmeyi yaşamla ilişkilendirmelerine dikkat çekmekte ve John Dewey, Eduard Lindeman, Basil Yeaxlee gibi geçmiş yüzyılın önde gelen düşünürlerinin öğrenmeyi zaman, yer ve yaş ile sınırlamadıklarını belirtmektedir. Pragmatist bir felsefeci olarak Dewey, eğitimi hayat boyu devam eden bir süreçte ele almış ve hayattaki yansımalarıyla ölçmüştür (Bender, 2005). Dewey'e (1916) göre yaşam, kendini yenileyen bir süreçtir ve eğitim sosyal yaşam için önemlidir. Yeaxlee'ye (1920) göre de eğitim, yaşam boyu süren bir süreçtir ve eğitim, teknik yeterlilik ihtiyacının ötesinde bir yaşam sanatıdır. Lindeman (1926), eğitimin kısır bir döngü içinde öğrenme sürecine kilitlenerek hayata hazırlama olarak tasarlanmasını ve gerçek yaşamın başlamasıyla bitmesini eleştirmekte ve eğitimin yaşam olduğunu, eğitimin sonu olmadığını vurgulamaktadır. Dönemin önde gelen düşünürlerinin görüşlerinden de anlaşılacağı gibi geçmişte yaşam boyu öğrenmenin insani ve toplumsal yanları ön plandaydı. Ancak son yıllarda bu yaklaşımdan uzaklaşarak ekonomik bir bakış açısına dönüşmeye başlamıştır (Okçabol, 2006; Toprak ve Erdoğan, 2012). Hem geleneksel anlamda öğrenme hem de yaşam boyu öğrenme kavramlarının içerikleri ile ilgili meydana gelen dönüşümlerde zaman içinde oluşan siyasal ve ekonomik değişimler etkili olmuştur (Toprak ve Erdoğan, 2012).

Bu dönüşümlerde Avrupa Toplulukları Komisyonu, Dünya Bankası, OECD, UNESCO gibi kuruluşların yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili görüşleri, dönemsel olarak belirleyici bir bakış açısı oluşturmuştur. Endüstri toplumuna geçişle yetişkinler için eğitim ihtiyaçlarının doğması ve İngiltere İmar Bakanlığı Yetişkinler Eğitimi Komitesinin 1919'da evrensel anlamda yaşam boyu eğitim ihtiyacı ile ilgili bir rapor yayınlaması, yaşam boyu öğrenme kavramının doğuşu olarak görülmektedir (Büyükdüvenci, 1983). Yaşam boyu öğrenme kavramı,

UNESCO'nun 1965 yılında "yaşam boyu eğitim" kavramını ele alması ve 1972 yılında "Learning to be" ya da "Faure Raporu" şeklinde bilinen raporu yayınlaması ile resmiyet kazanmıştır (Duke, 1976'dan akt. Harris, 1999). Bu raporda yaşam boyu eğitim ve öğrenme toplumlari biçiminde iki ana fikir ön plana çıkmıştır. İlki eğitim sistemi için anahtar rol, ikincisi öğrenme toplumlari meydana getirmek için bir stratejidir. Faure'ye (1972) göre eğer öğrenme bireyin tüm yaşamında yer alıyorsa, öğrenme toplumu aşamasına ulaşılmış demektir. Bu rapor eğitimde önemli bir dönüm noktasıdır (Dave, 1973). Yaşam boyu eğitim, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerin eğitim politikaları adına ana kavram olarak önerilmiştir (Faure, 1972). UNESCO, bu raporu ile yaşam boyu eğitim kapsamında eğitim hizmetlerinin okul çağı sınırları ötesine yayılmasının önemini vurgulamış, bireylerin günlük yaşamdaki ihtiyaçları ile ilgili eğitsel faaliyetlerin geliştirilmesine dikkat çekmiştir. Öğrenme, yaşam boyu ve yaşam genişliğinde – örgün, yaygın ve algın öğrenmeler kapsamında yer alan aktiviteler olarak sunulmuştur.

1973 yılında OECD, gençlik için sürekli eğitimin ele alındığı "Recurrent Education: a Strategy for Lifelong Learning" adlı bir rapor yayınlamıştır. Bu rapor UNESCO'nun raporuna göre daha dar bir bakış açısına sahiptir. UNESCO'nun raporu yaşam genişliğinde eğitimin her seviyesine yönelik politikalara işaret ederken, OECD'nin raporu örgün yetişkin eğitime yönelik politikalara odaklanmıştır (Tujman ve Bastrom, 2002'den akt. MacPhail, 2008). Ancak her iki raporun da yaşam boyu öğrenme kavramına resmiyet kazandırmış olması önemlidir. 1970'ler yaşam boyu öğrenme ile ilgili gelişmelerin yaşandığı birinci kuşak olarak görülmekle birlikte arka planında 1961 tarihli Washington Konferansından bahsetmek gerekir. Konferans Başkanı Philip Coombs; gelir düzeyinin artması ve çalışma saatlerinin azalmasıyla oluşacak boş zamanın kişisel gelişim ve haz amaçlı öğrenmeler için kullanılmasını işaret etmiş ve bir İngiliz özdeyişinde olduğu gibi beşikten mezara eğitimi önermiştir (MacPhail, 2008).

1980'lar sonrası Dünya Bankası ve IMF'in etkisi ile eğitimde liberalleşme uygulamaları görülmeye başlanmıştır (Sayılan, 2006). Yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili ikinci kuşak olarak bilinen 1980'larda UNESCO, küreselleşme ve neoliberalizme karşıyken; OECD, politikalarında küreselleşme ve neoliberal yaklaşımlar kullanıyordu. OECD'nin 1985 tarihli "Education in Modern Society" ve "OECD Ministers Discuss Education in Modern Society" başlıklı raporları neoliberal doktrinler içermekteydi. Ekonomik sorunların ortaya çıkardığı ihtiyaçların etkisiyle eğitimde piyasa talepleri dikkate alınmaya başlanmış, yaşam boyu öğrenme kavramına bakış açısı da bu anlamda şekillenmiştir. 1970'ler ile 1990'lar arasında UNESCO ve OECD, yaşam boyu öğrenme ile ilgili kendi duruşlarını sergileyen raporlar yayınlamıştır. 1970'lerde UNESCO'nun bakış açısı ön plandayken, 1990'lara doğru OECD'nin bakış açısı daha ön plana çıkmıştır. Her iki dönemde de OECD ve UNESCO yaşam boyu öğrenmeyi toplumsal dönüşüm aracı olarak görüyordu. Ancak UNESCO'nun eğitime bakış açısı sosyal problemlerin çözümü ile ilgili; OECD'nin ise ekonomik problemlerin çözümü ile ilgiliydi (MacPhail, 2008). AB'nin de yaşam boyu öğrenme kavramına bakış açısı OECD'nin paradigmasıyla paralellik göstermekteydi ve AB de bu anlamda eğitimle ilgili kendi ulusal politikalarını düzenlemişti.

1990'ların başında pek çok uluslararası kuruluş; özellikle UNESCO, OECD ve AB yaşam boyu öğrenme ile ilgili kendi söylemlerini açıklayan belgeler yayınlamıştır. İlgili belgelerin içerikleri, yaşam boyu öğrenmeye yönelik dönemin bakış açısını ortaya koymaktadır. Birbirine daha yakın duran OECD ve AB'nin UNESCO'dan farkı daha da belirginleşmiştir. Kıvrak (2007) ile Coşkun ve Demirel'in (2012) verdiği bilgiler ışığında AB'nin 1990'lı yıllarda yaşam boyu öğrenme ile ilgili yaptığı çalışmalar ve içerikler, Tablo 4'de verildiği biçimde derlenmiştir.

Tablo 4

AB'nin 1990'larda Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Ön Plana Çıkan Çalışmaları

Tarih	Adı	İçeriği
1993	Yeşil Bülten	Sürekli mesleki eğitim yoluyla işsizlerin iş bulması ve mevcut iş gücünün geliştirilmesi
1994	Beyaz Kitap (Gelişme, Rekabet ve İşlendirme)	Yaşam boyu öğrenmenin ulusal hedef olarak konması
1995	Beyaz Bülten (Öğretme ve Öğrenme: Öğrenen topluma doğru)	Yaşam boyu öğrenme konusunda amaçların ve yapılması gerekenlerin belirlenmesi
1995	Avrupa Eylem Planı Sokrates	Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyinin üye ülkeler arası işbirliğini geliştirme ve eğitim kalitesini artırması (1995 – 1999 arası)
1996	Yaşam Boyu Öğrenme Yılı	Yaşam boyu öğrenme kapsamında amaçların, ilkelerin, stratejilerin ortaya konması
1999	Bologna Bildirisi	Üniversitelerin yaşam boyu öğrenme hizmeti vermesi

Kaynak: Kıvrak 2007; Coşkun ve Demirel, 2012

AB'de 90'lı yılların başında eğitimin öncelikli işi ekonomik büyümeye katkıda bulunmak olarak görülürken UNESCO, 1996 tarihli "Learning: the Treasure Within" (Delors Raporu) adlı raporu ile yaşam boyu öğrenme kavramının yeniden gözden geçirilmesini ve genişletilmesini önermiştir. UNESCO, sadece iş ile ilgili değil insanın tüm bilgi ve yeteneklerini kapsayacak sürekli bir eğitim sürecinden bahsetmiştir. Delors'a (1996) göre bu süreç bireylerin kendilerinin ve çevrelerinin bilincini geliştirebilmeli ve iş hayatında ve toplumda sosyal rollerini gerçekleştirmede onları teşvik etmelidir. Bu bakış açısının yaşam boyu öğrenme kavramını eğitim ile ilgili reformlar için yeniden önemli kılmasıyla 90'lı yılların ortasından itibaren AB'de, Sokrates Eğitim Programları başlatılmış ve üniversiteler yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmiştir. Coşkun ve Demirel'in (2012) belirttiği şekilde AB'nin 1999'da yayınladığı Bologna Bildirisi ile üniversitelerin yaşam boyu öğrenmedeki

önemi ve öğrenci merkezli yaşam boyu öğrenme hizmetleri verme sorumlulukları vurgulanmıştır.

2000 tarihinden itibaren Sokrates Programlarının ikinci aşamasına geçilmiş ve AB, yaşam boyu öğrenme kapsamında “A memorandum on Lifelong Learning” adlı önemli bir çalışma yapmıştır. Bu bildiri ile yaşam boyu öğrenme; bilgi, beceri ve yeterlilikleri geliştirme amaçlı örgün ve algın faaliyetler olarak gösterilmiştir. Bu tanım daha sonra sınırlı bulunmuş ve bilgi, beceri ve yeterliliklerin bireyle, yurttaşlıkla, toplumla ve işle ilgili alanlarda geliştirilmesi olarak genişletilmiştir. Komisyonun Avrupa’da yaşam boyu öğrenmenin uygulanması için kapsamlı stratejiler belirlemek amacıyla yayınladığı bu bildiriye altı uygulama vurgulanmıştır. Bu başlıklara ait içerikler özetle şu şekildedir (EC, 2000):

1. Tüm bireylere yönelik temel becerilerin geliştirilmesi
2. İnsan kaynaklarına yönelik yatırımların artırılması
3. Öğretme ve öğrenme süreçlerine yönelik yararlı değişikliklerin yapılması
4. Tüm öğrenme süreçlerine yönelik belgelerin verilmesi
5. Yaşamın her anında rehberlik ve danışmanlık hizmetlerine yönelik destek verilmesi
6. Bireylerin yaşadığı bölgelere yönelik eğitim hizmetlerinin sağlanması

Avrupa’da yükseköğretimden sorumlu bakanlar, Prag Bildirgesi (EC, 2001) ile yaşam boyu öğrenmenin yükseköğretiminin temel ögesi olduğunu vurgulamış; bilgi temelli toplum ve ekonomi inşa etmek, rekabetle ilgili sorunlarla yüzleşmek, teknolojiyi kullanmak, sosyal uyum sağlamak, fırsat eşitliği yaratmak ve yaşam kalitesini arttırmak için yaşam boyu öğrenmeyi gerekli görmüşlerdir. 2007 yılında “Yaşam Boyu Öğrenme Programı” adlı çalışmayı başlatan AB Eğitim ve Kültür G.M., konu ile ilgili bireylerin sahip olması istenen temel yeterlilikleri belirlemiş ve tüm vatandaşlar için yaşam boyu öğrenme gerekliliğini vurgulamıştır (EC, 2007). Avrupa Konseyi (EC, 2011), yükseköğretimin modernizasyonu ile ilgili olarak üniversitelerin

mevcut eğitim ve araştırma görevlerine ek olarak, bilgi paylaşımı, yenilik meydana getirme, toplumsal katılımı sağlama, bölgesel ve yerel kalkınmaya destek olma, yaşam boyu öğrenme faaliyetleri düzenleme gibi çalışmalarını önermektedir. Yükseköğretimden sorumlu Avrupa Birliği Bakanları yayınladıkları Bükreş Bildirgesi'nde (EC, 2012) işveren desteği ve eğitim programlarının geliştirilmesiyle istihdam edilebilirliği, yaşam boyu öğrenmeyi, problem çözme ve girişimcilik becerilerini artırmayı hedeflemektedir.

Tablo 5

AB'nin 2000 Sonrası Yaşam Boyu Öğrenme Kapsamında Ön Plana Çıkan Çalışmaları

Tarih	Adı	İçeriği
2000	Sokrates Programları (ikinci aşama)	1995 – 1999 dönemini kapsayan birinci aşamanın tamamlanması ile 2000 – 2006 dönemini kapsayan ikinci aşamaya geçilmiştir.
2000	A memorandum on Lifelong Learning	Yaşam boyu öğrenme açısından önemli ilkeler belirlenmiştir.
2001	Prag Bildirgesi	Yaşam boyu öğrenme yükseköğretimin temel ögesi olarak vurgulanmıştır.
2007	Yaşam Boyu Öğrenme Programı (AB Eğitim ve Kültür G.M.)	Yaşam boyu öğrenme için anahtar yeterlilikleri belirlemiştir.
2011	Avrupa Konseyi Yükseköğretimin Modernizasyonu Sonuç Bildirisi	Yükseköğretimin eğitim ve araştırma hizmetlerine ek olarak yaşam boyu öğrenme çalışmaları yürütmesi vurgulanmıştır.
2012	Bükreş Bildirgesi	İstihdam edilebilirliğin, yaşam boyu öğrenmenin, problem çözme ve girişimcilik becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmiştir.
2014	Erasmus+	Yaşam boyu öğrenme kapsamındaki tüm AB projeleri, 2014 – 2020 döneminde yürütülecek biçimde birleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında edinilen bilgiler ışığında oluşturulmuş olan Tablo 5'de görüldüğü gibi; 90'lı yıllarda ekonomik ihtiyaçlara göre şekillenen yaşam boyu öğrenme hizmetleri, 2000 ve sonrasında bireysel ve toplumsal ihtiyaçları da kapsayacak bir bakış açısı kazanmış ve bu felsefe kapsamında yükseköğretim ile daha çok ilişkilendirilmiştir. Ayrıca AB, aldığı tüm bu kararların yanı sıra yaptığı çalışmaların ürünü olarak Sokrates – Erasmus,

Leonardo da Vinci ve Youth adlı eğitim programları ile yaşam boyu öğrenmeye yönelik projeler gerçekleştirmiştir. İlgili projelerin amacı; kültürlerarası iletişim sağlamak, farklı bölgelerden gelen bireyleri bir projede toplamak, dayanışma duygusunu geliştirmek, Avrupa'nın bütünleşmesine katkı sağlamak ve araştırma süreçleri gerçekleştirmektir. İlgili projelerin 2006 yılında sonlanmasıyla 2007 yılından 2013 yılına kadar geçerli olacak ilk ve ortaöğretime yönelik Comenius, yükseköğretime yönelik Erasmus, mesleki eğitime yönelik Leonardo da Vinci ve yetişkinlere yönelik Grundtvig programları planlanmıştır (Odabaşı, Kuzu ve Uluysal). Daha sonra yaşam boyu öğrenme kapsamında ele alınan tüm bu programlar, 2014 – 2020 yılları arasında yürütülecek biçimde Erasmus+ adlı programda birleştirilmiş, yaş ve eğitimle ilgili herhangi bir sınırlamaya yer verilmeden tüm katılımcılara yeni becerilerin kazandırılması hedeflenmiştir.

Yaşam boyu öğrenme; okul öncesi başlar, zorunlu öğrenim ve sonrası dönemlerde örgün eğitim ve yetiştirme olarak gerçekleştirilir ve yaşam boyu sürdürülür. Ekonomik ilerleme ve gelişme – bireysel gelişim ve kendini gerçekleştirme – daha demokratik yapı ve sosyal kurumlar kurmak yaşam boyu öğrenme ile ilgili merkezi öğelerdir (Aspin ve Chapman, 2001). Ancak yukarıda ele alınan tarihsel süreçte de görüldüğü gibi dönemselsel olarak bu ihtiyaçlardan bazıları daha ön plana çıkmış ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmetlerin şekillenmesinde rol oynamıştır. Özetle yaşam boyu öğrenme kavramı, I. Dünya Savaşı sonrası 1919 yılında İngiltere İmar Bakanlığı raporu ile yetişkin eğitimi bazında ele alınmış, II. Dünya Savaşı sonrası bireyi geliştirme, teknik – kültürel değişime uyum ve demokrasiyi kuvvetlendirme olarak yorumlanmıştır. 1960 ve 1970 arası UNESCO bünyesinde sosyo – politik bir terim olarak tartışılmıştır. 1970'lerde yaşam boyu öğrenme, UNESCO'nun "Learning to Be" adlı raporu ile evrensel bir eğitim ve öğrenme toplumları kapsamında ve OECD'nin "Recurrent Education" adlı raporu ile ekonomik ihtiyaçlar kapsamında ele alınmıştır. 1980'larda küreselleşme süreci ve bilgi ekonomisinin ortaya çıkması, yaşam boyu öğrenme kavramını etkilemiştir. Yaşam

boyu öğrenme, 90'lı yıllardan itibaren yeniden eğitim politikalarında etkili olmaya başlamıştır. AB ve OECD tarafından ağırlıklı olarak insan sermayesini geliştirme biçiminde yorumlanan yaşam boyu öğrenme çalışmalarında UNESCO kendi bakış açısında ısrarcı olmuştur. UNESCO, Delors Raporu (The Treasure Within) ile “learning to do (yapmayı öğrenme), learning to be (var olmayı öğrenme), learning to understand (anlamayı öğrenme) ve learning to live together (birlikte yaşamayı öğrenme)” biçimindeki bireysel gelişim ilkelerini savunmuştur. 2000'li yılların başından günümüze kadar yaşam boyu öğrenme kavramı kapsamında AB ve OECD'nin ekonomi odaklı etkileri hissedilmiştir. Yaşam boyu öğrenme ile ilgili ekonomik amaçların ön plana çıkması, önemli eleştiri konusu olmuştur (Toprak ve Erdoğan, 2012). Ancak yaşam boyu öğrenme kavramı konusunda ilgili taraflar, “Lifelong (L)Earning” (yaşam boyu öğrenme / yaşam boyu para kazanma) biçimindeki tartışmaya devam etmekte ve savundukları fikre göre yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin şekillenmesine etki etmektedirler.

Türkiye’de yaşam boyu öğrenmenin gelişimi.

Yaşam boyu öğrenme kavramı, ülkemiz açısından incelendiğinde uzun bir geçmişe sahip olduğu ve Cumhuriyet öncesi ve sonrası diye iki dönemde ele alındığı görülmektedir (Duman, 2006; Şirin, 2008; Tanır, 2006). Cumhuriyet öncesi dönemde yer alan belli başlı eğitim kurumları; medreseler, Enderun okulları, ahilik teşkilatı, loncalar, terbiye ocakları, ordu eğitim kurumları, çırak okulları, tekke ve zaviyeler, sıbyan mektepleri, Türk ocakları ve diğer gönüllü kuruluşlar biçimindedir. Cumhuriyet sonrası dönemde yer alanlar ise; halk terbiyesi şubesi, halk derslikleri, millet mektepleri, halk okuma odaları, halkevleri, köy enstitüleri ve köy eğitim kurslarıdır. Bu kurumlar arasında özellikle köy enstitüleri, var oldukları dönemde vermiş oldukları mezunlar ile sadece öğretmen yetiştirmemiş, halk eğitimine de önemli katkılarda bulunmuşlardır (Sağlam, 2003). O dönemlerde halk eğitimi ve yetişkin eğitimi biçiminde vücut bulan yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin genel hedefi; ortak bir ulusal kültür tesis etmek,

vatandaşlık bilincini geliştirmek, demokrasiyi güçlendirmek ve ekonominin ihtiyaç duyduğu insan sermayesini yetiştirmektir. 1960 sonrası yetişkin eğitimi hizmetlerinin daha kurumsal olarak verilmesi amacı ile Halk Eğitim Genel Müdürlüğü kurulmuş, bu müdürlük 1983 sonrası Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü olarak dönüştürülmüştür. Millî Eğitim Temel Kanununun yürürlüğe girmesiyle eğitim sisteminde örgün ve yaygın biçiminde iki ana bölüm oluşturulmuştur. Millî Eğitim bakanlığının yanı sıra diğer bakanlıklar ve kurumlarca da yetişkinler için eğitim hizmetlerinin yürütülebilmesi sağlanmıştır. Böylece örgün eğitim dışına çıkmış bireylere yönelik düzenlenecek yaşam boyu öğrenme kapsamındaki eğitim hizmetleri belli bir anlayışa ve düzene kavuşmuştur. 1983 ile 2011 yılları arasında Çıraklık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü, ilgili hizmetleri yürütmüş, 2011 yılından itibaren tüm bu faaliyetler Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü çatısı altında toplanmıştır (MEB, 2011). Yaşam boyu öğrenme odaklı çalışmaların yürütülmesi amacı ile kurulan bu genel müdürlüğün başlatmış olduğu “Okullar Hayat Olsun” projesi ise ülkemizdeki mevcut yaşam boyu öğrenme anlayışı için bir fikir vermektedir. MEB, 2011 yılında başlattığı bu proje ile okulların örgün eğitim hizmetleri dışında topluma yönelik yaşam boyu öğrenme hizmetleri vermesini ve okulların toplum için eğlence ve dinlenme merkezleri olmasını hedeflemektedir.

Yaşam boyu öğrenme hizmetlerine yönelik çalışmaların yürütülmesi ile ilgili kararlar tarihsel süreç boyunca ülkemizdeki yasal metinlere işlenmiş ve bu kapsamda hukuki düzenlemeler yapılmıştır. Mevcut yasal metinler tarandığında; 1982 Anayasasında, Kalkınma Planlarında, Millî Eğitim Şûralarında, İlköğretim ve Eğitim Kanununda, Mesleki Eğitim Kanununda, Millî Eğitim Temel Kanununda ve Yükseköğretim Kanununda yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili maddeler olduğu görülmektedir.

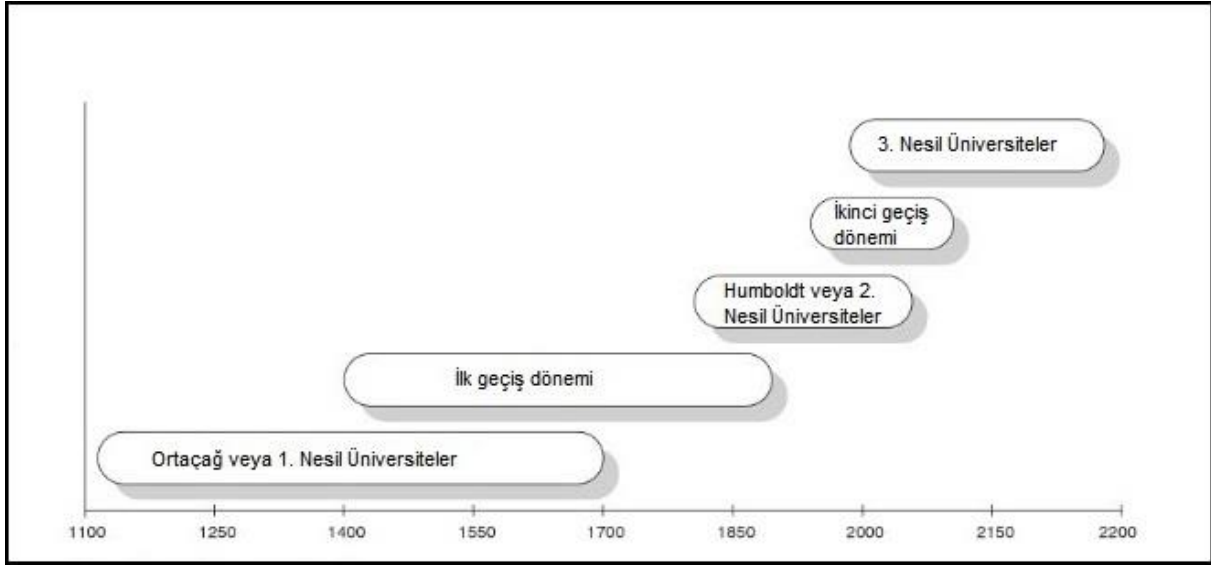
Ülkemizde eğitim hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu kurum Millî Eğitim Bakanlığı olmakla birlikte diğer resmi ve özel kuruluşlar da Millî Eğitim Bakanlığı ile koordineli olarak çeşitli eğitim hizmetleri verebilmektedir. Verilen eğitim hizmetlerinde

ağırlıklı olarak örgün ve yaygın eğitim yolları kullanılmaktadır. Bu anlamda eğitim hizmetleri veren kurum ve kuruluşlar; Millî Eğitim Bakanlığına bağlı birimler, Başbakanlığa bağlı kurum ve kuruluşlar, yerel yönetimler (belediyeler, özel idareler, köy idareleri), kamu iktisadi kuruluşlar (bankalar, fabrikalar, meslek odaları, vakıflar, dernekler, cemiyetler, konseyler, medya) ve üniversiteler biçimindedir.

1980'dan sonra bir olgu olarak Türk toplumunda yer almaya başlayan yaşam boyu öğrenme kavramı (Şimşek, 2008), ülkemizdeki yükseköğretim kurumları açısından ele alındığında ise pek çok üniversitenin bu kapsamda çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlediği görülmektedir. YÖK (2007), "Türkiye'nin Yükseköğretim Stratejisi" başlıklı raporu ile üniversitelerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik katkısını vurgulamış ve yükseköğretimin geniş kitlelere ulaşmasını ve yaşam boyu öğrenmeye açık biri biçime dönüşmesini hedeflemiştir.

Üniversitelerin gelişimi ve yaşam boyu öğrenmedeki yeri.

Hiçbir şey tarihsel süreç boyunca ilk günkü yapısını muhafaza etmemiş, zaman içerisinde değişim, gelişim, ilerleme, duraklama veya gerileme göstermiştir. Üniversiteler de tarihsel süreç boyunca durağan bir yapıda olmamış, dönemin felsefesine ve ihtiyaçlarına uygun olarak sürekli değişim ve gelişim göstermiştir. Bilimsel araştırma çalışmaları yürütme ve toplum için nitelikli insanlar yetiştirme çabası içinde olan üniversitelerin özelliklerini, ortaya çıkışlarından bu yana üç kategoride toplamak mümkündür. Üniversitelerin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi Şekil 2'de gösterildiği biçimde birinci, ikinci ve üçüncü kuşak olarak gerçekleşmiştir (Wissema, 2009).



Şekil 2. Üniversitelerin tarihsel süreç içerisindeki gelişimi (Wissema, 2009)

Birinci kuşak üniversiteler.

Kökenleri M.Ö. 4000’li yıllarda Sümerler zamanına kadar uzanan üniversiteler; Hindistan, Çin ve Antik Yunan dönemlerinde akademik bir yapıya kavuşmuş, medreselerle planlı ders süreçlerine ve akademik unvanlara sahip olmuş ve Ortaçağ’da gelişim göstermiştir (Bilgiç, 2012). Batı dünyasının en eski üniversiteleri olarak kabul edilen Bologna Üniversitesi 1088, Paris Üniversitesi 1150 (yaklaşık) ve Oxford Üniversitesi 1167 (yaklaşık) tarihlerinde kurulmuştur (Çetinsaya, 2014). Dini olarak kilise okullarının zamanla akademik anlamda öğrenci yetiştirmeleriyle birinci kuşak olarak görülebilecek üniversite yapılanmaları ortaya çıkmış ve ardından Aydınlanma Çağı olarak bilinen ilk geçiş döneminin gelmesiyle bilgiyi koruma, aktarma ve yeni keşifler yapma hedeflenmiştir (Demir, 2013). Dönemin feodal yapısı ve bilgiye ulaşma zorluğu göz önünde bulundurulduğunda birinci kuşak üniversitelerin seçkin kesime verilen eğitim hizmetlerinden sorumlu olduğu ve daha çok meslek adamı yetiştirmeye yönelik çalışmalar yürüttüğü görülmektedir. Birinci kuşak üniversiteler bugünkü anlamda araştırma ve geliştirme çalışmaları yürütmekten ziyade dönemin ihtiyaçlarına yönelik mesleki eğitimlerin verildiği kurumlar olarak ön plana çıkmıştır. Avrupa’da kurulan ilk üniversiteler;

“hocalar” (Paris gibi kuzeydeki üniversiteler aritmetik, müzik, retorik, ilahiyat eğitimi gibi çalışmalar yürütmüş) ve “öğrenci” üniversiteleri (İtalya gibi güneydeki üniversiteler hukuk, tıp eğitimi gibi çalışmalar yürütmüş) biçiminde iki yaklaşım benimsemişlerdir (Çetinsaya, 2014). Üniversitelerin yapısını da etkileyen ve ilk geçiş döneminin ortaya çıkmasını sağlayan Rönesans ve Reform hareketleri, toplumun her kesiminde ve kurumunda hissedilen kilise baskısını azaltarak yükseköğretimin kitleleşmesini başlatmış ve bireylere yaşantılarını değiştirmeye yardımcı olacak biçimde toplumsal hareketlilik imkânı sağlamıştır.

İkinci kuşak üniversiteler.

Napolyon dönemine ait Grandes Ecoles türü eğitim kurumları ile benzer kökene sahip olan (Türel, 2004) ve 1810’da Humboldt tarafından kurulan Berlin Üniversitesi, Ortaçağ üniversitelerinden farklı biçimde ağırlıklı olarak araştırmaya yönelmiş ve ikinci kuşak üniversiteler için başlangıç olmuştur (Çetinsaya, 2014). Wilhelm von Humboldt, üniversitelerde eğitim – öğretim hizmetleri ile araştırma çalışmalarını birleştirerek günümüz üniversitelerine öncülük etmiştir (Aydın, 2010). Laboratuvar uygulamalarına ve öğrenci merkezli araştırmalara yoğunlaşmış olan Humboldt modeli üniversitelerin özellikleri şöyledir (Demir, 2013):

1. Seçkin üniversite,
2. Eğitim hizmetlerinin araştırma çalışmaları kapsamında yürütülmesi,
3. Yetkiden ziyade akılcılığın öne çıkması,
4. Tek çeşit disipline dayalı araştırma,
5. Milliyetçi anlayışta üniversite, Latince’den ayrılma,
6. Profesör ve doktorlar tarafından oluşan senato yönetimi ve supervisor olarak bilinen denetçilerin gerçekleştirilen denetim söz konusudur.

On dokuzuncu yüzyılın başlarından itibaren toplumun her kesimini kapsama ve bireylere yeteneklerine göre toplumda yükselme imkânı verme felsefesi (Öztunalı, 2009) ile şekillenen Alman modelini örnek alan Amerikan üniversiteleri, daha sonra piyasa ve toplumun isteklerine cevap veren bir esneklik içinde gelişmiş, bilim ve teknoloji üniversitelerine dönüşmüşlerdir (Öztunalı, 2009). İkinci dünya savaşı sonrası Amerikan üniversitelerinde ortaya çıkmaya başlayan ve 1970 sonrasında tüm özellikleri ile belirginleşen multi – versite modelinin teknolojik gelişmelere öncülük etmiş olarak (Türel, 2004) ikinci geçiş dönemi üniversite anlayışı içerisinde yer aldığını söylemek mümkündür. Tablo 6’da Humboldt üniversite modeli ile Multi – versite modeli karşılaştırılarak aralarındaki farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır (Tekeli, 2003’den akt. Türel, 2004).

Tablo 6

Humboldt Ve Multi – Versite Modellerinin Karşılaştırılması

	Humboldt Modeli	Multi – versite Modeli
Örgüt	Standart	İşleve göre
Karar	Özerk	Dışarıdan etki
Yönetim	Kurum içi	Kurum içi veya yatırımcı
Finans	Devlet	Devlet, öğrenci, piyasa
Akademik	Sosyal anlamda bölüm kapsamında	Bireysel araştırmacılar
Eğitsel süreç	Elit, müfredata bağlı, tek disiplin, yaşlara göre, ulusal diploma	Yığınsal, pazar ihtiyacını karşılayan, farklı disiplinlere dayalı, yaşam boyu, uluslararası diploma
AR – GE	Merak	Toplum ve piyasanın ihtiyaçları

Kaynak: Tekeli, 2003’den akt. Türel, 2004

Mülti – versite modeli ile ilgili olarak üretilen bilginin meta durumuna getirilmesi ve finansman sağlayan piyasa unsurlarının yarar – masraf kriterine göre karar vermesi başlıca eleştiri konuları arasında yer almaktadır.

Üçüncü kuşak üniversiteler.

Bilgiye erişimin kolaylaşmasıyla son bulan, seçkin kesime eğitim hizmeti veren birinci nesil üniversite döneminin ardından araştırma ve proje hizmetleri yürüten ikinci nesil üniversiteler ortaya çıkmış ancak yapılan araştırmaların çoğunun hayata geçirilememesi nedeniyle üçüncü nesil üniversiteler dönemi başlamıştır (Çiğit, 2007). Üçüncü nesil üniversiteler ile üniversitelerin görevleri; eğitim vermek, araştırma ve geliştirme yapmak ve sahip olduğu bilgi birikimini bulunduğu bölge ile paylaşmak şeklindedir. İkinci kuşak üniversitelerden farklı olarak profesyonel yöneticilerin görev yaptığı üçüncü nesil üniversitelerin (Bircan, 2010) başlıca özellikleri; üniversite etrafında araştırma – geliştirme ağları oluşturma, girişimciliği geliştirecek örgütlenmeler kurma ve oluşturulacak teknoparklarda işletmelere yer vererek sanayi ile ortak çalışmalar yürütme biçimindedir. Üçüncü nesil üniversitelerin ortaya çıkmasıyla ilgili nedenler şöyledir (Wissema, 2009).

1. Artan araştırma maliyetleri ile alternatif bütçe bulma ihtiyacı
2. Teknoloji odaklı firmaların önemli araştırma talepleri
3. Akademik eğitim, akademik istihdam ve endüstriyel araştırma sözleşmelerinde uluslararası rekabet
4. Bilgi tabanlı ekonomilerin bir aracı olarak üniversitelerin yükselen rolü, AR – GE faaliyetlerine öncülük etme
5. Disiplinler arası araştırmaların artışı
6. Standart ve entelektüel seçkinler için eğitim biçiminde eğitimde çeşitlenme
7. Hükümet – destekli bağımsız araştırma kurumlarının artışı

Üniversitelerin dönemlere göre sahip oldukları özellikler ve farklılıklar, Demir'in (2013) verdiği bilgiler ışığında Tablo 7'de gösterildiği biçimde gerçekleşmiştir.

Tablo 7

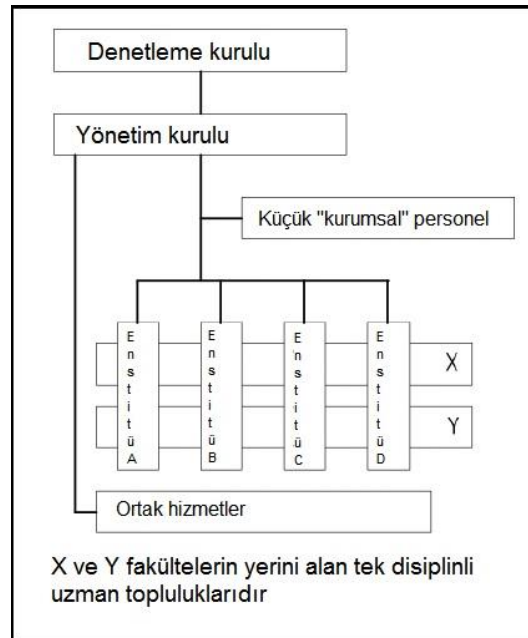
Dönemsel Olarak Üniversitelerin Özellikleri

	Birinci nesil	İkinci nesil	Üçüncü nesil
Amaç	Eğitim	Eğitim, araştırma	Eğitim, araştırma, bilgiyi uygulama
Görev	Gerçeği müdafaa	Doğanın keşfi	Değer oluşturma
Yöntem	Ortaçağ yöntemlerine uygun	Modern bilim, tek disiplinli	Modern bilim, disiplinler arası
Oluşum	Uzmanlar	Uzmanlar, bilim adamları	Uzmanlar, bilim adamları, mütешеbbisler
Eğilim	Evrensel	Milli	Küresel
Lisan	Latince	Milli	İngilizce
Örgütlenme	Nationes*, fakülte, yüksek okul	Fakülte	Üniversite enstitüleri
İdare	Şansölye	Yarı zamanlı akademik personel	Uzman yönetim

* İlk kuşak üniversitelerde aynı millettten gelen öğrenciler, üniversite çatısı altında "nationes" adlı fakültelerden daha organize eğitim grupları oluşturmuştur (Wissema, 2009, s. 7).

Kaynak: Demir, 2013

Geçmişte tek disiplinli çalışmalara yönelik fakülte yapılanmasında örgütlenen üniversiteler, üçüncü kuşak yaklaşımı doğrultusunda disiplinler arası projelerin yürütüldüğü enstitüleri oluşturmaya ihtiyaç duymuş ve bu amaca yönelik örgütlenmeler geliştirmiştir. Şekil 3'de üçüncü nesil üniversitelerin örgütsel yapısı verilmiştir (Wissema, 2010).



Şekil 3. Üçüncü nesil üniversitelerin örgütsel yapısı (Wissema, 2010)

Toplumların ve toplumsal kurumların zaman içinde değişmemesini beklemek mümkün değildir. Bu anlamda üniversitelerin yapısında dönemin felsefesine ve ekonomik ihtiyaçlara göre değişimler görülmektedir. Yaşanan değişimler sonucu günümüzde üniversitelerle ilgili aranan özellikleri şu şekilde sıralamak mümkündür (Ülker, 2010).

1. Tamamıyla özgür ve özerk olan, evrensel bir yapı aranmadan yerelden şekillenme
2. Araştırma ve eğitim hizmetleri dışında öğretim elemanlarının piyasa konularında uygulama ve danışmanlık yapması, rekabet gücünü artırması
3. Yerelden – küresele, teoriden – uygulamaya ve çoklu disiplinlere doğru programlarda dönüşüm
4. Performans belirleme unsurlarında maddileşme, bireysel çalışma ve verimin ön plana çıkması
5. Kaynak bulmada kamu desteğinin ortadan kalkması nedeni ile piyasaya, kazanca ve verime yönelme
6. Bilgiyi oluşturan kapalı bir yapıdan ekonomik verimi hedefleyen açık sitemlere geçiş
7. Küresel talepleri karşılayabilme

Üniversiteler, tarihsel gelişim süreci içinde incelendiğinde birinci kuşak üniversitelerin dönemin ihtiyaçlarına uygun bir biçimde meslek adamı yetiştirerek alt yapı oluşturduğu, ardından gelen ikinci kuşak üniversitelerin ise bu temeller üzerine araştırma ve geliştirme faaliyetleri yürüterek önemli bilimsel gelişmeler gerçekleştirdiği görülmektedir. Üçüncü kuşak anlayışı kapsamında günümüz üniversitelerinin merkezi bir konumda yer alarak diğer bilimsel araştırma ve geliştirme yapan kurumlara öncülük etme ve onların çalışmalarına yol gösterici bir biçimde rehber olma rolleri ön plana çıkmakta ve üniversitelerin yaşam boyu öğrenme hizmetlerine yönelik yapacağı katkılar önemsenmektedir.

Üniversitelerin yaşam boyu öğrenmedeki yeri.

Günümüzde üniversitelerden beklenen; seçkin ve özgün olarak bilgiyi üretmesi, ürettiği bilgiyi toplum yararına paylaşması, tüm bu süreçlerde etkin rol oynaması, evrenselleşme ve küreselleşme çabalarının yanı sıra ortak miras olarak yerel değerleri öne çıkarması şeklindedir (Aydın, 2010). Tüm bu teknik çalışmaların yürütülmesinde, yerel değerlerin hak ettiği önemi kazanmasında, toplumun kalkınmasında üniversitelerin gerçekleştireceği çalışmalar ve oynayacağı roller önemli olmakla birlikte toplumda yer alan bireylerin aktif bir biçimde bu gelişmeler içerisinde yer almaları, katkı sağlamaları, uzun vadede kendileri ve toplum için yarar sağlayacak kararları verebilmeleri gerekmektedir. Üniversiteler, vatandaşlarına bu anlamda katkı sağlama sorumluluklarını fark etmek ve kapalı bir sistem içerisinde yürütülen çalışmaların çok fazla fayda sağlamadığını görmek durumundadırlar.

Üniversitelerin üç önemli özelliği; yeni bilgi üretme, ölümsüz doğruları koruma ve yayma, insanlığa hizmet biçimindedir (Marangoz, 2004) ve bilgi toplumuna ulaşmanın “otoyolu” olan ideal üniversitelerle ilgili temel ilkeler; bilimsellik, demokratik yönetim, sosyal sorumluluk, sanayi ile işbirliği, akademik özgürlük, özerklik, kalite, rekabet, hareketlilik, ahlak ve liyakattir (Aktan, 2004). Üniversitelerle ilgili özellikler ve temel ilkelerde görüldüğü gibi üniversitelerin toplumdaki ve endüstriden kopuk, kendi içine kapalı bir yapıda olmamaları ve üniversitelerin bilgi toplumuna uygun olarak toplumsal talepleri karşılama ve işlevsel olmaları beklenmektedir. Bu anlamda üniversitelerin öğretim, araştırma ve toplum hizmeti sağlaması, kitle eğitime gerekli önemi vermesi, yaşam boyu öğretimi geliştirmesi önem kazanmaktadır. Enformasyon ve iletişim toplumunda eğitime damgasını vuran en büyük gelişmelerden birisi yaşam boyu öğrenme kavramı ve pratiğinin eğitimde ağırlıklı bir şekilde yer almaya başlaması ve eğitimin durmayan, yaş sınırı tanımayan bir etkinliğe dönüşmesidir (Yamaç, 2009). Yaşam boyu öğrenme kavramıyla giderek derinleşen bir anlam kazanan eğitim; sadece meslek edinmeye yönelik alınan bir hizmet olmaktan çıkmış, kişilerin birer sosyal varlık

olmalarını, bilgi toplumundan dışlanmamalarını, bilgi toplumu ile ortaya çıkabilecek ekonomik avantajlardan yararlanmalarını sağlayıcı bir unsur olmuştur. Geleceği etkileyecek değişkenler; bilimsel ve teknik ilerlemeler, bilgiyi elde etme, kullanma, değerlendirme ve geliştirme, çözüm bekleyen sorun ve gereksinimlerin üstesinden gelme, kendini gerçekleştirme biçimindedir (Sönmez, 2004). Birleşmiş Milletler Kalkınma Programının sağlık, eğitim ve yaşam standartlarını dikkate alarak geliştirdiği insani kalkınma endeksi 2011 verilerine göre 92. sırada olan ülkemiz (Gümüş ve Şişman, 2012) için çok yönlü, katılımcı, yaratıcı ve duyarlı insan yetiştirmeye yönelik çağdaş bir eğitim biçimi sunma (Demiray, 2010) ve üniversitelerin vereceği katkılarla yaşam boyu öğrenme hizmetleri düzenleme önemli bir ihtiyaçtır.

Etkin vatandaş yetiştirme ihtiyacı.

Varlıklarının devamını sağlamak için vatandaşlarının eğitimini şansa bırakmayan toplumlar, oluşturdukları eğitim örgütleri aracılığıyla belirledikleri ihtiyaçlara ve değişen koşullara yönelik eğitim hizmetleri düzenlerler. Artan bilgi, sermaye çevrelerinin büyümesi ve giderek küreselleşen dünya, günümüz toplumları için koşulları değiştirmiş ve rekabet şartlarını ağırlaştırmıştır. Değişen dünyada ayakta kalmak isteyen toplumlar, bu duruma bağlı olarak verdikleri eğitim hizmetlerini ve vatandaşlarına kazandırmayı hedeflediği rolleri gözden geçirmek durumunda kalmıştır. Ross (2012), günümüzde aktif vatandaşlığın geçmişteki anlamından farklı olarak sadece oy kullanmak ve kanunlara uymak olmadığını vurgulamakta, gelinen noktada bu tip vatandaşlık rollerinin pasif vatandaşlık olarak nitelenebileceğini belirtmekte ve ilave rolleri de ekleyerek aktif vatandaşlıkla ilgili dört boyuta dikkat çekmektedir.

1. Oy kullanmak, bir siyasi partiye mensup ve destek olmak gibi geleneksel siyasal faaliyetlerde bulunmak

2. Kuruluşlar için gönüllü çalışmak veya para toplamak gibi gönüllü faaliyetlerde bulunmak
3. Baskı grupları aracılığı ile mektup yazarak, dilekçe göndererek siyasi ve sosyal politikalara yönelik sosyal değişim ve yaşam kalitesini artırıcı faaliyetlerinde bulunmak
4. Finansal bağımsızlık elde etmek, öz – yönelimli öğrenen olmak, problemlerin üstesinden gelmek, girişimci fikirler geliştirmek biçiminde kurumsal vatandaşlık faaliyetlerinde bulunmak

Gelişmiş ülkelerin aktif vatandaş yetiştirme çabaları gözden geçirildiğinde aktif vatandaşlıkla ilgili tanımın değiştiği ve özellikle yukarıdaki son madde ile ilgili yeni yapılanmaların ortaya çıktığı görülmektedir. Günümüzde kastedilen anlamıyla aktif vatandaşlık; sadece vatandaşlık görevlerini yerine getirmek ve kendilerine sunulan seçenekler arasından doğru tercihleri yapma becerisini kazanmakla sınırlı değildir. Tüm bu geleneksel vatandaşlık rollerine ilaveten vatandaşların kendi seçeneklerini üretmesi ve artı değerler oluşturması beklenmektedir. Toplumda yer alan tüm bireylerin daha çok katılımında bulunduğu ve geçmişte devletin gördüğü bazı hizmetlerin bireylerce karşılanmasına dayalı olan aktif vatandaş yetiştirme ihtiyacının gerekliliği ortadadır (Kara ve Bulut, 2012). Ancak değişen şartlara bağlı olarak ortaya çıkan yeni anlamıyla etkin vatandaş kim ve nasıl yetiştirecektir? Bu sorunun cevabını verebilmek için etkin vatandaş yetiştirme ihtiyacı ile üçüncü nesil üniversiteler ve yaşam boyu öğrenme kavramı arasındaki bağı görmek gerekmektedir.

Değerler ve yatkınlıklar, beceri ve yetkinlikler, bilgi ve anlama biçimindeki unsurlar aktif vatandaşlık eğitimlerinde çoğu ülkenin hem fikir olduğu üç önemli öğedir (Ross, 2012). Çağdaş eğitim sistemleri, eğitim müfredatları içine vatandaşlık rolleri ile ilgili bu tip eğitim programları yerleştirmekte ve vatandaşlarının gelecekte hem kendi hem de ülkeleri yararına çalışmalar yürütmesi için katkı sağlamaya gayret etmektedir. Etkin vatandaş yetiştirme ihtiyacı,

üçüncü nesil üniversiteler ve yaşam boyu öğrenme kavramı birbirini tamamlayan oluşumlardır. Çevrelerinde araştırma ve geliştirme ağırları kuran, girişimciliği destekleyen, kurdukları teknoparklar ile işletmelere ev sahipliği yapan ve sanayi ile işbirliği kuran üçüncü kuşak üniversiteler, eğitim – öğretim, araştırma ve geliştirme çalışmaları yanında toplum ve toplumdaki pek çok kurum için rehber olmaya ve daha çok yaşam boyu öğrenme hizmeti vermeye başlamıştır. Wood (2012) yaptığı çalışma ile aktif vatandaşlık ve toplumsal katılım bağlamında politikaları ortaya koymuş ve üniversitelerin yerel olarak sosyal ve ekonomik katkılarını göstermiştir. Günümüzde “iyi vatandaşlık” anlamının ötesine geçen etkin ya da aktif vatandaşlık kavramı, toplumların ayakta kalabilmeleri için ayrı bir öneme sahiptir ve bu anlamda bireylerin gelişimine yaşam boyu öğrenme yolu ile katkı sağlaması beklenen en başta gelen eğitim kurumları üniversitelerdir. Aktif vatandaşlıkla ilgili eğitim ihtiyaçları göz önüne alındığında bu ihtiyaçların örgün eğitim sonrası yaşamın içinde belirgin bir biçimde ortaya çıktığını ve ihtiyaçları karşılamada üniversitelerin önemli rolleri olduğu bilinmektedir. Dolayısı ile etkin vatandaşlıkla ilgili eğitim desteğini kimin vereceği sorusuna yanıt; üniversiteler biçiminde olacaktır. Üniversiteler, sahip oldukları personel, bilgi birikimi ve donanımlarla günümüzde bireylerin örgün eğitim sonrası sahip olması beklenen özellikleri geliştirebilecek önemli unsurların başında gelmektedir.

Avrupa Komisyonu, aktif vatandaşlığın yaşam boyu öğrenme ile ilişkili olduğunu belirtmekte ve bireyleri için gelişen ekonomi ve toplumların yaşam boyu öğrenme süreçlerini devam ettirme isteklerini vurgulamaktadır (EC, 2003). 1960 ve 1970’lerde yaşam boyu eğitim biçiminde anılan kavram, aktif vatandaşlıkla ilgili içeriğin değişmesi ile 90’lı yıllardan sonra yaşam boyu öğrenme olarak anılmaya başlanmıştır (Zepke, 2013). Geçmişte yönetimler, örgün eğitim hizmetleri dışında yaşam boyu eğitim hizmetleri düzenleyerek vatandaşları için belli standartları geliştirmeye çalışırken, günümüz bireylerinin vatandaşlık rollerinin daha etkin bir hale gelmesiyle yaşam boyu eğitim kavramı yaşam boyu öğrenme olarak değişmiştir. Çünkü

günümüz şartlarında bireyler, kendi yararlarına yaşantılarını düzenlemek için sürekli bir şeyler öğrenme ihtiyacı duymakta ve toplumlar da kendi gelecekleri için bu anlamda sürekli öğrenen, gelişen ve üreten bireylere kısacası günümüz anlamı ile aktif vatandaşlara sahip olmayı hedeflemektedir. Bu anlamda etkin vatandaş yetiştirme sürecinin nasıl olacağı sorusuna yönelik yanıt; yaşam boyu öğrenme yoluyla biçiminde olacaktır.

Demokratik eylem, insan sermayesi ve sosyal sermaye uyumu biçiminde üçleme ile açıklanan ve yaşam boyu / yaşam genişliği içinde ele alınan aktif vatandaşlıkla ilgili olarak şu özellikleri saymak mümkündür (Zepke, 2013). Aktif vatandaşlık;

- Yaşam boyu ve yaşam genişliğinde öğrenme ile derinden ilişkilidir,
- Örgün, yaygın ve algın öğrenme süreçlerinde bilinçli veya tesadüfi olarak oluşur,
- Kişisel ve toplumsal kimliklerin oluşturulmasında etkilidir,
- Bireysel ve toplu ekonomik gelişim için önemlidir,
- Asgari demokratik davranışları kazandırır ve geliştirir,
- Sürdürülebilir yaşama ulaşmak için önemlidir,
- Sosyal adaleti sağlar,
- Çeşitli sosyal amaçlara uygun olarak bireylerin bilgisini geliştirir,
- Hakları, sorumlulukları ve görevleri bildirir,
- Değişim için bir araçtır,
- Hükümet politikalarını destekleme ve eleştirme için bilinçlendirmeyi sağlar.

Yaşadığımız dönem itibariyle değişen dünyada ayakta kalma mücadelesi veren pek çok ülke, vatandaşlarının bilinçli olarak düşünme, sorumluluk sahibi olma, duyarlı davranma biçimindeki özelliklerini geliştirerek, sahip oldukları beceri ve yetkinlikleri artırarak vatandaşlarının toplum içinde daha etkin rol oynamalarını sağlamaya ve bu yolla ilerlemeye çalışmaktadır. Günümüzdeki anlamıyla etkin vatandaşlık kavramını bireyelerine kazandırarak

sağlıklı çözümler üretmeye çalışan toplumların bunu yükseköğretim imkânlarını ve yaşam boyu öğrenme hizmetlerini kullanarak gerçekleştirmeye çalışıyor oluşu, etkin vatandaş yetiştirme ihtiyacı ile üniversiteleri ve yaşam boyu öğrenme hizmetlerini ilişkili kılmaktadır.

Üniversitelerin yaşam boyu öğrenme kapsamında verdiği hizmetler.

Bir kitapta, bir veri bankasında, bir bilgisayar programında bilginin sabit durmaması, insan ile somutlaşması, anlam bulması, oluşturulması, çoğaltılması, geliştirilmesi, uygulanması, yorumlanması ve iletilmesi sebebi ile insan, bilgi toplumuna dönüşüm yolunda merkezde yer alır (Drucker, 1993). Böylece bireyler için yaşam boyu öğrenme ihtiyacı meydana gelir ve bu ihtiyaç, insanoğlunu yaşamı boyunca öğrenme faaliyetlerinde bulunmaya yöneltir. Bireyler, bilinçli olarak veya farkında olmadan pek çok kaynaktan öğrenme faaliyeti gerçekleştirebilmektedir. Bu farklı kaynaklar arasında radyo dinleme, televizyon izleme, gazete, kitap, dergi okuma, internet kullanma, sohbet etme, gezi yapma vb. türden aktiviteler yer alabilmektedir. Bunların yanı sıra bireyler, birçok amaç veya hedef doğrultusundan kendilerine yönelik farklı biçim ve içeriklerde eğitim hizmeti veren kurumlardan da eğitim hizmetleri alabilmektedir. Bu türden hizmetlere yönelmede bireysel, toplumsal ve ekonomik amaçlar vardır.

Duke (1992), bireyler için hayati bir öneme sahip olan eğitimin toplum için de aynı şekilde öneme sahip olduğunu belirtmektedir. Günümüzde toplumlar eğitimi şansa bırakmamakta, sahip olduğu imkânlar ölçüsünde bireyleri için eğitim imkânı sağlamaya gayret etmektedir. 1980'lerden itibaren dünyada yaşam boyu eğitim ile ilgili artan ihtiyaç, hızlı bilimsel ve teknolojik ilerlemeler, küreselleşme biçiminde birbirleriyle ilişkili ve genelde eğitim sistemi, özelde yükseköğretim ile ilgili politikaları etkileyen üç önemli gelişme gözlenmiştir (Özdem ve Sarı, 2008). Üniversiteler, yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim hizmeti veren kurum ve kuruluşlar arasında önemli bir yere sahiptir ve sağladığı örgün eğitim

imkânları dışında toplum yararına genel eğitim hizmetleri de vermektedir. Bu hizmetleri; sempozyum, kongre, panel, açık oturum, konferans, seminer düzenleme; çeşitli türden yayınlar çıkarma; radyo – televizyon programları yapma; basın yoluyla açıklamalarda bulunma vb. biçimde etkinlikler olarak sıralamak mümkündür. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik etkinlikler olarak görülebilecek bu çalışmalar dışında üniversitelerin bünyelerinde kurulmuş olan ve verdiği çeşitli eğitim hizmetleri ile doğrudan topluma yönelik olan birimler mevcuttur. Üniversiteler, uygulama araştırma merkezleri, sürekli eğitim merkezleri ve dil uygulama araştırma merkezleri vb. biçimdeki birimler ile sahip oldukları bilgi birikimini toplum yararına kullanma ve aktarma gayreti içerisindedir. İmanov'un (2011) tespiti ile bu merkezler, idari yapı bakımından rektörlük, dekanlık ve bölümlere bağlı olarak kurulmaktadır. Yaşam boyu öğrenme hizmetleri düzenleyen ve araştırma kapsamında yönetsel etkililiği değerlendirilen sürekli eğitim merkezleri, idari yapı bakımında rektörlüğe bağlı bir biçimde faaliyet göstermektedir.

Sürekli eğitim merkezlerinin yapısı ve işleyişi.

Bireylere bilgi ve beceri kazandıran eğitim programları düzenleyerek toplumun eğitim ihtiyacını karşılamak ve toplumun gelişimine yardımcı olmak amacı ile üniversiteler bünyesinde bulunan sürekli eğitim merkezleri, 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu,7. madde (Değişik: 17.08.1983 – 2880/3 md.) d bendi ve aynı yasanın 14. maddesine göre kurulmuştur. İlgili madde kapsamında sürekli eğitim merkezleri, uygulama ve araştırma merkezi statüsünde rektörlüğe bağlı olarak kurulmaktadır ve uygulama ve araştırma merkezleri ile ilgili YÖK Yürütme Kurulunun belirlediği ölçütler özetle şöyledir (Kul, 2012):

- Kurulacak merkezle ilgili üniversite bünyesindeki lisans – lisansüstü programların durumu
- Merkez çalışmalarının bu programlara sağlayacağı akademik destek durumu

- Merkez çalışmalarının ilgili bölüm programlarının amaçladığı mesleklere sağlayacağı katkı
- Merkez çalışmalarının ilgili bölüm programlarına uygulama boyutunda sağlayacağı katkı
- Merkez çalışmalarının ilgili bölümlerde yürütülen araştırmalardan farkı
- Merkez çalışmalarının üniversiteye ve topluma katkısı
- Merkezle ilgili fiziki alt yapı durumu
- Merkezle ilgili görev alacak öğretim elemanlarının durumu
- Merkezle ilgili taslak yönetmeliğin olması

Yapılacak çalışmaya göre sürekli eğitim merkezlerinin hedef kitlesi; üniversitenin tüm personel, birim ve bölümlerini kapsayan iç hedef kitle ve üniversite dışı tüm birey, kurum ve kuruluşları kapsayan dış hedef kitle biçiminde iki grupta toplanır (Ciğerdelen, 2010). Rektörlüğe bağlı merkezler arasında yer alan sürekli eğitim merkezleri, üniversitelere göre farklı adlarla anılabilmektedir. TÜSEM (Türkiye Üniversiteler Sürekli Eğitim Merkezleri) Konseyi, sürekli eğitim merkezlerinin ortak sorunlarına çözüm üretmek, ortak projeler geliştirmek, ortak programlar koordine etmek, ulusal ve uluslararası işbirliği gerçekleştirmek vb. faaliyetlerde bulunmak amacı ile kurulmuş bir konseydir. Akçay ve Yıldırım (2013), TÜSEM üyesi sürekli eğitim merkezlerini aldıkları ad, yönetsel yapı ve düzenledikleri program bakımından incelemiş ve Tablo 8, 9 ve 10'da verilen bulgulara ulaşmışlardır.

Tablo 8'de görüldüğü gibi üniversitelerde yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet veren birimlerin genel olarak aldığı ad; "Sürekli Eğitim Merkezi" biçimindedir. Bunun yanı sıra tabloda görüldüğü biçimde benzer adlar da alabilmektedirler. Sürekli eğitim merkezleri ile ilgili kullanılan adlar, kullanım sıklıklarına göre devlet ve vakıf üniversiteleri bazında Tablo 8'de ele alınmıştır.

Tablo 8

Sürekli Eğitim Merkezleri Tarafından Kullanılan İsimler

Ad	Devlet Üniversiteleri		Vakıf Üniversiteleri		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Sürekli Eğitim Merkezi	23	52,2	13	76,4	36	59,00
Sürekli Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi	14	31,8	2	11,8	16	26,20
Sürekli Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi	3	6,8	1	5,9	4	6,55
Yaşam Boyu Eğitim Uygulama ve Araştırma Merkezi	1	2,3	0	0,0	1	1,65
Yaşam Boyu Eğitim Merkezi	1	2,3	0	0,0	1	1,65
Yaşam Boyu Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi	1	2,3	0	0,0	1	1,65
Yaşam Boyu Uygulama ve Araştırma Merkezi	1	2,3	0	0,0	1	1,65
Yaşam Boyu Öğrenme Merkezi	0	0,0	1	5,9	1	1,65
Toplam	44	100,0	17	100,0	61	100,0

Kaynak: Akçay ve Yıldırım, 2013

Sürekli eğitim merkezleri rektörlüğe bağlı olarak ve bir rektör yardımcısının sorumlu olduğu eğitim hizmeti veren birimlerdir. Her bir sürekli eğitim merkezinin kendi işleyişine yönelik resmi gazetede yayınlanan yönetmeliği mevcuttur. Tablo 9’da görüldüğü gibi sürekli eğitim merkezlerinin yönetiminde genel olarak benimsenen yapı; müdür, yönetim kurulu ve danışma kurulu biçiminde olmakla birlikte çok farklı olmayan başka yönetsel yapılar da kullanılmaktadır.

Tablo 9

Sürekli Eğitim Merkezlerinin Yönetsel Yapıları

Ad	Devlet		Vakıf		Toplam	
	f	%	f	%	f	%
Müdür + Yönetim Kurulu + Danışma Kurulu	18	40,9	10	58,8	28	45,90
Müdür + Yönetim Kurulu	17	38,6	6	35,3	23	37,70
Müdür + Yönetim Kurulu + Koordinasyon Grubu	4	9,1	0	0,0	4	6,56
Müdür + Müdür Yrd. + Yönetim Kurulu + Danışma Kurulu	3	6,8	0	0,0	3	4,92
Müdür + Yönetim Kurulu + Genel Kurul	1	2,3	0	0,0	1	1,64
Müdür + Yönetim Kurulu + Sekreteryaya + Endüstri Danışma Kurulu	0	0,0	1	5,9	1	1,64
Müdür + Yürütme Komitesi + Danışma Kurulu	1	2,3	0	0,0	1	1,64
Toplam	44	100,0	17	100,0	61	100,0

Kaynak: Akçay ve Yıldırım, 2013

Günümüzde eğitim politikalarını etkileyen ve çağdaş bir olgu olan yaşam boyu öğrenme kavramıyla alakalı etkinliklerin çeşidi ve kapsamı sınırlandırılmamaktadır (Coşkun ve Demirel, 2011). Sürekli eğitim merkezleri de imkânları ölçüsünde ihtiyaç duyulan birçok konuya ilişkin

eğitim düzenleme yetki ve kapasitesine sahiptir. Tablo 10, 2012 – 2013 eğitim öğretim yılında beş devlet ve iki vakıf üniversitesinin düzenlediği programlarla sınırlı olup, düzenlenen programlar hakkında bir fikir vermektedir. İlgili programlarda yer alan 1931 katılımcının yüzde 48,99'u bireysel gelişim ve yüzde 51,01'i uzmanlaşma ve meslek edindirme programlarında kayıtlıdır. Ayrıca katılımcıların yüzde 52,51'i erkek, yüzde 47,49'u kadındır.

Tablo 10

Sürekli Eğitim Merkezlerinin Düzenlediği Eğitim Hizmetleri

Tür	Program adları ve katılımcı sayıları	f	%
Bireysel Gelişim	Konservatuari programlar (196) Müzik kursları (131) İngilizce sınav hazırlık kursları (101) İngilizce (elementary) kursları (99) İngilizce (intermediate) kursları (71) Pratik ve uygulamalı yangı söndürme kursu (74) Çocuklarımız kime emanet (50) Yabancılar için Türkçe (34) Rusça kursu (26) KPSS kursu (22) İtalyanca kursu (17) Temel fotoğrafçılık eğitimi programı (15) Resim kursu (15) Almanca kursu (15) Yoga kursu (15) Arapça kursu (14) Konuşma kursu (14) Tenis kursu (11) Selçuk Belediyesi Efes kent belleği kursu (10) Evlilik ve aile terapisi sertifika programı tarihi hafızası (8) Doğum hazırlık kursu (4) Doğru nefes ve diksiyon eğitimi (4)	946	48,99
Mesleki Uzmanlık	Müşteri iletişimi (şirket personeline özel) (133) İnsan ilişkileri, iletişim ve stres yönetimi (şirket personeline özel) (125) Pazarlama ve perakende satın alma (63) Yüksek gerilim teknikleri eğitim programı (33) Elektrik şirketi eğitimlerinin eğitimi (29) Elektromanyetik uyumluluk yönetmeliği (EMC) eğitimi (25) İnsan kaynakları yönetimi sertifika programı (21) Elektro montaj eğitimi programı (18) Akademik makale yayınlama eğitimi (17) Lojistik satın alma ve tedarik zinciri yönetimi sertifika programı (14) Otel işletmelerinde önbüro Fidelio – Opera Programı (13) Kalite yönetimi sertifika programı (8)	499	25,84
Meslek Edindirme	Mesleki eğitim kursu (65) E-Ticaret uzmanlığı (64) Yazılım kursu (56) Aşçı yardımcılığı kursu (49) Bilgisayar işletim kursu (37) Uluslararası ticaret uzmanlığı sertifika programı (33) Tıbbi sekreterlik (31) Aile ve öğrenci koçluk sertifika programı (25) Yönetici sekreterliği (23) Masörlük kursu (23) Pasta usta yardımcılığı kursu (23) İnsan kaynakları uzmanlığı (16) Kişisel eğitim sertifika programı (14) Oto hasar uzmanlığı (10) NLP uygulayıcısı eğitimi sertifika programı (7) Yoga eğitmeni sertifikası programı (7) Temel koçluk eğitimi sertifika programı (3)	486	25,17
Toplam		1931	100,00

Kaynak: Akçay ve Yıldırım, 2013

Yaşam boyu öğrenmenin ve yaşam boyu öğrenme hizmetlerine katılımın toplum içerisinde gerçek anlamda etkin olarak oluşumunun önünde bir takım engeller vardır. Topkaya'ya (2013) göre bireylerle ilgili engeller; yeni öğrenmeler için motivasyon eksikliği, finansman, politik bakış açısıyla oluşan değişimlerin bireylere etkisi, boş zamanın olmaması,

eđitim seviyesinin dūřuklūđunden kaynaklanan olumsuzluklar, eksik bilgilenme (programın mahiyeti, nereye nasıl başvuru yapılacađı vb.) biçimindedir.

Bilgi ve yetkinlik gelişimine katkı anlamında hayat boyu öğrenme hizmetleri veren yükseköğretim kurumlarının (Yaylalı, Özer, Doğan ve ark., 2011) bu hizmetleri yürütmeye karşılaştıkları bir takım sorunlar vardır. Sürekli eğitim merkezleri 2006, 2010 ve 2012 tarihlerinde düzenledikleri toplantı ve kongrelerde kendi sorunlarını ortaya koymuşlardır. 2006'da Ankara'da yapılan birinci ulusal katılımlı toplantıda belirlenen sorunlar; yasal kısıtlamalar, rekabet edebilme, kalite, öğretim elemanı, eğitimin içeriği ve organizasyonu şeklindeydir (Vural, Baydar, Ayanoğlu ve ark., 2010). Ulusal Sürekli Eğitim Merkezleri Toplantısı Kapanış Bildirgesine (2010) göre SEM'lerle ilgili sorunlar özetle; eğitimcilerle ilgili ekonomik kaynaklarda düzenleme yapma ihtiyacı, fiziki şartlarla ilgili ihtiyaçlar, akademik birim sayılmayışları ve kadrolarının olmayışı biçimindedir. Birinci Ulusal Sürekli Eğitim Kongresi Kapanış Bildirgesine (2012) göre SEM'lerle ilgili sorunlar; eğitimcilerle ilgili ücretlerde iyileştirme, idari ve yönetsel yapıyla ilgili yasal düzenleme, eğitmen kadro ihtiyacı, fiziki şartların iyileştirilmesi, yürütölen çalışmaların akademik performans kapsamına alınmasıdır. Kılıklı (2008) yaptığı çalışma ile SEM'lerin karşılaştığı sorunları; mali sorunlar (mali oranlardaki kesintiler ve denge tazminatı), bürokratik sorunlar (döner sermaye ve mevzuat), personel yetersizliği, fiziksel altyapı yetersizliği biçiminde ortaya koymuştur.

Sürekli eğitim merkezlerinde yürütölen eğitim süreçleri.

Eğitim, satıcı ile ilgili; öğrenme, alıcı ile ilgili farklı değerleri ifade eder (Wagner, 2002) yaklaşımdan hareketle yaşam boyu öğrenme kapsamında üniversiteler, sadece öğretmen değil dinleyici de olabilmeli ve kendilerini bilginin seçkin kaynağı olarak sunmaktan ziyade bilginin merkezi olarak sunabilmelidirler (Walshok, 2002). Bu anlamda yaşam boyu öğrenme hizmetlerinde gelen talepleri ve katılımcı özelliklerini dikkate almak ve bu yönde etkili olacak

eğitim s¼reçleri d¼zenlemek, s¼rekli eğitim merkezleri aracılığıyla yaşam boyu ¼đrenme hizmetleri d¼zenleyen üniversitelerin hedeflerine ulaşmalarında ¼nemli bir yere sahip olacaktır.

Yetişkinlik ¼ncesi d¼nemlerde alınan okul eğitiminin, meydana gelen değişimler sonucu ortaya ¼ıkan t¼m ihtiyaçları yaşam boyu karşılaması m¼mk¼n değildir (B¼y¼kd¼venci, 1983). Bireyler, yaşamları boyunca gerçekteştirdikleri alđın ¼đrenme faaliyetlerinin yanı sıra kendilerine sunulan ¼rg¼n ve yayđın eğitim hizmetlerinden de yararlanırlar. Her ikisi de birer yaşam boyu ¼đrenme yolu olmakla birlikte ¼rg¼n ve yayđın eğitim s¼reçlerinin kendilerine has ¼zellikleri mevcuttur. Eğitim hizmetlerini sunan ¼rg¼tler, verdikleri hizmetlerde etkili olmak i¼in hizmeti alan katılımcılarının gelişim evrelerine uygun eğitsel yaklaşımları benimsemek ve verdikleri hizmetleri bu kapsamda d¼zenlemek durumundadırlar. Araştırma kapsamında y¼netsel etkililiği değerlendirilen üniversitelere bağlı s¼rekli eğitim merkezlerinin verdikleri eğitim hizmetleri ile ilgili olarak hitap ettiği hedef kitle ise ağırlıklı olarak ¼rg¼n eğitim dışına ¼ıkmıř yetişkin bireylerden oluşmaktadır. Yetişkinler, ¼ocuk ve gen¼lerden daha fazla deneyime sahip ve onlardan farklı bi¼imde motive olan, ¼z – y¼nelimli olarak eğitimlerini d¼zenleyen, ni¼in ¼đrenmeleri gerektiğini gerçekten bilmek isteyen, alışkanlıkları, g¼çl¼ zevkleri, ¼đrenme ortamını olumsuz etkileyecek ¼n yargıları olabilen bireylerdir (Collins, 2004). Yetişkin eğitiminin erken d¼nemlerinde Yeaxlee (1920), ¼ađdař y¼ntemlere rehber olacak şekilde dikkat edilmesi gereken ¼ç ¼nemli noktayı; ¼đrenci haz duymalıdır, merkezde insan olmalıdır, akılcı ve sempatik rehberlik yapılmalıdır bi¼iminde ¼zetlemiřtir. S¼rekli eğitim merkezlerinin yaşam boyu ¼đrenme kapsamında verdiği eğitim hizmetlerinin yetişkinlere y¼nelik y¼r¼t¼l¼yor olmasından hareketle bu kısımda; yetişkin eğitim s¼reçlerinde uygulanan y¼ntem ve teknikler, kullanılan araç ve gereçler a¼ıklanmıř ve s¼rekli eğitim merkezleri kapsamında değerlendirilmiştir.

¼đretim – ¼đrenim y¼ntemi; eğitsel amaçlara ulaşmak üzere ¼đreten, ¼đrenen ve eğitim kurumu arasındaki ilişkiyi sağlayacak yaklaşımdır (Okçabol, 2006). ¼đretim tekniği;

öğretmenin ders verirken benimsediği, öğretim gereçlerinin kullanılmasında ya da öğretim etkinliklerinin yönetiminde izlenen yoldur (Oğuzkan, 1981'den akt. Kurt, 2008). Öğreten, yardımcı öğretim araç ve gereçlerini seçerken en başta öğrenenlerin gereksinimlerini ve öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurmalıdır (Bilir, 2013). Yetişkin eğitim ve öğretiminde araç – gereç seçimini; öğretim hedefleri, yöntemi, ortamı, öğrenci özellikleri, araç – gereçlerin durumu, öğretmenlerin tutum ve becerileri, ekonomiklik gibi faktörler etkileyebilmektedir (Kurt, 2008). Okçabol (2006), Bilir (2013) ve Kurt'un (2008) verdiği bilgiler ışığında yetişkin eğitimi ile ilgili uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri Tablo 11'de, kullanılan araç ve gereçler Tablo 12'de gösterildiği biçimde derlenmiştir:

Tablo 11

Yetişkin Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Yöntemler			Teknikler
<u>Bireysel yöntemler:</u> Öğrenenin gereksinimlerini karşılayıcı ve onun nitelikleriyle öğrenim gereksinimlerine uyarlanmış, birey odaklı eğitim sürecidir.	<u>Küme yöntemleri:</u> İki ya da daha çok insanın eğitsel amaçla bir araya gelmesi ile öğrenme kümeleri oluşur. Sınıf, en yaygın öğrenme kümesidir.	<u>Kitlesel yöntemler:</u> Öğretenle öğrenenin genelde yüz yüze gelemediği durumlarda kullanılan yöntemler olup, geniş kitlelere ulaşılabilmesi olasıdır.	Anlatım, ev ödevi, konuşma, karşılıklı konuşma, konuşmalar dizisi (kolokyum), tartışma, tartışma kümesi, toplu tartışma, münazara, soru – yanıt, beyin fırtınası, eşlenme, kum tepesi, fisiltı / vızıltı kümesi, dinleme kümesi, izleme kümesi, tepki kümesi, gözlem kümesi, görüşme kümesi, problem çözme, gösteri, dört safhada iş başında öğretim, örnek olay, bağımsız teknikler
<u>Uygulama örnekleri:</u> Çıkarlık eğitimi, yetişim (staj), işbaşında eğitim, iş döngüsü (rotasyon), mektupla öğretim, e – öğrenme, programlı öğretim, telefonla öğretim, birebir öğretim, proje çalışması, danışmanlık, bağımsız öğrenme	<u>Uygulama Örnekleri:</u> Ders / sınıf / kurs, çok sınıflı öğretim, birlikte öğretim, toplu çalışma, açık oturum, toplantı / kurultay, bilimsel toplantı, konferans, kalite çemberi, alan gezisi, kurul, işlik / enstitü, benzetim (simülasyon), çalışma takımı, kulüpler, eğitsel kamplar	<u>Uygulama örnekleri:</u> Açık öğretim, film / video ile eğitim, radyo / televizyon yayını, gazete / dergi / kitap basımı, sergi / fuar / panayır / tiyatro / müze / gezi etkinlikleri	

Kaynak: Okçabol, 2006; Bilir, 2013; Kurt, 2008

Sürekli eğitim merkezlerinde verilen eğitimler, genelde gruplara yönelik yüz yüze olarak gerçekleştirildiğinden Tablo 11'de yer alan küme yöntemlerinin kullanımı daha uygun bulunarak eğitim faaliyetleri bu şekilde düzenlenmektedir. Yaygın olarak ders / sınıf / kurs biçiminde yöntemlerin kullanıldığı bu merkezlerde verilecek eğitimin içeriğine ve süresine

uygun olarak toplantı, seminer, konferans, açık oturum vb. yöntemlerin tercih edilmesi de etkili yaşam boyu öğrenme sonuçları verecektir. Lindeman'ın (1926) derslik ve resmi müfredata bağlı kalmadan yetişkin eğitimi için önerdiği; eğitim yaşamdır, yetişkin eğitimi mesleki olmamalıdır, konularla değil durumlarla başlanmalıdır, öğrenenin deneyimi kullanılmalıdır biçimindeki dört temaya uygun eğitim yöntemlerinin tercih edilmesi olumlu sonuçlar verecektir. Ayrıca sürekli eğitim merkezleri sahip oldukları imkânlar ölçüsünde kitlesel eğitim yöntemlerini de kullanabilmelidirler. Amaç bireylerin daha etkin olmalarını sağlayarak toplumu ileriye taşımak olduğundan, kitlesel eğitim yöntemlerinin ihmal edilmemesi ve topluma yönelik bazı eğitim konularında daha hızlı ve daha geniş kesimleri kapsayacak sonuçların alınması adına önemlidir.

Yetişkin eğitiminde kullanılan teknikler, gözden geçirildiğinde anlatım tekniği dışında kalan tüm tekniklerin kullanımında öğrenenlerin ya tamamının ya da bir kısmının aktif olarak rol aldığı görülmektedir. Duman'ın (2006) Knowles'ın verdiği bilgiler ışığında özetlediği yetişkin eğitimi ile ilgili altı temel ilkedden birisi olan; eğitim programlarına yetişkinlerin etkin katılımı sağlanmalıdır ve kendilerini değerlendirme fırsatı verilmelidir ilkesinden hareketle tercih edilecek tekniklerde öğrenenlerin aktif olduğu durumlar gözetilmelidir. Yaşam boyu öğrenme kapsamında sürekli eğitim merkezlerinde yetişkinlere yönelik verilen eğitimler, bireylerin yaşantılarında somut değişimler oluşturduğu oranda etkili ve başarılı olacak; hem ilgili merkezler hedeflerine ulaşabilecek hem de katılımcılar amaçlarını gerçekleştirebilecektir. Akçay (2012), Mezirow'un dönüşümsel öğrenme kuramında hareketle deneyimlerin eğitim süreçleriyle anlamlı bakış açılarına dönüşmesini açıklamakta ve bu süreci gerçekleştirmede deneyimin merkeziliği, akılcı konuşma ve eleştirel yansıtma biçiminde kurmada yer alan üç yaygın temelin önemini vurgulamaktadır. Dolayısı ile yetişkin eğitiminde yaşanacak değişim, bireylerin yürüttükleri eğitim süreçleri sonucunda elde ettikleri bilgileri hayata dökabilmeleri ve uygulayabilmeleri ile ilgilidir. Bu durumu gerçekleştirmenin önemli araçlarından birisi de

eğitim süreci içerisinde kullanılacak tekniklerin öğreneni elden geldiğince aktif olarak süreç içerisinde yer almasını sağlayacak türden olmasıdır. Özellikle yetişkinlere yönelik eğitim hizmetlerinin verildiği sürekli eğitim merkezlerinde öğrenenlerin genelde pasif katılımın söz konusu olduğu anlatım tekniğine gerektiği kadar yer vermek, katılımcıların daha aktif olmasını sağlayacak ilgili eğitim sürecinin içeriğine uygun olan teknikleri tercih etmek daha etkili sonuçlar alınmasını sağlayacaktır.

Tablo 12

Yetişkin Eğitiminde Kullanılan Araç ve Gereçler

Tür	Açıklama	Örnek
Yazılı	Kullanımı en yaygın araç – gereçlerdir, bilgi ve deneyimleri sistemli bir biçimde okuyucuya aktarır ve okuyucu dersten / uygulamadan önce ya da sonra uygun bir anda birçok kez okur.	Kitap, gazete, dergi, iş ve çalışma kılavuzu, yazılı duyuru, bildiri, el kitabı, kitapçık, açıklamalı kaynak, bülten, çizelge, afiş, resimli roman ve duvar gazeteleri
Görsel	Görme duygusunu harekete geçiren araçlardır. Görsel duyu organları yoluyla öğrenmeyi kolaylaştıran ve özel olarak hazırlanmış bir çizim, model ya da mekanizmalardır.	Sesiz video, açıklamalı kaynakça, epidiyoskop, tepegöz, slayt makinası, örnek olay, duvar gazetesi, afiş, eğitim kartonu, özet bilgi, resim, şekil, şema, değişik türden tahta, harita, model, sergi, maket, el ilanı, yayın vitrini ve maketler
İşitsel	Sadece duyma duygusunu uyaran ve imge uyandıran araçlardır. Görüntüye yer vermediğinden ilgi dağılabilir.	Telefon, teyp, plak ve radyo
Görsel – işitsel	Ses ve görüntü özelliklerinin her ikisini bir arada taşıyan öğrenme ortamı için etkili araçlardır.	Eğitsel geziler, oyun (drama), film (sinema), televizyon, video, bilgisayar
Diğer	Yetişkin eğitiminin amacı ve kapsamı çok geniş ve farklı alanlarda olabildiğinden verilen eğitimin içeriğine, uzmanlık alanına ve özelliğine uygun olarak pek çok araç ve gereç kullanımı mümkündür.	Taşıtlar, simülasyon araçları, elektronik posta ve çeşitli mesleki araç – gereçler

Kaynak: Okçabol, 2006; Bilir, 2013; Kurt, 2008

Tablo 12’de görüldüğü biçimde sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim süreçlerinde yararlanılabilecek araç – gereçleri, beş ana başlıkta toplamak mümkündür. Kullanılan yöntem ve tekniklerde dikkat edildiği gibi yetişkinlere yönelik düzenlenecek eğitimlerde özellikle katılımcının dikkatini sürekli canlı tutacak olan görsel ve işitsel türden araçların kullanımı daha yararlı olacaktır. Eğitim programının içeriğine göre değişebilmekle birlikte sınıf dışı var olan gerçekleri sınıf ortamına kolaylıkla taşıyabilecek film ve video gibi araçların kullanımı ilgi çekici olmakta ve verilen bilginin zihinlerde somutlaşmasına olumlu

anlamda katkı sağlamaktadır. Bunun yanı sıra eğitim sürecinin içeriğine uygun olduğu takdirde simülasyon araçları da katılımcılara aldıkları eğitimi gerçek dünyada uygulamadan önce kontrollü bir ortamda gerçekleştirme fırsatı vermekte ve karşılaşılabilecek sorunlara yönelik düzeltme yapma ve alınan eğitimi daha gerçekçi bir biçimde değerlendirme şansı vermektedir. Ancak bu türden araçların finansmanı bazen ağır ekonomik yük getirdiği için eğitimi düzenleyen kurumlar tarafından tercih edilmeyebilmektedir. İlerleyen teknolojinin katkısı ile gelişen ve çeşitlenen eğitim araç – gereçlerinin ortaya çıkıyor oluşuna rağmen klasik olarak nitelenebilecek yazılı materyaller, günümüzde önemini kaybetmemiştir. Bu anlamda eğitim süreçleri düzenlenirken yazılı materyalleri bir kenara bırakmak mümkün olmamakla birlikte içeriğinin güncel ve katılımcılara uygun bir biçimde düzenlenmiş olması önemlidir. Sonuç olarak verilen eğitim sürecine uygun biçimde katılımcıların ilgisini çekebilecek ve katılımcıların aldıkları eğitim sonrasında beğeni ve takdirini kazanabilecek, hafızalarından uzun süre silinmeden aldıkları eğitimin kalıcı olmasını sağlayacak araç – gereçlerin seçimi en doğru ve en etkili karar olacaktır. Her türden eğitim seviyesinde olduğu gibi sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan eğitimcilerin verdikleri eğitimin sonuçlarına bakarak kullandıkları araç – gereçleri değerlendirmesi ve güncelleme gereklidir.

Sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan eğitimci özellikleri.

Sürekli eğitim merkezleri, verdiği eğitim hizmetleri ile ilgili olarak yetişkinlere hitap ediyor oluşlarından dolayı bu merkezlerde görev alacak personelin yetişkin eğitimi verebilecek özelliklere sahip olması gerekmektedir. Yetişkin olan bireyler zaman zaman çok çeşitli eğitim süreçlerine katılabilmekte ve eğitimci özelliklerinden dolayı aldıkları eğitimlerle ilgili olarak olumsuz görüşler belirtebilmektedirler. Kendilerine yönelik eğitimci tutumlarını eleştirerek aldıkları eğitimi etkisiz görmeleri mümkün olmaktadır. Bu anlamda eğitim süreçlerinde izlenen

yöntem ve teknikler, kullanılan araç ve gereçler kadar eğitimci özellikleri de alınan eğitimin etkili sonuçlar vermesinde önemli bir hal almaktadır.

Bir bakıma, görevi gereği iletişim becerilerini kullanabilen herkes yetişkin eğitimcidir. Bu bağlamda kütüphaneci, kooperatifçi, turist rehberi, doktor ve hemşire gibi mesleği olanlar birer yetişkin eğitimcidir; zaman zaman bilerek ya da bilmeyerek yetişkinlere eğitsel hizmet verirler (Okçabol, 2006). Yetişkin eğitimi, 20. yüzyılın ikinci yarısından itibaren eğitim sistemlerinin bir parçası olmuş ve yetişkin eğitimi hizmetlerinin yürütülmesi için uzman yetiştirme çalışmaları başlatılmıştır (Kurt, 2008). Ülkemizde yetişkin eğitimcisi yetiştiren bir kurum yoktur (Ültanır ve Ültanır, 2005) ve yetişkin eğitiminde nitelikli personel problemi (Kurt, 2008) ülkemiz eğitim sistemi ile ilgili mevcut sorunlardan birisidir. Yetişkin eğitiminde görev alan eğitimcilerin çoğunluğu pedagoji eğitimi almış eğitim fakültesi mezunlarıdır (Ültanır ve Ültanır, 2012) ve yetişkin eğitimi veren kurumlarda yarı zamanlı veya dönemlik olarak görev almaktadırlar (Duman, 2006). Yetişkin eğitimcileri hizmet içi eğitim yoluyla yetiştirme çabaları da çok başarılı sonuçlar vermemiştir. Yetişkin eğitimi veren kurumlarda istenilen hedeflere ulaşmanın ön koşullarından birisi, bu alanda eğitim almış idari personelin, eğitici personelin ve diğer türden personelin görevlendirilmesidir.

Duman (2006), Kurt (2008) ve Okçabol'un (2006) verdiği bilgiler ışığında yetişkin eğitimcilerle ilgili özellikler şu şekildedir:

1. Yetişkin eğitimci, yetişkinlerin yaşantılarına saygı duyar ve değer verir.
2. Yetişkinlerin özelliklerini her an göz önüne alır. İyi öğrenme şartları oluşturmak üzere, katılanların özel sosyal durumlarını kavrama ve onları anlama yeteneğine sahip olmalıdır.
3. Yetişkinlerin öğrenebileceğine inanır ve yeteneklerine güvenir.
4. Kendi düşüncelerini açık ve anlaşılır ifade edebilmelidir.

5. Önderlik yeteneğine, sosyal becerilere, grup halinde çalışma ve grup etkileşimi hakkında bilgi ve uygulamaya sahip olmalıdır.
6. Yaşam ve kültür birikimine sahip olmalı, araştırma yapmaya ve kendini geliştirmeye açık olmalıdır.
7. Yetişkin eğitimcinin kendisinden bekleneni yerine getirebilmesi için, kendi işlevini anlaması, yetişkin eğitiminin içerik ve karmaşıklığını kavraması gerekir.
8. Yetişkin eğitimci, yetişkine bilgi aktaran, ne bilmesi gerektiğini söyleyen değil, yetişkine yardımcı olan değişim görevlisidir.
9. Mesleki bilgiye sahip olmakla beraber bilgiyi uygun yöntemlerle sunabilmelidir.
10. Eğitsel programları geliştirebilecek, uygulayabilecek, değerlendirebilecek bilgiye sahip olmalıdır.

Günümüzde pek çok nedenden dolayı belirgin bir biçimde yaşam boyu öğrenmeye olan ihtiyacın giderek artıyor olması örgün eğitim sonrası yetişkinler için eğitim ihtiyaçlarını doğurmaktadır. Bugün için yetişkin eğitiminde uygulanan süreçler 50 – 100 yıl öncesinde yetişkinlere verilen halk eğitiminde uygulanan eğitim süreçlerinden farklılık göstermektedir. Bu farklılaşmanın ana sebepleri, katılımcıların eğitim seviyelerinin geçmişe nazaran daha yüksek oluşu, bilgiyi edinebilecekleri başka alternatif kaynakların oluşu ve iletişim teknolojisinin gelişmesi ile bireylerin kapalı bir çevrede yaşamaya mahkûm olmadan pek çok gelişmeyi takip edebilme ve kıyaslayabilmeleridir. Bu açıdan bakıldığında yetişkin eğitimi beceri ve yaklaşımlarını edinmiş farklı alanlarda uzman eğitimcilere ihtiyaç vardır.

Yönetsel Etkililik

Geçmişten günümüze devamlı hareket halinde olan insanoğlu, gelişimini hedeflediği amaçlara ulaşmak için sarf ettiği çabalara borçludur. Bireysel ya da toplu olarak insanlar, amaçlarını gerçekleştirmek üzere yoğun çaba harcamaktadırlar. Bireysel olarak belirlenen

hedeflere ulaşmak üzere harcanan çabalarda yönetim, kişinin kendisi tarafından gerçekleştirilirken; belli bir amaç etrafında birleşen kişilerin örgütsel olarak harcadığı çabalarda yönetim, kendi aralarındaki yönetimden sorumlu kişi veya kişiler tarafından gerçekleştirilmektedir. Bireysel ya da örgütsel olması fark etmeksizin harcanan cabaların istenilen hedefe ne derece ulaştığının, başarının ne derece elde edildiğinin karşılığı ise etkililiktir. Saruhan (2012), gerçekleşen durumun amaçlanan duruma bölünmesiyle elde edilen sonucun 1 olması halinde başarının yüzde 100 olacağını verdiği formülle işaret etmektedir.

Amaçların gerçekleşip gerçekleşmediği sonuç ile ilgili bir durum olmakla birlikte amaçlara nasıl ulaşıldığı ise yönetim süreçleri ile ilgilidir. Amaçlarına ulaşmış bir örgüt etkili olarak nitelenir ve örgütü istenilen amaçlara ulaştıran doğru yönetim süreçlerinin izlenmesi de örgütün yönetsel etkililiği ile ilgilidir. Yönetim, tek boyutlu bir kavram değildir. Örgüt içerisinde yer alan ve örgüt amaçları doğrultusunda çalışan her bir unsurun örgütü istenilen amaçlara taşımasında önemli katkıları vardır ve örgütün istenilen amaçlara ulaşamadığının değerlendirilmesi, örgütün verdiği hizmetlerden yararlanan bireylerle ilgili bir durumdur. Bu anlamda önceki başlıklarda yaşam boyu öğrenme ile ilgili düzenlenen hizmetlerin etkili olması için dikkat edilmesi gereken süreçler, bu hizmetlerden yararlanan bireyler nezdinde ele alınmış ve açıklanmıştır. Bu bölümde ise bu hizmetleri düzenleyen birimlerin verdikleri hizmetlerde etkili sonuç almaları adına yürütülen yönetim süreçleriyle ilgili uyulması gereken temel ilkeler, yönetim biliminin verdiği bilgiler ışığında incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

Örgüt ve yönetim kavramları.

Yönetsel etkililiğin sağlanması için öncelikle bir örgütün ve bu örgüte ait bir yönetimin olması gerekmektedir. Bu anlamda örgüt ve yönetim kavramları ile ilgili temel bilgilerin bilinmesi, yönetsel etkililiği açıklamak için faydalı görülmüştür. Örgüt ve yönetim

kavramlarının olmadığı yerde yönetsel etkililikten bahsetmenin mümkün olmayacağı noktasından hareketle bu kısımda örgüt ve yönetim kavramları açıklanarak yönetsel etkililiğin oluşumundaki temel unsurlar açıklanmıştır.

İnsanların bireysel güçlerini aşan amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelmeleri ve bu anlamda işbirliği yapmak üzere yapılanmaları, örgüt olarak tanımlanır (Aydın, 2010). Örgüt, belirlenen görevleri başarmak üzere bireylerin kendi aralarındaki ilişkilerini ve işleriyle ilgili olan ilişkilerini düzenleyen yapı ve süreçlerdir (Balcı, 2002). Aile, iş, eğitim, din gibi toplumsal kurumlar, kendi alanları ile ilgili işleri nitelikli ve yeterince yaptırmak için örgütleri oluştururlar ve oluşturulan örgütlerde insan ilişkileri toplumsal kurumlara nazaran daha özel, daha sıkı ve daha çok kurallıdır (Başaran, 2008). Örgütler, biçimsel ve biçimsel olmayan biçiminde iki gruba ayrılır (Ağlargoç, 2012; Bakan ve Erşahan, 2008). Biçimsel olmayan örgütler, resmi bir yönü olmayan ortak paydalarda buluşan insanların sosyal bir güdüyle bir araya gelmesidir. Biçimsel örgütler ise önceden oluşturulmuş kurallara göre daha çok ortak noktası olan insanların düzenli ve bilinçli olarak bir araya gelmesidir. Farklı yapıdaki bireylerden oluşan örgütlerin kendi içinde ortak inanç ve değerler sistemi oluşturmasına örgüt kültürü adı verilir. Örgüt kültürüyle örgütte yer alan bireyler birtakım değerleri paylaşır ve başka örgütlerden ayrılır (Robbins ve Judge, 2010 / 2013). Etkili olduğu düşünülen örgütler, güçlü ve ayırt edici noktada ortak bir kültürün sahibidir ve yönetsel liderliğin esas işlevi, örgüt kültürünü oluşturmaktır (Hoy ve Miskel, 2004 / 2012). Örgüt kültürünün özellikleri; öğrenilmiş ve sonradan kazanılmış olması, üyeler arasında paylaşılması, yazılı olmayıp, üyelerin düşüncelerinde yer alması, üyeler tarafından tekrarlanması biçimindedir (Eren, 2008). Örgütlerin var olabilmesi için gerekli üç öge; ortak amaç, amacı sahiplenme ve bireyler arası iletişimdir (Barnard, 1938'den akt. Aydın, 2010). Amaç, örgütü belli bir yönde hareket ettiren sürekli güçtür (Balay, 2003). Ortak amacın gerçekleştirilebilmesi için örgüt üyeleri tarafından bilinmesi ve anlaşılması önemlidir. Örgüt ve örgütlemenin söz konusu olduğu yerde yönetim

süreci vardır (Şişman, 2012). Örgütlerin amaçlarında başarılı olmaları ve verim almaları, örgütün yönetsel etkililiği ile yakından ilişkilidir. Başaran'a (2004) göre nicelik ve nitelik olarak hedeflenen amaçlara ulaşmayı gerçekleştirecek şekilde örgütün yönetilmesi, yönetsel etkililiktir.

Yönetim en eski bilimlerden olup, tarih boyunca insanlar hem yönetmiş, hem de yönetilmiştir (Bursalıoğlu, 2005). Yönetme ihtiyacı insanların tek başlarına başaramayacakları amaçlarını, bir grup çabasıyla gerçekleştirme gerekliliğinden doğmuştur (Besler, 2012b). Yönetim işlerin düzenli ve başarılı bir şekilde yürümesini sağlayan bir süreçtir. Aydın'a (2010) göre yönetim; hedeflere ulaşmak üzere örgütteki insan ve diğer kaynakların etkili olarak kullanımınıdır. Yönetimle ilgili yapılan tanımların ortak yönleri (Taymaz, 2003'den akt. Demirtaş, 2008); hedefleri gerçekleştirme ve hedefler kapsamında örgütü yaşatma, gereksinim duyulan kaynaklara ulaşma ve etkili kullanma, alınan kararları ve işleri yürütme, süreçleri izleme, denetleme ve ileriye taşıma biçimindedir.

Örgüt ve yönetim kavramları ile yukarıda verilen açıklamalardan da anlaşılacağı gibi bireylerin belli amaçlar doğrultusunda bir araya gelmeleri ile örgüt ve örgütün oluşumuyla da yönetim süreçleri başlamaktadır. Yönetim ile esas olarak yapılmak istenen örgütü bir araya getiren tüm unsurların koordineli bir biçimde çalışmasını sağlamak ve bu yolla örgütün amaçlarını gerçekleştirmektir. Tarih boyunca insanların bir örgütü yönetmekle ne kastettiğine yönelik bakış açısı yönetim sürecinin nasıl gerçekleşeceğini ve yönetsel etkililiğin nasıl sağlanacağı şekillendirmiştir. Dönemsel olarak insanoğlunun sahip olduğu paradigmalardan bir yansıması olarak örgütlerin yönetim süreçlerinde izlenen yollar değişim ve gelişim göstermiştir. 19. yüzyılın sonlarından itibaren bilimsel araştırma yönteminin yönetim alanına uygulanması ile yönetim bir bilim haline gelmiş ve günümüze değin örgütler ve yönetim ile ilgili çeşitli kuram ve modeller geliştirilmiştir. Yönetim ile ilgili geliştirilen kuramlar zaman içerisinde

yönetim süreçlerine örgütte bulunan tüm unsurları kapsayacak bir biçimde çok boyutlu olarak bakabilmeği öğretmiştir.

Yönetim kuramları ve yönetsel etkililik.

Sistematiik olarak bazı olguları tahmin eden ve açıklayan, birbirleriyle ilişkili örgütlü kavramlar, varsayımlar ve genellemeler bütününe kuram adı verilir (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013). Yönetimin bir bilim olarak ele alınmaya başlandığı 19. yüzyıldan günümüze değin yönetim düşüncesi ile ilgili geliştirilmiş kuramlar, ana hatlarıyla dört dönemde incelenmektedir. Bunlar; klasik, neoklasik, sistem ve çağcıl örgüt ve yönetim kuramları biçimindedir. Bu kısımda ilgili kuramlar açıklanmış ve yönetsel etkililik kapsamında değerlendirilmiştir.

Klasik örgüt ve yönetim kuramları.

Avrupa'da ortaya çıkan Fransız devrimi ve endüstrileşme ile örgütlere yönelik yeni bakış açıları doğmuş ve 1885 ile 1930 arasında örgütsel kazanç ve verim artışı için işlerin tasarlanması ve yönetilmesine yönelik klasik yönetim kuramları geliştirilmiştir (Aydoğan, 2013). F. W. Taylor'un "bilimsel yönetim", H. Fayol'un "yönetim süreçleri", M. Weber'in "bürokratik örgüt", L. Gullick ve L. Urwick'in "yönetim teorisi" ve M. P. Follet'in "dinamik yönetim" yaklaşımları bu dönemin önde gelen kuramlarıdır (Bursalıoğlu, 2005). Bu döneme ait kuramların ortak özellikleri (Dinçer ve Fidan, 1996'dan akt. Aydoğan, 2013): ilginin insan unsuru dışındaki örgütsel faktörlerde olması, rasyonelliğin esas olması, rasyonelliğin sağlanabilmesi için bilimsel yöntemler kullanılması, örgütlerin kapalı sistemler olması biçimindedir.

Taylor'un "bilimsel yönetim" yaklaşımı, bir görevi yerine getirmek için en iyi yolu bulmak adına bilimsel iş analizi, personel seçimi, yönetim iş birliği, fonksiyonel denetim

ilkeleri üzerine kurulmuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013). Yöneticilerin esas sorumluluğu, amaç saptama, planlama ve denetim; çalışanların esas görevleri, aldıkları emir ve görevleri gerçekleştirmek olduğu Taylor'un yaklaşımında işler küçük parçalara bölünmüş, her görev için uygun insanlar eğitilmiş ve çalışanların verimliliği arttırılmak amaçlanmıştır (Şişman, 2012).

Fayol, “yönetim süreçleri” yaklaşımında planlama, örgütlenme, komuta etme, eş güdümlenme, kontrol etme biçimindeki fonksiyonları yöneticilerin emir komuta zinciri, yetki dağıtımını, emir, etkililik, istikrar vurgusu yaptığı on dört ilkeyle gerçekleştirdiğini belirtmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013). Taylor'un işçilerden beklediğini, yöneticilerden bekleyen Fayol'a göre bir işletmede teknik (üretim), ticari (alım – satım), mali (finansal), güvenlik (değerlerin korunması), muhasebe (kayıt, istatistik) ve yönetim biçiminde altı çeşit faaliyet vardır ve bunlardaki başarı işletmenin başarısıdır (Bursalıoğlu, 2005).

Fayol'un ilkeleri ile benzer ilkelere sahip olan Weber'in “bürokratik örgüt” yaklaşımı, örgütsel etkililik için ideal bir yapı oluşturmakla beraber Weber'in kuramı ve Fayol'un belirlediği ilkeler çağdaş örgütsel teori temelini oluşturmuştur (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013). Weber, geleneksel yetke (babadan oğula geçen), karizmatik yetke (üstün kişisel nitelikler) ve meşru yetke olarak üç tür yetke kaynağı tanımlamıştır (Eren, 2008). Weber'e göre ideal bürokrasinin öğeleri; hiyerarşi, uzmanlaşma, yetki, kayıt ve kurallardır (Bursalıoğlu, 2005; Sarpkaya, 2008). Bürokrasi, rasyonel ve nesnel davranış üzerine konumlandırılmış otorite yapısını ifade eden Weberci bakış açısı (Şişman, 2012), ussal ve yasal yetkiye dayalıdır (Gürsel, 2008a).

L. Gullick ve L. Urwick, “yönetim teorisi” adlı yaklaşımlarında etkili örgüt ana yapısını işlerin bölümlendirilmesi, eşgüdüm ve işlerin yapılma şeklinin oluşturulduğunu öne sürmüşlerdir (Şişman, 2012). Fayol'un beş temel yönetim fonksiyonunu planlama (planning), örgütlenme (organizing), kadrolama (staffing), yöneltme (directing), eşgüdümleme

(coordinating), belgeleme (reporting), bütçeleme (budgeting) olarak çoğaltmışlar ve POSDCoRB kısaltmasıyla ifade etmişlerdir (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013).

Yönetimin psikolojik yanlarını tanıyan ve bu yanları modern psikolojiye göre inceleyen ilk düşünürlerden olan Follet, “dinamik yönetim” yaklaşımı ile meslek kavramının analizini yapmış ve çatışma çözme yolları olarak hükmetme, uzlaştırma ve birleştirme yaklaşımlarını ileri sürmüştür (Bursalıoğlu, 2005). Follet’in yönetimde insani boyutlarla ilgilenmesi, kimi bakış açılarına göre onu neoklasik anlayışa daha çok yaklaştırmaktadır.

Yukarıda özet olarak üzerinde durulan klasik yönetim kuramları kapsamındaki yaklaşımlar, yönetsel etkililik bakımından değerlendirildiğinde örgütleri başarıya götürecek başarılı yönetim süreçlerini sürdürmedikleri görülmektedir. Sadece örgütün üretmesi ve ürettiklerini hizmeti alanlara ulaştırması tek başına yönetsel etkililik için yeterli değildir. Merkeziyetçi ve katı hiyerarşik yapısı, uzmanlaşmaya aşırı önem vermesi, kuralcı, mekanik ve yeniliklere kapalı oluşu gibi nedenlerden dolayı eleştirilen klasik yönetim yaklaşımlarıyla yönetilen örgütler, belli bir süre sonra bozulmaya başlamış ve verdikleri hizmetleri sürdürmekte yetersiz kalmışlardır. Yönetsel etkililiğin başka bir boyut olan örgütün canlı tutulması ve başarısının sürdürülebilmesi, örgüt üyesi bireylerin ihmal edilmesi sebebi ile sekteye uğramıştır. Ancak Gürsel’in (2008a) belirttiği gibi insanı bir verim makinası olarak görmelerine rağmen klasik kuramcılar; yöneticiliği bir meslek durumuna getirme, ilkeler belirleme, yöneticilere yol gösterme gibi katkılarıyla her zaman anılacaktır. Bu alanda da insanoğlu, değişim ve gelişimini ulaştığı yer ile sınırlandırmamış ve karşılaştığı sorunları çözmek için araştırma yaparak yönetim bilimine yeni bakış açıları kazandırmıştır.

Neoklasik örgüt ve yönetim kuramları.

1929 yılında dünyada ekonomik krizin çıkışı ile birlikte klasik yönetim yaklaşımları, sorunları çözemez hale gelmiş ve yeni arayışlar neoklasik yaklaşımların doğmasını sağlamıştır.

Neoklasik kuramlarda iş tasarımına yönelik felsefe ve ilke, klasik kuramlar gibi olmakla birlikte işin içeriğinden çok işle ilgili çevresel faktörler önemsenmiştir (Gürsel, 2008a). E. Mayo'nun "insan ilişkileri", C. Barnard'ın "işbirliği", H. Simon'un "rasyonel karar", T. Parsons'un "sosyal sistem", P. Blau'nun "hizmetlerin takası", A. Etzioni'nın "örgütte uyum" yaklaşımı belli başlılardır (Bursalıoğlu, 2005).

İnsan ilişkileri yaklaşımının 1927 ve 1933 yılları arasında E. Mayo ve arkadaşlarının Chicago yakınlarındaki Western Elektrik'in Hawthorne fabrikasında yaptıkları çalışmalar ile başladığı kabul edilir (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013). İnsan ilişkileri yaklaşımına katkı sağlayan diğer araştırmalar; Lewin ile beraberindekilerin önderlik ilişkilerini çocuk grupları içinde incelendiği araştırmalar ve Warner'ın Yankee City ve benzeri işletmelerde sürdürdüğü teknolojik değişim ve etkilerinin incelendiği araştırmalar biçimindedir (Eren, 2008). İnsan ilişkileri yaklaşımının en belirgin niteliği; insanı sosyal ve psikolojik bir varlık olarak göstermesi ve verimlilik kadar çalışan kişilerin iş tatminine de önem vermesidir (Gürsel, 2008a). İnsan ilişkileri yaklaşımının temel varsayımları şu fikirleri içerir (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013);

- 1) Çalışanlar, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar ve ekonomik teşvikler tarafından motive edilir,
- 2) Tanınma, ait olma ve güvende olmayı içeren ancak sadece bunlarla sınırlı olmayan sosyal ve psikolojik ihtiyaçlar, çalışan morali ve verimliliğini belirlemede, iş ortamının fiziksel koşullarından daha önemlidir,
- 3) Bireyin algıları, inançları, güdüleri, bilme yetisi, hayal kırıklığına karşı tepkisi, değerleri ve benzeri faktörler iş ortamında davranışı etkiler,
- 4) Örgütlerdeki her tür insan, formal örgütle beraber informal sosyal örgütler geliştirme eğilimindedir ve bu yönetime yardımcı olur veya engel olur,

- 5) İş ortamında informal sosyal gruplar kendi normlarını ve davranış kodlarını oluşturur ve bunu zorla kabul ettirir,
- 6) Çalışanlar, destekleyici bir yönetim altında daha yüksek morale sahip olurlar ve daha çok çalışırlar ve bu da beraberinde verim getirir,
- 7) İletişim, güç, etki, motivasyon ve manipülasyon, özellikle üstler ve astlar arasında, örgüt içinde önemli ilişkilerdir, etkili liderlik kanalları otoriter liderden çok demokratik liderliği vurgulamalıdır.

Bu dönem itibarıyla bilim adamları, örgütlerde yönetsel etkililiği klasik kuramlarda olduğu gibi çalışanları göz ardı ederek sağlayamayacaklarını görmüş, örgütlerde en az formal yapılar kadar etkili olan informal yapıların da olduğunu fark etmiş ve çalışanların psikolojik olarak doyum sağlamalarının örgüt amaçları için gerekli olduğunu ortaya çıkarmışlardır. Neoklasik yaklaşımlar, örgütlerin etkili yönetimi için önemli katkılarda bulunmuş ve örgütlere canlılık kazandıracak, örgüt çalışanlarının ortak amaçlar etrafında buluşmasını sağlayacak çalışmalar yürütmüşlerdir. Klasik kuramların örgüte kazandırdığı düzenli yapının ardından neoklasik kuramlar örgüt üyesi bireylerin insani yanlarının ihmal edilmemesi gerçeğini ortaya çıkararak kendinden önceki kuramı tamamlamış ve yönetim süreçlerinin daha etkili sonuç almalarına katkıda bulunmuştur.

Sistem kuramları.

1950'lilerden itibaren örgüt ve yönetim alanında gelişen görüşlerde temel, örgütü etkileyen iç ve dış çevreyle ilgili çeşitli değişkenlerdir ve 1960'lardan itibaren örgütler ve yönetim alanında birbirleriyle örtüşen ve çelişen pek çok görüş olmuştur (Şişman, 2012). Bu dönemle ilgili yaklaşımlar; C. Shannon ve W. Weaver'ın "enformasyon teorisi", N. Wiener'in "sibernetik", R. Ackoff ve W. Churchman'ın "operasyonel araştırma", L. Bertalanffy'nin "genel sistem teorisi", D. Katz ve R. Kahn'ın "açık sistem teorisi" (Bursalıoğlu, 2005) ve "durumsallık

yaklaşımı”dır (Aydoğan, 2013). İlgili yaklaşımları etkileyen görüşler; McGregor’un X ve Y, Homans’ın insan grubu, Argyris’in olgunlaşma, Maslow’un insan gereksinimleri, Herzberg’in çift etmen, Likert’in yönetim sistemleri, Lewin’in güç alanı analizi, Blake ve Mouton’un yönetim biçimleri, Ouchi’nin Z teoremidir (Eren, 2008).

Bu dönemde dikkat çeken yaklaşımlar açık sistem ve durumsallık yaklaşımıdır. Bir açık sistemin; girdiler, alt sistemler, çıktılar, dönüt ve çevre biçiminde beş ögesi vardır (Gürsel, 2008a). Sistem birbirini etkileyen öğelerin bir topluluğu olarak tanımlanmaktadır. Yaklaşımın özü, amaca ulaşmada sistemin tamamını bir bütün olarak düşünmektir (Aydoğan, 2013). Klasik ve neoklasik yaklaşımlar en iyi örgüt yapısı üzerinde dururken, 1970 sonrası yapılan bir dizi araştırmaya dayalı olarak geliştirilen durumsallık yaklaşımında durumlar ve koşullar üzerinde durulmuştur (Sarpkaya, 2008). Bu yaklaşımda farklı şartlarda örgütün hedeflerine ulaşması ve başarılı olması için ihtiyaç duyulan davranış ve teknikleri kapsayıcı çözüm yolları aranmıştır. Ayrıca bu kuramlar yönetim bilimine holizm (sistemin bünyesindeki toplam unsurlardan fazlası olması) ve negatif entropi (entropi sistemin bozulması, ölmesi; negatif entropi ise bu durumun önlenmesi, enerji kazanımı) biçiminde iki kavram kazandırmıştır. Klasik ve neoklasik yaklaşımlar sayesinde aşamalı olarak yönetim bilimi ile ilgili birtakım eksiklikler ve sorunlar aşılmış, örgütlerin yönetiminde çok boyutlu ve tüm unsurları kapsayıcı bir biçimde düşünme gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu ilerlemeler sayesinde yönetim bilimi daha etkili yönetim biçimleri geliştirmek üzere daha serbest ve geniş düşünme yapısına kavuşmuştur. Sistem kuramları ile yönetimler, neoklasik yaklaşımlar döneminde oluşan örgütün verdiği hizmetlerdeki kaliteyi artırmanın önemli bir yolunun örgüt üyeleri ile ilgili fiziki ve psikolojik şartları iyileştirmek olduğu biçimindeki anlayışı daha özümsemiş olarak örgütün tüm unsurlarını bir bütün halinde görebilmeyi sistem yaklaşımı sayesinde başarmıştır. Yönetimsel etkililiği daha ileriye taşımak ve her şartta başarıyı yakalayabilmek üzere geliştirilen

durumsallık yaklaşımı ile yönetimler, örgütlerini daha serbest ve etkili yönetebilme imkânı bulmuştur.

Genel adıyla sistem kuramları olarak bilinen bu döneme ait kuramların örgütle ilgili amaç, verimlilik ve etkililik kavramlarına yönelik ortaya koyduğu bütüncül bakış açısı ve yaklaşımlar, yönetsel etkililiği doğrudan ve önemli derecede etkilemiştir. Örgüt yönetimleri, sistem kuramlarının kazandırdığı geniş bakış açısı ile örgütsel hedeflere ulaşmada sadece örgütün yönetim boyutuna ait amaçların gözetilmesinin yeterli olmadığını, örgüt üyelerinin ve örgüt çevresinde yaşayan sistem unsurlarının da örgütle ilgili amaçlarını göz önünde bulundurmak gerektiğini görmüşlerdir. Sistem kuramları sayesinde örgütün daha etkili yönetilmesi için geçmiş dönemlerde sahip olunan sığ bakış açılarından vazgeçilerek karşılaşılan engeller aşılmış ve örgüt yönetimleri, örgütsel amaçları gerçekleştirmede verimli sayılabilecek sonuçlara ulaşmak üzere sistemin tamamını kapsayan bütüncül yaklaşımlara kavuşmuştur.

Çağcıl örgüt ve yönetim kuramları.

Bu döneme ilişkin stratejik yönetim, vizyon yönetimi, toplam kalite yönetimi, yönetişim kavramı, öğrenen örgütler, örgütsel vatandaşlık biçimindeki kuramlar dikkat çekmektedir. Bu kuramların içeriği, Aydoğan (2013), İpek (2011) ve Sarpkaya'dan (2008) derlenen bilgiler ışığında özetle şu şekildedir:

Stratejik yönetim, örgütlerin çevrelerindeki değişime uyum sağlaması ve kendilerini yenilemeleri üzerine kurulu yeni bir yönetim yaklaşımıdır. Stratejik planlama, 1950'lerde ortaya çıkan "uzun – dönem planlama" düşüncesine dayanmaktadır. Stratejik yönetim, kendimize, diğerlerine ve geleceğe bakabilmektir (inward, outward, ve forward looking). Bu bakış açısı nereye ve nasıl gidileceğini sağlayan bir yaklaşımdır. Stratejik plan, gitmeği hedeflediğimiz yer ile strateji olmaksızın ulaşabileceğimiz yer arasındaki boşluğu doldurmaktadır. SWOT analizi (güçlü yönler, zayıf yönler, imkânlar ve tehditler) ile örgütün

güçlü ve zayıf yönleri tespit edilir ve planlama gerçekleştirilir. Günümüz eğitim örgütlerinde yaygın olarak kullanılmıştır.

1990'lı yıllar sonrası ortaya çıkan vizyon yönetimi kavramı; toplumun ekonomik, sosyal, kültürel, ekolojik vb. alanlarda arzulanır bir geleceğe ulaşması adına tutarlı, savunulabilir ve uygulanabilir proje, plan ve programların ortaya koyulma sürecidir. Vizyon, örgütlerin uzun dönemde gerçekleştirmeyi hedeflediği sonuçlardır. Günümüzde yöneticilerin sahip olması gereken yeterlik alanlarından birisi vizyon sahibi olmaktır. Vizyoner bir lider yolu görebilmek, yolda yürümek ve yol olmak şeklinde üç temel özellik taşır. Vizyon peşine düşülen bir hayali, misyon ise örgütün ne olduğunu ifade eder. Eğitim örgütlerinde SWOT analizinin ardından vizyon belirlemek için; vizyon görüşmeleri, anahtar sözcüklerin sorgulanması, vizyon imajının ortaya konması, vizyona yön verecek değerlerin tespiti, vizyon cümle önerilerinin yapılması ve kesinleştirilmesi şeklinde çalışmalar yürütülür.

Toplam kalite yönetimi, kurum tarafından verilen hizmetlerden yararlananların beklentilerini karşılamak için yürütülmesi gereken yönetim süreci, birey, gerçekleştirilen işler ve çıktılardaki kalitenin sistem anlayışında tüm örgüt üyelerinin katılımı, amaç ve görüş birlikteliği sağlanarak ele alınması ve geliştirilmesidir. Kalitenin dikkate alınmasını; ahlaki, mesleki, rekabet ve toplumsal zorunluluk biçimindeki unsurlar gerekli kılmaktadır. Toplam kalite yönetiminin fikir babası olarak kabul edilen W. E. Deming, belirlediği 14 ilke ile bu kurama katkı sağlamıştır. P. Crosby, kalite ek maliyet getirmez ve sıfır hata kavramalarını; K. Ishikawa, kalite çemberi ve balık kılçığı kavramlarını; M. Imai, sürekli gelişme (kaizen) fikrini; V. Pareto, pareto analizini bu kurama kazandırmıştır. Kuramda yer alan Benchmarking tekniği ise başarılı faaliyetleri olan bir kurumun aynı alanda faaliyet gösteren başka kurumlarca lider olarak görülüp, örnek alınmasıdır. TKY anlayışının özü, üretim sürecinde yer alan kalite güvencesi ve geleceğe yönelik olan sürekli gelişim kavramlarıdır. Bu noktadan hareketle

eğitimde kalitenin öğretim sürecinde sağlanması ve sürekli olarak ileriye yönelik yeni kalite hedeflerinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Yönetişim, küreselleşmenin etkisi ile ortaya çıkmış ve çoğu ülkede son yıllarda yaygın bir kavram haline gelmiştir. Kamu hizmetlerinde devletin yanında özel sektör ve sivil toplum kuruluşlarının söz sahibi olması anlamına gelmektedir. Temel ilkeleri; açıklık, katılımcılık, hesap verebilirlik, etkililik ve uyumdur. Eğitim kurumlarında liderlik, profesyonellik, sorumluluk, değerlendirme ve müşteri tercihinin ön plana çıkarmıştır.

Öğrenen örgütler, takım olarak buldukları durumun farkında olan, belirledikleri ortak hedef ve vizyona ulaşmak için sahip oldukları becerileri geliştiren, birlikte öğrenen yapılardır. Öğrenen örgütlerin; sistem düşüncesi (olayları bütün olarak görme), kişisel hakimiyet (ustalık), zihinsel modeller (kalıp ve varsayımlardan kurtulma yolu), paylaşılan vizyon, takım halinde öğrenme biçiminde beş disiplini vardır. İşlerine bağlı olan örgüt üyelerinde gelecekle ilgili olumlu beklentiler hâkimdir.

1980’lerde D. Organ ve arkadaşlarının kullanmaya başladığı örgütsel vatandaşlık kavramı; takdir yetisiyle yapılan, resmi ödül sistemi tarafından doğrudan ve açık olarak tanınmayan, örgütün etkili ve verimli bir şekilde işlemlerini sağlayan bireysel davranışlardır. Örgüt etkililiğinin artırılması ve geliştirilmesi için önemli olan örgütsel vatandaşlık davranışlarının kalitenin artırılması adına eğitimcilerde bulunması beklenir. Örgütsel vatandaşlık davranışının özgecilik (örgüt yararına yardımlaşma), sivil erdem (örgütün politik yaşamına katılma), vicdanlılık (örgüt yararına ekstra davranışlar sergileme), centilmenlik (farklı görüşlere tahammül ve olumlu tutumlarını koruma), nezaket (örgüt üyelerinin iletişim halinde olup olumlu davranışlar sergilemesi) biçiminde beş boyutu vardır.

Günümüz yönetim kuramlarının geneli ile geçmiş dönemlerdeki yönetim kuramları kıyaslandığında; çalışana verilen önem, çalışana duyulan güven, çalışanların motivasyonlarını ve aidiyet duygularını arttırıcı tutum ve uygulamalar, çalışma ortamının örgüt üyeleri yararına

düzenlenmesi vb. yaklaşımların belirginleştiği görülmektedir. Geçmiş teorilerde yer alan biçimde çalışanlara sadece emir vererek iş yaptırma yaklaşımı yerine, günümüzde çalışana karar yetkisi, sorumluluk ve haklar verme yoluyla işi sahiplenmesini sağlama ve işin içine çekme yaklaşımları ön plana çıkmıştır.

Çağcıl yönetim kuramları kapsamında değerlendirilen stratejik yönetim, vizyon yönetimi, toplam kalite yönetimi ve öğrenen örgütler biçimindeki yaklaşımların diğer bir ortak noktası ise geleceğe yönelik vurgu yapıyor oluşlarıdır. Günümüz yönetim süreçlerine kılavuzluk eden bu yaklaşımlar aracılığıyla örgütler, geleceğe yönelik paylaşılan bir vizyon belirlemeye ve etkililiklerini artırmaya gayret etmektedirler. Geleceğe yönelik hedeflere sahip olmanın yararlarını fark eden örgüt yönetimleri bu sayede örgütlerini ve çevresini sürekli olarak bir heyecan içerisinde tutmayı başarmakta ve bu yolla pek çok sorunu aşabilmektedir. Bireylerin kimi zaman örgüt üyesi kimi zaman örgütün verdiği hizmetlerden yararlanan bir katılımcı olarak örgütle ilgili geleceğe yönelik beklenti ve hedeflere sahip olması, örgüte olan bağlılıklarını artırmakta ve yönetsel etkililiğin sağlanmasını kolaylaştırmaktadır. Aynı grupta yer alan örgütsel vatandaşlık ve öğrenen örgüt yaklaşımlarının da örgüt üyelerinin ilgili kuramlarda ortak nokta olarak vurgulanan gelecekle ilgili paylaşımları benimsenmelerinde önemli bir rol oynadığı ve diğer kuramları tamamladığı görülmektedir. Dönemin paradigmasına uygun olarak ortaya çıkan bu kuramlar, gelecek çatısı altında örgüt paydaşlarını birleştirmekte ve örgütün yönetsel etkililiğine katkı sağlamaktadır.

Araştırma kapsamında yönetsel etkililiği değerlendirilen sürekli eğitim merkezleri, özerk yapıları itibarıyla okula dayalı bir yönetime sahiptirler. Aytaç'a (2000) göre okula dayalı yönetimin temel özellikleri; özerklik, katılım ve kendini yönetme biçimindedir. Sürekli eğitim merkezlerinin yönetiminde müdür ve müdür yardımcılarının yanı sıra yönetim kurulu, danışma kurulu, genel kurul, koordinasyon grubu gibi yönetsel meclislerin de görev alıyor olması bu merkezlerin yönetimini daha demokratik ve özerk kılmakta ve okula dayalı yönetim anlayışına

yaklaştırmaktadır. Bu anlamda ilgili merkezlerde görev yapan yöneticilerin yönetim biliminin geldiği nokta itibarıyla ortaya koymuş olduğu sonuçlardan yararlanarak yönetim süreçlerini yürütmesi, yönetsel etkililiği sağlama adına önemli olacaktır.

Yönetim süreçleri ve yönetsel etkililik ilişkisi.

Yönetim süreçleri ile ilgili ilk sıralama Fayol tarafından yapılmış ardından L. Gullick ve L. Urwick tarafından POSDCoRB biçiminde formüle edilerek genişletilmiştir. Fayol gibi karar sürecini önemsemeyen bu yazarların yaptıkları sıralamada bazı tekrarlar olması nedeni ile ilgili süreçler düzenlenerek karar, planlama, örgütleme, iletişim, etkileme, koordinasyon ve değerlendirme olarak sıralanmıştır (Bursalıoğlu, 2005). Günümüzde temelde bu sıralamaya uyulmakla birlikte sıralama üzerinde bazı yer değişikliklerinin, ekleme ve çıkarmaların yapıldığı görölmektedir. Bu bağlamda yönetim süreçleri ile ilgili olarak Aydın'ın (2010) ele aldığı; karar verme, planlama, örgütleme, koordinasyon, etkileme, iletişim ve değerlendirme biçimindeki başlıklar açıklanacaktır.

Karar verme.

Karşılaşılan bir sorunla ilgili en doğru çözüm yolunun belirlenmesi olan karar verme, yönetim süreçlerindeki en önemli aşamadır (Aydın, 2010). Karar verme ile ilgili varsayımlar şoyledir (Hoy ve Miskel, 2004 / 2012);

- 1) Yönetsel karar verme, bazı örgütsel sorunlara çözüm üretirken, bazı sorunlara neden olan dinamik bir süreçtir.
- 2) Karar verme sürecinde her yönüyle rasyonel davranmak mümkün değildir, bu yüzden yöneticiler tatmin edici kararlar vermeye çalışırlar.
- 3) Karar verme, örgütlerin bütün temel rasyonel yönetim görevlerinde ve işlevsel alanlarında bulunan genel bir davranış örneğidir.

4) Değerler, karar vermenin bütünüleyici bir unsurudur.

Örgütlerde alınan kararlar, hem karar verme hem de uygulama aşamasında pek çok kişiyi ilgilendirdiği ve etkilediği için karar sürecinde tüm tarafların demokratik katılımı sağlanmalıdır. Özellikle eğitim örgütlerinde hem eğitim hizmeti veren hem de bu hizmeti alan bireyler alınan kararlardan birinci derecede etkileneceklerdir. Bu nedenle karar verme tek basamaklı bir süreç olarak değil aşamalı eylemler dizisi olarak görülmelidir. Lunenburg ve Ornstein'a (2011 / 2013) göre karar verme modellerinden olan rasyonel karar verme modelinin aşamaları özetle şöyledir:

1. Sorunu tanımlama: Bir sorunun ilk uyarısı mevcut durum ve arzu edilen durum arasındaki çelişki olacağından yönetici, sorunu fark edebilmek için tetikte olmalıdır.
2. Seçenekleri oluşturma: Seçenekler oluşturulmalı ancak değerlendirme yapılmamalıdır. Seçenekleri erken elemek en iyi sonuca ulaşma şansını düşürebilir.
3. Seçenekleri değerlendirme: Seçenekler kesinlik, risk ve belirsizlik sonuçlarına göre değerlendirilmeli ve ek araştırmalar yapılmalıdır.
4. Seçenekler arasından seçim yapma: Doğru seçeneğin olumsuz değerlendirilen sonuçları alma ihtimalinin düşük olmasından hareketle en etkili seçenek göz önünde bulundurulur ve seçilir.
5. Kararı uygulama: Muhtemel tüm olasılık ve sorunlar göz önünde bulundurularak alınan kararlar, kararın uygulanmasından etkilenecek tarafların desteği alınarak uygulanır.
6. Kararı değerlendirme: Karar verme süreci karar uygulandığında sona ermez, karar değerlendirilmelidir. Eğer asıl sonuçlar ve beklenen sonuçlar arasında fark varsa karar verme süreci tekrarlanmalıdır.

İyi bir kararla ilgili özellikler şöyledir (Eren, 2003'den akt. Memişoğlu, 2013):

1. Kurumun amaçlarına hizmet etmelidir.
2. En düşük maliyetle en iyi sonuçları vermelidir.
3. Karar zamanında alınmalıdır. Ne çok aceleci ne de çok geç olmamalıdır.
4. Örgütün imkânlarına uygun ve gerçekçi olmalı, hayal ürünü olmamalıdır.
5. Değişen şartlardan etkilenmemesi için hızla uygulanabilecek bir yapıda olmalıdır.

Geçmiş yönetim kuramlarında yönetim süreçlerinin karar verme ile başlamıyor oluşu veya alınan kararlara örgüt üyelerinin ve örgütün hizmetlerinden yararlanan bireylerin dâhil edilmiyor oluşu büyük bir eksiklik olarak görülmüş ve daha sonra geliştirilen kuramlarda karar vermenin önemi ve tüm paydaşların sürece dâhil edilmesi önemsenmiştir. Bu yolla yönetsel etkililiğin daha üst seviyelere taşınması ve örgütün amaçlarına ulaşması hedeflenmiştir. Bu anlamda yönetsel etkililiği elde etmek isteyen yönetici veya yönetimlerin yönetim süreçlerinin ilk aşaması olan karar verme boyutu ile ilgili bu kısımda değinilen karar verme ile ilgili varsayımları, rasyonel karar verme aşamalarını ve iyi bir kararın sahip olduğu özellikleri biliyor ve uyguluyor olması önem taşımaktadır. Örgütün yönetsel etkililiğinin gerçekleştirilmesi adına alınan kararlar, ne oranda gerçekçi ve ne oranda paylaşıyorsa örgüt, amaçlarına ulaşmakta o oranda yol almış olacaktır.

Planlama.

Akılcı bir eylem, planlama gerektirir, plansız bir eylem etkisiz ve anlamsız olur (Aydın, 2010). Planlama, gerçekleştirilmek istenen amaçlar için yapılacak çalışmaların ve süreçlerin belirlenmesi, zamanı kontrol altına alma, bir seçme ve karar verme işidir (Akçadağ, 2008). Planlama; Ne? Ne zaman? Nasıl? Nerede? Kim tarafından? Neden? Hangi maliyetle? Hangi sürede? biçimindeki sorulara yanıt vermeye çalışma faaliyetlerini ifade eder. Elinde bulunan insan kaynaklarını ve maddi kaynakları en iyi şekilde kullanarak belirlenen amaçları gerçekleştirmeye çalışan yönetici, kaynakların emanetçisi olarak bu kaynaklar ile verilen

amaçları etkili olarak gerçekleştirmeyi geleceğe bakmak olan planlama ile sağlayabilir. Eğitim planlaması, belirlenmiş hedeflere ulaşmada kıt kaynakların en rasyonel biçimde kullanma ve toplum gereksinimlerine cevap verme sürecidir (Nartgün, 2003). Planlamanın yararları (Yılmaz, 2011) şu şekilde sıralanabilir;

1. Planlama zaman kazandırır.
2. Örgütteki zaman, kaynak, enerji, güç kaybına engel olur.
3. Yöneticilerin ve çalışanların dikkatlerini örgütün amaçlarına yöneltir.
4. Örgütteki bütün etkinlikleri bir amaca yöneltir.
5. Diğer yönetim süreçlerinin uygulanmasını kolaylaştırır.
6. Denetim ve değerlendirme etkinliklerini kolaylaştırır, etkili bir denetim aracıdır.
7. Bulunulan noktadan varılmak istenen noktaya nasıl gidileceğini gösterir.
8. Hedeflere ulaşılmasını kolaylaştırır.
9. Hedeflere ulaşılması için gerekli olan kaynakların belirlemesini sağlar.
10. Örgütsel yaşamdaki etkinliklere yol gösterir ve yapılacak işleri kolaylaştırır.
11. Örgütteki günlük işlere hâkim olunmasını sağlar.
12. Eşgüdüm etkinliklerini kolaylaştırır.
13. Planlama süreci örgütün durumu hakkında bilgi verir.
14. Planlama süreci örgüte uzun vadeli düşünme becerisi kazandırır.

Eğitim planlamasının sahip olması gereken özellikler şunlardır (Aydın, 2010):

- 1) Uzun bir dönemi kapsayacak biçimde kısa, orta ve uzun vadede olmalıdır.
- 2) Toplumsal ve ekonomik kalkınma planlarıyla örtüşmelidir.
- 3) Eğitim sistemini bütün bir halde görmelidir.
- 4) Eğitim ile ilgili gelişmelerin nitel ve nicel yanlarını gözetmelidir.
- 5) Eğitim yönetimi ile çok yakından ilişkilidir.

Herkese sunulan eğitim hedeflerinin artırılması, eğitimde fırsat eşitliği verilmesi ve toplumun ihtiyacına göre nitelikli insan gücü hazırlama hedefinde olan eğitim hizmetleri ile ilgili planlamalarda amaca yönelik, bütünlük, ölçülebilirlik (Taslak ve Kara, 2009'dan akt. Mankan, 2012), eşitlik, verimlik ve etkililik (Aydın, 2010) biçimindeki ilkeler önemsenmelidir. Bir karar ya da kararlar toplamı olan plan, bir sonuçtur ve eğitim planlamasının aşamaları şöyledir (Nartgün, 2003):

- 1) Eğitim sisteminde hedefler belirlenmeli ve bu hedeflerden hangisine öncelik verileceği ortaya konmalıdır.
- 2) Sistemin verdiği ürün ne kadar olmalı ve bunun kalitesi ne olmalıdır sorularına cevap aranmalıdır.
- 3) Ülkenin ve bireyin ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır.
- 4) Eğitimin okulda mı yoksa çalıştığı kurumda mı verileceğinin planlanması sağlanmalıdır.
- 5) Eğitim sisteminin ihtiyaçlarının belirlenmeli ve bu ihtiyaçlara yatırım yapılmasına olanak sağlanmalıdır.
- 6) Sistemin amacı ve bu amacın sisteme ne kadar verimli olacağı belirlenmelidir.

Rastgele hareket edilmesini önleyen, zaman tasarrufu sağlayan, kontrol sürecini kolaylaştıran, faaliyetler arası uyumu gerçekleştiren planlama, yöneticilerin her yaptıklarının doğru kabul edilmesini de engellenmiş olur. Böylece örgüt üyeleri kurumsal olarak düşünebilecek, önlerini görebilecek, iş planlarını yapabilecek ve örgütün hedeflerine ulaşması anlamına gelen yönetsel etkililiğin sağlanmasına katkı sağlayabileceklerdir. Eğitim yöneticilerin planlamanın yararlarına inanması, eğitim planlamasının sahip olması gereken özellikleri bilmesi ve eğitim planlamasının aşamalarını uygulaması etkili bir yönetim süreci gerçekleştirmesini sağlayacaktır.

Örgütlenme.

Yöneticiler kurulmuş bir örgüte de atansalar bitmeyen bir süreç olan işlerin planlanması ve örgütlenmesi aşamasında mevcut örgüt üyeleri arasında örgütsel amaçları gözeterek işbölümü ve görev tanımı yapar, kurallar koyar, beklentilerini sıralar ve yetke dağıtımını yaparlar (Başaran, 2004). Örgüt modelleri; yetkinin örgütün tepesinde olduğu dikey, görevlerin temel alındığı yatay – görevsel, yürütme ve danışma kurullarının olduğu dikey – kurmay, karar verme ve yürütme yetkilerinin bir grupta olduğu komite tipi biçimindedir (Aydın, 2010).

Tablo 13 ile iş görevlerinin biçimsel anlamda ne biçimde ayrılacağını, sınıflanacağını, koordinasyon yapılacağını gösteren örgüt yapısı tasarlanırken dikkat edilmesi gereken unsurlar verilmiştir (Robbins ve Judge, 2010 / 2013). Benzer bir sınıflandırmayı Lunenburg ve Ornstein (2011 / 2013) mesleki uzmanlaşma, bölümlendirme, emir komuta zinciri, yetki ve sorumluluk, merkezileşme / âdemi merkezileşme, hiyerarşik yetki / danışma (kurmay) yetkisi, kontrol alanı şeklinde yapmıştır. Her iki yaklaşıma göre başlıkları şöyle özetlemek mümkündür:

Tablo 13

Tasarlanan Uygun Örgüt Yapısı İçin Anahtar Sorular ve Cevaplar

Anahtar sorular	Anahtar cevaplar
Farklı işlerdeki faaliyetlerin alt bölümlerine ayrılması ne derecedir?	İşte uzmanlaşma
İşler neye dayanarak gruplandırılmış olacak?	Bölümlendirme
Bireyler ve gruplar kime rapor yazacak?	Emir komuta zinciri
Kaç kişi doğrudan verimli ve etkin bir yönetici olabilir?	Denetim alanı
Karar alma yetkisinde yanlış nerede?	Merkezileşme ve merkezileşmeme
Doğrudan çalışanlar ve yöneticiler için kurallar ve düzenlemeler ne derecede olacak?	Biçimselleşme

Kaynak: Robbins ve Judge, 2010 / 2013; Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013

Örgütsel yapının temeli, işi uzmanlık alanlarına göre bölümlendirmek ve farklı birimler biçiminde örgütlemektir. Ancak işte uzmanlaşma bazı örgütlerde yüksek verim sağladığı gibi bazı örgütlerde durgunluk, stres, düşük verimlilik, artan devamsızlık, işten ayrılma vb. biçimde

sıkıntılara da sebep olmaktadır. Bu olumsuzlukların önüne geçmek için iş rotasyonu, iş genişletme ve iş zenginleştirme biçiminde çözümler uygulanır.

İşler uzmanlaşma yolu ile bölündüğünde koordine edilebilecek ortak görevler şeklinde sınıflandırılmalıdır. Eğitim örgütlerinde en yaygın gruplandırma göreve göredir. Çalışanların, genel sistem içinde gözden kaybolan dar ve teknik düzeyde bir bakış açısı geliştirmesi, bölümler arası iletişim ve koordinasyon zorluğu, her bir bölümün kendi alanındaki yetki ve sorumluluğu koruma girişimi gibi bölümlendirme ile ilgili karşılaşılabilecek sorunlar olabilir.

Emir komuta zinciri, örgütün en tepesinden en alt kademesine kadar uzanan ve kimin kime rapor vereceğini belirginleştiren otoritenin kırılmaz bir çizgisidir. Günümüz imkânları dâhilinde bir bölüm çalışanı, tepe yöneticisinin sahip olduğu bilgi ve beceriye kolaylıkla ulaşabilmektedir. Bu da emir komuta zincirinde uygulanan baskıcı yöntemleri anlamsızlaştırmakta ve bu yöntemleri uygulayan örgütleri değişime zorlamaktadır.

Bir yönetici doğrudan etkin ve verimli olarak kaç çalışanı yönetebilir? Denetim alanının bu sorusu, örgütün büyük oranda kademe sayısını ve yönetici sayısını belirlediği için önemlidir. Denetim alanını genişletmek yönetici sayısını azaltacağından maliyet düşer ancak böylesi durumlarda yöneticilerin liderlik ve destek ihtiyacını karşılayamaması etkinliği azaltır ve çalışanın performansını düşürür. Ancak denetim alanını daraltmanın da sakıncaları; maliyet artışı, örgüt yapısının karmaşıklaşması ve buna bağlı olarak karar sürecinin yavaşlaması, üst yönetimin soyutlaşması, denetimin sıkılaşması ile çalışanların otonomisinin kırılmasıdır. Son yıllarda eğilim daha geniş denetim alanları yaratmaya doğrudur. Geniş denetim alanının getirdiği sorunları önlemek için ise çalışanların eğitimine yatırımlar yapılmaktadır.

Merkezileşme, karar verme gücünün örgütün belli bir noktasında toplanmasıdır. Alt düzey yöneticiler, problemler hakkında tepe yöneticilerden daha fazla bilgiye sahiptir. Âdemi merkezileşme olarak bilinen yerel yönetimlere yetki verme ile insan kaynakları daha etkin kullanılabilenekte, tepe yönetim yükten kurtulup farklı alanlarda örgütü geliştirebilmekte, kritik

kararların teknik bilgiye dayalı personel tarafından alınmasını sağlamakta ve dışsal değişimlere hızla yanıt verebilmektedir.

Biçimselleşme, örgütlerdeki işlerin standartlaştırılma derecesidir. Eğer bir iş yüksek düzeyde biçimselse çalışan neyi, ne zaman ve nasıl yapacağına ilişkin en alt düzeyde takdir yetkisine sahiptir. Biçimselleşme düzeyinin düşük olduğu örgütlerde, iş davranışları nispeten esnektir ve çalışanlar işlerinde takdir yetkisini kullanabilir. Biçimselleşme örgüt içi ve dışı, örgütler arası olarak farklı derecelerde olabilir.

Örgütlerin yürüteceği çalışmaların yolunda gitmesi, yürütecekleri faaliyetlerde karışıklıkların ortaya çıkmaması için örgütlerin işlevsel olarak yarar sağlayacak yapılara kavuşması önemlidir. Örgütlenmenin doğru ve yerinde yapıldığı, çalışanların kendi görev alanlarını tam olarak bildiği ve özümlediği oluşumlarda yönetsel etkililikle ilgili sonuçlar daha olumlu çıkacaktır. Bunun yanı sıra örgütlerde yapılan işbölümleri kapsamında oluşturulan birimlere özerklik tanınması ve bu birimlerde çalışan bireylerin sürekli ve gelişmelere açık olarak kendilerini yenilemelerine olanak sağlayıcı imkânlarla sahip olması örgüt başarısını artırıcı bir unsur olacaktır. Yönetsel etkililiği elde etmek isteyen bir yöneticinin örgüt yapısı ile ilgili olarak sayılan önemli noktaları bilmesi önem taşımaktadır.

Koordinasyon.

Koordinasyon fonksiyonu, yönetim faaliyetinin bütün aşamalarında aynı derecede önemlidir. Koordinasyonun tüm yönetim fonksiyonlarının yerine getirilmesi için gerekli bir işlev olarak görülmesi onun bazen diğer yönetim fonksiyonları içinde ele alınmasına neden olmaktadır. Koordinasyon, daha önce tespit edilmiş örgüt amaçlarına ulaşmak adına eldeki insan – madde kaynaklarının, amaçları gerçekleştirilmesine yönelik düzenleme sürecidir (Şişman, 2012). Diğer bir ifade ile eldeki parçalardan arzu edilen bütünün oluşturulması sürecidir (Akçadağ, 2008). Örneğin okullarda kutlanan bir törenin başarılı olması; şiirlerin,

konuşmaların, gösterilerin, vb. faaliyetlerin eşgüdümünün kuvvetli olması ile ilgilidir. Yönetimin esası olarak görülebilecek eşgüdümlenme, grup amacının gerçekleştirilmesi doğrultusunda bireysel çabaların bütünleştirilmesidir (Aydın, 2010). Bir eğitim örgütünde eşgüdümü sağlamaya yönelik koşullar; yönetimin görevsel yapısı, örgüt şeması, yazılı kurallar, etkili iletişim, koordinasyon ağı, yetkinin uygun kullanımı, düzenli kayıtlar biçimindedir (Bursalıoğlu, 2005'den akt. Memişoğlu, 2013).

Örgütteki bütün birimlerin benzer performanslar göstermeleri ve örgütün amaçlarının gerçekleşmesi için birimlerin tamamının uyum ve işbirliği içinde çalışmalarını gerekmektedir (Yılmaz, 2011). Eşgüdümlenme ile ilgili ilkeler (Follet, 1924'den akt. Aydın, 2010):

- 1) Yatay ilişkiler yoluyla bireyler arası doğrudan iletişim,
- 2) Planlama ve politika oluşturmanın başlangıç aşamasında eşgüdümün gerçekleştirilmesi,
- 3) Belli durumdaki etkenlerin karşılıklı ilişki içinde olması (beraber çalışanlar birbirlerini etkiler ve iş ortamındaki diğer çalışanlar tarafından da etkilenirler),
- 4) Eşgüdümün sürekli bir işlem biçiminde düşünülmesi (eşgüdüm sağlandığında artık işlem tamamlanmış demek değildir).

Örgütün ve örgütsel işlevlerin devamı, üyelerin yardımlaşması ve işbirliği yapma, kaynakların etkili ve verimli kullanılmasına olanak verme, kararların uygulanması, üyelerin birbirlerinin ve yaptıklarının farkında olmalarını sağlama koordinasyonun sonuçlarıdır (Şişman, 2012). Eşgüdümlenme çeşitleri; dikey, yatay ve çapraz eşgüdümlenme (proje ve matrix tipi) biçimindedir. (Yılmaz, 2011).

Sadece örgütlenme yolu ile etkili bir örgüt oluşmasını beklemek eksik bir bakışa açısı olacaktır. Yöneticilerin örgütlenme yolu ile gerçekleştirdikleri örgütsel yapılar arasında eşgüdümü sağlayıcı önlemler alması, örgütlerde görüntüde bağımsız gibi hareket eden

birimlerin aslında ortak bir amaç için çalıştıklarını fark edebilmek adına önemlidir. Özellikle bu örgütlerden hizmet alan bireylerin, birer örgüt dışı paydaş olarak örgütün verdiği hizmetlerde tüm birimler arasında eşgüdüm olduğunu görmesi örgüte olan güven düzeyini artıracak ve aldığı hizmetlerde birtakım kolaylıklara kavuşmasını sağlayacaktır. Yöneticilerin etkili bir yönetim süreci ortaya koyması için dikkat etmesi gereken noktalardan birisi de bu kısımda sayılan koordinasyon ilkeleridir.

Etkileme.

İşgörenlerin görevlerini etkin biçimde yerine getirmelerini sağlamak için gösterilen çaba etkilemedir. Değişik kaynaklarda yürütme, etkileme, yönetme veya emir – komuta olarak da anılan etkileme fonksiyonu ile örgütün saptanan amaçları doğrultusunda çalışanları istenen yönde davranışa yönlendirme, harekete geçirme ve onlara iş yaptırma amaçlanmaktadır (Besler, 2012a). Yönetimsel liderliğin bir kıstası olan örgüt mensuplarının örgüt hedeflerini gerçekleştirmeleri adına ortak uğraşıya destek olacak şekilde etkilenmeleri için dikkat edilmesi gerekenler şunlardır (Aydın, 2010):

1. Örgüt amaçlarının çekici olması,
2. İlgili personelin karakterlerinin ve liderlik becerilerinin öne çıkarılması,
3. Örgüte yönelik ilişkilerde doyum sağlayacak deneyimlerin gerçekleştirilmesi,
4. Tüm ilgili olanlara gereken enformasyonun sunulması,
5. Örgütsel bağlılığın artırılması,
6. Yarar sağlayan öneri ve örgütlerde bulunulması,
7. Bireylerin gelişimlerinin desteklenmesi,
8. Yönetici ve başka statüdekilere sağlanan yetkilerin kullanılması.

Örgütlerde yer alan bireylerin davranışlarıyla ilgili yönlendirme yapmak ve koordinasyon sağlamak için yöneticilerin kullandığı bazı etkileme yolları vardır (Aydın, 2010). Örgüt üyelerini etkilemek için güç kaynakları, etkileme taktikleri, güdüleme yöntemleri ve özendirme araçları kullanılabilir.

Güç kaynakları ile ilgili pek çok sınıflama yapılmakla birlikte French ve Raven'in; zorlayıcı, ödül, yasal, uzmanlık ve karizma gücü biçimindeki sınıflaması teorik ve deneysel araştırmalar sonucunda oluşturulmuştur (Koşar, 2012). Yasal güç, liderin konumuna bağlı yetkidir; ödül gücü, liderin işgörenin istediği ödülü üzerindeki kontrolüdür; zorlayıcı güç, ödül vermenin karşıtı olan cezalandırmadır; uzmanlık gücü, liderin özel yetenek, bilgi ve becerilerdir; karizmatik güç, liderin güçlü etkisidir (Can, 2010). Güç kaynaklarına yönelik çalışanların olası tepkileri Şekil 4'de gösterildiği biçimdedir (Nahavandi ve Malekzadeh, 1999'dan akt. Koşar, 2012).

Gücün Kaynağı	Olası Tepkiler
Zorlayıcı	Direnme
Ödül	
Yasal	Uyma
Uzmanlık	
Karizma	Bağlanma

Şekil 4. Güç kaynaklarına olası tepkiler (Nahavandi ve Malekzadeh, 1999'dan akt. Koşar, 2012)

Tablo 14'de yöneticilerin çalışanları etkilemek üzere kullandıkları taktiklere yer verilmektedir. Dokuz farklı etkileme taktiğinin yer aldığı sınıflama ile yöneticiler, farklı durumlar için çalışanların davranışları üzerinde etkili olma çabası vermektedirler (Yukl ve Falbe, 1990; Yukl ve Tracey, 1992).

Tablo 14

Etki Taktiklerine İlişkin Tanımlar

Taktik	Tanım
Rasyonel ikna	Mantıksal argümanlar ve somut deliller kullanılır.
Telkinle güdüleme	Hassas bir teklifte ya da talepte bulunulur veya güven düzeyleri artırılır.
Danışma	Yapılacak olan planlamaya ve verilecek karara çalışanların katılımı istenir.
Kendini sevdirmeye	İyi bir ruh haline sahip olabilme ya da olumlu düşünceler barındırılması sağlanır.
Değiş tokuş	Destek olmaları halinde ileriki bir zamanda çeşitli ödüllerle karşılık verileceği belirtilir.
Kişisel çekicilik	Görevin öncesi çalışanların işverene ilişkin arkadaşlık ve bağlılık duygularına başvurulur.
Koalisyon	Görevi gerçekleştirebilmek için diğer çalışanların desteği alınır.
Yasal dayanak	İstenilenin örgütün politika, kural, uygulama ya da gelenekleri ile tutarlı olmasıdır.
Baskı	Destek almak için tehdit kullanılır ya da ihtiyaçlar dile getirilerek gözdağı verilir.

Kaynak: Yukl ve Falbe, 1990; Yukl ve Tracey, 1992

Yöneticiler, güdüleme yöntemleri ve özendirme araçları ile çalışanların örgüt amaçları doğrultusunda daha verimli ve etkili çalışmalar yapmalarını sağlayabilmektedirler. Güdüleme, İngilizce ve Fransızca “motive” kelimesinin karşılığı olup, bir amacı gerçekleştirmek üzere bireyin hareket etmesini sağlayan güç anlamına gelmektedir (Eren, 2008). Güdüleme, çalışanı istenen nitelik ve nicelikte görevini gerçekleştirmesi için etkileme; özendirme çalışanı görevini standarttan daha üst düzeyde gerçekleştirmesi için etkilemedir (Başaran, 2008). Örgütlerde kullanılan özendirme araçları; örgütsel – yönetsel, psiko – sosyal ve sosyo – ekonomik olarak sınıflandırılmaktadır (Demir, 1999). Güdüleme kuramlarını; içinde olduğu durumdan dolayı bireyin belirli davranışları yapmasını sağlayıcı faktörleri kapsayan içerik kuramları (klasik) ve davranışın başlangıcından bitimine kadar tüm süreçleri kapsayan süreç kuramları (modern) olarak iki grupta toplamak mümkündür (Altıntaş, 2007). Tüm bireyleri aynı kabul ederek motive edecek faktörleri arayan içerik kuramlarının belli başlıları ve işten alınan doyumunu kişisel farklılıkların etkilemesi üzerine yoğunlaşan süreç kuramlarının belli başlıları araştırma kapsamında edinilen bilgiler ışığında oluşturulan Tablo 15 aracılığıyla listelenmiştir. İçerik veya süreç kuramı olarak sınıflanıyor oluşuna göre her bir kuram, dâhil olduğu grubun yapısına uygun özellikleri taşımakta ve örgüt üyelerinin tümünü benzer özelliklere sahip olduğunu kabul

ederek güdüleme veya bireylerin farklı özelliklere ve şartlara sahip olduğunu kabul ederek güdüleme yollarını vermeye çalışmaktadır.

Tablo 15

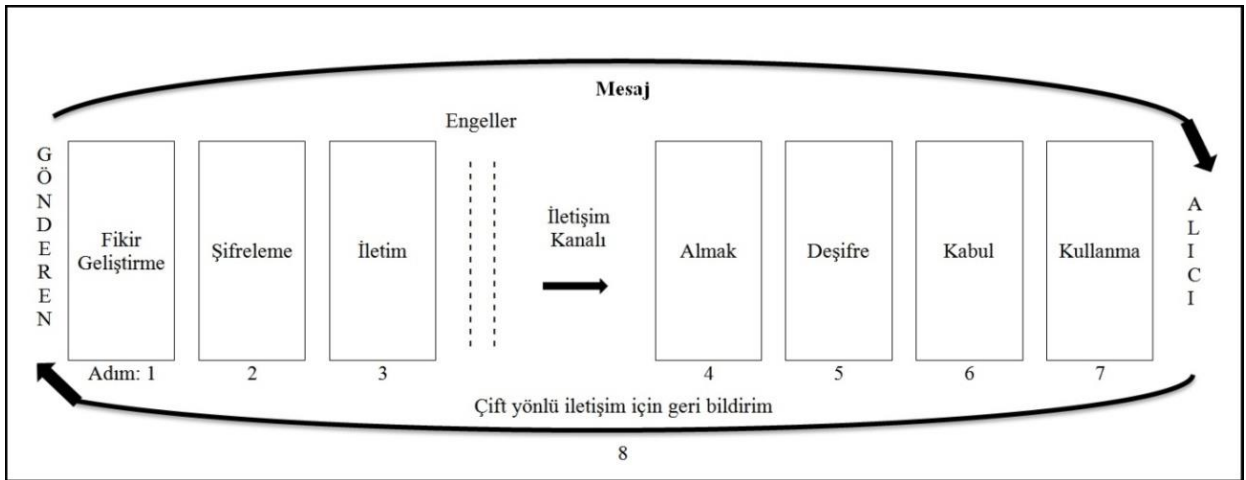
Güdüleme kuramları

İçerik Kuramları	Süreç Kuramları
Gereksinme – dürtü – özendirme kuramı (C. L. Hull)	Öz yeterlilik kuramı (A. Bandura)
İhtiyaçlar hiyerarşisi kuramı (A. H. Maslow)	Yeğleme – beklenti kuramı (V. H. Vroom)
Çift faktör / hijyen – motivasyon kuramı (F. Herzberg)	Çok değişkenli güdülenme kuramı (L. W. Porter, E. E. Lawler ve G. K. Graen)
Gereksinim giderme kuramı (M. G. Wolf)	Amaçlama kuramı (E. A. Locke)
Başarı güdüsü kuramı (D. C. McClelland)	Denklik kuramı (S. J. Adams)
Varlık – bağlılık – büyüme kuramı / ERG kuramı (C. Alderfer)	Pekiştirme kuramı (B. F. Skinner)
	Basitleştirilmiş süreç modeli – üç yönlü ilişki modeli (C. J. Cranny ve P. C. Smith)

Örgüt yönetimlerinin örgüt üyeleri ile ilgili yönetim süreçlerini gerçekleştirirken örgütte yer alan bireylerin etkilenmesi için dikkat edilmesi gerekenleri bilmesi, güç kaynaklarına verilebilecek olası tepkileri fark ederek uygun güç kaynaklarını seçmesi, ihtiyaca yönelik etki taktiklerini kullanması ve güdüleme kuramları ile ilgili önemli noktaları göz önünde bulundurması yönetsel etkililiğin sağlanabilmesi için önem taşımaktadır. Basit olarak bireylerin tek başına gerçekleştiremeyecekleri amaçları hayata geçirmek için bir araya gelmesi olarak tanımlanan örgütlerde yöneticiler tek başlarına her şeyin sahibi değildir ve süreç içerisinde güdülenmesi düşük olan örgüt bireylerini tekrar örgüt amaçlarına yönleltmek ve örgütteki canlılığı sürekli kılmak zorundadır. Bu anlamda başarılı olmak isteyen yöneticilerin önemli bir görevi de örgütsel hizmetlerin üretiminde güdülenme ihtiyacı ortaya çıkan bireylerin bu ihtiyaçlarını fark etmek ve karşılamaktır. Güdülenmesi yüksek ve sürekli olan örgüt çalışanları verdikleri hizmetlerde bu hizmeti alan bireylerin de memnun olmasını sağlayacak tutum içerisinde olacağından örgütlerde etkileme ile ilgili sorunların olmamalıdır.

İletişim.

İletişim kelimesi; ortak, paylaşılan anlamına gelen Latince “communis” ya da “communicare” kökünden gelmektedir ve iletişim kurulabilmesi için ortak anlamlı simgelerin (sembollerin) ve kavramların bulunması gereklidir (Aşan ve Aydın, 2006; Baraz, 2012). Karmaşık, simgelerle olan, kapsam ve ilişki yönü olan etkileşimsel sürece iletişim denir (Aydın, 2010). Okul yöneticileri planlar, organize eder, iş bölümü yapar, yönlendirir, koordine eder ve değerlendirir – yeterli iletişim olmadan görevler başarılı bir şekilde yapılamaz, amaçlara ulaşamaz ve kararlar uygulanamaz; iletişim örgütün özüdür (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013). Örgüt varlığının devamı için önemli rolü olan iletişimin olmaması durumunda örgütteki faaliyetler duracak ve yönetim süreçleri gerçekleştirilemeyecektir (Dal, 2012). İletişim, söylem ve fikirlerin sadece aktarılması olmayıp anlaşılmasını da ifade etmektedir (Robbins ve Judge, 2010 / 2013). İletişimin temel öğeleri; verici, ileti, kanal ve alıcıdır (Akyar, 2012). İletişim süreci alıcı ve verici arasındaki bilgi değişimini içerir. Daha çok iletme ve alma adımlarında engellerin ortaya çıktığı iletişim süreci ile ilgili sekiz adımı içeren anahtar öğeler Şekil 5’de verilmiştir (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013). Geribildirim, mesajı alan kişiden gelen cevaptır ve geribildirim, iletişimin doğruluğunu, netliğini artırır (Hoy ve Miskel, 2004 / 2012).



Şekil 5. İletişim süreci (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013)

Bireyler kendi söylemek istediklerini iletişim kanallarını kullanarak diğer bireylere iletirler ve iletişimde geribildirim göz ardı etmek, iletilmek istenen mesajın ne ölçüde karşı tarafa aktarıldığının anlaşılmasını gizleyecek ve iletişimde eksiklik meydana gelecektir.

Davranışa yön gösterme, organize edilen amaçları geliştirme, bilgiyi bölüşme, arkadaşlık ilişkileri oluşturma, güven oluşturma ve kabul görmeyi sağlama biçiminde başlıca amaçları olan iletişimin yönü; üstten aşağıya, aşağıdan yukarı, çapraz ve yatay olarak gerçekleşebilmektedir (Şişman, 2012). Bu formal iletişim yönleri dışında örgütlerde informal iletişim de mevcuttur (Gürsel, 2008b). Bireylerin örgütle ilgili tutumlarının göstergesi informal iletişimidir ve formal iletişimdeki aksaklıklar informal iletişim düzeyini artırır. Örgütlerde iletişim araçları (Aslan, 2008); yazılı (resmi yazı, rapor, sözleşme, yazılı yayın organı, broşür, el kitapları, ilan tahtası vb.), sözlü (görüşme, toplantı, konferans, seminer, telefon vb.), görsel – işitsel (radyo – pikap, teyp, sesli – sessiz film vb.) biçimindedir.

İletişim engelleri (Can, 2010); teknik engeller (zamanlama, gürültü, kültürel farklılıklar, eğitim düzeyi), dil güçlükleri (sözcükler, semantik), psikolojik engeller (güven ve açıklık, içtenlik / yüzeysellik, dinleme / dinlememe), örgütsel engellerdir (hierarchy, örgütün büyüklüğü, uzmanlaşma, örgüt kültürü ve iklimi). Etkili iletişim becerisi ve geliştirilmesi örgütün genel verim ve başarı düzeyi artırır (Türk ve Aydoğan, 2008). Yöneticiler kurumlarında iletişimde etkililiği sağlamak için (Memişoğlu, 2013); kendini tanıma, farklılığı kabul etme, başkalarını iyi dinleme ve dönüt alma becerilerini geliştirmelidir. Yönetici iletişimin önemini kabul ve idrak etmeli; iletişimin başarının önemli bir parçası olduğuna inanmalı; bilgi kanallarının düzenli işlenmesini sağlamalı ve denetlemeli; çalışanların hem bilgi alma hem de bilgi verme gereksinimini olduğunu bilmelidir (Gürsel, 2008b). Sonuç olarak iletişimsizlikten ya da iletişim sürecinin etkili bir biçimde işlenmesinden kaynaklanan sorunları önlemek için yapısal ve bireysel düzeyde önlemler almak gereklidir. Örgütte hiyerarşik basamaklar azaltılmalı,

çalışanların da gerektiğinde kullanabilmesi için çift yönlü iletişim sistemi oluşturulmalı, yöneticilerin iletişim becerilerini geliştirici eğitsel çalışmalar düzenlenmelidir (Demir, 2003).

İletişim pek çok sorunu çözmeye muktedirdir. Bu anlamda örgüt yönetimlerinin iletişimi küçümsememeleri, özellikle kendilerinin doğru iletişim yaklaşımlarını benimsemeleri ve örgüt içerisinde iletişimi sürekli kılabilmeleri pek çok sorunun daha ortaya çıkmadan çözümlenmesini sağlayacak ve örgütün gereksiz yere enerji kaybetmesini önleyecektir. Ayrıca iletişimin güçlü olduğu örgütlerde kararlara katılım artacak, daha gerçekçi planlamalar yapılabilecek, koordinasyon kolaylaşacak, üyelerin olumlu etkilenmeleri söz konusu olacak ve sonuç olarak yönetsel etkililik için önemli bir aşama kat edilecektir.

Değerlendirme.

Değerlendirme sürecine denetleme / kontrol süreci de denilmekte ve birlikte ele alınmaktadır. Değerlendirme, örgütsel açıdan yönetim süreçlerinin gerçekleşme düzeyinin belirlenme sürecidir ve değerlendirme; bireysel / kurumsal, içeriden / dışarıdan, genel / sınırlı, sürekli / aralıklı olarak yapılabilir (Şişman, 2012). Yönetim süreçlerinin bir boyutu olan değerlendirme ile ilgili klasik yaklaşımda işin teknik yanı ağırlıklı iken, günümüzde rehberlik ve yardım ağırlıklı bir anlayış hâkim olmuştur (Başar, 2000). Var olan ve saptanan problemin niteliğine göre şekillenen çağdaş eğitim denetiminin amacı, öğretme ve öğrenme sürecini geliştirmedir; çağdaş eğitim denetimi işbirlikçi, bilimsel, güdüleyici, çözümleyici, geçmişe ve geleceğe yöneliktir (Aydın, 2007). Okul merkezli denetim yaklaşımında klasik denetim anlayışından uzaklaşarak öğrenen örgüt ve toplam kalite yaklaşımları temelinde bireylerin değerlendirilmesine ve geliştirilmesine yönelik çalışmalar yürütülmeye başlanmıştır (Aytaç, 2000). İlk zamanlarda eğitim kurumlarını yetkili bir kişinin periyodik olarak ziyaret etmesi ve kurallara uyulup uyulmadığını kontrol (inspection) etmesi biçiminde gerçekleşen eğitim

denetimiyle ilgili yaklaşımların tarihsel gelişimi Tablo 16’da verilmiştir (Olivea ve Pawlas, 2004’den akt. Aydın, 2008).

Tablo 16

Eğitim Denetiminin Tarihsel Gelişimi

Dönem	Denetleme şekli	Amaç	Sorumlular
1620 – 1850	Kontrol	Kurallara uygunluğun sağlanması, yetersizliklerin aranması	Aileler, yurttaş komiteleri, seçmenler
1850 – 1910	Kontrol, öğretimin iyileştirilmesi	Kurallara uygunluğun sağlanması, öğretmenlere yardım	Superintendent (Yöneticiler), okul müdürleri
1910 – 1930	Bilimsel, bürokratik	Öğretimin ve etkililiğin artırılması	Denetçi okul müdürleri, okul müdürleri, özel merkez bürosu denetçileri, superintendent
1930 – 1950	İnsan ilişkileri, demokratik	Öğretimin iyileştirilmesi	Merkez bürosu denetmenleri, okul müdürleri
1950 – 1970	Bürokratik, bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları, demokratik	Öğretimin iyileştirilmesi	Okul müdürleri, merkez bürosu denetmenleri, okuldaki denetçiler
1975 – 1985	Bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları, işbirlikçi, koç, akran, mentor, sanatsal, yorumsamacı	Öğretimin iyileştirilmesi, öğretmen doyumunun artırılması, öğrencilerin sınıf olayları anlayışının genişletilmesi	Okul müdürleri, merkez bürosu denetmenleri, okuldaki denetçiler, meslektaş, koç, mentor
1985 –	Bilimsel, klinik, insan ilişkileri, insan kaynakları, işbirlikçi, akran, koç, mentor, sanatsal, yorumsamacı, kültürel olarak yanıt veren, ekolojik	Öğretimin iyileştirilmesi, öğretmen doyumunun artırılması, öğrencilerin sınıf olaylarının anlayışının genişletilmesi, öğrenen toplumun yaratılması, sınıfta kültürel ve dilsel örneklerin analizi	Okuldaki denetçiler, meslektaş, koç, mentor, okul müdürü, merkez bürosu denetmenleri

Kaynak: Olivea ve Pawlas, 2004’den akt. Aydın, 2008

Değerlendirme ile hedeflenen, amaçların ne oranda gerçekleştirildiğini ortaya çıkararak örgütün amaçlarını gerçekleştirmesine katkı sağlamak ve örgütü etkili kılmaktır (Aydın, 2010). Her karmaşık örgütte olan ve yönetsel bir zorunluluk olan (Aydın, 2007) denetimin belli bir amacının olması, bir plan doğrultusunda yürütülmesi, devamlılık göstermesi, nesnel olması, sistemin tüm öğelerini kapsamaması, mutlaklığın aksine görece olması, beklentilerin açıkça ifade edilmesi ve demokratik ilkelere göre yürütülmesi gerekmektedir (Başar, 2000). Denetim amaçlarına ulaşılmasını güçleştiren engelleri azaltmak için dikkate alınması gereken faktörler (Taymaz, 2010):

- 1) Kurumun genel ve özel amaçları ile politikası,
- 2) Denetimin genel ve özel amaçları ve fonksiyonu,
- 3) Örgüt yapısı, kademeler ve görevlerin dağılımı,
- 4) Sosyal, siyasal, kültürel ve ekonomik gelişmeler,
- 5) Değişme ve gelişme sonucu uygulanan yöntemler,
- 6) Ürünün incelik ve nitelik bakımından durumu,
- 7) Kurumun fiziki olanaklarının kullanılması,
- 8) Kurumun personel kaynakları ve yeterlikleri,
- 9) Personelin çalışma koşulları ve sorumlulukları,
- 10) Çevrenin yapısı, özellikleri ve beklentileri biçimindedir.

Saptama, değerlendirme ve düzeltme – geliştirme biçiminde üç aşamadan oluşan (Akçadağ, 2008) denetim süreci ile ilgili faktörler; denetlenebilecek ve ölçülebilecek nitelikleri tespit etme, doğrulama ve ölçme, belirlenmiş ölçütler ile sonuçları kıyaslayıp farkları bulma ve ihtiyaç duyulan değişimleri sağlama biçimindedir (Güzel, 2012). Yönetim sürecinin tüm aşamalarında görüldüğü gibi değerlendirme ile istenenin personelin geliştirilmesi ve bu yolla eğitimin amacına ulaşmasına katkı sağlanması olduğunu bilen başarılı yöneticiler, değerlendirmenin önemini kavramış etkili bir lider olarak gereken bilgi ve beceriyi edinmelidir (Aydın, 2010). Geçmişten günümüze denetimle ilgili yorumlamalarda değişim olmuş ve kontrol anlayışı ile başlayan denetim ile ilgili yaklaşımlar, özünde bireyin ve örgütün geliştirilmesine yönelik bir biçime dönüşmüştür. Bu anlamda düşünüldüğünde denetim sürecinin bile tek başına ne kadar yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilişkili bir hal aldığı görülmektedir. Bugünkü anlamı ile denetimin uygulanıyor olması, örgüt bireyleri arasında yerleşik olan denetim korkusunun aşılmasını sağlayacak, örgüt bireyleri işleri ile ilgili eksiklikleri gizlemeden açıkça ortaya koyabilecek ve değerlendirme yapanlar, zamanlarını örgütün gelişimi için kullanarak yönetsel etkililik düzeyini artıracaklardır.

Yönetmel etkililiğin değerlendirilmesi.

Örgütlerin mevcut varlıklarını koruması ve sürdürülebilmesi için durağan bir yapıda olmamaları, çevre üzerinde etkili olmaları ve amaçlarını çevredeki değişimlere uyumlu olarak devam ettirebilmeleri beklenir. Eğitim örgütleri de çıktılarında etkili sonuçlar almak ve başarılarını devamı ettirmek için karşılaştıkları sorunları çözmek ve amaç, örgütsel yapı, yürüttükleri süreç bakımından paydaşları olan yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler, aileler ve toplum nezdinde etkili olmak durumundadır. Karslı'nın (2004) yaptığı derlemeye göre etkililik; çıktılardan sağlanan başarı, amacı gerçekleştirme düzeyi, gerekli kaynakları kazanma ve çevreye uyum gösterme yeteneğidir. Belirtilen sonuçlara ulaşmak, örgütün yönetmel etkililiğini ve yaşamasını sağlayacaktır. Örgütsel etkililik, yönetmel etkililik ile elde edilebilen bir sonuç olarak görölmektedir (Helvacı ve Aydoğan, 2011). Bu kısımda yönetmel etkililiğin değerlendirilmesinde belirleyici olan ölçütleri açıklamak için örgütün alt sistemlerinin bir bütün olarak etkili olması anlamına gelen örgütsel etkililik, bu durumun sağlanmasında önemli rolü olan yönetici etkililiği ve yönetmel etkililik ile ilgili faktörlere yer verilmiştir.

Örgütsel etkililik ve örgütsel etkililik yaklaşımları.

Büyüköüklerine göre örgütler, kendi içlerinde farklı yapılarda alt sistemlere sahiptir. Karatepe (2005), örgütün etkili bir biçimde yoluna devam edebilmesi için örgütteki alt sistemlerin ve üyelerinin kendi üzerlerine düşen görevleri gerçekleştirmesi gerektiğini belirtmektedir. Örgütün bir bütün olarak görülmesi ve tüm alt sistemlerinin kendi görev alanlarında etkili ve başarılı olması, örgütün etkili sonuçlar almasını sağlayacaktır. Her bir alt sistemin kendi içinde sorumlulukları ve yönetim süreçleri mevcuttur. Bu süreçlerde istenilen başarının elde edilmesi ilgili birimlerin yönetmel etkililiği ile yakından ilişkilidir. Yönetmel etkililik, bir örgütün her seviyesindeki yöneticilerin örgütsel etkililiği sağlamadaki başarısıdır

(Başaran, 2004) ve örgütsel etkililikte yaygın olarak kullanılan amaç, sistem ve yararlılık yaklaşımlarını Başaran'ın (2004) verdiği bilgiler ışığında özetle şöyledir:

1. Amaç yaklaşımı: Amaç yaklaşımına göre örgütsel etkililik, örgütün tüm kaynaklarının örgüt amaçlarını gerçekleştirmek üzere eyleme geçirilmesidir. Bir örgütün amaçları; örgütsel, yönetsel ve ürünel olmak üzere üç grupta toplanabilir. Örgütsel amaçlar, örgütün varoluş ve yaşama nedenidir. Örgütler, çevrenin kendisinden beklediği ürünü nicelik ve nitelik olarak karşılayabilmelidir. Yönetsel amaçlar, örgütsel etkililiği sağlamak için gerçekleştirilir. Yönetsel etkililik, örgütsel etkililiği sağlamanın aracıdır. Ürünel amaçlar, üretilecek her ürünün ölçünlere uygun nitelikte üretilmesi için konulur ve örgütsel amaçların niceliğinden çok niteliğini gösterir. Örgütün yönetimi, bu amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan işlem ve eylemleri birlikte planlar, programlar ve uygular. Amaç yaklaşımına göre örgütün etkililiğinin ölçülmesi, üretilen ürünlerin niceliğinin ve niteliğinin, üretim planında saptanmış ölçünlerle karşılaştırılmasıdır. Örgütsel amaçları gerçekleştirecek üretim planı ve programı yapılırken her ürünün ne kadar ve ne nitelikte olacağının ölçünlerinin (standart) konulması, etkililiğin ölçülmesini kolaylaştırır. Ölçüm sonuçları değerlendirilirken, örgütün elinde olmayan çevre koşullarının etkisinin göz önünde bulundurulması gerekir.
2. Sistem yaklaşımı: Sistem yaklaşımına göre örgütsel etkililik, bir sistemin planlanan düzeyde yaşamasını sürdürmesidir. Örgütsel sistemin planlanan düzeyde yaşaması için; girdilerin planlanan nicelikte ve nitelikte sağlanması, iç ve dış sorunların çözülebilmesi, dış çevreyle başa çıkılabilmesi, çatışmaların yönetilebilmesi, eşgüdümün sağlanabilmesi, yenileşmeye açık olunması, çıktıların değerine uygun olarak örgüte geri döndürülebilmesi gerekmektedir. Örgütün yaşamını sürdürebilmesi için önemli olan sistem yaklaşımında örgüt etkililiği, girdi

değerlerinin çıktı değerleri ile karşılaştırılmasıyla ölçülür. Ayrıca örgütün dengelenim – durulum süreçlerini başarıyla geçebilmesi ve büyümesi de etkililiğin ölçümünde önemli bir yere sahiptir.

3. Yararlık yaklaşımı: Örgütler, kendilerinden yarar bekleyen örgüt ve kişilere yararlı olabildiği oranda etkilidir. Örgütten yarar bekleyenler; örgütün kurulmasına ve işlemesine katkıda bulunanlar, hükümet ve yerel yönetimler gibi örgütün çıktılarında pay alanlar, örgütün çıktılarını kullananlar, ortaklar gibi örgütün kazancını paylaşanlar olarak sayılabilir. Bunların tümü, bir bakıma örgütün ortakları gibi düşünülebilir. Örgütün etkililiği, bu ortakların örgütten bekledikleri yararın karşılanma derecesine bağlıdır. Yararlık yaklaşımına göre etkililiğin ölçülmesi, örgütten yarar bekleyenlerin doyumunun derecesini tanımakla olanaklıdır. Örgütün ortaklarının, işgörenlerinin, yerel ve ulusal yönetimlerin aldıkları payın değeri, örgütün etkililiğinin ölçülmesinde araç olarak kullanılabilir.

Eğitim kurumlarının çeşitliliği, amaçlarının ve yapılarının farklı olması etkililik boyutlarını da etkilemektedir (Döş, 2013). Eğitim kurumlarının etkililiğini tanımlama, yorumlanma ve ölçütlerini saptamada bu kurumların kendine has yapı ve özellikleri gözetilmelidir. Bununla birlikte etkililiğin değerlendirmesinde farklı boyutlar olabilmekte, bu boyutlara göre etkililiğin değerlendirilmek istendiği odak noktalar değişebilmektedir. Böylece etkililiğin değerlendirilmek istendiği boyut, farklı bakış açılarının ortaya konmasını ve modeller geliştirilmesini sağlamıştır. Okul etkililiğini örgütsel perspektif açısından açıklayan ve değerleyen başlıca modeller Tablo 17’de verilmiştir (Balci, 2013; Cheng, Tam ve Tsui, 2002).

Tablo 17

Örgütsel Bakış Açısına Göre Etkililik Yaklaşımları

Model	İçerik	Yararlılığı için şartlar	Göstergeler
Amaç	Amaçların gerçekleşmesi	Amaçlar, belirgin, uzlaşmış, zamana bağlı ve ölçülebilir olduğunda Yeterli kaynak olduğunda	Program ve planlarda yer alması
Kaynak – girdi	Gerekli olan kaynak ve girdilerin temini	Girdi – çıktı ilişkisinin açık olduğunda	Öğrenci alımındaki kalite, imkânlar ve finansman desteği gibi okul işleyişiyle ilgili kaynak sağlanması
Süreç	Pürüzsüz iç süreç ve öğrenme deneyimleri	Yeterli kaynak olmadığında Süreç ve eğitsel çıktı arasında açık bir ilişki olduğunda	Liderlik, katılım, sosyal bütünleşme, sınıf iklimi, öğrenme aktiviteleri ve deneyimleri vb.
Doyum	Tarafların güçlü doyumunu	Tarafların talepleri uygun ve göz ardı edilemez olduğunda	Eğitim otoriteleri, yönetim kurulu, yönetici, öğretmen, veli, öğrenci vb. memnuniyeti
Yasallık	Meşru konumuna ve itibarına ulaşılması	Hayatta kalma değerlendirilmesi yapıldığında	Halka ilişkiler, imaj, itibar, statü, sorumluluk sahibi olma
Sorun yokluğu	Problem ve sorun olmayışı	Rekabetçi ortam olduğunda Kalite için ortak ölçütlerin olmadığı ama okul gelişimi için stratejilere ihtiyaç duyulduğunda	Çatışmaların, işlev bozukluklarının, zorlukların, kusurların, zayıflıkların, sorunların, vb. olmaması
Örgütsel öğrenme	Çevresel değişimlere ve iç engellere uyum, sürekli gelişme	Yenilik veya değişimin olduğunda Çevresel değişimin görmezden gelinemediği durumlarda	Dış ihtiyaçların ve değişikliklerin, iç süreç izlemenin, program değerlendirmenin, kalkınma planlamasının, personel geliştirmenin vb. farkında olunması

Kaynak: Balcı, 2013; Cheng, Tam ve Tsui, 2002

Yukarıda farklı görüşlere göre değinilen örgütsel etkililik yaklaşımları, örgütün hangi anlamda etkili olup olmadığının değerlendirilmesi ile şekillenmiştir. Sistem yaklaşımı çerçevesinde bir bütün olarak etkililiğin sorgulanması ve tüm paydaşların sürece dâhil edilmesi, örgüte etkili olma özelliği kazandıracaktır. Başaran'a (2004) göre etkili örgüt özellikleri:

- Eylemden yana olmak (eyleme geç sonuçtan öğren – kırtasiyecilik ve bürokratik engellerle boğulmamak).
- Alıcıdan yana olmak (tüketicinin güvenini ve beğenisini kazanma).
- Özgür çalışmak ve girişimci olmak (yenileşmeye açıklık, merkezci değil yerelci olmak).

- İşgörenlerden yana olmak (işgörenlerin ihtiyaçlarını karşılamak, eğitimlerini desteklemek).
- Paylaşılmış değerlere yönlendirmek (işgörenlerin tartışıp amaçları birlikte saptaması).
- Uzmanlık alanında yürümek (en iyi ürettiklerini sürdürmek).
- Yapıyı yalınlaştırmak ve danışmanı azaltmak (sade ve dirik yapılar kurmak, çatışmayı, yarışmayı azaltmak için çok sayıda uzman çalıştırmak).
- Merkezden ve yerinden yönetimi dengelemek (yerel yönetimin girişimciliğini azaltmayacak özerklik sağlamak).
- Etkili planlama (nitelikli planlarla değişen durumlara uyum sağlamak).
- Çevreye açık olmak (çevre ile iyi bir etkileşim kurarak çevrenin beklentilerini yerine getirmek).

Etkili örgütlerle ilgili sayılan özellikler değerlendirildiğinde günümüz örgütlerinin daha dinamik yapılarda olduğu ve eyleme önem verdiği, örgütün verdiği hizmetlerden yararlanan bireylerin ihtiyaçlarını önemseydiği, örgütte yer alan örgüt üyeleriyle ilgili olumlu ve gelişimlerini destekleyici bakış açıları taşıdıkları, alanlarında uzmanlaşmaya önem verdikleri ve dış çevreyi ihmal etmedikleri görülmektedir.

Etkili yönetici ve özellikleri.

Örgütleri oluşturan ve yönetenler bireylerdir. Dolayısı ile bir örgütün etkili olmasında insan faktörü büyük önem taşımaktadır. Geçmişten günümüze yönetimle ilgili yaklaşımlarda değişim ve gelişimlerin anlatıldığı önceki bölümler dikkate alındığında ilgili değişimlerin odağında yönetim ve yönetimin insana bakış açısı yer almıştır. Bu anlamda yönetimde bulunan bireylerin benimsediği yönetim felsefesi ve yürüttüğü yönetim süreçleri, örgütün etkililiğinde hayati bir öneme sahiptir. Bir birimde etkili bir yönetimin olabilmesini kavramsal yetenekler

ve öz yetenekler biçiminde iki yetenek alanı etrafında tanımlayan Karslı (2004, ss.44 – 45), etkili ve etkisiz yönetici özelliklerini Tablo 18’de verildiği gibi listelemiştir (Karslı, 2004):

Tablo 18

Etkili ve Etkisiz Yönetici Yetenekleri

Etkisiz yönetici	Etkili yönetici
Kendisi için hedef oluşturmaya ihtiyaç var. Biriminde amaç duygusu yok. Statükodan memnundur, değişmeden kaçınır.	Kendi hedefini oluşturma yeteneği var. Birimine açık bir amaç duygusu aşılar. Sürekli olarak yeni yaklaşımlar arar, değişime yöneliktir.
Kısa vadeli düşünür, geleceği kestiremez. Detaylarla uğraşır, geniş perspektifi kaybeder. Sıradan işlerin ayrıntılarına çok eğilir. Yönetime çok az zaman ayırır. Girişkenliği ve hırsı yoktur. Sınırlı bir iş kapasitesi vardır. Kararsızdır. Önceliklere çok az duyarlıdır ve kolayca hata yapabilir.	Geleceğe yöneliktir ve uzun vadeli düşünür. Geniş görüş oluşturur, detaylarla uğraşmaz. Sıradan işlerin ayrıntıları ile uğraşmaz Yönetime yeterince zaman ayırır. Üst düzeyde cesareti ve hırsı vardır. İş için yüksek istek ve kapasitesi vardır. Kararlıdır. İyi bir öncelik hassasiyeti vardır, sonucu göze alır.
Problemlerin kaynağına inmez ve temel nedenleri bilmeksizin münakaşaya girer. Zamanı iyi kullanamaz, işlere iyi dağıtamaz. İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında zayıftır. Çok şey yapmaya çalışır, haleflerini yetiştiremez.	Zekidir, problemlerin kaynağına iner ve temel nedenlerini belirler. Zamanı iyi kullanır. İşin planlanmasında, organizasyonunda ve programlanmasında iyidir. İyi görevlendirir, diğerlerine katılır, haleflerini eğitir ve yetiştirir.
Danışmaksızın değişikliğe zorlar, öğrenmek için gönülsüz ve katıdır. Olumsuzluğu belirtir, yüksek edime yeterli tanıyı ve desteği veremez. Ortalıkta az görünür, birimleriyle yeterli temasta bulunmaz. Ulaşılamaz ve yardıma gönülsüzdür. Olumsuz görüştür ve başkalarıyla ilişkide güçlükleri vardır. İkiyüzlüdür, güvenilmez.	Değişikliği sunmadan önce personele danışır, öğrenmeye istekli ve esnekler. Olumluluğu belirtir, yüksek edimi tanır ve destekler. Ortalıkta çok görünür, işlere yetişir, oyunun içindedir. Ulaşılabılır, dostça ve destekleyicidir. Olumlu görüştür ve başkalarıyla iyi ilişkiler kurmada çok rahattır. Dürüst ve güvenilir bir kişiliği vardır.

Kaynak: Karslı, 2004

Tablo 18’de karşılaştırılan etkili ve etkisiz yönetici özellikleri değerlendirildiğinde etkili yönetici olarak nitelenebilecek bireylerin etkisiz olarak nitelenebilecek olanların tam tersi özellikler taşıdığı görülmektedir. Etkili yöneticiler, amaç belirleme, belirlediği amacın peşinden birim çalışanlarını sürüklemeye, geleceğe yönelik uzun vadeli düşünme, çalışan görüşlerine önem verme, dürüst ve güvenilir olma gibi pek çok önemli özelliği bünyesinde toplamış ve örgütün etkili olması için önemli bir alt yapı oluşturmuştur. Genel olarak tüm örgüt yapılarına uygun olan bu özelliklerin yanı sıra eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticilerin etkililiğiyle ilgili

özellikler ilgili alanyazında ayrıca yer almaktadır. Şişman'ın (2004) derlediği etkili okullardaki yönetici özellikleri:

- Çoğunlukla eğitim – öğretime yönelik işlerle uğraşma,
- Eğitim – öğretimde belli öncelikler saptama,
- Eğitim – öğretimde üst düzey beklentiler oluşturması,
- Okul amaçları oluşturması ve uzlaşmaya gitmesi,
- Öğretmenlerin karar sürecinde bulunmalarını ve mesleki gelişimlerini desteklemesi,
- Okulda ve sınıftaki zamanın etkili bir biçimde kullanımını sağlaması,
- Çevredeki beklentilere ve ihtiyaçlara yönelik olması,
- Çevredeki katılım ve desteği alması,
- Düzenli biçimde öğrenme iklimi oluşturması,
- Görevler ve bireylerin ihtiyaçlarını dengeleme biçimindedir.

Yönetimsel etkililik ile ilgili faktörler.

Belli amaçları gerçekleştirmek üzere bir araya gelen bireyler örgütleri oluşturur ve örgütler etkili sonuçlar elde edebilmek için etkili bir biçimde yönetilmeye ihtiyaç duyarlar. Sürekli eğitim merkezleri, üniversitelerde yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet veren birer eğitim örgütleridir. Örgütlerin yürüttükleri hizmetlerde etkili sonuçlar elde etmeleri, her bir örgüt paydaşının ortak amaçlar etrafında kendi konumuna göre gerçekleştirmek istedikleri ile ilişkilidir. Eğitim örgütlerinin yönetimsel etkililiği ile ilgili faktörlerin neler olabileceğine dair literatür taraması yapıldığında kuramsal temel oluşturabilecek araştırmalar aşağıda açıklanmıştır.

Gürol ve Turhan (2004), yönetim fonksiyonları bağlamında uzaktan eğitim yönetimi ile ilgili kurumsal bir yapı oluşturulması adına karar süreci, planlama, örgütlenme, iletişim, koordinasyon, etki ve liderlik, değerlendirme biçiminde yedi faktör üzerinde durulmasının

önemini vurgulamışlardır. Bu anlamda eğitim kurumlarının yönetim süreçlerini etkililik boyutunda değerlendirmişlerdir.

Karşlı (2004), üniversitelerin yönetsel etkililiğini değerlendirmeye yönelik geliştirdiği ölçekte akademik personel üzerine yoğunlaşarak dört düzey belirlemiş ve bu düzeyleri; birey düzeyi, takım düzeyi, çalışma grubu düzeyi ve politika – strateji düzeyi biçiminde sınıflandırmıştır. Her bir düzey için; değer sisteminin kurulması ve sürdürülmesi, amaçların gerçekleşmesi, entegrasyon ve adaptasyon biçiminde dört ortak faktör üzerinde durmuştur. Politika – strateji düzeyi için diğer faktörlere ilaveten kaynak yaratma stratejileri biçiminde beşinci bir faktör belirlemiştir. Araştırma akademik personelin farklı düzey boyutlarına göre sınıflandırılması ve etkililik faktörlerinin ortaya konması ile gerçekleştirilmiştir.

Özkan (2009), bilim sanat merkezlerinin örgütsel etkililiğini değerlendirdiği çalışmada yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli biçiminde ele aldığı eğitim kurumu ile ilgili paydaşlar boyutunda konuyu incelemiştir. Araştırmasını tek bir bakış açısı ile değil, diğer örgüt paydaşlarının değerlendirmelerine de yer vererek yürütmüştür. Amaç, örgütlenme, süreç ve iklim biçiminde dört faktör üzerinden her bir paydaşa göre değerlendirme yapmış ve etkililiği bir bütün olarak değerlendirmiştir.

İra ve Şahin (2010), Murry (1993) tarafından geliştirilen yükseköğretim örgütlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirilmesine yönelik ölçeğin Türkçe'ye uyarlanması ile ilgili çalışmalarında öğretim elemanlarına göre beş faktöre yer vermişlerdir. Bu faktörler; planlama ve karar verme, örgütlenme ve insan kaynaklarının yönetimi, ekip çalışması, iletişim, liderlik biçimindedir.

İra (2011), eğitim fakülteleriyle ilgili örgütsel kültür ve yönetsel etkililik kapsamında yürüttüğü çalışma ile yönetsel etkililik kavramını açıklamış ve ilgili bölümde yönetsel etkililiği değerlendirmek üzere amaç, örgütlenme ve süreç biçimindeki faktörlere işaret etmiştir. Örgütün amaçları doğrultusunda insan ve madde kaynaklarının kullanılmasına, örgüt üyeleri arasında

koordinasyonun en iyi biçimde sağlanarak etkili bir örgütlenme yapısının kurulmasına ve süreç boyutunda belli evrelerde yürütülen çalışmaların etkili ve devamlı olmasına dikkat çekmiştir. Bu anlamda yönetimin temel görevinin örgütün etkililiğini sağlamak ve sürdürmek olduğunu vurgulamış, yöneticilerin etkili yönetim süreçleri yürütmeleri için yönetimin işlevlerini (fonksiyonları) kullanarak örgüt amaçlarına ulaşmaları gerektiğini belirtmiştir. İlgili çalışma öğretim elemanları görüşleri çerçevesinde ele alınmıştır.

Yönetimsel etkililiğin değerlendirildiği diğer pek çok araştırma incelendiğinde genellikle yönetici boyutuna göre yönetim fonksiyonlarının ele alındığını görmek mümkündür. Etkililiğin amaç yaklaşımına göre yorumlandığı bu çalışmada sürekli eğitim merkezlerinin yönetimsel etkililiği; yönetici, uygulayıcı ve kursiyer boyutlarında amaç, örgütlenme, süreç ve karşılaşılan sorunlar bazında ele alınarak yürütülmüştür. Benzer biçimdeki kapsamlı araştırmalarda görüldüğü gibi bu çalışmada da örgüt ile ilgili çoğu paydaş araştırma sürecine dâhil edilerek, yönetimsel etkililik açıklanmıştır. Yönetici dışında örgütte yer alan diğer paydaşların da örgüt ile ilgili önemli rollerinin ve birbirleri ile etkileşiminin olduğu düşünülerek her bir paydaşın örgütsel amaçları, örgütsel yapıyı ve örgütte yürütülen süreci değerlendirmesi ve her birinin kendi statüsüne göre karşılaştığı sorunları uygulama boyutunda belirtmesi ile yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet veren sürekli eğitim merkezlerinin yönetimsel etkililiği bütüncül olarak değerlendirilmiştir. Terzi'nin (2013) belirttiği gibi eğitim örgütlerinin temel öğeleri olan amaç, örgütsel yapı ve süreç biçimindeki faktörler bu bölümde açıklanmıştır. İlgili faktörlere ilave olarak yönetici, uygulayıcı ve kursiyer boyutunda karşılaşılan sorunların ele alınması planlanmış ve bu yolla örgüt ile ilgili daha dinamik bir değerlendirme yapılması düşünülmüştür. Uygulama boyutunda karşılaşılan sorunları belirleyip çözüm önerilerinde bulunarak sürekli eğitim merkezlerinin yönetimsel etkililiğine katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Amaç.

Bir eğitim örgütünün yönetsel etkililiğinin sağlanabilmesi için ilgili örgütte bulunan yönetici, uygulayıcı ve kursiyerlere göre amaç ve hedeflerin açık ve belirgin bir biçimde olması gerekmektedir. Özellikle yaşam boyu öğrenme ile ilgili hizmet veren eğitim kurumlarında amaçların “alıcıdan yana olması” ayrı bir önem taşımaktadır. Yetişkin eğitimi kapsamında ele alınabilen sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim hizmetleri gerçekleştirilirken kursiyer amaçlarının gözetilmesi ve bu amaçlar üzerinden eğitim programlarının belirlenmesi, örgütün yönetsel etkililiğini attıran bir yaklaşım olarak görülebilir. Bunun yanısıra üniversitelerin topluma hizmet rolleri gereği toplumun eğitim ihtiyacı hissettiği alanları tespit etmesi ve bu eksiklikleri gidermeye yönelik eğitim programları düzenlemesi ayrı bir önem taşımaktadır. Bu anlamda örgüt yönetimi tarafından belirlenen amaçların ilgili eğitim hizmetlerini veren öğretim elemanları ile paylaşılması ve ilgili eğitim hizmetlerini almaya talip olan katılımcılar tarafından da benimsenip anlamlı bulunması örgütün yönetsel etkililiğinin sağlanmasında önemli bir faktördür denilebilir.

Amaçlar üzerinde örgüt paydaşlarının genel bir uzlaşısı ve görüş birliği içerisinde olması, örgütün verdiği hizmetlerde etkili olması bakımından önemli bir başlangıç olacaktır. Araştırma kapsamında sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğine yönelik değerlendirmeleri alınan yönetici, uygulayıcı ve kursiyerlere göre amaç faktörü ile ilgili kriterleri şu şekilde sıralamak mümkündür.

- Yönetici boyutu: Şişman (2004), okul yöneticilerinin davranış boyutlarını açıklarken örgütsel amaçlar ile ilgili olarak yöneticilere düşen sorumlulukları şu başlıklarda ele almıştır:
 - Amaçların açıkça ortaya konması
 - Amaçların paylaşılması
 - Amaçların uygulamaya geçirilmesi
 - Okul kaynaklarında önceliğin amaçlara yönelik olması

Dolayısı ile tüm örgütlerde olduğu gibi eğitim örgütlerinde amaçların örgütün varlığına yönelik açık, anlaşılır ve net olması, amaçların tüm örgüt paydaşlarının katılımı ile belirlenmesi ve paylaşılması, belirlenen amaçların uygulamalara yansıtılarak sürdürülmesi, gerçekleştirilmesi ve canlı tutulması, insan ve madde kaynakları biçimindeki tüm örgütsel kaynakların öncelikli olarak örgütsel amaçlara dönük olarak kullanılması örgütsel amaçlarla ilgili yöneticilere yönelik beklentilerdir. Latham ve Locke (1979'dan akt. Onaran, 1981), amaçların belirgin olmasına, amaçlara erişimde bir süre belirlenmesine, amaçların güç ama elde edilebilirliğine, amaçların anlaşılır ve güdüleyiciliğine dikkat çekmektedir.

- Uygulayıcı boyutu: Örgütlerde yönetsel etkililiğin sağlanmasını amaç faktörü bakımından sadece yönetici boyutunda beklemek eksik bir yaklaşım olacaktır. Yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet veren sürekli eğitim merkezleri ile ilgili belirlenen amaçların uygulayıcısı olan öğretim elemanlarının örgütsel amaçlara yönelik değerlendirmeleri, amaçların etkili bir biçimde gerçekleştirilmesi adına önemlidir. Karslı'nın (2004) belirttiği gibi örgütle ilgili katılımcıların amaçları belirleyen ve bunların değerlendirilmesi için bilgi üreten kritik ve farklı rolleri vardır. Balcı'nın (2013), Can'ın (2010), İnandı ve Özkan'ın (2006), Karslı'nın (2004), Şişman'ın (2004) verdiği bilgiler ışığında eğitim kurumlarında uygulayıcı rolünde görev yapan öğretmen ve öğretim elemanlarının örgütsel amaçlarla ilişkili değerlendirme konuları aşağıdaki şekilde derlenmiştir.

- Amaçların açık ve anlaşılır olması
- Amaçlardan haberdar olma, amaçların iletilmesi
- Amaçların belirlenme sürecine dâhil edilmesi
- Amaçların anlamlı gelmesi ve benimsenmesi
- Amaçların uygulanabilir olması
- Kaynakların amaçlara yönelik kullanılması

Örgütler, toplumsal amaçları gerçekleştirmek üzere oluşturulmuş birer araçtır. Örgütsel amaçların değerlendirilmesinde öncelikle örgütün varolma amacı göz önünde bulundurulmalı ve bu noktada belirlenen amaçlar değerlendirilmelidir. Yönetsel etkililiğin sağlanmasında örgütsel amaçların bu amaçları gerçekleştirecek olan örgüt paydaşları tarafından açık ve anlaşılır olarak görülmesi, uygulayıcı rolündeki paydaşların amaçlardan haberdar olması, örgütün varlığı kapsamında amaçların anlamlı bulunması ve benimsenmesi, amaçların gerçekçi ve uygulanabilir olduğuna inanılması, eldeki kaynakların amaçların gerçekleştirilmesi yönünde kullanılması önemlidir.

- Kursiyer boyutu: Sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim hizmetlerinden yararlanan katılımcılar yetişkinlerden oluşmaktadır. Bu anlamda düzenlenen eğitim hizmetleri ile ilgili amaçlar belirlenirken katılımcıların amaç, istek ve beklentilerinin karşılanması, örgütün yönetsel etkililiğini büyük oranda etkileyecektir. Daha önceki bölümlerde açıklandığı gibi yaşam boyu öğrenme kapsamında bu hizmetlerden yararlanan bireylerin amaçları; sosyal, ekonomik ve bireysel olarak kategorize edilmektedir. Her bir durum için çeşitli eğitim programlarının düzenleniyor olması, katılımcıları cezbedecek ve bu hizmetleri almak üzere örgüte yönelmelerini sağlayacaktır. Yaşam boyu öğrenme hizmetlerinden faydalanan bireylerin bu hizmetlere çoğunlukla gönüllük esasına göre katıldığı düşünüldüğünde örgütsel amaçlarla kursiyer amaçlarının örtüşmesi, yaşam boyu öğrenmeye yönelik yürütülen hizmetlerin yönetsel etkililiği için ayrı bir anlam taşıyacaktır.

Örgütsel yapı.

Örgütlerin yönetsel etkililik aracılığı ile etkili olabilmeleri öncelikle amaçlarına en uygun örgütsel yapıyı kurmaları ile yakından ilişkilidir. Örgütsel yapı, örgütün amaçlarını

gerçekleştirmek üzere insan ve madde kaynaklarının en uygun biçimde tasarlanmasıdır. Yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğitim hizmetleri veren sürekli eğitim merkezlerinin birbirine benzer ancak bazı farklılıklar gösteren örgütsel yapıları mevcuttur. İlgili merkezlerin mevcut örgütsel yapıları daha önceki bölümlerde ele alınmıştır. Bu bölümde örgütsel yapı, yönetici boyutunda, uygulayıcı boyutunda ve kursiyer boyutunda değerlendirilmiştir.

- Yönetici boyutu: Örgütsel yapı ile dikey kontrol ve yatay koordinasyon sağlanabilmektedir. Okul yöneticilerinin örgüt tasarımı ile ilgili dikkat etmesi gereken temel soru ve cevaplar, Tablo 19'da verildiği biçimdedir (Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013).

Tablo 19

Örgüt Yapısını Tasarlamak İçin Temel Tasarım Soruları ve Cevapları

Temel Tasarım Soruları	Cevabın Kaynağı
1. Faaliyetler ayrı işlere ne derece bölünmüştür?	Mesleki uzmanlaşma
2. Hangi temele dayanarak işler birlikte gruplanacaktır?	Bölümlendirme
3. Bireyler ve gruplar kime rapor verecektir?	Emir komuta zinciri
4. Yön ve kontrolü sağlayacak çerçeve nedir?	Yetki ve sorumluluk
5. Karar alma yetkisi nereye kadar uzanır?	Merkezileşme / ademi merkezileşme
6. Emir komuta zinciri içinde doğrudan ne tür bir yetki akışı vardır ve tavsiye biçiminde personele uzanan ne tür bir kış vardır?	Hiyerarşik yetki / danışma (kurmay) yetkisi
7. Bir yönetici etkili ve verimli bir şekilde kaç kişiyi yönetebilir?	Kontrol alanı

Kaynak: Lunenburg ve Ornstein, 2011 / 2013

Sürekli eğitim merkezlerinin yönetiminden sorumlu olan rektör yardımcıları ve merkez müdürleri vardır. Bu anlamda ilgili merkez yöneticilerinin örgütün formal yapısını oluştururken yukarıda verilen kriterleri gözetmesi önemlidir. Ayrıca eğitim örgütlerinde bürokratik yapıların yanısıra insan ilişkilerinin de önem taşıdığı göz ardı edilmemelidir (Kesim, 2013).

- Uygulayıcı boyutu: Örgüt, belli bir amaç etrafında birleşmiş bireylerden oluşur. Örgütlerin belirledikleri amaçlara ulaşmak üzere kurdukları yapılar ve bu yapı aracılığı ile hedeflerini gerçekleştirmeye çalışan yönetimleri vardır. Örgütler, tüm üyelerinin katılımı ile oluşturulmuş bir koalisyon ve iletişim ağıdır. Örucü, Kılıç, Yıldız ve Yıldız (2012), örgütsel yapının örgüt iletişimine yönelik etkisini değerlendirdikleri araştırmada işgörenler açısından örgütsel yapıyı şu başlıklarda ele almışlardır:

- Merkezileşme (kararlara katılım ve bilgilendirme)
- Dikey farklılaşma (emir ve bilgilerin zamanında ve hiyerarşik olarak aktarımı)
- Yatay farklılaşma (diğer birimlerin yapılacak işlere etkisi, bilgilendirme)
- Uzmanlaşma (işlerin tek ve belli olması, çok fazla parçalara ayrılmaması)
- Bölümlendirme (bölümlere ait yetki ve sorumluluğun belli olması, bölüm sayısının gerektiği kadar olması)
- Denetim alanı (görüş ve sorunların üstlere kolayca iletimi ve teşvik edilmesi)
- Biçimselleşme (kime karşı sorumlu olduğunun net olması)

Örgütün yapısı; amacına, faaliyetlerine ve kapsamına bağlıdır (Armstrong, 2013). Bursalıoğlu (2012), örgütsel yapının oluşturulmasında yapıyı kurma, kadrolama ve donatım faaliyetlerine dikkati çekmektedir. Bu anlamda örgütsel yapının oluşturulmasında amaca yönelik yapının kurulması, işi yapacak bireylerin belirlenmesi, gereken donanım ve yöntemlerin sağlanması önemlidir.

- Kursiyer boyutu: Okulların örgütsel yapıları, okulda yer alan kadro ve kurullarla şekillenmektedir (Terzi, 2013). Yaşam boyu öğrenmeye yönelik hizmetlerin verildiği sürekli eğitim merkezlerinin örgütsel yapısı kursiyer boyutunda değerlendirildiğinde verilen hizmetlerin kursiyer amaçlarına yönelik olması, idari işlemlerin kolayca gerçekleştirilebilmesi, mekânların fiziksel anlamda hedef kitleye uygun yapıda olması ve ilgili birimlere erişimin zor olmaması gibi durumlar ön

plana çıkmaktadır. Bu anlamda oluşturulacak kadro ve kurullarla yetişkinlere yönelik verilecek hizmetlerin idari boyutunda kolaylaştırıcı olanakların sunulması, görevlendirilecek personel belirlenirken yetişkinlere yönelik sergilenecek davranış ve tutumlarda yetişkin eğitim hizmeti kapsamında uygunluğun aranması vb. bu merkezlerin etkililiği için önemli görülmektedir.

Süreç.

Bir örgüt etkili sonuçlar elde etmek için; belirlediği örgütsel amaçları ve amaçlar doğrultusunda kurduğu örgütsel yapıyı, yürüteceği süreçle desteklemek durumundadır. Örgütlerde değişik rol ve görevlerde paydaşlar olduğu düşünüldüğünde araştırma kapsamında değerlendirmeleri alınacak olan yönetici, uygulayıcı ve kursiyer boyutunda süreç faktörü, alan yazının ilgili başlıkları dikkate alınarak şu şekilde özetlenmiştir.

- Yönetici boyutu: Örgütte dinamik bir yönetim sürecinin izlenmesi etkililiği arttıracaktır. Yönetim süreçlerinin işlevleri olan karar verme, planlama, örgütleme, eşgüdümleme, etkileme, iletişim ve değerlendirme ile ilgili en temel sorumluluk okul yöneticilerine aittir (Kesim, 2013). Bu işlevlerle ilgili olarak yöneticilerin sürekli eğitim merkezlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında yetişkinlere yönelik eğitim hizmetleri verdiğini ve bu merkezlerde görev yapan öğretim elemanlarının kurum dışından olduğunu gözetmeleri önem taşımaktadır.
- Uygulayıcı boyutu: Sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları ilgili üniversitenin farklı birimlerinde kadro sahibi olarak bu merkezlerde eğitim hizmetleri yürütmektedir. Bu durum; uyum, ücret, yasal düzenlemeler anlamında birtakım zorluklar meydana getirmektedir. Ayrıca yürütülen eğitim hizmetlerinin yetişkinlere yönelik olması, yetişkin eğitiminde bilgi ve becerileri gerektirmektedir.

- Kursiyer boyutu: Sürekli eğitim merkezleri, zorunlu eğitim dışında bireylerin kendi istekleri ile katıldıkları eğitim kurumları olarak düşünüldüğünde buralarda yürütülen süreçlerin ayrı bir anlamı olmaktadır. Yürütülen süreçler, kursiyerlerin idari anlamdaki işlemlerini kolaylaştırıcı ve akademik anlamda yetişkin eğitimine cevap verici özelliklerde olması gerekir.

Karşılaşılan sorunlar.

Üniversiteler bünyesinde yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim hizmetleri veren sürekli eğitim merkezlerinin çağımızın gerektirdiği ve çoğu eğitim örgütlerinde görüldüğü biçimde açık sistem anlayışına göre yapılması önem taşımaktadır. Değişen bir çevrenin durağan bir okulu olamaz (Balay, 2011) ve gereksinimler durağan değildir (Onaran, 1981). Sürekli eğitim merkezlerinin özellikle yetişkinlere yönelik eğitimler düzenlediği düşünülürse bu merkezlerin toplumla iç içe, değişime açık ve topluma yol gösterici olması gerekmektedir.

Örgütler canlı kaldıkları müddetçe yönetsel etkililik elde edebilir ve amaçlarına ulaşabilirler. Örgütlerin varoluş amaçlarına göre örgütsel yapılar oluşturmaları ve yürüttükleri süreçlerde bu amaçları gözetmeleri onları başarılı kılacaktır. Ancak örgütlerin üretim gerçekleştirdikçe sorunlarla karşılaşmaları da muhtemeldir. Bu anlamda örgütler kendilerini sürekli değişen durumlara uyarlamak ve paydaşlarının ihtiyaçlarını gidermek üzere sorunlarla mücadele eder halde bulacaklardır. Örgütlerin tek bir paydaştan oluşmadığı, pek çok farklı paydaşın bir araya gelmesi ile oluştuğu düşünülürse her bir paydaşın kendi konumuna göre bir takım sorunlara ve ihtiyaçlara sahip olması mümkündür. Örgüt paydaşlarının karşılaşılabileceği sorunlara yönelik örgütlerin hazırlıklı olması, sorunları ciddiyetle ele alması ve çözüm üretme becerilerinin bulunması onların yönetsel anlamda etkili olmasını sağlayacaktır.

Bu araştırma kapsamında yönetici, uygulayıcı ve kursiyer görüşlerine göre yönetsel etkililiği değerlendirilmeye çalışılan sürekli eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunların

araştırılmasıyla ilgili merkezlerin yönetsel etkililiği, görüşüne başvuru her bir paydaş nezdinde daha serbestçe ve daha derinlemesine ele alınmıştır. Uygulamada boyutunda karşılaşılan sorunların bu araştırma kapsamında sorgulanması ile araştırmacının gözünden kaçan ancak örgütün etkililiği için önemli olabilecek durumların ortaya çıkarılabileceği düşünülmektedir. Klasik yönetim anlayışlarından günümüz çağcıl yönetim anlayışlarına kadar uzanan sürece baktığımızda örgütlerin etkili olmalarının ve hedeflerine başarılı bir şekilde ulaşmalarının sadece tepe yöneticilerin bakış açıları ile mümkün olmadığı, örgütte rolü olan diğer paydaşların da kendilerince beklentilerine ulaşmalarının önem taşıdığı görülmektedir. Sürekli eğitim merkezlerinin yaşam boyu öğrenme bağlamında eğitim hizmetleri veriyor oluşu da katılımcı rolündeki kursiyer beklentilerini daha kritik bir hale dönüştürmektedir. Özellikle günümüz yaşam boyu öğrenme anlayışının satıcıdan yana değil alıcıdan yana olduğu düşünülürse, bu hizmetleri veren merkezlerin yönetsel etkililiği elde edebilmesinin sadece örgüt çalışanlarının memnuniyeti ile mümkün olmadığı, bu hizmetleri alan kursiyer memnuniyetinin de ayrı bir önem taşıdığı görülmektedir. Bu anlamda yönetsel etkililiği sağlamak üzere karşılaşılan sorunların bir bütün olarak örgüt yönetimleri, çalışanları ve bu hizmetleri alan katılımcılar bağlamında değerlendirilmesi ve tespit edilen sorunlara yönelik çözüm yollarının geliştirilmesi önemlidir.

Bölüm III: Yöntem

Bu bölümde araştırma yöntemini açıklamak üzere araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi başlıkları üzerinde durulmuştur.

Araştırma Modeli

Üniversitelerde yaşam boyu öğrenme kapsamında hizmet veren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğinin değerlendirildiği bu çalışmada; ilgili eğitim hizmetlerinin yürütülmesinden sorumlu yöneticilerin, ilgili eğitim hizmetlerini veren uygulayıcı rolündeki öğretim elemanlarının ve bu eğitim hizmetlerini alan katılımcı rolündeki kursiyerlerin görüşlerine ve değerlendirmelerine yer verilmiştir. Yönetici ve uygulayıcı rolündeki öğretim elemanlarının nicel araştırma modeli için istenen düzeyde olmaması ve bu grupta yer alan katılımcılarla derinlemesine bir görüşme yapılmasının hedeflenmesi üzerine ilgili yönetici ve öğretim elemanlarının değerlendirmeleri nitel veri toplama teknikleri kullanılarak alınmıştır. Kursiyer sayılarının nicel araştırma modeli için uygun olması, ilgili katılımcılara yönelik nicel bir ölçme aracının geliştirilmesine olanak sağlamıştır. Kursiyer değerlendirmelerini almak için nicel veri toplama teknikleri kullanılmıştır.

Bu bakımdan üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğini değerlendiren bu araştırma, nitel ve nicel yöntemlerin bir arada uygulandığı çoklu strateji çalışma (multiple strategy) modeline (Spratt, Walker ve Robinson, 2004'den akt. Balcı, 2011) göre yürütülmüştür. Diğer bir deyişle karma model (Byrne ve Humble, 2007) olan bu çalışmada farklı paradigma yöntemlerinden (Balcı, 2011) nitel ve nicel veri toplama teknikleri karma bir biçimde (Kıral ve Kıral, 2011); sürekli eğitim merkezlerinin paydaşları olan yöneticiler, öğretim elemanları ve kursiyerler için kullanılmıştır.

Karma yöntem araştırmalarda farklı desenleme yaklaşımları söz konusu olabilmektedir. Creswell ve Plano Clark (2011 / 2014) bu desenleri; çeşitleme (triangulation) desen, gömülü

(embedded) desen, açıklayıcı (explanatory) desen ve açımlayıcı (exploratory) desen biçiminde dört grupta toplamıştır. Çeşitleme deseni yaklaşımı ile yapılan araştırmalarda nitel ve nicel yöntemler eşit bir biçimde ele alınmakta olup, biri diğerine göre ikinci sırada değildir. Her iki yöntem altında yer alan araştırma sorularının araştırmayı eşit bir biçimde değerlendirmesi planlanır. Başka bir deyişle zenginleştirilmiş desen (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2006'dan akt. Sönmez ve Alacapınar, 2011) olarak da bilinen bu desenleme türünde nicel ve nitel veriler birlikte toplanıp, birbirini destekleyip desteklemediğine bakılır. Benzer bir yaklaşımı karma yöntem araştırma desenlerinin zaman sırası ve paradigma vurgusu biçiminde iki boyutta ele alındığı desenleme türünde de görmek mümkündür. İlgili karma yöntem desenleme matrisi şekil 6'da gösterildiği biçimdedir (Christensen, Johnson ve Turner, 2014 / 2015).

		Zaman Sırası	
		Eşzamanlı	Sıralı
Paradigma Vurgusu	Eşit Statü	NİCEL + NİTEL	NİTEL – NİCEL NİCEL – NİTEL
	Baskın Statü	NİTEL + nicel	NİTEL – nicel nitel – NİCEL
		NİCEL + nitel	NİCEL – nitel nicel – NİTEL

Şekil 6. Karma yöntem desenleme matrisi (Christensen, Johnson ve Turner, 2014 / 2015)

Şekil 6'ya göre bu araştırmanın desenlemesi paradigma vurgusu boyutuna göre eşit statü ve zaman sırası boyutuna göre eş zamanlı olarak tasarlanmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğine ilişkin olgunun tüm katılımcı görüşlerine göre aynı oranda (eşit statüde) bir bütün olarak değerlendirmeye tabi tutulması ve verilerin tüm katılımcılardan eş zamanlı olarak toplanması sonucu araştırmanın tasarımı çeşitleme (triangulation) desen olarak belirlenmiştir. Belirlenen tasarıma göre araştırmanın nitel ve nicel boyutları aşağıda, alt başlıklar halinde ayrı ayrı ele alınmıştır.

Nitel boyutu.

Nitel araştırma, araştırılacak konunun doğal ortamında incelenmesi, araştırılan insanların getirdikleri anlamlar bakımından fenomenayı (olguyu) anlamlaştırma ve yorumlama çabasıdır (Denzin ve Lincoln, 1998'den akt. Ekiz, 2003).

Nitel araştırmalar için kültür analizi, olgubilim, kuram oluşturma, durum çalışması ve eylem araştırması biçiminde desenler kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre olgubilim (fenomenoloji) deseni farkında olunan fakat derin ve ayrıntılı bir fikre sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Olgularla tanışık olmamız, onları bütünüyle bildiğimiz anlamında demek değildir. Bize hem tamamen yabancı gelmeyen hem de tam olarak kavrayamadığımız olguları araştırmayı hedefleyen çalışmalara yönelik olgubilim uygun biçimde bir araştırma tabanı oluşturmaktadır. Sosyal bilimlerde kullanılan bu yöntem ile olaylar, durumlar, deneyimler, kavramlar incelenir ve açıklanır (Sönmez ve Alacapınar, 2011).

Temel amacı yaşam boyu öğrenme kapsamında faaliyetler düzenlemek olan sürekli eğitim merkezlerinin verdikleri eğitim hizmetlerinde yaşam boyu öğrenme kavramını ve içeriğini gözetmeleri ayrı bir önem taşımaktadır. İlgili merkezlerin bu anlamda yaşam boyu öğrenme içeriğine uygun olarak hareket etmeleri, yönetsel anlamda etkiliklerini arttıracaktır. Bu noktadan hareketle sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan yöneticilerin ve ğretim elemanlarının yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yürütülmesiyle ilgili değerlendirmelerini almak ve yürüttükleri hizmetlerde etkililik düzeylerini çeşitli açılardan belirlemek üzere araştırmanın nitel veri toplama bölümü, olgubilim desenine göre yürütülmüştür. Alanyazını bölümünde değinildiği biçimde hem nitel hem de nicel bölüm için etkililik olgusu, yaşam boyu öğrenme içeriğiyle ilişkili olarak ele alınmış ve bu olguyu tanımlayabilecek temalar; amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar biçiminde oluşturulmuştur. Temaların oluşturulmasında alanyazını bölümü aracılığı ile ulaşılan bilgilere ilaveten araştırmacının eğitim yönetimi alanında görev yapıyor oluşu ve geçmiş dönemlerde yaşam boyu öğrenme

içeriğine uygun olarak çeşitli yaş gruplarıyla ilgili eğitim deneyimlerinin olması da etkili olmuştur.

Nicel boyutu.

Gerçekliği araştırmacıdan bağımsız ele alan, kendi haricindeki gerçeğin de nesnel biçimde gözlenip, ölçülüp, analiz yapılabileceğine inanan ve pozitivist bir görüş olarak bilinen nicel araştırma (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013), doğa bilimlerinin eğitimdeki kuram ve uygulamalar hakkında ileri sürdüklerine dayanıp, kabul görmüş amaç ve çalışma metotları ile ilişkili olarak eğitim araştırmalarının yürütülmesi gerektiğini savunmaktadır (Ekiz, 2003).

Nicel araştırmalarda sıkça kullanılan modeller kendi içinde büyük çeşitlenme göstermekle birlikte, bunlar genel çizgileriyle tarama ve deneme modelleri gibi iki başlık altında sınıflandırmak olanaklıdır. Tarama modelleri genel anlamda var olan durumu veya gerçekliği olduğu haliyle araştırıp açıklamaya çalışmaktadır (Şimşek, 2012). Tarama desenlerinde evrenin tamamı ya da evreni temsil edecek biçimde uygun örneklem alınarak çalışma yürütülür (Karasar, 2012). Araştırmanın veri toplamaya ilgili olarak nicel bölümüne konu olan kursiyerlerin yaşam boyu öğrenme kapsamında aldıkları eğitim hizmetlerini değerlendirmelerine ilişkin veri elde etme süreci, tarama desenine göre yürütülmüştür.

Evren ve Örneklem

Araştırmanın hedef evreni; Eskişehir, İzmir ve Manisa illerindeki devlet ve vakıf üniversitelerine bağlı olarak yaşam boyu öğrenme çalışmaları yürüten sürekli eğitim merkezlerinden oluşturulmuştur. Araştırma evreninin oluşturulmasında araştırmacı kaynaklı özel ölçütler olarak bilinen olanak yeterliliği ve veri toplama izni biçimindeki iki kıstas etkili olmuştur. Bu kapsamda araştırma izni alınabilen ve araştırma evrenini oluşturan devlet

üniversiteleri; Celal Bayar Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, İzmir Kâtip Çelebi Üniversitesi ve İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü – vakıf üniversiteleri; İzmir Ekonomi Üniversitesi ve Yaşar Üniversitesi biçiminde gerçekleşmiştir. Belirtilen üniversiteler bünyesinde yaşam boyu öğrenme hizmeti veren sürekli eğitim merkezlerinde yönetici ve uygulayıcı olarak görev yapan tüm öğretim elemanları ve bu merkezlerden hizmet alan tüm kursiyerler araştırmanın katılımcıları olarak evrende yer almıştır. Hedef evrenin tamamını ifade etmek üzere 2016 bahar dönemine yönelik ilgili kurumların yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer sayıları Tablo 20’de verilmiştir.

Tablo 20

Hedef Evreni Oluşturan SEM Yönetici, Öğretim Elemanı ve Kursiyer Sayıları

	Üniversite	Yönetici (N)			Öğretim Elemanı (N)	Kursiyer (N)
		Müdür	Müdür Yrd.	Yön. Kur. Üyesi		
Devlet	CBÜSEM	1	2	4	9	61
	DESEM	1	1	4	12	189
	EGESEM	1	2	4	3	13
	ESOGÜSEM	1	0	6	5	12
	İKÇÜSEM	1	2	3	4	10
	İYTE-SEM	1	0	4	2	10
Vakıf	EKOSEM	1	0	4	5	75
	YÜSEM	1	1	5	5	60
	Toplam		50		45	430

Araştırma ile ilgili örneklem araştırmanın nitel ve nicel boyutuna göre farklılık gösterdiği için ayrı başlıklar halinde ele alınmıştır.

Nitel boyuta ilişkin çalışma grubu.

Araştırmanın nitel boyutu ilgili sürekli eğitim merkezlerinden sorumlu merkez müdürleri, müdür yardımcıları, yönetim kurulu üyeleri ve bu merkezlerde görev yapan öğretim elemanları görüşlerine göre yürütülmüştür. Bu anlamda araştırma evrenine yönelik yönetici ve uygulayıcı boyutunda çalışma grubu oluşturularak, ilgili merkezlerin yönetiminden sorumlu

müdürlere, müdür yardımcılara, yönetim kurulu üyelerine ve uygulayıcı rolündeki öğretim elemanlarına ulaşılmaya çalışılmıştır. Sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan yönetici ve öğretim elemanları, büyük çoğunlukla dışarıdan görevlendirme yolu ile bu merkezlerde hizmet vermektedir. Bu durumun verilerin toplanmasını zorlaştırdığından yönetici ve öğretim elemanı boyutunda uygun durum çalışma grubu biçiminde amaçlı çalışma grubu (Sönmez ve Alacapınar, 2011) oluşturularak örneklem seçimi yapılmıştır. Nitel çalışmalarda genel anlamda doyma (satiation) noktasının örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde rol oynuyor oluşuna ve sahip olunan olanakların karar vermede etkili oluşuna (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) göre yönetici ve öğretim elemanı bazında toplam 50 katılımcıya ulaşılmış ve görüşme formu doldurulmuştur. Nitel boyuta ilişkin örneklem anlamında oluşturulan çalışma grupları Tablo 21’de gösterildiği biçimdedir.

Tablo 21

Nitel Çalışma Grubunu Oluşturan SEM Yönetici ve Öğretim Elemanı Sayıları

	Üniversite	Yönetici		Öğretim Elemanı	
		Evren (N)	Örneklem (n)	Evren (N)	Örneklem (n)
Devlet	CBÜSEM	7	5	9	9
	DESEM	6	2	12	5
	EGESEM	7	3	3	1
	ESOGÜSEM	7	6	5	4
	İKÇÜSEM	6	2	4	4
	İYTE-SEM	5	1	2	0
Vakıf	EKOSEM	5	2	5	0
	YÜSEM	7	4	5	2
	Toplam	50	25	45	25

Tablo 21’de araştırmanın nitel bölümünü oluşturan yönetici ve öğretim elemanları hedef evren kapsamında oluşturulan çalışma grubuna bağlı olarak verilmiştir.

Araştırmanın nitel bölümünde yer alan yönetici ve öğretim elemanlarına ait demografik bilgiler ise Tablo 22’de verilmiştir.

Tablo 22

Nitel Çalışma Grubunu Oluşturan SEM Yönetici / Öğretim Elemanı Demografik Bilgileri

Değişken	Yönetici		n	%	Değişken	Öğretim Elemanı		n	%
	Özellik					Özellik			
Cinsiyet	Kadın		11	44	Cinsiyet	Kadın		9	36
	Erkek		14	56		Erkek		16	64
	Toplam		25	100		Toplam		25	100
Yöneticilik Kıdemi	1 yıldan az		2	8	Eğitim	Lisans		4	16
	1-3 yıl		12	48		Yüksek Lisans		13	52
	4-6 yıl		4	16		Doktora		8	32
	7 yıl ve üzeri		7	28		Toplam		25	100
	Toplam		25	100					
Mesleki Kıdem	0-5 yıl		1	4	Mesleki Kıdem	0-5 yıl		6	24
	6-10 yıl		4	16		6-10 yıl		11	44
	11-15 yıl		3	12		11-15 yıl		1	4
	16-20 yıl		7	28		16-20 yıl		4	16
	21 yıl ve üzeri		10	40		21 yıl ve üzeri		3	12
Toplam		25	100	Toplam		25	100		
Görev Yaptığı Üniversite	Devlet		19	76	Görev Yaptığı Üniversite	Devlet		23	92
	Vakıf		6	24		Vakıf		2	8
	Toplam		25	100		Toplam		25	100

Nitel boyuta ilişkin örneklem.

Nitel boyuta ilişkin örneklem alımı yapılırken önce tabakalı örnekleme ardından da rastgele örnekleme yöntemleri izlenmiştir. Karasar (2012) katılımcıların belirli özelliklerinin dikkate alınarak evreni temsil edebilecek şekilde seçilmesine tabakalı örnekleme; evrenden araştırmaya dâhil edileceklerin rastgele yöntemle seçilmesini basit olasılıklı (rastgele) örnekleme olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın nicel boyutu ilgili sürekli eğitim merkezleri bünyesinde eğitim hizmeti alan kursiyer görüşlerine göre yürütülmüştür. Araştırma evreni toplam 8 üniversiteyi kapsamına rağmen o dönem kursiyerlerinin olmamasından dolayı iki devlet üniversitesinin ve kursiyer boyutunda katılmak istemeyişlerinden dolayı iki vakıf üniversitesinin kursiyerlerine erişim sağlanamamıştır. Bu bakımdan kursiyer boyutunda erişilebilen kurs hizmetleri 4 üniversite ile sınırlı kalmıştır. Şahin'in (2012) verdiği tablo dikkate alınarak %95 güven

düzeyini ve %5 hata payını karşılayacak biçimde ana kütleliyi oluşturan 275 kursiyer üzerinden toplam 179 kursiyere ulaşılmıştır. Belirtilen ölçütlerin sağlanması ile nicel boyuta ilişkin veri toplanan kurslar ve kursiyer sayıları Tablo 23’de gösterildiği biçimdedir.

Tablo 23

Nicel Örneklemi Oluşturan SEM Kursiyer Sayıları

Üniversite	Kurs adı	Evren (N)	Örneklem (n)
CBÜSEM	Genel İngilizce	11	8
	YDS	12	10
	KPSS	18	11
	F Klavye	10	6
	Farsça	10	4
DESEM	İspanyolca A1	26	25
	İspanyolca A2	24	23
	Almanca A2	10	6
	Fransızca	12	7
	Felsefe ve Uygarlık Tarihi	18	5
	İngilizce Konuşma	12	9
	Sağ. Per. İçin Temel İng. ve Yabancı Hastalarla İletişim Sertifika Kursu	14	11
	Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Eğitimi	49	23
	İngilizce (Upper Intermediate – YDS)	24	19
ESOGÜSEM	MYSQL	12	5
EGESEM	İspanyolca	13	7
	Toplam	275	179

Araştırmanın nicel bölümünde yer alan kursiyerlere ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu, eğitim almakta olduğu program ve eğitim almakta olduğu üniversite biçimindeki demografik bilgiler Tablo 24’de gösterildiği biçimdedir.

Tablo 24

Nicel Örneklemi Oluşturan SEM Kursiyerlerine Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Özellik	n	%
Cinsiyet	Kadın	114	63,7
	Erkek	65	36,3
	Toplam	179	100
Yaş	20 ve altı	20	11,2
	21 – 30	96	53,6
	31 – 40	38	21,2
	41 – 50	20	11,2
	51 ve üstü	5	2,8
	Toplam	179	100

Değişken	Özellik	n	%
Eğitim durumu	İlköğretim	0	0,0
	Ortaöğretim	7	3,9
	Önlisans	8	4,5
	Lisans	118	65,9
	Lisansüstü	46	25,7
	Toplam	179	100
Eğitim almakta olduğu program	CBÜSEM – Genel İngilizce	8	4,5
	CBÜSEM – YDS	10	5,6
	CBÜSEM – KPSS	11	6,1
	CBÜSEM – F Klavye	6	3,4
	CBÜSEM – Farsça	4	2,2
	DESEM – İspanyolca A1	25	14,0
	DESEM – İspanyolca A2	23	12,8
	DESEM – Almanca A2	6	3,4
	DESEM – Fransızca	7	3,9
	DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	5	2,8
	DESEM – İngilizce Konuşma	9	5,0
	DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası	11	6,1
	DESEM – Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Eğitimi	23	12,8
	DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS)	19	10,6
	ESOGÜSEM – MYSQL	5	2,8
	EGESEM – İspanyolca	7	3,9
		Toplam	179
Eğitim almakta olduğu üniversite	Devlet	179	100
	Vakıf	0	0
	Toplam	179	100

Veri Toplama Araçları

Bu araştırmada sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar şeklindeki boyutlara yönelik olarak yönetici, öğretim elemanı ve kursiyerler üzerinden değerlendirilmiştir. Veri toplama sürecinde bu kapsamda kullanılacak hazır bir veri toplama aracına araştırmacının erişememiş olması araştırmacıyı araştırma ihtiyacına yönelik bir veri toplama aracı geliştirmeye yöneltmiştir. Araştırmaya ait veri toplama araçları, nitel ve nicel boyutlar bakımından aşağıda açıklandığı şekilde geliştirilmiştir. Geliştirilen veri toplama aracının tamamına “Sürekli Eğitim Merkezi Yönetsel Etkililik Veri Toplama Aracı” anlamında “SEMYE-VTA” adı verilmiştir.

Nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesi.

Araştırmada sürekli eğitim merkezlerine yönelik amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar bağlamında yönetici ve uygulayıcı rolündeki öğretim elemanlarının

değerlendirmelerini almak için nitel araştırma yöntemleri kapsamında açık uçlu soruların yer aldığı görüşme (mülakat) tekniği (Sönmez ve Alacapınar, 2011) kullanılmıştır.

Açık uçlu araştırma soruları, araştırmacıya incelemek istediği olguyu esnek ve açık uçlu bir yaklaşımla ele alma imkânı verir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılandırılmamış sorular biçiminde de anılan açık uçlu sorularda cevaplayan kişi, maddeleri serbestçe yanıtlar. Bu türden sorular ile araştırmacı beklemediği veya planlamadığı cevaplar alabilir ve konu hakkında daha farklı bilgilere ulaşabilir. Bu tip sorulara cevap verme şekli; yorumlama, listeleme veya boşluk doldurma biçiminde tasarlanabilir (Büyüköztürk, 2005).

Görüşme tekniği kapsamında hazırlanan görüşme formu, görüşme esnasında irdelenecek sorular ve konular dizisidir. Görüşmeyi yapan kişi önceden hazırladığı konu veya alana bağlı olarak, daha önceden oluşturduğu soruları sorabilir ve ayrıca bu sorular kapsamında derinlemesine bilgi edinmek amacıyla ilave sorular sorma hakkına sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu anlamda araştırmada tespit edilen problem durumuna ilişkin nitel bölümde yer alan veri toplama aracı oluşturulurken şu süreçler takip edilmiştir;

1. Alanyazının taranması ve maddelerin yazılması
2. Uzman görüşleri alma formunun hazırlanması ve uzman görüşlerinin alınması
3. Alınan uzman görüşlerine göre düzenlemelerin yapılması
4. Dil bakımından uzman görüşlerinin alınması
5. Hazırlanan formdaki maddelerin anlaşılabilirliğinin uzmanlar tarafından okunarak değerlendirilmesi ve görüşme formuna son halinin verilmesi

Yukarıda belirtilen sıralama dâhilinde ilk olarak; bu araştırma ile taranmış olan alanyazını bölümünde temas edilen önemli noktalardan yola çıkılarak konu ile ilgili uzmanlarla mülakat edilmiş, ardından sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğini değerlendirmek üzere belirlenmiş hedef kitleyi oluşturan yöneticiler, öğretim elemanları ve kursiyerler için ayrı

ayrı taslak maddeler oluşturulmuştur. Bu anlamda Ek A’da gösterildiği biçimde yöneticiler için 11 madde, öğretim elemanları için 11 madde ve kursiyerler için 41 madde yazılmıştır.

İkinci aşamada; oluşturulan taslak görüşme formlarında yer alan maddeler; yönetici, öğretim elemanı, kursiyerler için ayrı ayrı bölümler halinde bir bütün olarak uzman görüşü alma formuna dönüştürülmüş ve 11 uzmana gönderilmiştir. Dönüştürülen formda her bir maddenin karşısına Lawshe’nin (1975) belirttiği gibi uzmanların uygun gördüklerini işaretlemesi için “Gerekli / Yararlı – Yetersiz / Gereksiz” biçiminde üç seçenek konmuştur. Uzmanlardan gelen sonuçlarda “Yararlı / Yetersiz” seçeneklerinin işaretlendiği maddeler, uzman uyarıları dikkate alınarak yeniden düzenlenmiş ve “Gerekli” şıkkında yer alan maddelere dâhil edilmiştir. Bu işlem; uzmanlardan % 70 – 80 oranında uyuşma içinde oldukları maddeler için eleştiriler kapsamında düzeltmeler yapılarak ölçekte bırakılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013) yaklaşımından hareketle gerçekleştirilmiştir. Ardından Kapsam Geçerlik Oranı – KGO – (Content Validity Ratio / Index) olarak bilinen ölçüt (Grant ve Davis, 1997’den akt. Yurdağül, 2005) kullanılarak her bir madde için KGO değeri hesaplanmıştır. Hesaplama yapılırken gelen uzman görüşleri Ek A’da gösterildiği biçimde “KGO: $(N_e - N/2) / (N/2)$ ” şeklindeki formül kullanılarak tablo haline getirilmiştir. Formülde yer alan “ N_e ” değeri maddeler için gerekli seçeneğini işaretleyen uzman sayısını, “ N ” değeri ise uzman sayısını ifade etmektedir. Veneziano ve Hooper (1997’den akt. Yurdağül, 2005) hazırladığı tabloda istatistiksel olarak madde anlamlılık değeri ($p < 0,05$) 11 uzman için minimum 0,59 (Kapsam Geçerlik Ölçütü) olarak gösterilmektedir. Uzmanlardan gelen sonuçlarda tüm maddeler belirtilen değer üzerinde puan almış olup kapsam geçerlik indeksi 0,939 şeklindedir.

Üçüncü aşamada; uzmanların bazı maddeler için önerdiği değişikliklere göre yönetici ve öğretim elemanları ile ilgili olan maddeler, yeniden gözden geçirilmiş, sadeleştirilmiş ve daha net olarak ifade edilmiştir. Ayrıca yönetici bölümüne ait 2 numaralı madde uzman

görüşleri dikkate alınarak ikiye bölünmüştür. Böylece yönetici bölümdeki madde sayısı 11'den 12'ye çıkmıştır.

Dördüncü aşamadan; oluşturulmaya çalışılan veri toplama aracı dil bakımından değerlendirilmek üzere ayrı ayrı iki Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenin değerlendirilmesine sunulmuş, alınan önerilere göre maddelerin içeriği bozulmadan gereken düzenlemeler yapılmıştır.

Beşinci aşamada ilgili formlar, konu ile ilgili beş öğretim elemanı tarafından okunmuş ve maddelerin anlaşılır olduğuna dair görüş birliği alınarak yapı geçerliliği sağlanmıştır.

Geliştirilen veri toplama aracının güvenilirliğini test etmek için daha önce SEM bünyesinde yöneticilik yapmış iki öğretim elemanı ve ders vermiş bir öğretim elemanı aracılığı ile nitel sorular cevaplanmış, alınan cevaplar içerik analizine tabi tutulmuş ve sonuçlar tekrar öğretim elemanlarına sunulmuştur. İlgili öğretim elemanlarının sonuçları onaylamasıyla nitel sorular için güvenilirlik sağlanmıştır. Ardından maddelerin önüne bilgilendirme ve kişisel bilgiler bölümü ilave edilmiştir. Bu aşama ile yönetici ve öğretim elemanları bazında yapılacak olan veri toplama çalışmalarına yönelik hazırlanan görüşme formları son şeklini almıştır. Hazırlanan görüşme formlarından yöneticiler için olanına "Sürekli Eğitim Merkezi Yönetmel Etkililik – Yönetici Görüşme Formu" anlamında "SEMYE-YGF" adı, öğretim elemanları için olanına "Sürekli Eğitim Merkezi Yönetmel Etkililik – Öğretim Elemanı Görüşme Formu" anlamında "SEMYE-ÖEGF" adı verilmiştir.

Nicel veri toplama araçlarının geliştirilmesi.

Araştırmanın nicel boyutu, sürekli eğitim merkezlerinin sunduğu hizmetlerden yararlanan kursiyer görüşleri kapsamında yürütülmüştür. Kursiyerlerin, sürekli eğitim merkezlerini amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar bakımından değerlendirmelerine olanak veren bir anket formu geliştirilmiştir. Anket, belirlenmiş bir

örneklem grubuna yönelik hazırlanmış olan soruları sorma tekniğidir (Hutton, 1990). Anketlerde yer alan sorular, birbirinden bağımsız ve ayrı ayrı olayları ölçmek için tasarlanabilmekte; anketlerde demografik özellikleri betimlemeye yönelik olgusal, bir konu ile ilgili ne bildiklerini ortaya çıkarmak için bilgi, bir konu ya da objeyle ilgili davranışlarını saptamak için davranış ve yine bir konu ya da bir objeyle ilgili duygu ve görüşlerini belirlemeye yönelik inanç – kanı soruları biçiminde dört soru grubu yerleştirilebilmekte ve maddeler çeşitli soru tiplerinde yazılabilmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013). İlgili formun hazırlanmasında Büyüköztürk'ün (2005) problemin tanımlanması (amaç ve soru), madde yazılması (taslak form), uzman görüşüne gidilmesi (ön uygulama formu), ön uygulama yapılması (ön uygulama – anketin nihai şekli) biçimindeki sıralaması takip edilmiştir.

Kursiyerlere yönelik anket formu geliştirilirken nitel veri toplama araçlarının geliştirilmesinde izlenen süreçle ilgili ortak aşamalar, Ek A'da yer alan tablolarda görüldüğü gibi KGO hesaplanarak kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

Bu anlamda nitel veri toplama aracı ile ilgili yürütülen ortak aşamaların ardından kursiyerlere yönelik oluşturulan taslak maddeler üzerinden gelen uzman görüşleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Benzer şekilde sorular gözden geçirilmiş, sadeleştirilmiş ve daha net ifadelerle yer verilmiştir. Ayrıca uzman görüşlerinde vurgulandığı gibi her bir maddenin tek bir tutumu ölçmesi gerekliliğinden hareketle ilgili maddeler ikiye bölünmüş ve ek maddeler yazılmıştır. Bu anlamda formun uzman görüşüne gönderildiği biçiminde yer alan 10 numaralı maddeden sonra 2 madde ilave edilmiş; 11, 12, 27 ve 30 numaralı maddeler ikiye bölünmüştür. 32 numaralı maddeye olan benzerliği nedeniyle 33 numaralı madde iptal edilmiştir. Kursiyer bölümünde yapılan bu düzenlemelerle taslak madde sayısı 46 olarak belirlenmiştir. Belirlenen 46 madde, anket formuna şu şekilde yerleştirilmiştir:

1. Sürekli eğitim merkezlerinin verdiği hizmetlerle hedeflediği amaçların, kursiyer amaçları ile ortak olup olmadığını tespit etmek üzere birden fazla seçeneği

işaretleyebileceği kapalı uçlu bir soru oluşturulmuş ve taslak maddelerde yer alan ilk 10 madde buraya seçenek olarak yerleştirilmiştir.

2. Sonraki 35 madde, 5'li Likert tipinde derecelendirme ölçeğinin yer aldığı ikinci bölüme yerleştirilmiştir.
3. İlgili merkezlerle ilgili yaşanan sorunların tespit edilmesine yönelik olarak açık uçlu soru biçiminde tasarlanan 46. madde üçüncü bölüme yerleştirilmiştir.

Bu hali ile taslak anket formunda; birden fazla seçeneğin işaretlenebileceği tek soruluk bir bölüm, derecelendirme ölçeğinin olduğu 35 soruluk bir bölüm ve açık uçlu tek bir sorunun olduğu bir bölüm olmak üzere toplam 37 soru maddesi yer almıştır. Ayrıca maddelerin önüne araştırma hakkında bilgilendirme bölümü ve bağımsız değişkenlerin yer aldığı kişisel bilgiler bölümü eklenmiştir. Anket, bu şekilde bir önceki bölümde açıklandığı biçimde iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenin dil bakımından değerlendirmelerine sunulmuş ve gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Ardından uzman beş öğretim elemanı tarafından incelenen soruların açık ve anlaşılır olduğu belirlenmiş ve bu yolla birinci ve üçüncü bölüm için yapı geçerliliği sağlanmıştır. Anket formu, bu hali ile 35 maddelik derecelendirme sorularının olduğu ikinci bölüm haricinde nihai şeklini almıştır.

Bu aşamadan sonra derecelendirme sorularının olduğu bölümün geliştirilmesine devam edilmiştir. İlgili maddeler için puan aralıkları belirlenirken Tablo 25'de görüldüğü biçimde Demir ve Gedikoğlu'nun (2007) verdiği formül dikkate alınmıştır.

Tablo 25

Kursiyer Anketi – Bölüm 2'ye Ait Puan Aralıkları

$SA = \frac{EYD - EDD}{SS} = \frac{5 - 1}{5} = 0,8$		
SA: Seçenek Aralığı	1.00 – 1.80	Hiç
EYD: En Yüksek Değer	1.81 – 2.60	Az
EDD: En Düşük Değer	2.61 – 3.40	Orta
SS: Seçenek Sayısı	3.41 – 4.20	Çok
	4.21 – 5.00	Tam

İlgili formüle göre belirtilen puan aralıklarına denk gelen sayısal değerlerin ankete yansıtılmasında Başar'ın (2006) görüşleri gözetilerek “Hiç – Az – Orta – Çok – Tam” biçiminde sözel ifadeler kullanılmıştır. Ön uygulama için hazır hale getirilen maddelerin tümünde olumlu ifade kullanılmış ve 5’li Likert tipinde “Hiç” den “Tam” a doğru olmak üzere ve 1’den 5’e doğru sayısal değerler verilerek puanlanmıştır.

İkinci bölümde yer alan 5’li Likert tipindeki sorularla ilgili olarak yapı geçerliğini kontrol etmek için; açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik analizi yapmak üzere sürekli eğitim merkezlerinde verilen yaşam boyu öğrenme hizmetleri ile pek çok bakımdan benzerlik gösterdiği varsayılan pedagojik formasyon sertifika programı seçilmiştir. Bu anlamda ön uygulama evreni olarak Celal Bayar Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programı belirlenmiş ve resmi izin belgesi alınarak bu programda ön uygulama çalışması yapılmıştır. İlgili programın 2016 bahar döneminde toplam 1200 kayıtlı kursiyeri mevcut olup, %95 güven düzeyi ve %5 hata payı dikkate alınarak ulaşılmaması gereken örneklem büyüklüğü 292 olarak hesaplanmıştır. Ulaşılan örneklem sayısı 318 olup, Child’ın (2006’dan akt. Doğan ve Başokçu, 2010) belirttiği gibi faktör analizi için oluşturulacak çalışma grubunun ölçme aracında yer alan madde sayısının beş katı büyüklüğünde olması biçimindeki ölçütü de karşılanmıştır.

Kursiyerlerin kayıtlı olduğu programlara göre tabakalı olarak elde edilen örnekleme ait değerler Tablo 26’de gösterilmiştir. Her bir tabakadan örneklem alınırken rastgele örneklem seçme yöntemi izlenmiştir. İlgili 35 maddeye yönelik ön uygulama çalışması yapmak üzere Ek B’de gösterildiği biçimde veri toplama formu hazırlanmıştır. İlgili form hazırlanırken katılımcılar açısından algı karmaşası yaratmaması için ana uygulamada kullanılacak veri toplama araçlarında “sürekli eğitim merkezi” olarak geçen ifade “eğitim almakta olduğunuz kurum” olarak değiştirilmiş, soruların içeriğine dokunulmamıştır. Kurumla ilgili yapılan bu tanımsal ifade değişikliği ile ön uygulama katılımcılarının halen devam ettikleri eğitim programını sağlıklı bir biçimde değerlendirmeleri sağlanmıştır.

Tablo 26

Ön uygulama kapsamında alınan evren ve örneklem durumu

CBÜ Pedagojik Formasyon Sertifika Programı Bölümleri	Evren büyüklüğü (N)	Örneklem büyüklüğü (n)
Biyoloji	49	13
Fizik	18	5
İngilizce	103	27
Kimya / Kimya Teknolojisi	57	15
Matematik	129	34
Tarih	160	42
Türk Dili ve Edebiyatı	229	60
Muhasebe / Finansman	72	19
Sağlık	63	17
Beden Eğitimi	232	61
İmam – Hatip Lisesi Meslek Dersleri	53	14
Felsefe	27	8
Sanat Tarihi	3	1
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	5	2
Toplam	1200	318

Ön uygulamanın ardından SPSS 23 programı kullanılarak yapı geçerliliği çalışmasını yürütmek üzere açılımlayıcı faktör analizi (exploratory factor analysis) ve bütün için güvenilirlik testi (reliability test) yapılmıştır.

Açılımlayıcı faktör analizi esnasında faktör özdeğerlerinin en az 1 olması, faktör yükleri için alt kesme noktalarının en az .30 değerine sahip olması, faktörlere göre madde faktör yükleri arasındaki farkın en az .10 puan olması gözetilmiştir. Bu anlamda açılımlayıcı faktör analizi varimax dik döndürme yöntemi kullanılarak temel bileşenler analizine göre (principal components analysis) yürütülmüştür. Yapılan çıkarımsal analizlerde anlamlılık düzeyi $p < .05$ olarak belirlenmiştir.

Tablo 27’de görüldüğü şekilde ön uygulama verilerine ait KMO ve BTS değerlerinin anlamlı çıkması, açılımlayıcı faktör analizi yapılmasına izin vermiştir. Analizde; tüm maddelerin dahil edildiği ilk döndürmeden sonra faktör yüklerine bakılarak maddeler arasında .10 dan daha az fark kalmayacak şekilde program toplam 5 kez daha döndürülmüştür. Maddelere ait faktör yüklerinin en az .30 - .40 olması genel kabul gören bir yaklaşımdır. Bu noktadan hareketle maddelerin atılmasında alt kesme noktası olarak belirlenen .30 değerinin altında herhangi bir maddeye rastlanmamıştır. Atılan maddeler belirlenirken faktörlere göre aldığı değerler

arasındaki farkın .10'un altında olması gözetilmiştir. Bu süreçte sırası ile 9 – 16, 15, 21 – 22 – 23, 20 – 28, 27 numaralı maddeler anketten atılmıştır. Toplamda 9 maddenin atılması ile kalan 26 madde; 5 faktöre 1'den yüksek özdeğer (Initial Eigenvalues) ile dağılım göstermiştir. İlgili maddelerin faktörlere göre dağılımı ve analizle ilgili istatistiksel sonuçlar Tablo 27'de verilmiştir.

Tablo 27

Döndürme Sonrası Maddelerin Faktörlere Göre Dağılımı

Maddde No	Döndürme Öncesi Faktör Değerleri	Döndürme sonrası faktör yük değerleri					Madde Toplam Korelasyon Değeri	Özdeğer	Varyans %
		Fak. 1	Fak. 2	Fak. 3	Fak. 4	Fak. 5			
M05	,668	,742					,630		
M06	,762	,732					,728		
M04	,689	,702					,653		
M12	,756	,669					,720		
M10	,668	,666					,630		
M11	,745	,644					,708		
M03	,700	,641					,664		
M07	,730	,616					,696		
M14	,800	,602					,769		
M13	,796	,593					,736		
M08	,631	,495					,594	11,879	% 45,690
M35	,597		,777				,569		
M34	,647		,737				,621		
M30	,677		,681				,652		
M33	,678		,668				,654		
M32	,653		,661				,626		
M29	,677		,546				,648		
M31	,621		,522				,590	1,855	% 7,134
M18	,727			,711			,694		
M19	,653			,708			,617		
M17	,740			,604			,708	1,183	% 4,551
M26	,600				,792		,565		
M25	,619				,736		,587		
M24	,634				,548		,602	1,123	% 4,320
M01	,583					,827	,496		
M02	,548					,805	,475	1,011	% 3,887

Çıkarım yöntemi: Temel Bileşenler Analizi (principal components analysis) Toplam varyans
Döndürme yöntemi: Varimax (Kaiser Normalizasyon) % 65,582
Döndürme sayısı: 6
Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy: .946
Bartlett's Test of Sphericity (Approx. Chi-Square: 5033,564 / df: 325 / Sig: .000)

Açımlayıcı faktör analizinin tamamlanmasının ardından elde edilen boyutlar; amaç (5 numaralı faktör), örgütsel yapı (1 numaralı faktör), süreç – öğretim elemanı (3 numaralı faktör),

süreç – eğitim hizmetleri (4 numaralı faktör) ve süreç – fiziki yapı (2 numaralı faktör) şeklinde isimlendirilerek Ek C’de görüldüğü biçimde kursiyer anketine yerleştirilmiştir.

Daha sonra ankette kalması netleşen 26 maddeye yönelik bütün için ve her bir faktör için ayrı ayrı güvenilirlik testleri yapılmış ve Tablo 28’de verildiği biçimde Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları .70 değerini geçerek güvenilir bulunmuştur.

Tablo 28

Faktörlere Yönelik Güvenirlik Analizi

Faktör	Cronbach’s Alpha	Madde sayısı
1 (örgütsel yapı)	.929	11
2 (süreç – fiziki yapı)	.882	7
3 (süreç – öğretim elemanı)	.836	3
4 (süreç – eğitim hizmetleri)	.775	3
5 (amaç)	.779	2
Bütün için	.951	26

Bu son aşama ile tamamlanmış olan kursiyer anketinin başına katılımcılar hakkında genel bilgiler içeren; “cinsiyet, yaş, eğitim durumu, eğitim almakta olduğu program, eğitim almakta olduğu üniversite” biçiminde kişisel bilgiler bölümü eklenerek kursiyer anketine Ek C’de görüldüğü biçimde nihai şekli verilmiştir. Hazırlanan kursiyer anketine “Sürekli Eğitim Merkezi Yönelik Etkililik – Kursiyer Anketi” anlamında “SEMYE-KA” adı verilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetsel etkililiğini belirlemeye yönelik sürekli eğitim merkezleri bünyesinde yürütülmüş olan bu araştırmada veri toplama araçlarının geliştirilmesinin ardından veri toplama sürecine geçilmiştir.

İlgili süreci yürütmek üzere ilk olarak araştırma evreninde yer alan sürekli eğitim merkezleri ziyaret edilmiş, yöneticilerine araştırma ile ilgili bilgi verilmiştir. Aynı zamanda araştırmanın yürütüldüğü Çanakkale 18 Mart Üniversitesi aracılığı ile araştırma evrenini oluşturan üniversitelere resmi izin başvuruları yapılmış ve onay yazıları alınmıştır. Ayrıca Ege

Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan araştırmanın etik açıdan uygun bulunduğunu gösterir karar belgesi alınmıştır. Bununla birlikte araştırmacı araştırmasına katkı sağlamak ve gözlem yapmak amacı ile Türkiye Sürekli Eğitim Merkezi Konseyi 2016 – Bahar Genel Kurul Toplantısına resmi olarak katılmıştır. İlgili izin belgeleri toplu olarak ekler bölümüne yerleştirilmiştir.

Veri toplama sürecinde yönetici, öğretim elemanları ve kursiyerler ile yapılan görüşmeler, katılımcı istekleri dikkate alınarak Tablo 29’da gösterildiği biçimde üç biçimde gerçekleştirilmiştir.

Tablo 29

Araştırma Verilerinin Toplanma Biçimleri

Katılımcı	Veri toplama biçimi			Toplam (n)
	Basılı form doldurma (n)	Online form doldurma (n)	Ses kaydı ile form doldurma (n)	
Yönetici	6	2	17	25
Öğretim elemanı	14	2	9	25
Kursiyer	179	0	0	179
Toplam	199	4	26	229

Veri toplama sürecinde araştırmacı tarafından tüm katılımcılara verecekleri cevapların gizli kalacağı bilgisi verilmiş, kendilerinden izin alınmış, kendilerini rahat hissetmelerini sağlayacak yaklaşımlar sergilenmiş ve sorulara içtenlikle cevap vermeleri konusunda temennide bulunulmuştur. Ayrıca araştırma ile ilgili açıklamalar hem sözlü olarak ve hem de yazılı olarak Ek C’de, veri toplam aracının ilk sayfasında belirtildiği biçimde katılımcılara sunulmuştur. Ses kaydı ile doldurulan formların süre bakımından en kısası 7 dakika, en uzun 27 dakika, ortalaması 15 dakika civarında sürmüş ve katılımda bulunanlar araştırmaya samimi destek vermişlerdir.

Araştırmacının kendi izlenimlerine göre veri toplama sürecinde karşılaşılan en belirgin zorluklar; katılımcı profilinin örgün eğitim kurumlarından farklı olmasından dolayı katılımcıların form doldurmak için zaman bulamayışı, araştırma evreninde yer alan bazı sürekli

eğitim merkezlerinin uygulama d6neminde kayıtlı kursiyerlerinin çok az sayıda olması ve erişilememesi, kayıtlı kursiyerlerinin çok küçük yaş grubunda oluşu ve kursiyerlere y6nelik uygulamayı gereksiz bulmaları vb. durumlar olarak sayılabilir.

Verilerin Analizi

Karma y6ntem araştırmalardan çeşitleme (triangulation) desenine g6re y6r6t6lm6ř olan bu araştırmada verilerin analizi nitel ve nicel boyuta g6re farklılık g6stermektedir. İlgili boyutlarda yer alan verilerin analizi aşağıdaki başlıklarda açıklandığı Şekilde y6r6t6lm6řt6r.

Nitel boyuta ait verilerin analizi.

Nitel araştırma y6ntemlerinde veri analizlerinin standartlaştırılması yerine araştırmacının bir veri analiz planı yaparak elde ettiği verileri çeşitlilik, yaratıcılık ve esneklik içerisinde analiz etmesinin daha uygun olduğunu işaret eden Yıldırım ve Şimşek (2013) nitel veri analizlerinde Strauss ve Corbin'in (1990) 6nerdiği betimsel ve içerik analiz y6ntemlerine vurgu yaparak; boyutların kavramsal ereve ile oluşturulduğu çalışmalarda betimsel analiz, oluşturulmadığı durumlarda ise içerik analizi yapılabileceğini belirtmektedir.

Araştırmada yer alan nitel verilerin toplanması, boyutlara ve katılımcılara g6re farklılık g6stermektedir. Y6netici ve 6đretim elemanları kapsamında t6m boyutlara ait veriler, nitel y6ntemler kullanılarak toplanmıştır. Kursiyerlerle ilgili nitel verilerin toplandığı b6l6mler; katılım amaçlarının değerlendirildiği amaç boyutuna ait ilk tema olan kurslara katılım amaçları ve karşılaşılan sorunların değerlendirildiği boyuttur. T6m katılımcılara g6re s6rekli eğitim merkezleri ile ilgili karşılaşılan sorunlar boyutuna y6nelik alt temalar 6nceden belirlenmediği için içerik analizi; diğer nitel b6l6mlere y6nelik alt temalar 6nceden belirlendiği için betimsel analiz yapılmıştır.

İlgili analizler yapılırken hazırlık, örgütlenme ve raporlaştırma (Elo ve Kyngäs, 2008) aşamalarından oluşan bir düzen takip edilmiştir. Hazırlık aşamasında toplanan nitel verilerde yöneticiler için Y – öğretim elemanları için ÖE – kursiyerler için K şeklinde başlayan ve ilgili katılımcı sayısı kadar devam eden rakamlar kullanılarak bir kodlama sistemi oluşturulmuş ve veriler yazıya dökülmüştür. Örgütlenme aşamasında öncelikle analizlerin daha net bir biçimde sunulması amacıyla belirtilmiş olan alt problemlerin ilgili bağımsız ve bağımlı değişkenlere göre açılımı gerçekleştirilmiş ve bu yolla alt başlıklara ulaşılmıştır. Ardından yönetici, öğretim elemanı ve kursiyerlere ait verilerin sunulacağı tema ve boyutlara göre ilgili verilerin dağılımı gerçekleştirilmiş ve doğrudan aktarım yoluyla verilecek olan yönetici – öğretim elemanı – kursiyer görüşleri belirlenmiştir. Toplanan verilerin temalara göre dağılımında güvenilirliği test etmek için verilerin ham hali konu ile ilgili uzman üç öğretim elemanına ayrı ayrı sunulmuş ve ilgili öğretim elemanlarından gelen sonuçlara göre verilerden elde edilen temalar ve verilerin temalara dağılımı araştırmacının hazırlık aşamasında yorumladığı biçimde gerçekleşmiştir. Bu şekilde verilerin güvenilirliği test edildikten sonra raporlaştırma aşamasına geçilmiştir. Raporlaştırma aşamasında araştırmanın alt problemlerine yönelik elde edilen nitel verilerin dağılımlarını göstermek için frekans (f) ve yüzde (%) değerleri, katılımcı ortak görüşlerini sunmak için ortalamalar (\bar{x}), ölçüt dağılımı ve görüş birlik düzeylerini bulmak için standart sapma (s.s.) değerleri hesaplanarak ilgili tablolara işlenmiştir. Ayrıca belirtilen tabloların ardında doğrudan aktarım yoluyla yönetici – öğretim elemanı – kursiyer görüşlerinden örnekler sunulmuştur.

Nitel boyuta ait verilerin analizi.

Nitel verilerin analizinde parametrik ve nonparametrik olarak bilinen testler kullanılmaktadır. Parametrik testleri kullanmak için verilerin normal dağılım göstermesi, verilerin eşit aralıklı ölçme düzeyinde toplanması, grup varyanslarının homojen olması

biçiminde varsayımlar aranır. İlgili varsayımların sağlanamadığı durumlarda parametrik testleri kullanmak, hatalı sonuçlar verir. Bu gibi durumlarda ortalamaların karşılaştırıldığı parametrik testler yerine ölçümlerin sıralandığı ve ölçüm sıra değerleri üzerinden istatistiksel işlemlerin yapıldığı nonparametrik testler tercih edilir. Kursiyer anketi ikinci bölüme ait 5’li likert tipindeki maddelerden oluşan amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarının her biri için madde toplam değerlerinin Tablo 30’da görüldüğü gibi normal dağılım göstermemesi (Kul, 2014) ve Tablo 24’te görüldüğü gibi bazı gruplarda yer alan katılımcı sayılarının 30’dan az olması (Yılmaz ve Yılmaz, 2005) nedeniyle nicel verilerin analizinde nonparametrik testlerin kullanılması uygun bulunmuştur. Normalik testlerinde Kolmogorov Smirnov ve Shapiro Wilkis testleri kullanılmakta olup, bu araştırmada yer alan katılımcı sayısı 50’den fazla olduğu için (Bütüner, 2008) Kolmogorov Smirnov testi temel alınmıştır. İlgili test sonuçlarında amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarının her birinde anlamlılık düzeyi 0.05’ten küçük ($p < .05$) çıkmış ve normal dağılım olmadığı görülmüştür.

Tablo 30

Kursiyer Anketi – Bölüm 2’de Yer Alan Maddelerinin Normal Dağılım Durumu

	Normal dağılım testi					
	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Test istatistiği	n	p	Test istatistiği	n	p
Amac_Toplam	,195	179	,000	,866	179	,000
Orgut_Toplam	,123	179	,000	,916	179	,000
Surec_Toplam	,108	179	,000	,923	179	,000

a. Lilliefors Significance Correction

Kursiyer anketi ikinci bölümde yer alan verilerin analizinde ilgili alt problemlerde belirtildiği gibi kursiyerlere ait cinsiyet, yaş, eğitim durumu ve devam ettiği program biçimindeki özelliklere göre amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarına ilişkin değerlendirmelerde anlamlı bir fark olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaçla Mann – Whitney U testine ve Kruskal Wallis testine başvurulmuştur. Mann – Whitney U testinin yapılmasında

belirleyici ölçüt, cinsiyet bağımsız değişkeninde kadın ve erkek biçiminde iki grubun olması; Kruskal Wallis testinin yapılmasında belirleyici ölçüt, yaş, eğitim durumu ve eğitim aldığı program şeklindeki bağımsız değişkenlerin herbirine ait grup sayılarının ikiden fazla olmasıdır. Normal dağılım göstermediği için nonparametrik testlere tabi tutulmasına karar verilen ilgili verilerin analizinde iki örneklem bağımsız t testinin nonparametrik karşılığı olan Mann Whitney U testi ve tek yönlü varyans analizinin (one way anova) nonparametrik karşılığı olan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Anlamlı farkın ortaya çıktığı durumlarda amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarının her birinin tekli kontrolü ile grupların sıra toplam değerlerinin çoklu karşılaştırılması Dunn testi (Dinno, 2015; Pohlert, 2015) aracılığıyla yapılmış ve anlamlılık düzeyi 0.05 olarak alınmıştır. Veriler, SPSS 23 (Statistical Package for the Social Science) paket programı kullanılarak çözümlenmiştir.

Bölüm IV: Bulgular ve Yorum

Bu bölümde; “Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında çalışmalarını sürdüren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği yönetici, uygulayıcı ve kursiyer görüşlerine göre ne düzeydedir?” biçiminde oluşturulmuş olan araştırma problem cümlesiyle ilgili alt problemlere yönelik olarak verilerin istatistiksel çözümlenmesi yapılmış, elde edilen bulgular sunulmuş ve bulgularla ilişkili olarak yorumlar yapılmıştır.

Bölümde yer alan ilk on iki başlıkta (4.1 – 4.12) sürekli eğitim merkezi yöneticilerinin, öğretim elemanlarının ve kursiyerlerinin amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar biçimindeki boyutlarda bu merkezlerle ilgili değerlendirmelerinin nasıl olduğuna yönelik bilgiler verilmiştir. Sonraki dört başlıkta (4.13 – 4.16) kursiyerlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna ve devam ettiği programa göre verilen eğitimlere katılım amaçlarının değişip değişmediğine yönelik bilgiler verilmiştir. Daha sonra gelen on iki başlıkta (4.17 – 4.28) kursiyerlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna ve devam ettiği programa göre amaç, örgütsel yapı ve süreç boyutlarına ilişkin değerlendirmelerinin anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik bilgiler verilmiştir. Devamındaki dört başlıkta (4.29 – 4.32) ise kursiyerlerin cinsiyetine, yaşına, eğitim durumuna ve devam ettiği programa göre karşılaşılan sorunlar boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin değişip değişmediğine yönelik bilgiler verilmiştir. Son başlıkta (4.33) araştırma kapsamında elde edilen bulgular toplu biçimde ifade edilmiştir.

Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Amaç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında amaç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; eğitim hizmetlerinin düzenlenme amaçları, kursiyer amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi, öğretim elemanı amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi ve eğitim hizmetlerinin birey,

kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi biçiminde olmak üzere dört açıdan yönetici görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 31

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Eğitim Hizmetlerinin Düzenlenme Amaçları

SEM’lerde verilen eğitim hizmetlerinin amacı	Katılımcı (n=25)	f
Sosyal	Y24	1
Ekonomik	Y16, Y19	2
Bireysel	-	-
Sosyal – Ekonomik	Y20	1
Bireysel – Sosyal	Y09, Y10, Y17	3
Ekonomik – Bireysel	Y06, Y13, Y21, Y25	4
Tümü	Y01, Y02, Y03, Y04, Y05, Y07, Y08, Y11, Y12, Y14, Y15, Y18, Y22, Y23	14
	Toplam	25

Tablo 31’de gösterildiği biçimde sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitimlerin düzenlenme amacını; 1 yönetici “sosyal”, 2 yönetici “ekonomik”, 1 yönetici “sosyal – ekonomik”, 3 yönetici “bireysel – sosyal”, 4 yönetici “ekonomik – bireysel” ve 14 yönetici sosyal – ekonomik – bireysel olmak üzere “tümü” şeklinde ifade etmiştir. Yöneticilerin %56’sı yaşam boyu öğrenme kapsamında yer alan sosyal – ekonomik – bireysel amaçların tümüne cevap veren eğitim hizmetleri sunduklarını belirtmişlerdir.

Yöneticilerin çoğunluğunun yaşam boyu öğrenme amaçlarının tümüne yönelik eğitim hizmetleri düzenlendiğini ifade etmiş olmaları amaçların uygulamaya yansıtıldığına dair önemli bir bulgu olup, ilgili merkezlerin YBÖ çatısı altında pekçok eğitim ihtiyacına cevap verebildiği, en azından yönetici değerlendirmelerine göre durumun bu şekilde olduğu biçiminde yorumlanabilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Valla bizim sürekli eğitim merkezi her üçünü de kapsıyor, evet.” (Y01)

“Hepsi” (Y02 – Y03)

“Meslek edindirme, bireysel gelişim” (Y06)

“Bireysel, bireysel daha çok, evet. İkinci sırada sosyal var.” (Y17)

“Sürekli eğitimde verilen eğitimler, nitelikli insan gücü yaratmaktadır.” (Y19)

“XXXSEM’de bireylerin mesleki ve sosyal gelişimine katkı sağlayacak eğitimler düzenleyerek sonuçta ülkenin ekonomik kalkınması içinde destek sağlamaktayız.” (Y20)

“Çoğunlukla sosyal boyutu var ... Bunlar tamamen sosyal sorumluluk odaklı. Bu konuda biraz daha şey diyebiliriz yani sosyal ağırlıklı diyebiliriz.” (Y24)

Tablo 32

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Kursiyer Amaç ve Beklentilerinin Dikkate Alınma Düzeyi

Kursiyerler amaç ve beklentilerinin dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Evet	Y01, Y02, Y03, Y04, Y09, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25	19
Kısmen	Y05, Y06, Y07, Y08, Y16, Y17	6
Hayır	-	-
	Toplam	25

Tablo 32’de gösterildiği biçimde kursiyer amaç ve beklentilerinin dikkate alınma durumunu; 19 yönetici “evet” ve 6 yönetici “kısmen” olarak belirtmiştir. Yöneticilerin %76’sı ilgili hizmetler belirlenirken kursiyer amaç ve beklentilerini dikkate aldıklarını ve bu yönde çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin kursiyer amaç ve beklentilerini dikkate almaları ve bu yönde çalışmalar yapmaları YBÖ hizmetlerinin etkili olması adına kursiyer değerlendirmelerini önemsiyor olduklarının bir göstergesi olarak yorumlanabilir. Yöneticilerin bu durumu YBÖ hizmetlerini sürdürülebilirlik için önemli bir gereklilik olarak gördükleri şeklinde belirtilebilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Biz yürütüyoruz. Fakat daha çok eğitim vermek amaçlı gelen talepler var bize. Üniversitenin değişik fakültelerinden şu konuda eğitim vermek istiyorum diyen kişiler var. Bir de almak istiyorum diye gelenler var. Bunlar bize hangi konularda eğitim vermemiz konusunda

yönlendirici oluyor. Hem eğitimcilerin eğitim talepleri hem de öğrencilerin eğitim talepleri ne konularda eğitim vermemiz gerektiği konusunda yönlendiriyor bizi.” (Y08)

“Oluyor yani anket yapıyoruz. Tabi anket yapıyoruz onları okuyarak geri dönüşleri değerlendiriyoruz.” (Y09 – Y10)

“Evet, evet. Alınıyor. Anketler benzeri geri bildirim çalışmalarıyla dikkate alınıyor.” (Y25)

Tablo 33

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Öğretim Elemanı Amaç ve Beklentilerinin Dikkate Alınma Düzeyi

Öğretim elemanı amaç ve beklentilerinin dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Evet	Y01, Y02, Y03, Y04, Y05, Y08, Y09, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24	22
Kısmen	Y07, Y25	2
Hayır	Y06	1
	Toplam	25

Tablo 33’de gösterildiği biçimde öğretim elemanı amaç ve beklentilerinin dikkate alınma durumunu; 22 yönetici “evet”, 2 yönetici “kısmen” ve 1 yönetici “hayır” olarak belirtmiştir. Yöneticilerin %88’i ilgili hizmetler belirlenirken öğretim elemanı amaç ve beklentilerini dikkate aldıklarını ve bu yönde çalışmalar yaptıklarını ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin yönettikleri örgütleri başarılı kılmalarında çalışanlarının amaç ve ihtiyaçlarını belirleyip bu yönde destek olmaları önemli bir yere sahiptir. Eğitim örgütlerinde eğitim hizmetlerini sunan öğretim elemanlarının özellikle verdikleri eğitim hizmetlerine yönelik yöneticilerin destek olmasının olumlu bir etkisi olduğu ve bu anlamda elde edilen bulgulardan yola çıkarak ilgili yöneticilerin bu duruma inandıkları söylenebilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Tabi, kesinlikle. Yani şöyle üniversitenin sınırlı da olsa bir takım imkânları var. O imkânlar çerçevesinde en iyisini yapmaya çalışıyoruz ...” (Y05)

“Hayır” (Y06)

“Almıyor ama daha sistematik olmasına çalışmak gerekiyor tabi ki.” (Y25)

Tablo 34

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Eğitim Hizmetlerinin Birey, Kurum veya Toplum Bakımından Katkı Sağlama Düzeyi

Eğitimlerin birey, kurum ve toplum bakımından katkı sağlama	Katılımcı (n=25)	f
Birey	-	-
Kurum	-	-
Toplum	Y17	1
Birey – Toplum	Y18	1
Tümü	Y01, Y02, Y03, Y04, Y05, Y06, Y07, Y08, Y09, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25	23
	Toplam	25

Tablo 34’de gösterildiği biçimde eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama durumunu; 1 yönetici “toplum”, 1 yönetici “birey – toplum” ve 23 yönetici birey – kurum – toplum olmak üzere “tümü” olarak belirtmiştir. Yöneticilerin %92’si ilgili hizmetlerle hem bireye, hem kuruma, hem de topluma katkı sağlandığını ifade etmişlerdir. Sağlanan katkıları belirlemeye yönelik yapılan çalışmalar özet olarak; katılımcı memnuniyetlerini ve kazanımlarını gözleme, edinilen sertifikaların kullanımını izleme, anketler yoluyla geri dönüt alma, öğretim elemanlarının edindiği deneyimleri gözleme, işveren düşüncelerini alma, toplum yararına yönelik sayısal bulgulara ulaşma ve çıkarımlarda bulunma, dilek – şikâyet formlarını takip etme biçimindedir.

Yöneticilerin bu madde için verdikleri cevaplardan yola çıkarak yürütülen eğitim hizmetlerinin amacına ulaştığına inanıyor oldukları şeklinde yorumlanabilir. Bu durum için bir örgütün ayakta kalabilmesi için tüm paydaşlarına çeşitli açılardan katkı sağlamanın önemini yöneticilerin görüyor olduğu söylenebilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Şey daha fazla ya topluma olan katkısı daha fazla.” (Y17)

“... Açıkçası o son yaptığımız değerlendirmeler bizim için çok umut verici oluyor yani gerçekten verilen eğitimin belli şeyleri değiştirdiğini, bazı şeyleri değiştirdiğini, bir farkındalık yarattığını, en azından en düşük seviyede bile bir farkındalık yarattığını gözlemliyoruz. O yüzden de topluma bunun kesinlikle bir katma değer olarak döndüğünü düşünüyoruz, inanıyoruz buna.” (Y18)

“Kesinlikle evet. Özellikle müzik kursları otistik çocuklar için benzeri sosyal misyon açısından önemli, evet. Katılıyorum. Kurumumuza da katkısı oluyor tabi ki, kesinlikle. Hem itibari anlamda hem misyon anlamında.” (Y25)

Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarının Amaç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında amaç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; eğitim hizmetlerinin verilme amaçları, kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi ve eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi biçiminde olmak üzere üç açıdan öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 35

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Eğitim Hizmetlerinin Verilme Amaçları

SEM’lerde verilen eğitim hizmetlerinin amacı	Katılımcı (n=25)	f
Sosyal	ÖE18	1
Ekonomik	ÖE20, ÖE24	2
Bireysel	ÖE05, ÖE06, ÖE12, ÖE15, ÖE25	5
Ekonomik – Bireysel	ÖE09, ÖE14, ÖE21, ÖE22	4
Sosyal – Bireysel	ÖE7, ÖE10, ÖE13, ÖE17, ÖE19	5
Tümü	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE08, ÖE11, ÖE16, ÖE23	8
	Toplam	25

Tablo 35’de gösterildiği biçimde sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitimlerin verilme amacını; 1 öğretim elemanı “sosyal”, 2 öğretim elemanı “ekonomik”, 5 öğretim elemanı “bireysel”, 4 öğretim elemanı “ekonomik – bireysel”, 5 öğretim elemanı “sosyal – bireysel” ve 8 öğretim elemanı sosyal – ekonomik – bireysel olmak üzere “tümü” olarak belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %32’si yaşam boyu öğrenme kapsamında yer alan sosyal –

ekonomik – bireysel amaçların tümüne cevap veren eğitim hizmetlerinin verildiğini ifade etmişlerdir.

Bu madde için öğretim elemanlarının verdikleri eğitim hizmetlerine göre eğitimlerin hangi amaca hizmet ettiğini ifade etmeleri doğal bir durum olarak yorumlanabilir. Ancak yine de çoğunluğun görev yaptıkları kurumda verilen eğitim hizmetlerinin çeşitliliğine vakıf olması ve bu yönde görüş belirtmesi, kurum amaçlarının yönetim tarafından paylaşıldığının ve öğretim elemanlarının amaçlardan haberdar olduklarının bir göstergesidir denilebilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Hepsi” (ÖE01 – ÖE02 – ÖE03 – ÖE04)

“Verdiğimiz dersler muhtelif kurslar bünyesinde bireysel ihtiyaçları karşıladı, emsal özel kurslara göre cazip fiyatlarda olması ekonomik açıdan öğrencileri etkiledi.” (ÖE05)

“İlk önce üniversitede verilen yabancı dil eğitimini halkın daha uygun fiyatlarla ve kaliteli olarak almasını amaçlıyoruz. Bu yönde çalışmalarımızı sürdürüyoruz. Hem sosyal bir hizmet hem bireylerin kendilerini geliştirebilmesi için bu yönde çalışıyoruz. Bilimsel açıdan da farklı şeyler sunuyoruz.” (ÖE07)

“Hayat boyu öğrenmenin tüm özelliklerine hizmet ediyor.” (ÖE16)

Tablo 36

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Kendi Amaç ve Beklentilerinin Dikkate Alınma Düzeyi

Öğretim elemanı amaç ve beklentilerinin dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Evet	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE08, ÖE09, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE25	24
Kısmen	ÖE10	1
Hayır	-	-
	Toplam	25

Tablo 36’da gösterildiği gibi kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma durumunu; 24 öğretim elemanı “evet”, 1 öğretim elemanı “kısmen” olarak belirtmiştir. Öğretim elemanlarının %96’sı sürekli eğitim merkezinin eğitim amaçlarına uygun olarak kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alındığını ifade etmişlerdir.

Öğretim elemanlarının bu madde için büyük oranda olumlu görüş belirtmiş olmaları ve yönetimin desteğini her daim arkalarında hissettiklerini açıkça ifade etmiş olmaları yönetimin bu konuda gereken hassasiyeti gösterdiğinin bir işaretidir denilebilir. Bu durumun öğretim elemanlarının görevleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğu şeklinde yorumlanabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Tabi, kesinlikle her konuda yardımcı olmaya çalıştılar. Tabi ki buradaki tek sıkıntımız dershane moduna düşürmeden akademik düzeydeki derslerin dışındaki bireylerin taleplerine daha çok odaklanılması, o yönde vurgu vardı ...” (ÖE08)

“Kesinlikle evet” (ÖE09)

“Kısmen” (ÖE10)

Tablo 37

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Eğitim Hizmetlerinin Birey, Kurum veya Toplum Bakımından Katkı Sağlama Düzeyi

Eğitimlerin birey, kurum ve toplum bakımından katkı sağlama	Katılımcı (n=25)	f
Birey	ÖE05, ÖE13	2
Kurum	-	-
Toplum	ÖE10	1
Birey – Toplum	ÖE11, ÖE14, ÖE15	3
Tümü	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE07, ÖE08, ÖE09, ÖE12, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE24, ÖE25	18
Cevapsız	ÖE06	1
	Toplam	25

Tablo 37’de gösterildiği biçimde eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama durumunu; 2 öğretim elemanı “birey”, 1 öğretim elemanı “toplum”, 3 öğretim elemanı “birey – toplum”, 18 öğretim elemanı “tümü” olarak belirtmiştir. 1 öğretim elemanı bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Öğretim elemanlarının %72’si ilgili hizmetlerle hem bireye, hem kuruma, hem de topluma katkı sağlandığını ifade etmişlerdir.

Sürekli eğitim merkezi öğretim elemanlarının da yöneticilerle benzer şekilde kurumun verdiği hizmetlerde sağladığı katkının belirtilen tüm boyutlarda gerçekleştiğini görmüş olmaları kendi açılarından amaçların anlamlı geldiği, benimsedikleri ve uygulanabilir olduğuna inandıkları şeklinde yorumlanabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Benim verdiğim dersler daha çok bireysel katkıya yönelikti.” (ÖE05)

“Tatbikî, şu anda verdiğimiz kurslarda XXX olsun, XXX olsun bu kurslardaki öğrencilerimizin yüzde 90’ı amaçlarına ulaşıyorlar. Bu şekilde bireylere yönelik amaçlarımızı karşılamış oluyoruz. Lisanstan farklı olarak yetişkinlerle çalışıyoruz. Onlarla çalışmak farklı, farklı bakış açısı ediniyorsunuz, bunlar da önemli olanlardır. Topluma da zaten hizmet etmiş oluyorsunuz.” (ÖE07)

“Bireylerin gelişimine kişisel katkıda bulunmakta. Çalıştıkları kurumlarda daha iyi hizmet vermelerini sağlama ve dolaylı olarak da topluma katkıda bulunmaktadır.” (ÖE11)

“Kurumumuz hem birey, hem kurum hem de toplum boyutunda yaşam boyu öğrenme kapsamında çok önemli katkılar sağlamaktadır.” (ÖE18)

“... Aile içerisindeki ilişkilerine etki ettiğini söylüyorlar. Mesleki anlamda geliştiklerini söylüyorlar. Çünkü çok değişik meslek gruplarından insanlarla da karşı karşıya kalıyorum. O yüzden her alanda, hayatlarındaki her yaşam alanında farklı davranış geliştirdiklerini vurguluyorlar.” (ÖE23)

“... Özellikle çeşitli kurumların istedikleri eğitimleri vermek için onlarla oluşturduğumuz temaslar bize de fayda sağlıyor kurumsal anlamda da tabi bir tanınırlık getiriyor. Bir güvenilirlik yaratıyor. Çünkü ortada verilen ciddi bir emek var. Hele bir de güzel bir eğitim dönemi geçiriyorsanız, katılımcılar memnun kalıyorsa bu imajında kurumada bir yansımaya muhakkak ki oluyor. Böyle bir kazanımdan söz etmek mümkün.” (ÖE24)

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Amaç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında amaç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; eğitim hizmetlerine katılım amacı, kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi ve eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi biçiminde olmak üzere üç açıdan kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 38

SEM Kursiyer Görüşlerine Göre Eğitim Hizmetlerine Katılım Amaçları

YBÖ Amaçları	Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitimlere katılarak (n=179);	f
Sosyal	Toplumsal konularda (yurttaşlık bilinci, demokrasiyi geliştirme, salgın hastalıklarla mücadele, çevre bilinci oluşturma vb.) kendimi geliştirmeyi amaçladım.	35
	Çağdaş yaşamla ilgili alanlarda (sosyal, siyasal vb.) etkin bir biçimde yer almak için ihtiyacım olan nitelikleri kazanmayı amaçladım.	44
	Kendi talebime uygun kaçırdığım bazı eğitim fırsatlarını yakalamayı amaçladım.	72
Ekonomik	Mesleğimle ilgili performansımı artıracak beceriler edinmeyi amaçladım.	85
	Yeni ortaya çıkan bir meslek için gerekli nitelikleri kazanmayı amaçladım.	38
	Mesleğimle ilgili güncel nitelikleri kazanmayı amaçladım.	61
Bireysel	Boş vaktimi değerlendirebileceğim hobi, sanat, spor gibi faaliyet alanları için beceriler edinmeyi amaçladım.	56
	İçinde olduğum yaş dönemiyle ilgili karşılaştığım sorunlara çözüm yolları bulmayı amaçladım.	28
	Kendimi gerçekleştirmemi sağlayacak biçimde bireysel gelişimimi sürdürmeyi amaçladım.	90
Diğer	Çeşitli türden bireysel amaçlarımı gerçekleştirme olanağı buldum.	60

Tablo 38’de verildiği biçimde kursiyerlere kurslara katılma amaçları sorulmuş ve birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Kursiyer görüşlerine göre ilgili kurslara katılımda en yüksek orana sahip olan ilk üç amaç sırasıyla; bireysel amaçlar (90 kursiyer – Kendimi gerçekleştirmemi sağlayacak biçimde bireysel gelişimimi sürdürmeyi amaçladım), ekonomik amaçlar (85 kursiyer – Mesleğimle ilgili performansımı artıracak beceriler edinmeyi amaçladım) ve sosyal amaçlardır (72 kursiyer – Kendi talebime uygun kaçırdığım bazı eğitim fırsatlarını yakalamayı amaçladım). Bireysel amaçlar kapsamında yer alan “İçinde olduğum yaş

dönemiyle ilgili karşılaştığım sorunlara çözüm yolları bulmayı amaçladım” biçimindeki ifade %15.6 oranında en düşük puanı almıştır.

Kursiyerlere bu bölümde YBÖ amaçlarının her birine ait üçer maddelik seçenek sunulmuştur. Kursiyerlerin verdikleri cevaplar dikkate alındığında eğitimlere katılım amaçlarında ön plana çıkan maddeler olmakla birlikte katılım amaçlarında çeşitlilik olduğu da söylenebilir. Bu durum sürekli eğitim merkezlerinde verilen eğitim hizmetlerinin çeşitli olmasının nedeni önemli olduğunun bir göstergesidir şeklinde yorumlanabilir. Bu konuda yönetici ve öğretim elemanlarının da çeşitli türden eğitim hizmetleri verdiklerini belirtmiş olmaları kursiyer beklentilerini de karşılamaktadır denilebilir.

Tablo 39

SEM Kursiyer Görüşlerine Göre Kendi Amaç ve Beklentilerinin Dikkate Alınma Düzeyi

Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim hizmetleri belirlenirken;	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	n=179	
	f	f	f	f	f	\bar{X}	s.s.
Kursiyer amaçlarının dikkate alındığını hissediyorum.	4	11	32	58	74	4.04	1.021

Tablo 39’da verildiği biçimde kursiyer görüşlerine göre kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi; 74 kursiyer ile “tam”, 58 kursiyer ile “çok”, 32 kursiyer ile “orta”, 11 kursiyer ile “az”, 4 kursiyer ile “hiç” biçimindedir. Kursiyerlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin genel ortalaması 4.04 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 25’de belirtildiği şekilde 3.41 – 4.20 puan aralığına denk gelen bu maddeye ait genel ortalamanın karşılığı “çok” biçimindedir. Bu anlamda kursiyerler kendi amaç ve beklentilerinin ağırlıklı olarak dikkate alındığını ifade etmişlerdir.

Kursiyerlerin aldıkları eğitimlerde kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alındığını ifade etmeleri ilgili merkezlerin yönetsel etkililiği bakımından önemli bir yere sahiptir denilebilir. Araştırma kapsamında yöneticilerin bu konuda öğretim elemanlarının ve kursiyerlerinin amaç

ve beklentilerini önemsediklerini ifade etmeleri ve bunun hem öğretim elemanları, hem de kursiyerler tarafından açıkça ifade edilmiş olması, yönetimin bu konuda başarı sağlaması olarak yorumlanabilir.

Tablo 40

SEM Kursiyer Görüşlerine Göre Eğitim Hizmetlerinin Birey, Kurum veya Toplum Bakımından Katkı Sağlama Düzeyi

Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim hizmetleri belirlenirken;	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam	n=179	
	f	f	f	f	f	\bar{x}	s.s.
Birey, kurum veya toplum bakımından olumlu katkı sağlamanın amaçlandığını hissediyorum.	4	5	33	60	77	4.12	.958

Tablo 40’da belirtildiği biçimde kursiyer görüşlerine göre eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi; 77 kursiyer ile “tam”, 60 kursiyer ile “çok”, 33 kursiyer ile “orta”, 5 kursiyer ile “az”, 4 kursiyer ile “hiç” biçimindedir. Kursiyerlerin bu maddeye ilişkin görüşlerinin genel ortalaması 4.12 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 25’de belirtildiği şekilde 3.41 – 4.20 puan aralığına denk gelen bu maddeye ait genel ortalamanın karşılığı “çok” biçimindedir. Bu anlamda kursiyerler verilen eğitim hizmetleriyle birey, kurum veya toplum bakımından ağırlıklı olarak katkı sağlandığını ifade etmişlerdir.

Kursiyerlerin bu maddeye verdikleri cevapların büyük oranda verilen eğitim hizmetleri ile çeşitli alanlarda katkı sağlamanın hedeflendiğini hissediyor oluşları ilgili merkezlerin yönetsel etkililiği adına önemli bir göstergedir denilebilir. Bu tür eğitimleri alan kişilerin gönüllü olarak bu hizmetlerden yararlandıkları düşünüldüğünde ilgili merkezlerde verilen hizmetlerin kendilerini cezbediği ve faydalı bir hizmet sunulduğuna inandıkları için örgüte yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Örgütsel Yapı Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında örgütsel yapı boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi, mevcut örgütsel yapının özerklik bakımından değerlendirilmesi, üst yönetim tasarımının değerlendirilmesi, mevcut yasal düzenlemeler ve sahip olduğu bütçenin değerlendirilmesi biçiminde olmak üzere dört açıdan yönetici görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 41

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Değerlendirilmesi

Mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi	Katılımcı (n=25)	f
Uygundur	Y01, Y02, Y03, Y04, Y05, Y09, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y18, Y19, Y21, Y22, Y23, Y24	18
Eksiklikler vardır	Y06, Y07, Y08, Y10, Y15, Y25	6
Uygun değildir	Y20	1
	Toplam	25

Tablo 41'e göre mevcut örgütsel yapının amaçları gerçekleştirmek üzere uygun olup olmadığını; 18 yönetici "uygundur", 6 yönetici "eksiklikler vardır" ve 1 yönetici "uygun değildir" şeklinde belirtmiştir. Yöneticilerin %72'si mevcut örgütsel yapıyı uygun bulduklarını ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin bu madde için verdikleri cevaplardan örgütlerini sağlıklı bir biçimde yönetebilmeleri adına dikey kontrol ve yatay koordinasyon sağlayabilmelerinin önemli bir durum olduğu anlamı çıkarılabilir. Büyük oranda mevcut örgütsel yapıyı uygun bulmakla beraber özellikle yatay koordinasyon anlamında bazı eksiklikleri de ifade ettikleri söylenebilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Destek personel sayısı daha fazla olmalı, örgütsel yapı uygundur.” (Y06)

“Yeterli zaten olabildiğince bir de sadeleştirmeye çalıştılar. Daha önceki dönemde bilebildiğim kadarıyla biraz daha hantal bir yapıdaymış. Son dönemde bunu biraz daha çekirdek gibi biraz daha küçülterek daha fazla ulaşılabilir bir hale getirdiler. Bir de hedef şeyler seçildi. Söz gelimi mühendislikten bir arkadaş tıptan bir arkadaş falan böyle değişik yani farklı disiplinleri bir araya getirecek bir yönetim kurulumuz var.” (Y16)

“Uygun, şu anda herhangi bir sıkıntımız çıkmadı. Yok gayet uygun, evet.” (Y17)

“Hayır. Yönetim kurulu şeklinde organize edilen merkezimiz bazen daha aktif çalışan gerektiriyor ve YK üyeleri yoğunlukları sebebiyle çok etkin olamıyorlar.” (Y20)

Tablo 42

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Özerklik Bakımından Değerlendirilmesi

Mevcut örgütsel yapının özerklik bakımından değerlendirilmesi	Katılımcı (n=25)	f
Özerktir	Y01, Y02, Y03, Y04, Y06, Y07, Y11, Y14, Y15, Y17, Y18, Y19	12
Kısmen özerktir	Y05, Y08, Y09, Y10, Y16, Y22, Y23, Y24, Y25	9
Değildir	Y12, Y13, Y20, Y21	4
	Toplam	25

Tablo 42’ye göre mevcut örgütsel yapının özerk olma durumunu; 12 yönetici “özerktir”, 9 yönetici “kısmen özerktir” ve 4 yönetici “değildir” biçiminde belirtmiştir. Yöneticilerin %48’i mevcut örgütsel yapının özerk olduğunu ifade etmişlerdir. Yöneticiler, eğitim süreçleriyle ilgili olarak özerkliğe sahip olmayı bir avantaj olarak değerlendirmekle birlikte bütçe ve ödemeler konusunda bağımlı olmalarını bir dezavantaj olarak değerlendirmişlerdir.

Yöneticilerin mevcut örgütsel yapının özerk olması gerekliliğine yönelik inançları bu maddeye verdikleri cevaplara dayalı olarak yorumlanacak olursa evet, böyle bir durumun olmasını neredeyse tamamının istediği söylenebilir. Ancak özerktir diyenlerden çok toplamda kısmen özerktir ve değildir diyenlerin olması bu konuda yöneticilerin tam arzu ettikleri özerkliğe sahip olmadıkları şeklinde ifade edilebilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Biz 2547’ye bağlı olduğumuz için direkt rektörlük olurlarıyla bağlı çalışan bir birimiz. Ama diğer üniversitenin birimlerine göre, bana göre en özerk çalışan birim sayılır. Evet, evet.” (Y01)

“Özerklikten kasıt mali yönden döner sermaye olarak rektörlüğün bütçesine bağlıyız. Rektörlüğün döner sermayesi içinde bir kısmımız var payımız var. Yönetim olarak da çok özerlik, yani yönetim olarak da rektörün atadığı kişileriz. Yani içyapımıza eğitimlerimize müdahale olmuyor ama bu yapı bilmiyorum özerk olarak tanımlanabilir mi? Böyle bir yapımız var.” (Y08)

“Özerk değildir. Mevzuat açısından mümkün değildir.” (Y12)

Tablo 43

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Üst Yönetim Tasarımının Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezleri üst yönetim tasarımına yönelik değerlendirme	Katılımcı (n=25)	f
Mevcut tasarım	Y05, Y08, Y09, Y13, Y17, Y18, Y19, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25	12
Mütevelli heyeti	Y04, Y06, Y07, Y20	4
Vakıf anlayışı	Y11	1
Ticari yapılanma	Y01, Y10, Y12, Y14	4
Profesyonel yönetici	Y16	1
Üst tasarıma ihtiyaç yok	Y15	1
Cevapsız	Y02, Y03	2
	Toplam	25

Tablo 43’e göre üst yönetim tasarımı için; 12 yönetici “mevcut tasarım”, 4 yönetici “mütevelli heyeti”, 1 yönetici “vakıf anlayışı”, 4 yönetici “ticari yapılanma”, 1 yönetici “profesyonel yönetici”, 1 yönetici “üst tasarıma ihtiyaç yok” biçiminde değerlendirme yapmıştır. 2 yönetici ise bu soruya cevap verilmemiştir. Yöneticilerin %48’i mevcut üst yönetim tasarımının etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca üst yönetime ilişkin etkililiğin sorgulandığı bu maddede konu; döner sermaye sorunları, kalıcı kadro talebi ve vakıf anlayışı kapsamında daha kucaklayıcı bir yapının olması gibi durumlarla da ilişkilendirilmiştir.

Yöneticilerin bu madde için verdiği cevaplardan yola çıkarak yarıya yakınının mevcut üst yönetim yapısını uygun bulduğu ancak bir o kadarının da çeşitli üst yönetim tasarımlarına olan ihtiyacı vurguladığı söylenebilir. Böylesi bir ihtiyacı dile getirmelerinde ön plana çıkan

noktalardan birisi hızlı karar alma olanağına kavuşma ve bunun sağlayacağı yararları hissetmeleri olarak yorumlanabilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Yani ticari yapılanma işlerin kolay yürümesi açısından daha. Çünkü biz döner sermaye yönetmeliğine bağlı çalışıyoruz. Bu o kadar kolay bir yönetmelik değil. Bu anlamda sıkıntı var.” (Y01)

“Mütevelli heyeti katkı sağlayabilir.” (Y07)

“Bu yapı uygun ama işlerin daha kolay yürüebilmesi için kendi kadrolarında olması gerekiyor.” (Y08)

“Yani çok anlamlı olmuyor *bence gerek yok zannetmiyorum* ticari yapılanma. Yani yasaları delmek için tabi bir ticari yapılanma olsa fena olamaz *heee* yani yasal düzenlemeler tabi biraz sıkıntılı. O konuda elimizi kolumuzu bağlıyor. Evet, o sekizinci soruda geçiyor zaten.” (Y09 – Y10)

“Vakıf anlayışının daha kucaklayıcı olacağını düşünüyorum” (Y11)

“Ticari yapılanma anlayışı uygun olacaktır.” (Y12)

“Mevcut örgütsel yapı uygundur.” (Y19)

“Aynı yöntemle hem fikrim yani rektör yardımcısı mı olsun başka bir şey mi olsun? Ama şu an ki işleyiş içerisinde rektör yardımcısının özel kişiliği nedeniyle olaylara bakışı nedeniyle hem de genel üniversitenin yapısı itibarıyla şu an tatminkâr düzey diyebilirim size rektör yardımcısına bağlı olmak.” (Y25)

Tablo 44

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Mevcut Yasal Düzenlemeler ve Sahip Olduğu Bütçenin Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili mevcut yasal düzenlemelere ve bütçeye yönelik değerlendirme	Katılımcı (n=25)	f
Yasal düzenleme – Yeterli	Y02, Y03, Y06, Y07, Y16, Y17, Y18, Y19	8
Yasal düzenleme – Kısmen yeterli	Y14, Y15	2
Yasal düzenleme – Yetersiz	Y01, Y04, Y05, Y08, Y09, Y10, Y11, Y12, Y13, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24, Y25	15
	Yasal düzenleme – Toplam	25
Bütçe – Yeterli	Y01, Y02, Y03, Y06, Y07, Y14, Y16, Y17, Y19	9
Bütçe – Kısmen yeterli	Y15, Y18, Y22, Y23, Y24, Y25	6
Bütçe – Yetersiz	Y04, Y05, Y08, Y09, Y10, Y11, Y12, Y13, Y20, Y21	10
	Bütçe – Toplam	25

Tablo 44'e göre mevcut yasal düzenlemelerle ilgili olarak; 8 yönetici "yeterli", 2 yönetici "kısmen yeterli", 15 yönetici "yetersiz" biçiminde yorum yapmıştır. Mevcut bütçeyi ise; 9 yönetici "yeterli", 6 yönetici "kısmen yeterli", 10 yönetici "yetersiz" biçiminde değerlendirmiştir. Yöneticilerin %60'ı mevcut yasal düzenlemelerin yetersiz ve %40'ı mevcut bütçenin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin hem burada verdikleri cevaplardan hem de TÜSEM Konseyi Toplantılarında yapılan görüşmelerden yola çıkarak sürekli eğitim merkezi yöneticilerinin ilgili mevzuattan ve bütçenin kullanılmasındaki zorluklardan ötürü oldukça sıkıntı yaşadıkları ve bu durumun düzeltilmesi için çeşitli biçimlerde çaba sarf ettikleri gözlemlenmiştir denilebilir. Bu durum yöneticilerin yaptıkları işe sahip çıkmaları, kurumu daha ileri taşıma arzusu ve kuruma aidiyet hissetmeleri olarak yorumlanabilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

"Yasal düzenlemeler kesinlikle eksik buluyorum. SEMlerin durumuyla ilgili bir açık bir şey yok, yasal düzenleme yok. Bütçe açısından zaten biz kendi bütçelerimizi yapan birimleriz. Dolayısıyla o konuda bir sıkıntımız yok." (Y01)

"Uygundur." (Y06)

"Yeterlidir." (Y07)

"Yasal düzenlemelerde bazı sıkıntılarımız var. Döner sermaye yasasıyla ilgili ödemelerde normal döner sermayenin işleyişiyle pek uymuyor bizim buranın yapısı. Sürekli eğitim merkezlerinin yapısı. Ödemelerde çok fazla kesinti oluyor. Kesintilerde eğitimcilerin alacağı ücretlerin düşmesine ya da eğitim fiyatlarının artmasına sebep oluyor. Bu bakımdan döner sermayeyle ilgili sıkıntılarımız var diyebiliriz. Belki ayrı bir parantez açıp döner sermaye yasasında eğitim merkezleri için sürekli eğitim merkezleri için bir başka düzenleme yapılabilir." (Y08)

"Evet, yasal düzenlemeler onla ilgili sıkıntı var. TÜSEM toplantısında da konu buydu. *Gelmiş miydiniz oraya? ... Ha ne güzel!*" (Y09 – Y10)

"Yetersizdir." (Y11)

"Yeterli değildir." (Y12)

"Yok yok yok. Ne gerekiyorsa ekonomik anlamda maddi anlamda dediğim gibi özerkliğe yakın bir yönetim biçimimizin olmasından dolayı. Yani şimdi bazı şeyler olabilir. Yasal anlamda

eksiklikler var ama tabi şimdi kendi yetkimizi bazen kullanarak bunları çözmeye çalışıyoruz.” (Y14)

“Bütçe ile ilgili herhangi bir söz hakkı bulunmamaktadır.” (Y20)

Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarının Örgütsel Yapı Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında örgütsel yapı boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi, mevcut örgütsel yapının özerklik bakımından değerlendirilmesi, mevcut örgütsel yapının görevleri üzerindeki etkisi bakımından değerlendirilmesi, mevcut yasal düzenlemeler ve sahip olduğu bütçenin değerlendirilmesi biçiminde olmak üzere dört açıdan öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 45

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Değerlendirilmesi

Mevcut örgütsel yapının değerlendirilmesi	Katılımcı (n=25)	f
Uygundur	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE09, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE15, ÖE16, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	21
Eksiklikler vardır	ÖE08, ÖE14, ÖE17	3
Uygun değildir	ÖE24	1
	Toplam	25

Tablo 45’e göre mevcut örgütsel yapının amaçları gerçekleştirmek üzere uygun olup olmadığını; 21 öğretim elemanı “uygundur”, 3 öğretim elemanı “eksiklikler vardır” ve 1 öğretim elemanı “uygun değildir” biçiminde değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarının %84’ü mevcut örgütsel yapıyı uygun bulduklarını ifade etmişlerdir. Mevcut örgütsel yapıda bazı eksiklikler olduğuna ve yapının uygun olmadığına dair belirtilen gerekçeler özetle; merkezden uzakta olan eğitim birimlerinin yönetime erişim konusunda zorluklar yaşaması, kurumsal kimlikten bağımsız olma ihtiyacı ve esnek olabilme becerisini sergileyememe biçiminde sıralanmıştır.

Öğretim elemanların mevcut örgütsel yapı ile ilgili olarak değerlendirmelerinden büyük oranda olumlu bulgular elde edilmesinden dolayı mevcut yönetimin bu konuda yeterli olduğu ve öğretim elemanlarının görevleri üzerinde olumlu bir etki bıraktığı anlamı çıkarılabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Evet, üniversitelerin diğer örgütsel yapılarına nazaran daha esnek olması amaçlarımıza ulaşmada fayda sağladı.” (ÖE05)

“Uygun yani, şu ana kadar herhangi bir sıkıntı yaşamadık o konuda. Her türlü desteği veriyorlar.” (ÖE07)

“Bana göre örgütsel yapıları kurumsal kimlikte daha da bağımsız olabilir.” (ÖE14)

“Hemen hemen” (ÖE17)

“Kendi örneğimiz açısından konuşacak olursak belki biraz daha bir esnek yapı olması sanki daha iyi olur gibime geliyor. Çünkü şu andaki mevcut örgütsel yapıya baktığımızda bir müdür var, bir müdür yardımcısı ve onun altında faaliyet gösteren bir personel var, bir kadro var. Fakat her zaman bu kadar şey olmuyor, işlerimizi esnek bir biçimde halletmemize olanak sağlamıyor bu. Çünkü eğitim meselesi gerçekten çok yönlü ve çok hızlı tepki verilmesi, reaksiyon verilmesi gereken daha doğrusu o konuda ortaya çıkan sorunlara çok hızlı reaksiyon verilmesi gereken bir konu. Hele hele yetişkin eğitiminden bahsediyor isek, yetişkin eğitiminde son derece heterojen bir kitle karşınıza çıkıyor çoğunlukla ve bunların beklentileri, istekleri çok farklı oluyor. Dolayısıyla böyle bir kitleye hitap etmek, onların sorunlarına çözüm bulmak daha esnek daha proaktif bir örgütsel yapıyı bence gerektiriyor. Bu mevcut yapı biraz sanki bunu önlüyor, bu statik yapı. Çünkü bir müdür ve altında çalışan belli bir şey var. Hani o açıdan uygun bir şekilde tasarlandığını aslında söylemek zor. Ama aslında elimizdeki en iyi imkân bu olduğu için bir şey de diyemiyorum.” (ÖE24)

Tablo 46

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Özerklik Bakımından Değerlendirilmesi

Mevcut örgütsel yapının özerklik bakımından değerlendirilmesi	Katılımcı (n=25)	f
Özerktir	ÖE05, ÖE06, ÖE10, ÖE14, ÖE15, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	10
Kısmen özerktir	ÖE07, ÖE08, ÖE12, ÖE19	4
Değildir	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE09, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE24	
Cevapsız	ÖE11, ÖE13	2
	Toplam	25

Tablo 46'ya göre mevcut örgütsel yapının özerk olma durumunu; 10 öğretim elemanı “özerktir”, 4 öğretim elemanı “kısmen özerktir” ve 2 öğretim elemanı “değildir” biçiminde yorumlamıştır. 2 öğretim elemanı bu soruyu yanıtızsız bırakmıştır. Öğretim elemanlarının %40'ı mevcut örgütsel yapının özerk olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları, böyle bir yapı içerisinde görev yapmanın eşitlik sağlaması, materyal desteği sunması, motivasyonu artırması, destek olması, ihtiyaca yönelik eğitim hizmetleri sunması, özgür düşünme ortamı sunması, kendi ölçütlerini uygulama imkânı vermesi, kendi isteklerinin dikkate alınması, karar serbestliği tanınması, kendi kaynakları ile süreci yürütebilmesi gibi durumlar için avantaj sağladığını belirtmişlerdir. Kısmen özerk olduğunu belirten öğretim elemanlarının bu konudaki değerlendirmeleri; tam olarak açılacak kurslara kendilerinin karar verememesi, özerkliğin tam olarak kullanılamaması – fırsata dönüştürülememesi, bazı müdahalelerin olması biçimindedir. Özerk olmadığına ilişkin tespitler ise verilen sosyal ve toplumsal katkının eksik kalması ve esneklik sağlanamaması şeklindedir.

Öğretim elemanları da yöneticilere benzer şekilde her ne kadar kurumun özerkliği konusunda ağırlıklı olarak özerk olduğunu belirtse ve böyle bir yapı içerisinde görev yapmanın avantajlarını sıralasa da kısmen özerk olduğunu ve özerk olmadığını belirtenlerin oranı da azımsanmayacak bir düzeydedir denilebilir. Bu bakımdan öğretim elemanları için de kurumun özerk olmasına yönelik bir beklenti olduğundan ve bunun görevleri üzerinde sağlayacağı katkıdan bahsetmek mümkün olabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Hayır” (ÖE01 – ÖE02 – ÖE03 – ÖE04)

“Evet, özerk bir yapıya sahip, bu yapı unvanın ne olursa olsun genel genel amaçlara hizmet etme ölçütlerini kullanarak öğretim üyesini değerlendirme, eleştirme ve ödüllendirmeyi sağlıyor.” (ÖE05)

“Evet, özerk yapıya sahip olup böyle bir yapı içerisinde görev yapmanın avantajlarını şöyle sıralayabiliriz; 1) gerekli tüm materyallerin hızlı temininin gerçekleştirilmesi 2) kişisel

motivasyonu yüksek tutması ve arkanızdaki yapının gücü ile hareket etme olanağı 3) yapı, toplum için gerekli eğitim analizlerini gerçekleştirip burada tespiti binaen programların düzenlenmesinin gerçekleştirilmesi” (ÖE06)

“Özerk bir yapıya sahip gibi görünse de karar mekanizmasına müdahaleler yapılmaktadır. Bu da karar almada ve uygulamada sıkıntılar doğurmaktadır.” (ÖE19)

“Bize göre sizde federalik çok yani. Merkez karar değil sizde mesela. Bizde merkezi mesela. Bütün XXX’de bir karar var mesela. Sizde yok, başka bir şey var. Bence bu daha iyi bence.” (ÖE22)

Tablo 47

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Görevleri Üzerindeki Etkisi Bakımından Değerlendirilmesi

Mevcut örgütsel yapının görevleri üzerindeki etkisi bakımından değerlendirilmesi	Katılımcı (n=25)	f
Olumlu	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE10, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	18
Kısmen olumlu	ÖE08, ÖE09, ÖE11, ÖE12	4
Olumsuz	ÖE19, ÖE24,	2
Cevapsız	ÖE13	1
	Toplam	25

Tablo 47’ye göre mevcut örgütsel yapının görevleri üzerindeki etkisini; 18 öğretim elemanı “olumlu”, 4 öğretim elemanı “kısmen olumlu” ve 2 öğretim elemanı “olumsuz” olarak değerlendirmiştir. 1 öğretim elemanı bu soruyu yanıtsız bırakmıştır. Öğretim elemanlarının %72’si mevcut örgütsel yapının görevleri üzerinde olumlu etki bıraktığını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları; kendilerine duyulan güvenle eğitimlerin kendi belirledikleri doğrultuda düzenlenmesi, herhangi bir sıkıntı yaşanmaması, baskının olmaması ve esneklik sağlanması, güçlü iletişim, hızlı çözüm üretme, uygun zamanda katılımcılara ulaşabilme ve samimi bir biçimde kararların alınması ve herkesin sorumluluklarını bilmesi gibi durumları olumlu etki olarak nitelemişlerdir. Kısmen olumlu olduğunu belirten öğretim elemanlarının bu konudaki değerlendirmeleri; yönetime erişimde yaşanan sıkıntılar, hiyerarşik engeller, otoriteye göre davranma zorunluluğu, bilgi alış – verişinin az olması biçimindedir. Olumsuz etki bırakmasına

ilişkin tespitler ise; karar alma mekanizmasının değişkenliği ve istikrarın olmaması, görev tanımlarındaki eksiklikler ve kriz anlarına karşı hazırlıkların olmaması şeklindedir.

Öğretim elemanlarının mevcut örgütsel yapıya bakış açılarının büyük oranda olumlu yönde olması yönetimin kurumsal bakımdan hedeflerini gerçekleştirecek bir yapı kurduğu, çalışanlarını karara dâhil ettiği, gereken desteği verdiği anlamında yorumlanabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Olumlu bir etkiye sahiptir.” (ÖE06)

“Yok, şu ana kadar hiçbir sıkıntı yaşamadık.” (ÖE07)

“O konuda, olumlu bir şekilde bizim makul görünen taleplerimize her zaman esnek bir kapı bırakılıyor. Şöyle olacak diye bir geri çevrilme olayı söz konusu olmuyor. Mümkün mertebe beklentilere cevap üretilmeye çalışılıyor ama tabii bu noktada bir de bizzat müdüre ulaşmak mümkün olmadı. Daha ziyade kurum amirleri kendi arasında paslaşıp işte dekanlık işte sürekli eğitim müdürü ancak biz ondan sonra sekreteryayla oradaki yetkili görevlilerle biz temas haline geçtik. O konuda da ellerinden gelen desteği sağladılar ama bu konuda ben yönetimin de ulaşılabilir olması gerektiğini düşünüyorum. Hani örgütsel yapıda belki de daha iyi şeyler yapılabilecekti ama oradaki memur benim anlatmak istediğimi çok iyi anlamayabilir. Oradaki müdür beyinde belli saatleri kapsayan herkes için görüşme saatleri olması lazım, ulaşılabilir olma noktasında.” (ÖE08)

“Bazı hiyerarşik engeller vardır. Mesela klavyeleri yenileyemedik.” (ÖE09)

“Olumlu” (ÖE10)

“Otoriteye göre davranmamız gereken durumlar bulunmaktadır.” (ÖE11)

“Karar alma mekanizmasının değişkenliği nedeniyle istikrar beklentisi ve kalıcı bir hizmet sunma anlayışından uzaklaşıyor.” (ÖE19)

“Ya eğitim verme, benim kendi alanımla ilgili bir eğitim verme adına soruyorsanız bu anlamda gayet rahat, hiçbir sıkıntı çıkmıyor. Yok, öyle bir şey yaşamadım ben.” (ÖE20)

“Tabii tabii. Biz şöyle olsun diyoruz onlarda karara uyuyorlar.” (ÖE21)

“Aslında benzer şekilde cevap vermek mümkün ama belki ama şunu da eklemek mümkün olabilir. Şimdi şöyle bir problem genelde yaşıyoruz. Aslında ben sürekli eğitim merkezlerinin içerisindeki iş yapısının, görev tanımlarının da tam olarak oturmuş olduğunu düşünmüyorum kendi örneğimiz bakımından. Örneğin şimdi hani baktığımız zaman sürekli eğitim merkezi personelinin veya oradaki örgütsel yapının görevi nedir? İşte bu eğitimleri belki açmak, tasarlamak, bunlara yönelik talepleri toplamak, efendime söyleyeyim bunu verecek öğretim kadrosunu işte organize etmek, bununla ilgili lojistik ve fiziki imkânları sağlamak gibi sıralayabiliriz sürekli eğitim merkezinin görevlerini. Fakat hani bunun da dışında karşılaşılabilecek problemlere yönelik, sorunların nasıl çözüleceğiyle ilgili bir önceden belirlenmiş veya kriz iletişimine yönelik önceden belirlenmiş bir takım uygulama ve düzenlemelerin olmaması bizi çok sıkıntıya sokuyor. Çünkü hani bahsettiğim gibi yetişkin eğitimi, özellikle halkla ilişkiler

bakımından, katılımcılarla ilişkiler bakımından son derece zorlayıcı olabiliyor. Bu bağlamda biz biraz yalnız kalıyoruz eğitimciler olarak. Kurumun desteğini arkamızda göremiyoruz çünkü böyle bir örgütsel yapı yok.” (ÖE24)

Tablo 48

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Mevcut Yasal Düzenlemeler ve Sahip Olduğu Bütçenin Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili mevcut yasal düzenlemelere ve bütçeye yönelik değerlendirme	Katılımcı (n=25)	f
Yasal düzenleme – Yeterli	ÖE01, ÖE02, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE11, ÖE13, ÖE15, ÖE20, ÖE25	10
Yasal düzenleme – Kısmen yeterli	ÖE08, ÖE10, ÖE17, ÖE18, ÖE21, ÖE23, ÖE24	7
Yasal düzenleme – Yetersiz	ÖE16, ÖE19, ÖE22	3
Yasal düzenleme – Cevapsız	ÖE03, ÖE04, ÖE09, ÖE12, ÖE14	5
	Yasal düzenleme – Toplam	25
Bütçe – Yeterli	ÖE01, ÖE02, ÖE05, ÖE06, ÖE11, ÖE13, ÖE15, ÖE20, ÖE25	9
Bütçe – Kısmen yeterli	ÖE08, ÖE10, ÖE12, ÖE14, ÖE17, ÖE18, ÖE21, ÖE23	8
Bütçe – Yetersiz	ÖE09, ÖE16, ÖE19, ÖE22, ÖE24	5
Bütçe – Cevapsız	ÖE03, ÖE04, ÖE07	3
	Bütçe – Toplam	25

Tablo 48'e göre mevcut yasal düzenlemelerin yeterlik düzeyini; 10 öğretim elemanı “yeterli”, 7 öğretim elemanı “kısmen yeterli” ve 3 öğretim elemanı “yetersiz” biçiminde değerlendirmiştir. 5 öğretim elemanı bu sorunun bu kısmını yanıtızsız bırakmıştır. Mevcut bütçenin yeterlik düzeyini; 9 öğretim elemanı “yeterli”, 8 öğretim elemanı “kısmen yeterli”, 5 öğretim elemanı “yetersiz” biçiminde değerlendirmiştir. 3 öğretim elemanı bu sorunun bu kısmını yanıtızsız bırakmıştır. Öğretim elemanlarının %40'ı mevcut yasal düzenlemelerin yeterli ve %36'ı mevcut bütçenin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bu noktada öğretim elemanları belirtilen oranlarda yasal düzenlemeleri ve mevcut bütçeyi yeterli bulsa da diğerleri bu konuda bazı sıkıntılar olduğunu hissetmiştir diyebiliriz. Bu

durum yönetimin ilgili konularda ortaya çıkan problemlerin çoğunluğunu öğretim elemanlarına yansıtmadan çözmesi biçiminde yorumlanabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Yeterli” (ÖE01 – ÖE02)

“Oldukça yeterli” (ÖE05)

“Gayet yeterli” (ÖE06)

“Eksiklikler olduğunu düşünüyorum. İlk kez böyle bir kurs veriyorum. Şehir dışından geliyorum, alacağım ücretle belki yol masrafımı bile çıkaramayacağım.” (ÖE09)

“Kısmen yeterli” (ÖE10)

“Yeterli değildir.” (ÖE16 – ÖE19)

“Yaklaşık olarak sahiptir.” (ÖE17)

“Zannedersem yasal olarak tabi mesela şöyle bir şey oluyor genel olarak duyduğumuz bir şey benim de karşılaştığım bir şey, mesela bir sürü kalemde bir kesinti oluyor mesela. Aşağı yukarı yüzde 45-50’si bize kalıyor. Yüzde 55’i artık vergiler çok, öyle bir şey duyuyoruz yani. Zannedersem prosedür böyle gerektiriyor. Zannedersem yasal düzenleme ihtiyacı var.” (ÖE21)

“Yabancılar için başka sistem var. Bizim için ek ders yok mesela. Verdiğimiz hizmetin karşılığını almadık. Başkası üzerinden aldık. Mesela normalde üniversitelerde 12 saat gerekiyor en az mesela. Biz bazen 20, bazen 24, bazen 28, bazen 30, bazen 34 veriyorum. Ve hiç mesela ben makale yazmak istiyorum, olmuyor o mesela. Başka öğrencilerle yapmak istiyorum, yapamıyorum. Türk gibi rahat değiliz, yabancılar tabi. Ama bilmiyorum. Elhamdülillah biz çalışıyoruz diyorum. Ama sen sorduğun için cevap veriyorum. Yabancı hocalar, biz niye fark. Biz maddi bir şey istemiyoruz. Ama niye mesela bu kadar mesela eksik mesela? Bir iki sene önce 24 saat verdim mesela. Hiç enerjim yok. Hatta derste hiç enerjim yok. Birinci ders, üçüncüde öğrenciler haksızlık kaldılar. Niye? Hoca hep yoruluyor. İkinci şey sistemde birinci öğretim ikinci öğretim hoca insan. Hoca sabahtan akşama kadar veremiyor ders. Ya sabah ya da akşam. Yani bugün ya sabah vereceksin ya da akşam vereceksin. Ama sabahta gel saat 8’de sonra bekle 6 saat, sonra ders var vallahi bu bence israf yani. Hocalar insanlar yani. İnsan yoruluyor yani. Biz burada ticari şirket değiliz, XXXSEM. Ticari değil, maddi değil. Biz bir şey olmak istiyoruz mesela bazı öğrenciler buraya geliyor mesela sorun var mesela ben yarım saat dinliyorum sonra yarım saat çöz buluyorum. Çok mutluyum böyle. Ders çok olursa ben bir şey yapamıyorum öğrenciler fazla. Elhamdülillah ilgi var öğrencilerden ama sistem yabancılar için biraz sıkıntı var. Bilmiyorum siz ne diyorsunuz. Bu benim şahsi değil bütün yabancı hocaların böyle. Mesela ben doktora şimdi yapıyorum, yapamıyorum. Ders çok olursa yapamıyorum. Ya da sabah akşam sürekli ders varsa o da yapamıyorum. Yani kafa rahatsız. Ben mesela makale yapmak istiyorum zorlama bir makale yaptım. Şimdi dergide yayınlanacak. Başka makale var ama yapamıyorum yani. O kadar Türk hocalar gibi biz rahat değiliz. Yani Allah razı olsun rektör son zamanda bir maaş için halletti. Biraz halletti. Ama hala Türk gibi bilmiyorum yani olmadı. Vergiler çok kesiliyor mesela maaşlardan. Bilmiyoruz yani niye?” (ÖE22)

“Yasal düzenlemelere aykırı zaten bir vaziyetin olması sanıyorum mümkün değil. Ama herhalde burada yasal düzenlemeden kastedilen bir takım şeyleri yapmaya yönelik yetkilerinin olup olmamasıyla ilgili. Yasal düzenlemeler açısından belki bir sorun olmayabilir ama genelde tabi bu tarz kurumların bütçeleri çok düşük oluyor veya yok gibi oluyor. Ancak kendi içlerindeki

örgütsel yapıyı sürdürmek için bunu kullanabiliyorlar. Bunun dışında mesela bizim eğitim öğretim materyallerimize yönelik o eğitimde kullanacağımız, örneğin o eğitimi kolaylaştırıcı bir takım görsel işitsel materyaller, örneğin işte bir sunumla ilgili teknik teçhizatların sağlanması ile ilgili onların hiçbir desteği gelmiyor onlardan. Bütçe katkısı olmuyor. Birçok şeyi biz kendi imkânlarımızla çözmek durumunda kalıyoruz. Dolayısıyla bu anlamda yani eğitim ve öğretimin daha iyi yapılabilmesi adına belki biraz daha bütçe ayrılması iyi olabilir.” (ÖE24)

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Örgütsel Yapı Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında örgütsel yapı boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on bir maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmeye çalışılmıştır.

Tablo 49

SEM Kursiyer Görüşlerine Göre Mevcut Örgütsel Yapının Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezinde;	Hiç f	Az f	Orta f	Çok f	Tam f	\bar{X}	s.s.	n=179 \bar{X}_{ort}
Danışma hizmetleri uygun biçimde verilmektedir.	4	15	41	57	62	3,88	1.051	
Birimleri gösteren anlaşılır tabelalar vardır.	4	11	32	62	70	4,02	1.011	
Kayıt öncesi ihtiyaç duyulan bilgiler verilmektedir.	2	8	30	59	80	4,16	.935	
Kursiyerlerle ilgili resmi işlemler titizlikle yürütülmektedir.	2	5	30	59	83	4,21	.897	
Öğretim işini aksatmayacak sayıda öğrenci kaydedilmiştir.	4	8	27	50	90	4,20	1.000	
Eğitim hizmetini önceden duyurulan uzman öğretim elemanı vermektedir.	2	4	16	38	119	4,50	.837	\bar{X} 4.14
Mevcut ve ileride verilmesi planlanan eğitim hizmetleri ile ilgili tanıtımlar yapılmaktadır.	7	14	37	45	76	3,94	1.140	
İstek, öneri ve şikâyetlerle ilgilenilmektedir.	8	11	28	56	76	4,01	1.112	
İdari personel iletişimde nazik ve güven vericidir.	2	6	24	45	102	4,34	.912	
İdari personel yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı bir anlayışa sahiptir.	3	7	37	58	74	4,08	.963	
Belirlenen eğitim programlarını gerçekleştirmek için gerekli imkânlar sağlanmakta ve uygun öğreticiler bulunmaktadır.	2	6	25	54	92	4,27	.904	

Tablo 49'a göre mevcut örgütsel yapının kursiyer değerlendirmesine ilişkin genel ortalama 4.14 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 25'de belirtildiği şekilde 3.41 – 4.20 puan aralığına denk gelen bu maddeye ait genel ortalamanın karşılığı “çok” biçimindedir. Bu anlamda kursiyerler mevcut örgütsel yapının ağırlıklı olarak uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut örgütsel yapı kapsamında en yüksek ortalamaya sahip ilk üç ifade: 4.50 ortalama ile “Eğitim hizmetini önceden duyurulan uzman öğretim elemanı vermektedir”, 4.34 ortalama ile “İdari personel iletişimde nazik ve güven vericidir” ve 4.27 ortalama ile “Belirlenen eğitim programlarını gerçekleştirmek için gerekli imkânlar sağlanmakta ve uygun öğreticiler bulunmaktadır” biçimindedir. “Danışma hizmetleri uygun biçimde verilmektedir” ifadesine ilişkin değerlendirme 3.88 puan ile en düşük ortalamaya sahiptir.

Kursiyerlerin örgütsel yapıya ilişkin değerlendirmelerinin olumlu bir sonuçta ortaya çıkması öğretim elemanlarının da bu konudaki olumlu algılarını destekler bir durumdur denilebilir. Sürekli eğitim merkezlerindeki mevcut örgütsel yapıların kursiyer algıları üzerinde genel olarak idari işlemlerin kolayca gerçekleştirilebilmesi, ilgili birimlere erişimin zor olmaması, personelin kendilerine olan yaklaşımları vb. gibi durumlar bakımından olumlu bir yere sahip olduğu bu anlamda söylenebilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Süreç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında süreç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında değerlendirilmesi, sahip olunan öğretim elemanı kaynağının YBÖ kapsamında değerlendirilmesi, sahip olunan fiziki imkânların değerlendirilmesi biçiminde olmak üzere üç açıdan yönetici görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 50

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Eğitim Süreçlerinin YBÖ Kapsamında Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezlerinde eğitim süreçlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Alınmaktadır	Y01, Y02, Y03, Y04, Y05, Y08, Y09, Y10, Y11, Y12, Y13, Y14, Y15, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y21, Y22, Y23, Y24	22
İyileştirme gerekmektedir	Y06, Y07, Y25	3
Alınmamaktadır	-	-
	Toplam	25

Tablo 50'ye göre eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında dikkate alınma düzeyini; 22 yönetici "alınmaktadır", 3 yönetici "iyileştirme gerekmektedir" biçiminde yorumlamıştır. Yöneticilerin %88'i eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Dikkate alınmayla ilgili gerekçeler özetle; sürdürülebilir olma ve rekabet edebilme çabası, kurs içeriklerindeki ve katılımcı profilindeki farklılıklar olarak sıralanabilir. Ayrıca bu tip kıstasların öğretim elemanları tarafından sağlandığı ve bu anlamda uzmanlık alanlarına yönelik destek verildiği dile getirilmiştir. Bunun yanısıra özellikle kullanılan araç ve gereçlerde modernleştirme ve iyileştirme yapılmasına olan ihtiyacın da altı çizilmiştir.

Yöneticilerin bu maddeye yönelik değerlendirmeleri kurmuş oldukları örgütsel yapıyı yürüttükleri süreçle destekleme çabası olarak yorumlanabilir. Yöneticilerin YBÖ kapsamında yürütülen süreçleri önemsiyor oluşlarını açık ve net bir şekilde ifade etmeleri de bu konuda çeşitli çalışmalar yaptıklarını işaret etmektedir denilebilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

"Evet, şimdi verilen hani eğitim planlaması yapılırken eğitimin içeriği işte kullanılacak materyaller eee ondan sonra eğitim alacak kişilere verilecek belgeler veya işte evraklar hani neyse. Bunlar hani profile göre oluşturuluyor. Şimdi bir lisans iki yıllık bir MYO'daki bir öğrenciye yapılan eğitimle bir sanayide çalışan bir gruba verdiğimiz eğitiminki tamamen farklı oluyor. Bu kriterleri göz önüne alıyoruz ki bizim amacımız zaten hani ooo bu kültürü onlara vermek. Yani sürekli eğitim alabilmeleri, kendini geliştirmeleri yani bunu aslında ne kadar üst düzey yönetici olursanız olun o hayat boyu öğrenmenin devam ettiği fikrini onlara aşılacak.

Onun içinde biz hani onu destekleyici şekilde hem sunulan materyaller katılımcılarla paylaşıyor hem de sürekli iletişim hani eğitim veren kişilerle iletişim halinde olmaları sağlanıyor. Bu şekilde hani onları desteklemeye çalışıyoruz.” (Y04)

“Daha etkin araçlar kullanılabilir.” (Y07)

“Var tabi, yetişkinler ama çocuklarda var bizde ... Coder dojo’yu hiç duydunuz mu bilmiyorum ... Genç neslin teknoloji ile erkenden tanışması, deneyim kazanması yönünde çalışmalarımız var ...” (Y13)

“Kesinlikle dikkate alıyoruz. Almak zorundayız. Aksi halde şikâyet ve memnuniyetsizliklerden uğraşmaktan biz işimizi yapamaz hale geliriz. Yeni işlerimizi üretmez hale geliriz. Yetişkinler zamanları kısıtlı olan bireylerdir. Ve daha olgun istedikleri ve hedeflerinde daha tanımlanmış belirginleştirmiş bireylerdir. Dolayısıyla o kısa zamanları içerisinde bir bedel ödeyerek ödedikleri paranın değerinin karşılığını da almayı bekleyecek bekleyen kişiler bireyler oldukları için çalışmaların ve eğitim programlarının gerek içerik gerek eğitim öğretim yöntemleri uygulamaları materyalleri tüm boyutları açısından onların ihtiyacına ve beklentisine uygun olmasını özellikle dikkat ediyoruz. Burada eğitmen seçimi de çok önemli yani biz hem akademik hem de profesyonel eğitim uzmanlarından da yararlanıyoruz. Yani kadroların kadrolamada yararlanıyoruz. Yani yetişkin ya da bu şekilde yaygın eğitim portallarında deneyimli olan kişileri eğitmenlerin daha memnuniyet verici ve beklentileri rahat edebildiklerini tespit edebildiğimiz için.” (Y23)

Tablo 51

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Sahip Olunan Öğretim Elemanı Kaynağının YBÖ

Kapsamında Değerlendirilmesi

Öğretim elemanı kaynağının yaşam boyu öğrenme kapsamında değerlendirilmesi	Katılımcı (n=25)	f
Yeterli	Y02, Y03, Y05, Y06, Y07, Y08, Y09, Y10, Y16, Y17, Y18, Y19, Y20, Y22, Y25	15
Büyük oranda yeterli	Y01, Y04, Y13, Y14, Y15, Y21, Y23, Y24	8
Yetersiz	Y11, Y12	2
	Toplam	25

Tablo 51’e göre YBÖ kapsamında sahip olunan öğretim elemanı kaynağının yeterlik düzeyini; 15 yönetici “yeterli”, 8 yönetici “büyük oranda yeterli” ve 2 yönetici “yetersiz” biçiminde yorumlamıştır. Yöneticilerin %60’ı YBÖ kapsamında sahip oldukları öğretim elemanı kaynağının nitelik ve nicelik bakımından yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca kurs verecek öğretim elemanını belirlerken izlenen yollar özetle; bazı özellikli alanlar için dışarıdan temin etme, tarama yaparak havuz oluşturma, deneyimlerini izleme, CV’lerini alma, yöneticilere danışma, gizlilik ilkesini gözeterek YBÖ bazında bazı ölçütleri sorgulama, geri

beslemeleri değerlendirme, gönüllük ve yetkinlik, akademik ünvan ve yeterlik, teorik çalışmışlığın yanısıra piyasada çalışmış olma, yetişkinlerle çalışabilme becerisi, yetişkin eğitiminde deneyimli olma, teklif götürme, eğitici eğitimi belgesine sahip olma, diğer üniversitelerden temin etme vb. olarak sıralanmıştır.

Elde edilen bulgulara bakarak kadrolama konusunda yöneticilerin sahip oldukları imkânları yeterli buldukları yönünde yorum yapmak mümkündür. Ayrıca eksikliğini hissettikleri alanlar için de kadrolama çabalarının olduğundan bahsedilebilir. Bunun yanı sıra YBÖ amaçlarıyla ilgili uygun öğretim elemanı bulmaya yönelik olarak yürüttükleri çalışmaların oluşu, yönettikleri kurumu daha üst noktalara taşıma uğraşısı olarak da yorumlanabilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Evet, biz ilk göreve başladığımızda XXX’deki öğretim üyeleri üzerinde bir tarama yaptık. Yani hangi konularda kimler ne gibi eğitimler verebilir ... Ama mesela bazı konularda hiç eğitim vermemiş kişilere ihtiyacımız oldu. Onlara da ulaştığımız da onlarda bize pozitif yaklaşmışlardı. Evet, bir de mesela ben ilk başladığımda birçok eğitimin ilk saatlerine girdim. Ben kendim, hani mesela bir konuda çok iyi olabilirsiniz ama o konuyu anlatabilmek tamamen başka bir olay, yani...” (Y04)

“Üniversite kadrosundan, isteğe bağlı, yeterlidir.” (Y06)

“Yok. Yok, orada hiç yok. XXX üniversitesinde 2000 tane öğretim üyesi var. Sıkıntı yok.” (Y09 – Y10)

“Tam yeterli değildir. Öğretim elemanlarına teklif yoluyla bulunmaktadır.” (Y12)

“Hedeflediğimiz alanlarda evet. Ama zorluklarımız var. Daha öncede konuşmuştuk yani özellikle hocalarımızın araştırmayı ön plana koymuş olmaları nedeniyle eğitim alanında bilgi ve donanımları olmasına rağmen onları bu tür kurslara ikna etmek için zorlanıyoruz. Alan uzmanlığı tabi birinci sırada yani öncelikle istenilen eğitim konusuyla o profil uyuyor mu ona bakıyoruz. Sonrasında mesela bizim mühendislik işletmecilik programı gibi bu tür profesyonel ya da yetişkinlere yönelik deneyimi varsa öncelikle onları tercih ediyoruz. Bunun gibi konular.” (Y13)

“Evet genellikle. Eğer çok ihtiyacımız olursa çok özel bir konuda spesifik bir konu olursa dışarıdan hoca da getirtebiliyoruz.” (Y15)

“Evet, öğretim elemanının nitelik ve niceliğine göre belirlenmektedir.” (Y19)

“Evet sahibiz. Birçok farklı fakülte ve dolayısıyla farklı geçmişe, ilgi ve uzmanlık alanına sahip birçok öğretim elemanımız var hepsi dönem dönem sürekli eğitim merkezimizde ders

verebiliyor. Tam zamanlı öğretim elemanlarıyla tek sorun yoğun programları dolayısıyla genellikle akşam ya da hafta sonu yaptığımız programlara dâhil olmak istememeleri bu yüzden bazen yarı zamanlı öğretim elemanı kullanıyoruz.” (Y20)

“Bizim mesleki eğitim ve bireysel eğitime yönelik eğitimlerimiz olduğu için yani sadece tamam üniversite akademisyenlerimiz bize destek veriyor ama piyasada da tanınırlığı yani iş dünyasında sanayide tanınırlığı önemli olan öğretmenlerle çalışmak yani katılımcıların beklentilerini karşılıyor. Elbette, aynen dediğim gibi piyasada eğitim vermiş olmaları yani sadece üniversitede akademisyenlik yapanlar ve piyasada eğitim vermiş olanlar. Çünkü gerçekten halkın nabzını daha doğrusu katılımcı nabzını biliyorlar hani lisans öğrencisi gibi davranmayıp daha farklı ihtiyaçlarına cevap verebiliyorlar.” (Y21)

“Tabi birikime sonra karşı karşıya kalman kitleyle iletişim kabiliyetine ve hani o ihtiyaçlara yanıt verebilecek özellikle reaktif olabilme kabiliyete herhangi bir olumsuzluğu var mı yani daha önce bir olumsuz tecrübe yaşanmış mı referanslar bu anlamda dikkate alınıyor ... Kendimizi yenilemeye ihtiyacımız var. Öğrenci profili farklı oluyor yani burada gelen kişinin mutlaka mutlaka bir daha gelmeyi istekli veya diğer insanlara önerecek bir yaklaşıma sahip olması lazım.” (Y25)

Tablo 52

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Sahip Olunan Fiziki İmkânların Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezlerinin fiziki imkânlar bakımından değerlendirilmesi	Katılımcı (n=25)	f
Uygundur	Y01, Y02, Y03, Y11, Y12, Y13, Y14, Y16, Y17, Y19, Y21	11
Kısmen uygundur	Y05, Y06, Y07, Y15, Y18, Y20, Y22, Y23, Y24, Y25	10
Uygun değildir	Y04, Y08, Y09, Y10	4
	Toplam	25

Tablo 52’ye göre fiziki imkânların uygunluk düzeyini; 11 yönetici “uygundur”, 10 yönetici “kısmen uygundur” ve 4 yönetici “uygun değildir” biçiminde değerlendirmiştir. Yöneticilerin %44’ü eğitim verilen mekânların kursların özelliğine uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca fiziki olanaklarla ilgili öneriler özetle; talepleri ve ulaşım olanaklarını dikkate alma, idari birimlerin – akademisyen odalarının – uygun eğitim salonlarının – kütüphanenin – sosyal olanakların birlikte bulunduğu daha erişilebilir yapılar inşa etme, daha etkin – bağımsız tasarımlar oluşturma, sağlıklı iklimlendirme olanakları sağlama vb. olarak sıralanmıştır.

Fiziki imkânlarla ilgili olarak yöneticilerin çoğunluğu uygun olduğunu ifade etse de kısmen uygundur ve uygun değildir diyenlerin oranı daha fazladır. Bu durum yöneticilerin

yönettikleri kuruma ait fiziki olanakları yetersiz gördükleri şeklinde ve daha uygun olanaklara kavuşma beklentilerinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak daha iyi fiziki imkânlarla kavuşma beklentisiyle ilgili olarak kendilerine bir görev biçmedikleri, bu tip iyileştirmelerin üst yönetim tarafından gerçekleştirileceği yönünde de bir algı içerisinde olduklarına dair yorum da yapılabilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Ya, bu konuda da biz şanslıyız bence. Çünkü bizim üniversitenin bütün fakülte ve yüksekokulları bizim doğal binalarımız. Yani siz de bilirsiniz XXX’de bile bizim kurslarımız var. KPSS kursu, XXX arkadaşımız. (Y01)

“Evet. Talepler doğrultusunda.” (Y02 – Y03)

“Evet, fiziki yapıyla ilgili bizim sürekli eğitim merkezimizle ilgili bir sıkıntımız vardı. Hala da devam ediyor bildiğim kadarıyla ... Çünkü her lokasyonu biz kendimize ait olmadığı için eğitim verilen yere oradaki datashow çalışıyor mu? Klima çalışıyor mu? Bunların kontrolü, eğitim süresince orada bir personeli tutmak zorunda kalıyoruz. Personel sıkıntımız var. Bence en büyük sıkıntımız fiziksel koşulların daha iyi hale getirilmesiydi ... Ama iyi bir sürekli eğitim merkezinin bence hem gelenleri rahatlatmak açısından yani o algıyı yaratabilmek içerisinde bir bütün içerisinde kendisine ait bir binası eğitim salonlarıyla kantiniyle dinlenme salonlarıyla öğretim üyelerinin hazırlanacağı salonla idari personeli ve yöneticilerin olduğu ofislerle komple bir şey olması gerekiyor diye düşünüyorum.” (Y04)

“Daha etkin bir tasarım gereklidir.” (Y06)

“Tabi birinci sınıf yani. Kesinlikle ... Ulaşımı nispeten kolay. Gördüğümüz gibi XXX seçeneği var. XXX var. Onu genelde tercih ediyorlar. Otoparkı zaten var.” (Y13)

“Buna buna tek kelimeyle cevap vereceğim. Süper.” (Y14)

“Evet, üniversitemiz sürekli gelişiyor. Yeni binalar yapılıyor. Yani sürekli tamirat tadilat işleri yapılıyor. Yani bu dönem zaten bizim üniversitemizin tadilat dönemi. Yani hem katılımcılarımız için hem eğitimcilerimiz için de fiziksel şartlarımız var. Blackboard Panopto Sistemlerini kullanılıyor. Yani onlarda ekampüs akıllı sistem olarak eğitimlerimizde kullanıyoruz onları. Biz çay kahve ikramımız oluyor zaten eğitimimizde. Kantinimiz de akşam sekize kadar açık, herkese açık.” (Y21)

“Valla bizim bu konuda biraz ihtiyacımız var. Yani üniversitemizin çünkü ortak alanlarını kullanıyoruz eğitim ortamı olarak. Derslik veya laboratuvar ya da salon ihtiyaçlarımızı yani XXXSEM’e ait özel salonlar yok. Pek çok üniversitede böyle olduğunu biliyorum. Ortak alanları kullandığımız için ister istemez tarihlerde çakışmalar oluyor. Üniversitemizde de çünkü çok yoğun bu çalışmalar. Hafta içi mesela gündüz eğitimleri genellikle alamıyoruz. Çünkü derslik sıkıntımız var. Dolayısıyla hafta içi akşam veya hafta sonuna biz programlamak durumunda kalıyoruz. Salonlarda diğer eventlerin, diğer etkinliklerinde salonlara ortak yüklenme programlanması söz konusu o yüzden bazen yer bulmakta gücük çekebiliyoruz. Bu ihtiyacımız hala devam ediyor.” (Y23)

Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarının Süreç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında süreç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri; eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında değerlendirilmesi, sahip olunan öğretim elemanı kaynağının YBÖ kapsamında değerlendirilmesi, sahip olunan fiziki imkânların değerlendirilmesi biçiminde olmak üzere üç açıdan öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 53

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Eğitim Süreçlerinin YBÖ Kapsamında Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezlerinde eğitim süreçlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Alınmaktadır	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE10, ÖE11, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	21
Büyük oranda dikkate alınmaktadır	ÖE08, ÖE09,	2
Sorunlar vardır	ÖE12, ÖE24	2
	Toplam	25

Tablo 53'e göre eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında dikkate alınma düzeyini; 21 öğretim elemanı "alınmaktadır", 2 öğretim elemanı "büyük oranda dikkate alınmaktadır", 2 öğretim elemanı "sorunlar vardır" biçiminde değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarının %84'ü eğitim süreçlerinin YBÖ kapsamında dikkate alındığını ifade etmişlerdir. Ağırlıklı olarak yöneticilerin bu tip taleplere yönelik çözümleri ivedilikle sundukları, her türlü desteği verdikleri belirtilmekle beraber; yönetime erişimde yaşanan zorluklara veya YBÖ ile ilişkili olarak oluşan karmaşık ihtiyaçları yönetimin görememesi biçimindeki olumsuzluklara da dikkat çekilmektedir.

Öğretim elemanlarının süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin yönetime yönelik bazı eleştiriler içermesiyle birlikte genel anlamda olumlu olması, yönetimin bu konuyu

önemsemesi ve bu konuda öğretim elemanlarına destek sağlaması şeklinde yorumlanabilir. Bu bağlamda yöneticilerin YBÖ içeriğine uygun bir biçimde süreci yürütmeye çalıştıkları da söylenebilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Evet, bu tip talepleri hassasiyetle karşılayıp, ivedi çözümler gerçekleştiriliyor.” (ÖE05)

“Kesinlikle destek ve karşılık bulunup talep hemen dikkate alınıp çözüme kavuşturuluyor.” (ÖE06)

“Evet, almıyor. Dediğim gibi şu ana kadar her türlü desteği verdiler. Gerekirse eğitim düzenlenir, her türlü şey yapılıyor.” (ÖE07)

“Evet, elden geldiğince.” (ÖE09)

“Yönetimle görüşemiyoruz. İsteklerimizi idareye bildiriyoruz. İdare kendi yetki ve olanakları çerçevesinde isteklerimizi karşılamaya çalışıyor.” (ÖE12)

“Şimdi bu konuda bizim daha önce şöyle taleplerimiz olmuştu. Özellikle XXX dendiği zaman tabi ki o araçların, o araçlara yönelik girdi düzeyi, kullanma kabiliyeti gibi şeylerde eğitimden alınan verimi doğrudan etkiliyor. Biz bu anlamda mesela eğitim programı açılmadan önce kullanıcıların pardon katılımcıların düzeylerini algılamaya yönelik, onu öğrenmeye yönelik bir mesela ön araştırma veya ön kayıt esnasında en azından birkaç soruluk en azından o bilgi düzeyini ölçecek mesela bir çalışma yapılmasını talep etmiştik. Bu çoğu zaman yapılmıyor. Bu konuda ciddi bir eksik var. Yetişkin eğitiminde çok farklı beklentiler ve arzular olduğu için bunların yönetilebilmesi adına kurumun bu yapıdan bir destek alabildiğimizi söylemek zor. Çok daha şey bakılıyor konuya basit bakılıyor, basit değerlendiriliyor. Hani bir eğitim programı açacağız, katılımcılar gelecek, eğitimcilerle biz onları aynı sınıfın içine koyacağız ve buradan güzel bir şey çıkmasını umacağız, onların da memnun kalmalarını umacağız gibi aslında basit bir denklem var. Ama bu böyle değil maalesef. Çok daha karmaşık farklı ihtiyaçların olduğu bir süreçten bahsediyoruz. Buna böyle cevap vermek mümkün.” (ÖE24)

Tablo 54

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Sahip Olunan Öğretim Elemanı Kaynağının YBÖ Kapsamında Değerlendirilmesi

Öğretim elemanı kaynağının yaşam boyu öğrenme kapsamında uygunluğu	Katılımcı (n=25)	f
Evet	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE08, ÖE09, ÖE10, ÖE11, ÖE12, ÖE13, ÖE14, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE24, ÖE25	24
Kısmen	-	-
Sorunlar vardır	ÖE23	1
	Toplam	25

Tablo 54'e göre YBÖ kapsamında sahip olunan öğretim elemanı kaynağının yeterlik düzeyini; 24 öğretim elemanı "evet", 1 öğretim elemanı "sorunlar vardır" biçiminde değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarının %96'sı bu görevin kendilerine verilmesini dopru bulduklarını ifade etmişlerdir. İlgili merkezlerde görev yapmak için sahip olunması gereken nitelikler; deneyim (özel sektör gibi), kurumsal misyon ve vizyonun benimsenmesi, gönüllük, herkesle çalışabilme becerisi, lisansüstü eğitim düzeyinde olma, YBÖ felsefesini benimseme, yetişkinlerle çalışabilme becerisi, alanında yeterlilik, iletişim becerisi, teoriyi pratikle ilişkilendirmek, çeşitli kursiyer beklentilerini dikkate almak, sabırlı olmak, konu ile ilgili teknik becerilere sahip olmak, esnek olabilmek, araştırmacı olmak, kendini geliştirme isteğine sahip olmak biçiminde sıralanmıştır. Bazı zamanlarda ilgili kursların yetkin olmayan kişilere verilmesi önemli bir sorun olarak belirtilmiştir.

Öğretim elemanlarının kadrolama konusunda YBÖ içeriğine uygun biçimde bazı ölçütlerin aranıyor olmasını önemsedikleri söylenebilir. Bu anlamda yönetimin doğru bir yaklaşım sergilediği ve kendilerine bu görevi vermekle doğru bir görev dağılımı yaptığı yönünde yorum yapılabilir. Aynı zamanda YBÖ ile ilişkili olarak sahip oldukları özellikleri de sıralamış olmaları bu konuda farkındalıklarının olduğu ve liyakata inandıkları anlamına gelebilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

"İlk önce istekli olmanız lazım, yani gönüllü olmanız lazım. Çünkü burada çok farklı yapıda öğrenciler karşınıza çıkabiliyor, herhangi bir yaptırımınız da olmuyor, yani bunları tolare edebilecek, her kesimden herkesi karşılayabilecek bir yapıya sahip olmanız lazım. Burası bir üniversite, üniversiteye bağlı olduğu için normalde olan bir eğitimden çok farklı bir eğitim vermeniz gerekiyor, karşılamamız gerekiyor ki bu güveni devam ettirebilelim." (ÖE07)

"Evet. Daha sabırlı, daha sosyal iletişime açık olmalıdır." (ÖE13)

"Esnek çalışma kapasitesine ve vizyonuna sahip olmak." (ÖE16)

"Gayet donanımlı bir bilgiye sahip olmak gerekmektedir." (ÖE17)

“Evet. Bu alanda deneyim en önemli unsur. Bunun yanı sıra çalışkan bir yapıya sahip olmak, sosyal becerileri güçlü olmak gerekmektedir. Daha da önemlisi araştırmacı bir yapıya sahip olarak güncel kurslarla ilgili döner sermaye vb. konularda bilgi sahibi olmak şarttır.” (ÖE18)

“Lisansla yetişkin eğitimi arasında hocanın tutumunda fark olması gerekir. Tabi mesela çok değişik bir mesela öğrenci profili var. Lisansta karşınızda 18-20 yaşında genç var ama 45-50 yaşında profesör de oldu yani ...” (ÖE21)

“Şimdi bana, ben kendim talep ettim bu kursu açmayı ama orada hoşuma gitmeyen aynı kursu aynı yetkinliğe sahip olmayan kişilerin de açmasına izin veriyor olmaları konusunda tereddütlerim oldu ... Ama ben hani dışarıdan bakınca eğitimin tümünü takip etmek yeterlilikler açısından incelediğimde sıkıntılar olduğunu söyleyebilirim.” (ÖE23)

Tablo 55

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Sahip Olunan Fiziki İmkânların Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezleri fiziki imkânlarının yönetim tarafından dikkate alınması	Katılımcı (n=25)	f
Alınmaktadır	ÖE01, ÖE02, ÖE03, ÖE04, ÖE05, ÖE06, ÖE07, ÖE10, ÖE11, ÖE13, ÖE15, ÖE16, ÖE17, ÖE18, ÖE19, ÖE20, ÖE21, ÖE22, ÖE23, ÖE25	20
Kısmen alınmaktadır	ÖE08, ÖE09, ÖE12, ÖE14	4
Alınmamaktadır	ÖE24	1
	Toplam	25

Tablo 55’e göre fiziki imkânların ihtiyaçlar kapsamında dikkate alınma düzeyini; 20 öğretim elemanı “alınmaktadır”, 4 öğretim elemanı “kısmen alınmaktadır” ve 1 öğretim elemanı “alınmamaktadır” biçiminde değerlendirmiştir. Öğretim elemanlarının %84’ü eğitim verilen mekânların kendi ihtiyaçlarına ve kursiyer ihtiyaçlarına yönelik dikkate alındığı ifade etmişlerdir. Fiziki olanaklarla ilgili yapılan çalışmalar özetle; önerilere göre revize etme, ihtiyaçların karşılanmasına yönelik hızlı ve etkin çalışmalar yapma vb. olarak sıralanmıştır. Yaşanan sıkıntılar; lojistik ve donanımsal desteğin merkezden uzak birimlere ulaştırılamaması, başka birimlere ait yapıları kullanmakla ilgili yaşanan zorluklar, alt yapısal aksaklıklar, kurslar açıldıktan sonra ortaya çıkan sorunlara ilgisiz kalınması olarak değerlendirilmiştir.

Öğretim elemanlarının fiziki imkânlarla ilgili değerlendirmelerinin ağırlıklı olarak olumlu yönde olması yönetici değerlendirmeleriyle çelişkili bir durum ortaya çıkarmaktadır denilebilir. Yöneticilerin de çoğunluğu fiziki yapıyı uygun bulduğunu ifade etmekle birlikte

öğretim elemanlarının yaklaşık yarısı oranında oldukları söylenebilir. Bu durumda öğretim elemanlarının da fiziki yapıya ilişkin beklentilerinin olduğu ancak bu beklentilerin gerçekleştirilmesine yönelik esas sorumlu olarak kurum yönetimini değil, üst yönetimi gördükleri şekilde bir hissin arka planda oluştuğu söylenebilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Evet, sınıfın ve binanın fiziksel yapısını bizlerin önerilerini de dikkate alarak revize ediyorlardı.” (ÖE05)

“Şu an eksik olarak bir şey yok. Herhangi eksik bir şey olduğunda her türlü desteği yine alıyoruz. Yönetim bu konuda çok hassastır. Mesela ders aralarında çay içebileceğimiz bir yer ilk başlarda yoktu ama zamanla bunların hepsi oldu yani. İhtiyaca göre her türlü ihtiyaç karşılanıyor.” (ÖE07)

“İdare eder, gördüğünüz gibi şu an başka bir birimin binasını kullanıyoruz. Daha iyileştirilebilir.” (ÖE09)

“Çoğu kez evet. Ancak zaman zaman alt yapısal bazı sıkıntılar yaşanmaktadır internet bağlantısı dersliklerdeki ses yankılanması vs . gibi. Çok majör problemler olmamakla birlikte bunlarında dikkate alınacağından eminim.” (ÖE14)

“Her ihtiyaç en kısa sürede giderilmektedir.” (ÖE19)

“Evet, var yani, şey olarak sınıflar gayet güzel güzel yani mesela bilgisayarımız var, şeyimiz var, yani her türlü internette video gibi şeyler de olabiliyor. Çıkıyoruz mesela çıkınca çay kahve her türlü ikram ne bileyim pasta tarzı, yani o sırada sohbet de oluyor gayet iyi yani ben gayet beğeniyorum yani. Üniversitenin çoğu yerinden iyidir yani. O kat tamamen onlara ait.” (ÖE21)

“Valla dershaneden daha daha iyi yani. Dershanede mesela sık sık öğrenciler oturuyorlar. Küçük odalar mesela. Beğendim oraları. Tabi daha güzel var ama bu güzel yani.” (ÖE22)

“Yani şu aşamada iyi. İlk aşamada ciddi problemler vardı. Benim de yönlendirmelerim olmuştu. Şu aşamada benim şikâyetim yok. ... hepsi dikkate alındı. Ve şimdi kursiyerler gerçekten çok rahat bir şekilde bir eğitim alıyor. İlk eğitimi yapan kişi olduğum için olması gerektiğini düşünüyordum. İlk eğitimi yapan kişiydim ben ve ilk yönetim kurulunda falan olmadığım halde o yaşadıklarımıza bağlı olarak çok da kalabalık bir gruba XXX ilindeki bir gruba ve etkin bir gruba yönelikti eğitimimiz. Orada baya önerilerim oldu. Onlarda dikkate aldılar.” (ÖE23)

“Aslında buna dikkat edildiğini söylemek zor bizim örneklerimiz açısından. Genelde tabi üniversite içerisindeki fiziki yapının da darlığı, çok fazla etkinlik veya organizasyon olmasının neticesinde bazen eğitimin yapılacağı uygun bir sınıfı bulmak bile sorun olabiliyor. Ama bunun dışında elbette ki ne olursa olsun eğer bu eğitimi vermek için açılıyorsa buna uygun fiziksel bir mekânın da ortaya konması gerekiyor. Bu anlamda biraz sıkıntı yaşadığımızı söylemek mümkün. Şöyle ki mesela uygun bir sınıf olsa da eğitimler genelde hafta sonu olduğu için öğrencilerin, katılımcıların ders aralarında mesela rahatlayabilecekleri, ihtiyaçlarını giderebilecekleri imkânlar çok kısıtlı oluyor. Açık kantin yok, işte bu okulun dışında yer alan yeme içme alanları kapalı hafta sonu olduğundan dolayı. Böyle sıkıntılar olabiliyor bu tabi her yer için geçerli değil ama bizim örneğimiz için böyle bir durum söz konusu.” (ÖE24)

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Süreç Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında süreç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on üç maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir.

Tablo 56

SEM Kursiyer Görüşlerine Göre Eğitim Süreçlerinin Değerlendirilmesi

Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim sürecinde;	Hiç f	Az f	Orta f	Çok f	Tam f	\bar{X}	S.S.	n=179	
								$\bar{X}_{\text{genel ort.}}=4.04$	\bar{X}_{ort}
Öğretim elemanı kursiyerin en çok çözüm beklediği konulardan ve problemlerden başlayarak eğitimde işlevsellik gözetmektedir.	2	12	26	58	81	4.14	.976		
Öğretim elemanı öğretim sürecinde kursiyerlerin kendi bilgi, beceri ve tecrübeleri dikkate almaktadır.	3	13	27	64	72	4.06	.998		\bar{X} 4.04
Öğretim elemanı eğitim sürecini konudan ziyade kursiyer beklentilerine yönelik yürütmektedir.	5	15	35	58	66	3.92	1.073		
Eğitim hizmetleri kursiyer ihtiyaçlarına yönelik esnetilebilmektedir.	1	10	23	27	118	4.40	.951		
Eğitim hizmetleri önceden belirtilen içeriğe uygun olarak yürütülmektedir.	1	4	14	46	114	4.50	.782		\bar{X} 4.48
Eğitim hizmetleri önceden belirtilen süreye uygun olarak yürütülmektedir.	2	2	9	47	119	4.56	.743		
Fiziki ortam çağdaş eğitim anlayışına ait olduğu düşünülen öğeler barındırmaktadır.	7	12	38	51	71	3.93	1.110		
Fiziki yapı psikolojik olarak çekici, güven verici, rahatlatıcı ve düzenlidir.	10	13	37	55	64	3.84	1.157		
Eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde ulaşım olanakları dikkate alınmıştır.	8	13	38	49	71	3.91	1.140		
Eğitim aralarında kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği mekânlar vardır.	6	10	38	51	74	3.99	1.076		\bar{X} 3.86
Eğitim aralarında kursiyerlerin ve öğretim elemanlarının rahatlıkla iletişim ve paylaşımında bulunabileceği mekânlar vardır.	2	10	27	54	86	4.18	.963		
Dersliklerin fiziki yapısı yeterli büyüklükte ve verilen eğitime uygundur.	11	16	45	45	62	3.73	1.202		
Derslikler yetişkin zevk ve ölçütlerine uygun dekore edilmiştir.	22	24	31	52	50	3.47	1.350		

Tablo 56'ya göre eğitim süreçlerinin kursiyer değerlendirme düzeyine ilişkin genel ortalama 4.04 olarak gerçekleşmiştir. Tablo 25'de belirtildiği şekilde 3.41 – 4.20 puan aralığına denk gelen bu maddeye ait genel ortalamanın karşılığı “çok” biçimindedir. Bu anlamda

kursiyerler eğitim süreçlerinin ağırlıklı olarak uygun biçimde yürütüldüğünü ifade etmişlerdir. Süreç alt boyutlarından öğretim elemanı bağlamında değerlendirmeleri 4.04 – eğitim hizmetleri bağlamında değerlendirmeleri 4.48 – fiziki yapı bağlamında değerlendirmeleri 3.86 puan almıştır. Süreç boyutunda en yüksek ortalamaya sahip ilk üç ifade eğitim hizmetleri alt boyutunda toplanmıştır. En yüksek puan alan ifadeler; 4.56 ortalama ile “Eğitim hizmetleri önceden belirtilen süreye uygun olarak yürütülmektedir”, 4.50 ortalama ile “Eğitim hizmetleri önceden belirtilen içeriğe uygun olarak yürütülmektedir” ve 4.40 ortalama ile “Eğitim hizmetleri kursiyer ihtiyaçlarına yönelik esnetilebilmektedir” biçimindedir. “Derslikler yetişkin zevk ve ölçütlerine uygun dekore edilmiştir” ifadesine ilişkin değerlendirme 3.47 puan ile en düşük ortalamaya sahip olup, fiziki yapı ile ilgilidir.

Kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinin genel anlamda olumlu olduğu ifade edilebilir. Süreç alt boyutları olarak öğretim elemanı, eğitim hizmetleri ve fiziki yapı için ayrı ayrı değerlendirmelere bakıldığında en düşük puan ortalamasının fiziki yapıya yönelik değerlendirmeler için yapılmış olması fiziki yapı konusunda bazı sıkıntıların olduğuna dair yönetici ve öğretim elemanı görüşlerini desteklemektedir biçimde yorumlanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Yöneticilerinin Karşılaşılan Sorunlar Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında karşılaşılan sorunlar boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, tek bir maddelik “Sürekli eğitim merkeziyle ilgili uygulama boyutunda karşılaştığınız sorunlar olmakta mıdır? Oluyorsa, bu sorunların çözümü için yürüttüğünüz çalışmalar nelerdir?” biçimindeki soru ile yönetici görüşlerine göre değerlendirilmiştir. İlgili maddeye yönelik elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve karşılaşılan sorunların ne olduğuna ilişkin temalara – alt temalara ve bunların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yürütüldüğüne ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 57’de sunulduğu biçimdedir.

Tablo 57

SEM Yönetici Görüşlerine Göre Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Çalışmaları / Önerileri

Temalar Alt temalar	Çözüm çalışmaları	Çözüm önerileri	Katılımcı (n=25)	f
Hukuki Yapı				
Sertifikalama	YÖK'e – TÜSEM'e iletme, yurtdışı örnekleri inceleme, EUCEN üyesi olma	Yetkilendirme, standartlar, YÖK'te birimi, MYK üzerinden belgeleme	Y01, Y22, Y23, Y24	4
Mevzuat (eksiklik – kısıtlama)	Üst makamlara iletme, TÜSEM olarak örgütlenme	Kahıcı mevzuat oluşturma	Y05, Y08, Y11, Y24	4
Mali Yapı				
Özerklik	Üst yönetimle iletişim	Esneklik sağlama	Y01, Y12	2
Döner sermaye	Belirsizlikleri giderme, TÜSEM Konseyinde dile getirme	Mevzuat değişikliği yapma	Y04, Y12	2
Öğretim elemanı ödemeleri	Şirketlerle ortak işler yaparak tatminkâr ödemeler yapma	Ticari bir yapılanma ile ödemelerde beklentileri karşılama	Y09, Y10, Y01	2
Vazgeçme / Tahsilat	Eğitim hazırlığı yapma, ön kayıt alma, ücret iadesi	İktisadi işletmeli mezunlar derneği ile çalışma, iade ölçütleri belirleme	Y13, Y20, Y21, Y25	4
Kiracı olma	Diğer kurumlarla ortak çalışmalar düzenleme	Mülk sahibi olma ve belli bölümleri kiraya verme	Y13	1
Örgütsel yapı				
Karar alma	TÜSEM Konseyinde dile getirme	Özerk yapı, tam bağımsız karar alma yetkisi, gerektiğinde toplanabilme	Y11, Y16, Y17	3
Öğretim elemanı ihtiyacı	Dışarıdan destek alma	Kadroya dâhil etme	Y05	1
Fiziki Yapı				
Çeşitli yetersizlikler	Düzenleme çalışmaları yapma, üst makamlara iletme	Kendine ait yapılar oluşturma	Y04, Y05, Y08, Y18	4
Süreç				
Nitelik	Uzman kişilere görev verme	Eğitime ve yeniliklere yönelik bağımsız karar alabilme	Y11, Y04	1
Katılım / Tanınırlık	Kendini topluma anlatma, bilinen kurumlarla ortak çalışmalar yürütme	Mezunlar derneği ile çalışma, stratejik planlama yapma	Y04, Y13, Y15, Y25	4
Katılımcı özellikleri	Katılımcıların ilgililerine göre öncelikleri belirleme		Y05	1
Sorun belirtmeyen				
Sorun belirtilmeden	Danışma kurulu oluşturma	Talepleri dikkate alma	Y02, Y03, Y06, Y07, Y14, Y19	6

Tablo 57’de görüldüğü gibi karşılaşılan sorunları; 8 yönetici “hukuki yapı”, 11 yönetici “mali yapı”, 4 yönetici “örgütsel yapı”, 4 yönetici “fiziki yapı” ve 6 yönetici “süreç” ile ilişkilendirmiştir. Yöneticilerin 6’sı herhangi bir soruna değinmemiştir. Yöneticiler, özellikle mali yapının ve buna bağlı olarak ilgili mevzuatın açık bir şekilde düzenlenmesi gerektiğini ve sertifikalama konusunda ortak ölçütlerin belirlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Yöneticilerin karşılaşılan sorunlara yönelik tespitleri, daha önceki maddelerde yer alan değerlendirmelerle örtüşmektedir denilebilir. Yöneticilerin çoğunluğunun kendilerince önemli olarak niteledikleri sorunlara değinmiş olması örgütlerini canlı tutma çabası, ürettikleri için sorunlarla karşılaştıklarına dair belirtiler, paydaşların ihtiyaçlarını karşılama uğraşısı vb. biçimlerde yorumlanabilir. Bu durum yöneticilerin yönetmekle sorumlu oldukları kurumlar için emek sarf etmeleri olarak ifade edilebilir.

Bu kapsamda yöneticilere ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Bence en büyük sorun SEMlerin bir bu sertifikalandırmada ... İkincisi mali yapıyla ilgili ... Sertifika ve mali yapı, başka bir sıkıntı yok.” (Y01)

“Valla en önemli sorun öğretim üyelerine ödemeler. Bir de onların denge tazminatı kesintileri. Onun için de çok büyük bir şey yapamıyoruz aslında çözüm olarak. *Elimiz kolumuz bağlı*. Sadece hani şirketlerle ortak işler yapmaya çalışıyoruz. O zaman daha yüksek ödemeler oluyor hiç değilse. Öyle yapmış oluyoruz.” (Y09 – Y10)

“Eğitim kaliteleri şüphesizdir. Fakat mevzuat değişikliklerinin kalıcı olarak yapılandırılması gerekmektedir ... daha bağımsız kararlar alabilmelidir.” (Y11)

“Uygulama boyutunda döner sermaye mevzuatında değişiklik olması gerekmektedir. Merkezler daha özerk bir yapıya kavuşmalıdır. TUSEM konseylerinde bu durum sürekli dile getirilmektedir.” (Y12)

“... genç üniversite olduğumu için biraz sıkıntı var. Mesela bunu XXXSEM’le görüştüyseniz. XXXSEM yapıyor. Mezunlar derneğiyle çalışıyorlar. Şimdi bu büyük bir avantaj ... Diğer SEMlere gittim. Ne yapıyorsunuz diye. Aynen sizin sorduğunuz soruları ben de sordum onlara. Siz nasıl yapıyorsunuz diye. Onların modellerini inceledim ...” (Y13)

“Bu konuyla ilgili çalışmalarımızı etkileyecek bağlamda orta düzeyli bile sorunlar yaşamıyoruz. Dolayısıyla o küçük sorunlar zaten kendi içerisinde çözülüyor.” (Y14)

“Açıkçası yani sorun olmaması mümkün değil ... Biz örneğin bir program çıkartacaktık. 4-5 yıl kadar evvel. Çok istedik. Çift ve aile terapisi uzmanlık eğitimidir ... ön koşullu programlardan. Ama Türkiye’de şu anda böyle bir mevzuat yoktu o dönem için. Biz ilk iki yıl Amerika aile terapileri derneği IFTA’nın (*international family therapy association*) standartlarına ve ilkelerine uygun olarak program içeriğimizi hazırladık ... Yani örtüşmüyor bazı şeyler ... Avrupa üniversiteleri sürekli eğitim merkezlerinin de üyesiyiz biz, EUCEN platformunun. Oraya da üye olduk ... Evet, çabalarımız bu şekilde devam edecek.” (Y23)

“... Kursiyerlere ve vazgeçiyor hastayım diyor işte engelim var diyor şeyimi değiştiriyorum diyor memnun kalmadım diyor. Onların ücret iadesiyle ilgili olarak çoklukla hepsini istiyorlar veya şuna buna benzer. Bunlar biraz ihtilaf yaratan ve hoşnutsuzluk yaratan şeyler ... bir arabulucu düzene ihtiyaç var.” (Y25)

Sürekli Eğitim Merkezi Öğretim Elemanlarının Karşılaşılan Sorunlar Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında karşılaşılan sorunlar boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, tek bir maddelik “Sürekli eğitim merkeziyle ilgili uygulama boyutunda karşılaştığınız sorunlar var mıdır? Varsa, yönetim bu konularda çözüm üretebilmekte midir?” biçimindeki soru ile öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmiştir. İlgili maddeye yönelik elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve karşılaşılan sorunların ne olduğuna ilişkin temalara – alt temalara ve bunların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yürütüldüğüne ilişkin bulugulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 58’de sunulduğu biçimdedir.

Tablo 58

SEM Öğretim Elemanı Görüşlerine Göre Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Çalışmaları / Önerileri

Temalar Alt temalar	Çözüm çalışmaları	Çözüm önerileri	Katılımcı (n=25)	f
		Hukuki Yapı		
Mevzuat (eksiklikler – kısıtlamalar)	İlgili mevzuatlara göre çözümler üretmeye çalışma	2547 Sayılı Kanununun 58. Maddesinde belirlenen döner sermaye işletmeleri hakkındaki kısmi netleştirme	ÖE08, ÖE16	1
		Örgütsel yapı		
Karar alma	Kurs açılmasına destek olmaya çalışma	Hızlı karar almayı sağlayacak biçimde özerkliğe imkân veren yasal düzenlemeler yapma, üst yönetim müdahalelerini sınırlama	ÖE08, ÖE18	2
		Fiziki Yapı		
Çeşitli yetersizlikler	İyileştirme çalışmaları yapma	Kurs içeriğine göre ihtiyaçları giderme, lojistik destek, kolçaklı sandalyelerin değişmesi	ÖE08, ÖE21	2
Plansız tadilat çalışmaları	Tadilat erteletme	Tadilat planlaması yapma	ÖE25	1
		Süreç		
Birimler arası çekişme	Üst yönetimin tarafsız çözümler üretmesi		ÖE19	1
Oluşan ani sıkıntılar	Esneklik sağlama, uygun çözümler bulma		ÖE22	1
İletişim eksikliği		Kursiyer ihtiyaçları ile ilgili çalışma yapma ve öğretim elemanına iletme	ÖE24	1

Temalar Alt temalar	Çözüm çalışmaları	Çözüm önerileri	Katılımcı (n=25)	f	
Çeşitli türden küçük sorunlar					
Hızlı bir biçimde çözülen küçük sorunlar	Çözüm için çalışmalar yapma, öğretim elemanlarına yansıtmadan çok hızlı ve etkili çözümler üretme, en ufak aksilikte en üst düzeyde destek verme, profesyonelce çözümler üretme, duyarsız kalmadan çözümler üretmeye çalışma	Örgütsel yapıyı kurumsal kimlikten ayırma, internet bağlantısını güçlendirme, ses yankılanmasını giderme	ÖE01, ÖE03, ÖE05, ÖE07, ÖE10, ÖE12, ÖE14, ÖE17, ÖE23	ÖE02, ÖE04, ÖE06, ÖE09, ÖE11, ÖE13, ÖE15, ÖE20,	17

Tablo 58'e göre karşılaşılan sorunları; 1 öğretim elemanı "hukuki yapı", 2 öğretim elemanı "örgütsel yapı", 4 öğretim elemanı "fiziki yapı" ve 3 öğretim elemanı "süreç" ile ilişkilendirmiştir. Öğretim elemanlarının 17'si çeşitli türden küçük sorunlar olduğunu ve özetle yönetimin bu tip sorunları kendilerine yansıtmadan çözdüğünü dile getirerek memnuniyetlerini vurgulamıştır. Öğretim elemanları da yöneticilere benzer şekilde mevzuat eksikliklerine, özerk bir yapının gerekliliğine, fiziki yapı eksikliklerine ve süreç ile ilgili aksaklıklara değinmişlerdir.

Öğretim elemanlarının büyük çoğunluğunun çeşitli türden küçük sorunların varlığından ve mevcut yönetimin de bu konuda ivedilikle çözüm ürettiğinden bahsettiği, belirttikleri bazı önemli sorunlarda ise mevcut yönetimle ilişki kurmadıkları söylenebilir. Bu durumdan mevcut yönetimin sorunlara karşı duyarlı olduğu anlamı çıkarılabilir. Örgütlerde çeşitli paydaşların olması ve her bir paydaşın kendine göre sorunlarla karşılaşması olağan bir durumdur diye düşünüldüğünde yönetimlerin bu konulara karşı hassasiyeti ve çözüm üretmesi yönetsel anlamda etkililik olarak yorumlanabilir.

Bu kapsamda öğretim elemanlarına ait görüşlerden bazıları doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

"Kurslar boyunca sorunumuz oldu mu? Muhakkak yani, çok fazla bir sıkıntımız olmuyor. Bizim sınıf içerisinde yaşadığımız şeyler olmadı. Tüm ihtiyaçlarımız karşılanıyor, bir sıkıntımız olmadı. Bizim dışımızda olan sıkıntılarda zaten yönetim gerektiğinde çözülüyor. Çok hızlı ve etkili işleyen bir sistem var burada." (ÖE07)

“Şöyle; biz kursu açmaya başlamak için bayağı bir zaman beklemek zorunda kaldık. Kursun açılması çok prosedürel olarak rektörlüğe kadar gerçekten meşgul edebiliyor ... Biraz daha özerk, ...” (ÖE08)

“Uygulama boyutunda 2547 sayılı Kanununun 58. Maddesinde belirlenen döner sermaye işletmeleri hakkındaki kısım net ve açık olmadığı ve kısıtlı olduğu için merkez için hareket alanları daralmaktadır.” (ÖE16)

“Yani önceki sorularda kısmen değindim ama özellikle söylemek istediğim spesifik bir konu var. O da kursiyerlerle olan iletişim ... Eğitimciyle katılımcıyı karşı karşıya bırakıyorlar ve bu bazı zamanlarda çeşitli sürtüşmelere bile sebep olabiliyor. Öyle şeyler de gözlemledik. Ben yani sürekli eğitim merkezlerinin eğitim süresi boyunca daha aktif bir şekilde yer almasını daha proaktif davranmasını bekliyorum.” (ÖE24)

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Karşılaşılan Sorunlar Boyutunda Bu Merkezlerle İlgili Değerlendirmeleri Nasıldır?

Bu başlık altında karşılaşılan sorunlar boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, tek bir maddelik “Sürekli eğitim merkezinden aldığınız eğitim sürecinde karşılaştığınız sorunlar olmakta mıdır? Olmaktaysa bu sorunların çözümü için ne gibi çalışmalar yürütülmektedir?” biçimindeki soru ile kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. İlgili maddeye yönelik elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve karşılaşılan sorunların ne olduğuna ilişkin temalara – alt temalara ve bunların çözümüne yönelik ne gibi çalışmalar yürütüldüğüne ilişkin bulgulara ulaşılmıştır. Ulaşılan bilgiler Tablo 59’da sunulduğu biçimdedir.

Tablo 59

SEM Kursiyer Görüşlerine Göre Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Çalışmaları / Önerileri

Temalar Alt temalar	Çözüm çalışmaları	Çözüm önerileri	Katılımcı (n=179)	f
		Örgütsel yapı		
İstekleri dikkate alma / bilgilendirme		Kurs talepleri alınmalı, açmaya çalışılmalı ve geri dönüş yapılmalı,	K106, K149	2
		Fiziki Yapı		
Kantinle ilgili sorunlar		Kantin olmalı, geç saatlere kadar açık olmalı, talepler dikkate alınmalı	K014, K041, K090, K112	4
Uygun olmayan derslik, sıra ve materyaller		Sınıf ve sıraların yeterince büyük olması	K033, K066, K074, K090	4

Temalar Alt temalar	Çözüm çalışmaları	Çözüm önerileri	Katılımcı (n=179)	f
		Süreç		
Katılım	Zaman değişikliği yapma ve programı sabitleme, anlayış gösterme		K019, K020, K021	3
Planlama		Eğitim sürecini daha uzun tutma	K031	1
Devam			K058	1
		Sorun belirtmeyen		165

Kursiyerlere yönelik geliştirilmiş olan ölçme aracının bu bölümü açık uçlu bir sorudan oluşmaktadır ve beklenene yakın bir biçimde araştırmaya katılan toplam 179 kursiyerin 14'ü yaklaşık olarak %8'i ilgili bölüme yanıt vermeyi tercih etmiştir. Tablo 58'de görüldüğü gibi genel katılım içerisinde kursiyer görüşlerine göre karşılaşılan sorunlar; 2 kursiyer tarafından “örgütsel yapı”, 8 kursiyer tarafından “fiziki yapı” ve 5 kursiyer tarafından “süreç” ile ilişkilendirilmiştir. Sorunlara değinen kursiyer görüşleri ölçüt olarak alındığında ön plana çıkan başlıkların; önem sırası ile fiziki yapı, süreç ve örgütsel yapı ile ilgili olduğu görülmektedir.

Örgütlerin amaçlarına ulaşmasını ve yönetsel etkililiği sağlamasını sadece en üst noktadaki yönetici görüşleri ile sınırlı tutmanın doğru bir yaklaşım olmadığı söylenebilir. Üstelik örgütün hizmet verdiği alan YBÖ içeriğine yönelik eğitimlerle ilgiliyse, bu hizmetlerden faydalanan kursiyer değerlendirmeleri ayrı bir önem taşımaktadır. Bu anlamda kursiyerlerin karşılaştıkları sorunlarla ilgili değerlendirmeleri kendi durumlarına yönelik olmakla birlikte büyük oranda yönetici ve öğretim elemanlarının sorun olarak tespit ettiği başlıklarla da örtüşmektedir denilebilir. Yönetici, öğretim elemanı ve kursiyerlerin benzer başlıklarda kendileriyle ilgili sorunları dile getiriyor olması tüm bu paydaşların kurumun etkililiği için çaba sarf etmesi olarak yorumlanabilir. Ayrıca kursiyerlerin neredeyse tamamına yakınının her hangi bir sorun belirtmeyişi de bu anlamda bir memnuniyet belirtisi olarak yorumlanabilir. YBÖ ile ilgili alan yazını dikkate alındığında YBÖ anlayışının satıcıdan yana değil de alıcıdan yana oluşunun bu memnuniyeti ne derece önemli kıldığı anlaşılabilir.

Bu kapsamda kursiyerlere ait görüşler doğrudan alıntı yoluyla aşağıda sunulmuştur:

“Eğitim aralarında kişisel ihtiyacı karşılama amacına yönelik bir kantin gereklidir. Saygılarımla.” (K014)

“Kurs hocamız fazlasıyla sabır ve hoşgörü göstererek kursiyerlerin kursa sürekli katılmasını sağlamaya çalıştı fakat kursiyerlerin sorumsuzluğu nedeniyle derste katılım çok azdı. Bu yüzden kurs hafta sonuna alındı ama fayda etmedi.” (K019)

“Karşılaştığım problem kursiyerlerin istikrarsızlığıydı. Bu yüzden bazı derslerde kopukluklar oluyordu. Kurs hocası elinden geldiğince kimseyi mağdur etmemeye çalıştı.” (K020)

“Sürekli eğitim sürecinde kurs günleri sabit değildi. Bunun çözümü için haftanın yine aynı günü, aynı saati kurs yapıldı. Onun dışında verimli bir kurs süreci geçirdik.” (K021)

“Eğitim süresinin çok kısa olması ve bu sürede kendimizde de yetenek olmaması gibi durumlardan kendimizi geliştiremiyoruz.” (K031)

“Bilgisayar odası ve materyaller ergonomiye uygun değil.” (K033)

“Her şey için teşekkürler (yiyecek sayısı bazen çok az oluyor, özellikle geç saatlerde yiyecek bulamıyoruz)” (K041)

“Devam” (K058)

“Sınıflar çok küçük ve sıralar yetersizdir.” (K066)

“Sınıflar daha geniş olabilir. Kolçalı yerine küçük masalar eğitim için daha uygundur. Sonuçta seminere değil sürekli eğitime geliyoruz. Eğitim materyalleri için kolçalılar uygun değildir.” (K074)

“Ders sıraları eğitime uygun değildir. Kantinde ihtiyaç duyulan (tost, vs) bulunmamaktadır.” (K090)

“Başvuruma rağmen, geri dönüş ve bilgilendirme olmadı. Aylarca bekledim. Tesadüf böyle bir kurs olduğunu öğrendim.” (K106)

“Kantin yetersiz.” (K112)

“XXXSEM’de kaliteli eğitim verildiği için daha fazla dil kursları ve düzenlemelerini isterdim.” (K149)

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Eğitimlere Katılım Amaçları

Değişmekte midir?

Kursiyer anketinin birinci bölümünde amaç boyutu ile ilgili olarak kursiyerlerin kurslara katılım amaçlarını belirlemek üzere toplam on seçeneği olan bir maddelik “Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitimlere katılarak ... amaçladım” biçiminde bir soru yöneltilmiştir ve

birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Kursiyerlerin işaretledikleri seçeneklerden en yüksek yüzdeler alan ilk üç seçenek ilgili eğitimlere katılım amaçları olarak belirlenmiş ve cinsiyet değişkenine göre analiz edilmiştir. Tablo 60’da yer alan frekans değerleri ile o temaya cevap veren katılımcı sayıları cinsiyet değişkenine göre ifade edilmiştir.

Tablo 60

Cinsiyete Göre SEM Kursiyerlerinin Eğitimlere Katılım Amaçlarına İlişkin Değerlendirme Dağılımları

Eğitilmeye katılmada en yüksek yüzdeler alan ilk üç tema	Cinsiyet (n=179)	
	Kadın (n=114) f	Erkek (n=65) f
Bireysel amaçlar – Kendimi gerçekleştirmemi sağlayacak biçimde bireysel gelişimimi sürdürmeyi amaçladım	60	30
Ekonomik amaçlar – Mesleğimle ilgili performansımı artıracak beceriler edinmeyi amaçladım	55	30
Sosyal amaçlar – Kendi talebime uygun kaçırdığım bazı eğitim fırsatlarını yakalamayı amaçladım	49	23

Tablo 60’a göre bireysel amaçlarla eğitimlere katıldıklarını kadın kursiyerlerin %52.6’sı ve erkek kursiyerlerin %46.1’i belirtmiştir. Ekonomik amaçlarla eğitimlere katıldıklarını kadın kursiyerlerin %48.2’si ve erkek kursiyerlerin %46.1’i belirtmiştir. Sosyal amaçlarla eğitimlere katıldıklarını kadın kursiyerlerin %42.9’u ve erkek kursiyerlerin %35.3’ü belirtmiştir. Her bir tema için cinsiyete göre kursiyerlerin katılım oranlarına bakıldığında birbirlerine yakın yüzdeler aldıkları söylenebilir. İlgili değerlerin birbirine yakın olması SEM kurslarına katılımda cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı ve araştırmanın yürütüldüğü örneklem kapsamında erkekler kadar kadınların da bu tip eğitimlerden yararlanma eğilimi olduğu yönünde yorum yapılabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Eğitimlere Katılım Amaçları Değişmekte midir?

Kursiyer anketinin birinci bölümünde amaç boyutu ile ilgili olarak kursiyerlerin kurslara katılım amaçlarını belirlemek üzere toplam on seçeneği olan bir maddelik “Sürekli eğitim

merkezinde verilen eğitimlere katılarak ... amaçladım” biçiminde bir soru yöneltilmiştir ve birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Kursiyerlerin işaretledikleri seçeneklerden en yüksek yüzdelik değer alan ilk üç seçenek ilgili eğitimlere katılım amaçları olarak belirlenmiş ve yaş değişkenine göre analiz edilmiştir. Tablo 61’de yer alan frekans değerleri ile o temaya cevap veren katılımcı sayıları yaş değişkenine göre ifade edilmiştir.

Tablo 61

Yaşa Göre SEM Kursiyerlerinin Eğitimlere Katılım Amaçlarına İlişkin Değerlendirme Dağılımları

Eğitilmeye katılmada en yüksek yüzdelik değer alan ilk üç tema	Yaş (n=179)				
	20 ve altı (n=20)	21-30 (n=96)	31-40 (n=38)	41-50 (n=20)	51 ve üstü (n=5)
	f	f	f	f	f
Bireysel amaçlar – Kendimi gerçekleştirmemi sağlayacak biçimde gelişimimi sürdürmeyi amaçladım	8	48	19	11	4
Ekonomik amaçlar – Mesleğimle ilgili performansımı artıracak beceriler edinmeyi amaçladım	10	46	19	8	2
Sosyal amaçlar – Kendi talebime uygun kaçırdığım bazı eğitim fırsatlarını yakalamayı amaçladım	7	34	17	11	3

Tablo 61’e göre bireysel amaçlarla eğitimlere katıldıklarını 20 yaş ve altındaki kursiyerlerin %40.0’ı, 21-30 yaş arasındaki kursiyerlerin %50.0’ı, 31-40 yaş arasındaki kursiyerlerin %50.0’ı, 41-50 yaş arasındaki kursiyerlerin %55.0’ı ve 51 yaş ve üstü kursiyerlerin %80.0’ı belirtmiştir. Bu anlamda en yüksek orana 51 yaş ve üstü yaş grubunda rastlanmış olması bireylerin kendilerini gerçekleştirme arzusu ile yaşam boyu öğrenmeye yönelmeleri olarak yorumlanabilir. Ekonomik amaçlarla eğitimlere katıldıklarını 20 yaş ve altındaki kursiyerlerin %50.0’ı, 21-30 yaş arasındaki kursiyerlerin %47.9’u, 31-40 yaş arasındaki kursiyerlerin %50.0’ı, 41-50 yaş arasındaki kursiyerlerin %40.0’ı ve 51 yaş ve üstü kursiyerlerin %50.0’ı belirtmiştir. Bu madde için hayatın her döneminde yaşam boyu öğrenme ile bazı ekonomik yararlar elde edilebileceği söylenebilir. Sosyal amaçlarla eğitimlere katıldıklarını 20 yaş ve altındaki kursiyerlerin %35.0’ı, 21-30 yaş arasındaki kursiyerlerin %35.4’ü, 31-40 yaş arasındaki kursiyerlerin %44.7’si, 41-50 yaş arasındaki kursiyerlerin

%55.0'ı ve 51 yaş ve üstü kursiyerlerin %75.0'ı belirtmiştir. Bu madde ile de 51 yaş ve üstünde olan kursiyerlerin yaşamlarında kaçırdıkları bazı eğitim eğitim fırsatlarını ancak yakalayabildikleri, bu anlamda YBÖ'ye yönelik eğitim hizmetlerinin önemli olduğu söylenebilir. Her bir tema için yaşa göre kursiyerlerin katılım oranlarına bakıldığında birbirlerine yakın yüzdeler oranlar aldıkları söylenebilir. En yüksek katılım oranı %80.0 ile bireysel amaçlarda 51 yaş ve üstünde – en düşük katılım oranı %35.0 ile sosyal amaçlarda 20 yaş ve altında gerçekleşmiştir denilebilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Eğitimlere Katılım Amaçları Değişmekte midir?

Kursiyer anketinin birinci bölümünde amaç boyutu ile ilgili olarak kursiyerlerin kurslara katılım amaçlarını belirlemek üzere toplam on seçeneği olan bir maddelik “Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitimlere katılarak ... amaçladım” biçiminde bir soru yöneltilmiştir ve birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Kursiyerlerin işaretledikleri seçeneklerden en yüksek yüzdeler değer alan ilk üç seçenek ilgili eğitimlere katılım amaçları olarak belirlenmiş ve eğitim durumu değişkenine göre analiz edilmiştir. Tablo 62’de yer alan frekans değerleri ile o temaya cevap veren katılımcı sayıları ifade edilmiştir.

Tablo 62

Eğitim Durumuna Göre SEM Kursiyerlerinin Eğitimlere Katılım Amaçlarına İlişkin Değerlendirme Dağılımları

Eğitimlere katılmada en yüksek yüzdeler değer alan ilk üç tema	Eğitim durumu (n=179)				
	İlköğretim (n=0) f	Ortaöğreti m (n=7) f	Önlisans (n=8) f	Lisans (n=118) f	Lisansüstü (n=46) f
Bireysel amaçlar – Kendimi gerçekleştirmemi sağlayacak biçimde bireysel gelişimimi sürdürmeyi amaçladım	0	4	5	58	23
Ekonomik amaçlar – Mesleğimle ilgili performansımı artıracak beceriler edinmeyi amaçladım	0	3	4	55	23
Sosyal amaçlar – Kendi talebime uygun kaçırdığım bazı eğitim fırsatlarını yakalamayı amaçladım	0	2	3	47	20

Tablo 62'ye göre bireysel amaçlarla eğitimlere katıldıklarını ortaöğretim düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %57.1'i, önlisans düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %62.5'i, lisans düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %49.1'i ve lisansüstü düzeyde eğitim durumu olan kursiyerlerin %50.0'ı belirtmiştir. Bu madde için eğitimlere katılımda hemen hemen her eğitim seviyesinden bireye rastlamak mümkündür şeklinde yorum yapılabilir. Ekonomik amaçlarla eğitimlere katıldıklarını ortaöğretim düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %42.8'i, önlisans düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %50.0'ı, lisans düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %46.6'sı ve lisansüstü düzeyde eğitim durumu olan kursiyerlerin %50.0'ı belirtmiştir. Bu madde için de eğitimlere katılımda eğitim seviyeleri bakımından bir değişiklik olmadığı söylenebilir. Sosyal amaçlarla eğitimlere katıldıklarını ortaöğretim düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %28.5'i, önlisans düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %37.5'i, lisans düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerlerin %39.8'i ve lisansüstü düzeyde eğitim durumu olan kursiyerlerin %43.4'ü belirtmiştir. Bu maddede lisansüstü düzeyde görüş belirtenlerin oranının diğer gruplara göre belli oranlarda yüksek olması, almış oldukları eğitimlerden dolayı katılmak istedikleri bazı eğitimler için henüz fırsat buldukları anlamı çıkarılabilir. Her bir tema için eğitim durumuna göre kursiyerlerin katılım oranlarına bakıldığında birbirlerine yakın yüzdeler oranlar aldıkları söylenebilir. En yüksek oran bireysel amaçlarda önlisans düzeyinde eğitim durumu olan kursiyer için %62.5 biçiminde gerçekleşirken en düşük oran sosyal amaçlarda ortaöğretim düzeyinde eğitim durumu olan kursiyerler için %28.5 olarak gerçekleşmiştir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Eğitimlere Katılım Amaçları Değişmekte midir?

Kursiyer anketinin birinci bölümünde amaç boyutu ile ilgili olarak kursiyerlerin kurslara katılım amaçlarını belirlemek üzere toplam on seçeneği olan bir maddelik "Sürekli eğitim

merkezinde verilen eğitimlere katılarak ... amaçladım” biçiminde bir soru yöneltilmiştir ve birden fazla seçeneği işaretleyebilecekleri belirtilmiştir. Kursiyerlerin işaretledikleri seçeneklerden en yüksek yüzdelik değer alan ilk üç seçenek ilgili eğitimlere katılım amaçları olarak belirlenmiş ve devam ettiği program değişkenine göre analiz edilmiştir. Tablo 63’de yer alan frekans değerleri ile o temaya cevap veren katılımcı sayıları, devam ettiği program değişkenine göre ifade edilmiştir. Yüzdelik değerlerle ifade edilen ise o maddeye cevap veren katılımcı sayılarının dâhil olduğu program grubuna göre oranlarıdır.

Tablo 63

Devam Ettiği Programa Göre SEM Kursiyerlerinin Eğitimlere Katılım Amaçlarına İlişkin Değerlendirme Dağılımları

Eğitilmeye katılmada ilk üç tema	Devam ettiği program (n=179)											
	Genel İng. (n=8)		YDS (n=10)		KPSS (n=11)		F Klavye (n=6)					
Bireysel amaçlar – Kendimi gerçekleştirmemi sağlayacak biçimde bireysel gelişimimi sürdürmeyi amaçladım	f	%	f	%	f	%	f	%				
	5	62.5	3	30.0	7	63.6	5	83.3				
	Farsça (n=4)		İspanyolca A1 (n=25)		İspanyolca A2 (n=23)		Almanca A2 (n=6)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
	4	100.0	11	44.0	12	52.1	2	33.3				
	Fransızca (n=7)		Felsefe (n=5)		İngilizce Kon. (9)		Hasta iletişim (n=11)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
	3	42.8	4	80.0	5	55.5	5	45.4				
	Arabuluculuk (n=23)		Upp. Int. YDS (n=19)		MYSQL (n=5)		İspanyolca (n=7)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
8	34.7	8	42.1	2	40.0	6	85.7					
Ekonomik amaçlar – Mesleğimle ilgili performansımı artıracak beceriler edinmeyi amaçladım	Genel İng. (n=8)		YDS (n=10)		KPSS (n=11)		F Klavye (n=6)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
	1	12.5	5	50.0	7	63.6	3	50.0				
	Farsça (n=4)		İspanyolca A1 (n=25)		İspanyolca A2 (n=23)		Almanca A2 (n=6)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
	2	50.0	11	44.0	11	47.8	2	33.3				
	Fransızca (n=7)		Felsefe (n=5)		İngilizce Kon. (9)		Hasta iletişim (n=11)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
	2	28.5	1	20.0	3	33.3	5	45.4				
	Arabuluculuk (n=23)		Upp. Int. YDS (n=19)		MYSQL (n=5)		İspanyolca (n=7)					
f	%	f	%	f	%	f	%					
15	65.2	8	42.1	3	60.0	6	85.7					
Sosyal amaçlar – Kendi talebime uygun kaçırdığım bazı eğitim fırsatlarını yakalamayı amaçladım	Genel İng. (n=8)		YDS (n=10)		KPSS (n=11)		F Klavye (n=6)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
	2	25.0	2	20.0	6	54.5	3	50.0				
	Farsça (n=4)		İspanyolca A1 (n=25)		İspanyolca A2 (n=23)		Almanca A2 (n=6)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
	3	75.0	10	40.0	14	60.8	2	33.3				
	Fransızca (n=7)		Felsefe (n=5)		İngilizce Kon. (9)		Hasta iletişim (n=11)					
	f	%	f	%	f	%	f	%				
	2	28.5	2	40.0	4	44.4	3	27.2				
	Arabuluculuk (n=23)		Upp. Int. YDS (n=19)		MYSQL (n=5)		İspanyolca (n=7)					
f	%	f	%	f	%	f	%					
8	34.7	4	21.0	2	40.0	5	71.4					

Tablo 63'e göre bireysel amaçlarla eğitimlere katıldıklarını genel İngilizce programındaki kursiyerlerin %62.5'i, YDS programındaki kursiyerlerin %30.0'ı, KPSS programındaki kursiyerlerin %63.6'sı, F klavye kursundaki kursiyerlerin %83.3'ü, Farsça programındaki kursiyerlerin %100.0'ı, İspanyolca A1 programındaki kursiyerlerin %44.0'ı, İspanyolca A2 programındaki kursiyerlerin %52.1'i, Almanca A2 programındaki kursiyerlerin %33.3'ü, Fransızca programındaki kursiyerlerin %42.8'i, Felsefe programındaki kursiyerlerin %80.0'ı, İngilizce konuşma programındaki kursiyerlerin %55.5'i, yabancı hastalarla iletişim programındaki kursiyerlerin %45.4'ü, arabuluculuk programındaki kursiyerlerin %34.7'si, upper intermediate – YDS programındaki kursiyerlerin 42.1'i, MYSQL programındaki kursiyerlerin %40.0'ı ve İspanyolca programındaki kursiyerlerin %85.7'si belirtmiştir.

Ekonomik amaçlarla eğitimlere katıldıklarını genel İngilizce programındaki kursiyerlerin %12.5'i, YDS programındaki kursiyerlerin %50.0'ı, KPSS programındaki kursiyerlerin %63.6'sı, F klavye kursundaki kursiyerlerin %50.0'ı, Farsça programındaki kursiyerlerin %50.0'ı, İspanyolca A1 programındaki kursiyerlerin %44.0'ı, İspanyolca A2 programındaki kursiyerlerin %47.8'i, Almanca A2 programındaki kursiyerlerin %33.3'ü, Fransızca programındaki kursiyerlerin %28.5'i, Felsefe programındaki kursiyerlerin %20.0'ı, İngilizce konuşma programındaki kursiyerlerin %33.3'ü, yabancı hastalarla iletişim programındaki kursiyerlerin %45.4'ü, arabuluculuk programındaki kursiyerlerin %65.2'si, upper intermediate – YDS programındaki kursiyerlerin 42.1'i, MYSQL programındaki kursiyerlerin %60.0'ı ve İspanyolca programındaki kursiyerlerin %85.7'si belirtmiştir.

Sosyal amaçlarla eğitimlere katıldıklarını genel İngilizce programındaki kursiyerlerin %25.0'ı, YDS programındaki kursiyerlerin %20.0'ı, KPSS programındaki kursiyerlerin %54.5'i, F klavye kursundaki kursiyerlerin %50.0'ı, Farsça programındaki kursiyerlerin %75.0'ı, İspanyolca A1 programındaki kursiyerlerin %40.0'ı, İspanyolca A2 programındaki kursiyerlerin %60.8'i, Almanca A2 programındaki kursiyerlerin %33.3'ü, Fransızca

programındaki kursiyerlerin %28.5'i, Felsefe programındaki kursiyerlerin %40.0'ı, İngilizce konuşma programındaki kursiyerlerin %44.4'ü, yabancı hastalarla iletişim programındaki kursiyerlerin %27.2'si, arabuluculuk programındaki kursiyerlerin %34.7'si, upper intermediate – YDS programındaki kursiyerlerin 21.0'ı, MYSQL programındaki kursiyerlerin %40.0'ı ve İspanyolca programındaki kursiyerlerin %71.4'ü belirtmiştir.

Bireysel amaçlarla kurslara katılımında en yüksek oranın Farsça programındaki kursiyerlere, endüşük oranın ise YDS programındaki kursiyerlere ait olduğu söylenebilir.

Ekonomik amaçlarla kurslara katılımında en yüksek oranın İspanyolca programındaki kursiyerlere, en düşük oranın ise genel İngilizce programındaki kursiyerlere ait olduğu söylenebilir.

Sosyal amaçlarla kurslara katılımında en yüksek oranın Farsça programındaki kursiyerlere, en düşük oranın ise YDS programındaki kursiyerlere ait olduğu söylenebilir.

Belirtilen amaçlar noktasında kurslara katılım amaçlarına dair en yüksek ve en düşük oranlar incelendiğinde kurslara katılım amaçları ile kurs programlarının içeriklerinin bireye sağladığı katkının aynı amaca hizmet ettiği söylenebilir. Bu noktada YBÖ amaçlarının tümüne yönelik çeşitli eğitim hizmetlerinin olması taleplerle de örtüşmektedir denilebilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Amaç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde amaç boyutu ile ilgili olarak kursiyerlerin kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi ve verilen eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi değerlendirilmiştir. Burada Mann Whitney U analizi kullanılarak kursiyerlerin amaç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 64'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 64

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Amaç Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	90.75	10345.5	3619.5	.791
Erkek	65	88.68	5764.5		

Tablo 64'e göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan almış oldukları puanlar cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=3619.5$, $p>.05$). Bu durum, kadın ve erkek kursiyerlerin, kursiyer anketinin amaç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Amaç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde amaç boyutu ile ilgili olarak kursiyerlerin kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi ve verilen eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi değerlendirilmiştir. Burada Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin amaç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 65'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 65

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Amaç Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ort.	X^2	sd	p
20 ve altı	20	89.33	5.517	4	.238
21-30 arası	96	83.81			
31-40 arası	38	96.04			
41-50 arası	20	99.60			
51 ve üstü	5	127.30			
Toplam	179				

Tablo 65'e göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan almış oldukları puanlar yaş grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=5.517$, $sd=4$, $p=.238$). Bu durum, farklı yaş grubundaki kursiyerlerin, kursiyer anketinin amaç alt boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Amaç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde amaç boyutu ile ilgili olarak kursiyerlerin kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi ve verilen eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi değerlendirilmiştir. Burada Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin amaç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 66'da görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 66

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Amaç Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren K. Wallis Analizi

Eğitim durumu	n	Sıra Ort.	X^2	sd	p
Ortaöğretim	7	68.79			
Önlisans	8	76.88			
Lisans	118	91.78	1.965	3	.580
Lisansüstü	46	90.95			
Toplam	179				

Tablo 66'ya göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan almış oldukları puanlar eğitim durumu grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=1.965$, $sd=3$, $p=.580$). Bu durum, farklı eğitim durumu grubundaki kursiyerlerin, kursiyer anketinin amaç alt boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Amaç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde amaç boyutu ile ilgili olarak kursiyerlerin kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alınma düzeyi ve verilen eğitim hizmetlerinin birey, kurum veya toplum bakımından katkı sağlama düzeyi değerlendirilmiştir. Burada Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin amaç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde dâhil olduğu program değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 67’de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 67

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Amaç Boyutundan Aldıkları Puanların Dâhil Olunan Programa Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren K. Wallis Analizi

Program	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
CBÜSEM – Genel İngilizce	8	105,63			
CBÜSEM – YDS	10	95,95			
CBÜSEM – KPSS	11	82,95			
CBÜSEM – F Klavye	6	76,83			
CBÜSEM – Farsça	4	137,88			
DESEM – İspanyolca A1	25	106,12			
DESEM – İspanyolca A2	23	99,37			
DESEM – Almanca A2	6	77,75			
DESEM – Fransızca	7	74,50			
DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	5	100,90	25.875	15	.039
DESEM – İngilizce Konuşma	9	93,00			
DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası	11	71,05			
DESEM – Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Eğitimi	23	87,07			
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate-YDS)	19	52,84			
ESOGUSEM – MYSQL	5	86,50			
EGESEM – İspanyolca	7	127,43			
Toplam	179				

Tablo 67’ye göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin amaç boyutundan almış oldukları puanlar dâhil oldukları programa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=25.875$, $sd=15$, $p=.039$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post – hoc analizlerin non – parametrik olarak kullanılabilen Dunn analizi uygulanmış ve farkın olduğu gruplar ($p<.05$) Tablo 68’de gösterilmiştir.

Tablo 68

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Amaç Boyutundan Aldıkları Puanların Program Çoklu Karşılaştırmasına Göre Farkın Olduğu Gruplar – Dunn Analizi

Farkın Olduğu Gruplar	p
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) / DESEM – Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Eğitimi	0,028
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) / DESEM – İngilizce Konuşma	0,048
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) / CBUSEM – YDS	0,028
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) / DESEM – İspanyolca A2	0,003
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) / CBUSEM – Genel İngilizce	0,013
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) / DESEM – İspanyolca A1	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) / EGESEM – İspanyolca	0,001
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) / CBUSEM – Farsça	0,002
DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası / EGESEM – İspanyolca	0,020
DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası / CBUSEM – Farsça	0,022
DESEM – Fransızca / EGESEM – İspanyolca	0,048
DESEM – Fransızca / CBUSEM – Farsça	0,044

Tablo 68 incelendiğinde “DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS), DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası ve DESEM – Fransızca” programlarına dâhil olan kursiyerlerin amaç boyutuna verdikleri yanıtlara ait madde ortalama sıralarının diğer programlarda yer alan kursiyer değerlendirmelerine göre daha düşük düzeyde kaldığı ve amaç boyutu kapsamında karşılaştırdıkları diğer programlar lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 68’de gösterildiği biçimde programlar arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmasında devam edilen program içeriğinin etkili olduğu söylenebilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Örgütsel Yapı Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde örgütsel yapı boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on bir maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Burada Mann Whitney U analizi kullanılarak kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 69’da görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 69

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Örgütsel Yapı Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	10258,50	10258.5	3703.5	.996
Erkek	65	5851,50	5851.5		

Tablo 69'a göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan almış oldukları puanlar cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($U=3703.5, p>.05$). Bu durum, kadın ve erkek kursiyerlerin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Örgütsel Yapı Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde örgütsel yapı boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on bir maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Burada Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 70'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 70

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Örgütsel Yapı Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
20 ve altı	20	82,45	7.228	4	.124
21-30 arası	96	84,38			
31-40 arası	38	95,62			
41-50 arası	20	102,15			
51 ve üstü	5	136,90			
Toplam	179				

Tablo 70'e göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan almış oldukları puanlar yaş grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=7.228$, $sd=4$, $p=.124$). Bu durum, farklı yaş grubundaki kursiyerlerin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Örgütsel Yapı Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde örgütsel yapı boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on bir maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Burada Kruskal Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 71'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 71

SEM Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Örgütsel Yapı Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskal Wallis Analizi

Eğitim durumu	n	Sıra Ortalaması	X^2	sd	p
Ortaöğretim	7	75,36			
Önlisans	8	80,31			
Lisans	118	89,41	1.364	3	.714
Lisansüstü	46	95,42			
Toplam	179				

Tablo 71'e göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan almış oldukları puanlar eğitim durumu grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=1.364$, $sd=3$, $p=.714$). Bu durum, farklı eğitim durumu grubundaki kursiyerlerin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Örgütsel Yapı Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde örgütsel yapı boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on bir maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Burada Kruskall Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde dâhil olduğu program değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 72’de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 72

SEM Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Örgütsel Yapı Boyutundan Aldıkları Puanların Dâhil Olunan Programa Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskall Wallis Analizi

Program	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
CBÜSEM – Genel İngilizce	8	108,25			
CBÜSEM – YDS	10	95,00			
CBÜSEM – KPSS	11	100,00			
CBÜSEM – F Klavye	6	67,17			
CBÜSEM – Farsça	4	117,00			
DESEM – İspanyolca A1	25	100,22			
DESEM – İspanyolca A2	23	96,00			
DESEM – Almanca A2	6	89,50			
DESEM – Fransızca	7	75,93	37.529	15	.001
DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	5	139,00			
DESEM – İngilizce Konuşma	9	116,50			
DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası	11	96,18			
DESEM – Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Eğitimi	23	78,78			
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate-YDS)	19	36,66			
ESOGUSEM – MYSQL	5	72,30			
EGESEM – İspanyolca	7	124,21			
Toplam	179				

Tablo 72’ye göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin örgütsel yapı boyutundan almış oldukları puanlar dâhil oldukları programa bağlı olarak anlamlı farklılık göstermektedir ($X^2=37.529$, $sd=15$, $p=.001$).

Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post – hoc analizlerin non – parametrik olarak kullanılabilen Dunn analizi uygulanmış ve farkın olduğu gruplar ($p < .05$) Tablo 73’de gösterilmiştir.

Tablo 73

SEM Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Örgütsel Yapı Boyutundan Aldıkları Puanların Program Çoklu Karşılaştırmasına Göre Farkın Olduğu Gruplar – Dunn Analizi

Farkın Olduğu Gruplar	p
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM- Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Eğitimi	0,009
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – Almanca A2	0,029
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / CBUSEM – YDS	0,004
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – İspanyolca A2	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası	0,002
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / CBUSEM – KPSS	0,001
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – İspanyolca A1	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / CBUSEM – Genel İngilizce	0,001
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – İngilizce Konuşma	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / CBUSEM – Farsça	0,005
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / EGESEM – İspanyolca	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	0,000
CBUSEM – F Klavye / EGESEM – İspanyolca	0,047
CBUSEM – F Klavye / DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	0,022
ESOGUSEM – MYSQL / DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	0,041
DESEM – Fransızca / DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	0,037
DESEM – Fransızca / EGESEM – İspanyolca	0,042
DESEM – Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Eğitimi / DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	0,018

Tablo 73 incelendiğinde “DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS), CBUSEM – F Klavye, ESOGUSEM – MYSQL, DESEM – Fransızca ve DESEM – Hukuk Uyuşmazlıklarında Arabuluculuk Eğitimi” programlarına dâhil olan kursiyerlerin örgütsel yapı boyutuna verdiklerin yanıtlara ait madde toplam ortalama sıralarının diğer programlarda yer alan kursiyer değerlendirmelerine göre daha düşük düzeyde kaldığı ve örgütsel yapı boyutu kapsamında karşılaştırıldıkları diğer programlar lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 73’de gösterildiği biçimde programlar arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmasında devam edilen program içeriğinin etkili olduğu söylenebilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde süreç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on üç maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Burada Mann Whitney U analizi kullanılarak kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 74’de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 74

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Süreç Boyutundan Aldıkları Puanların Cinsiyete Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Mann Whitney U Analizi

Cinsiyet	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Kadın	114	10399,50	10399.5	3565.5	.675
Erkek	65	5710,50	5710.5		

Tablo 74’e göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan almış oldukları puanlar cinsiyete bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>.05$). Bu durum, kadın ve erkek kursiyerlerin, kursiyer anketinin süreç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde süreç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on üç maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Burada Kruskall Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 75’de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 75

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Süreç Boyutundan Aldıkları Puanların Yaş Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskall Wallis Analizi

Yaş	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
20 ve altı	20	94,03			
21-30 arası	96	82,06			
31-40 arası	38	98,14	8.235	4	.083
41-50 arası	20	96,18			
51 ve üstü	5	139,80			
Toplam	179				

Tablo 75'e göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan almış oldukları puanlar yaş grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=8.235$, $sd=4$, $p=.083$). Bu durum, farklı yaş grubundaki kursiyerlerin, kursiyer anketinin süreç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde süreç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on üç maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Burada Kruskall Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde eğitim durumu değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 76'da görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 76

SEM Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Süreç Boyutundan Aldıkları Puanların Eğitim Durumu Grubuna Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskall Wallis Analizi

Eğitim durumu	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
Ortaöğretim	7	88,79			
Önlisans	8	86,25			
Lisans	118	90,08	.053	3	.997
Lisansüstü	46	90,63			
Toplam	179				

Tablo 76'ya göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan almış oldukları puanlar eğitim durumu grubuna bağlı olarak anlamlı farklılık göstermemektedir ($X^2=.053$, $sd=3$, $p=.997$). Bu durum, farklı eğitim durumu grubundaki kursiyerlerin, kursiyer anketinin süreç boyutu puanları eşittir şeklinde de açıklanabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Süreç Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Anlamlı Farklılık Göstermekte midir?

Kursiyer anketinin ikinci bölümünde süreç boyutuyla ilgili olarak sürekli eğitim merkezleri, on üç maddeden oluşan soru dizisi aracılığıyla kursiyer görüşlerine göre değerlendirilmiştir. Burada Kruskall Wallis analizi kullanılarak kursiyerlerin süreç boyutuna ilişkin değerlendirmelerinde dâhil olduğu program değişkenine göre anlamlı bir fark olup olmadığına dair bulgulara Tablo 77'de görüldüğü biçimde ulaşılmıştır.

Tablo 77

SEM Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Süreç Boyutundan Aldıkları Puanların Dâhil Olunan Programa Bağlı Olarak Farklılığını Gösteren Kruskall Wallis Analizi

Program	n	Sıra Ortalaması	X ²	sd	p
CBÜSEM – Genel İngilizce	8	92,44			
CBÜSEM – YDS	10	89,05			
CBÜSEM – KPSS	11	102,95			
CBÜSEM – F Klavye	6	68,83			
CBÜSEM – Farsça	4	61,50			
DESEM – İspanyolca A1	25	107,58			
DESEM – İspanyolca A2	23	97,67			
DESEM – Almanca A2	6	94,00			
DESEM – Fransızca	7	59,07			
DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	5	111,20	41.537	15	.000
DESEM – İngilizce Konuşma	9	103,17			
DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası	11	114,50			
DESEM – Hukuk Uyuşmazlıklarında Arbuluculuk Eğitimi	23	85,30			
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate-YDS)	19	31,82			
ESOGUSEM – MYSQL	5	123,20			
EGESEM – İspanyolca	7	121,21			
Toplam	179				

Tablo 77'ye göre sürekli eğitim merkezi kursiyerlerinin, kursiyer anketinin süreç boyutundan almış oldukları puanlar dâhil oldukları programa bağlı olarak anlamlı farklılık

göstermektedir ($X^2=41.537$, $sd=15$, $p=.000$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla post – hoc analizlerin non – parametrik olarak kullanılabilen Dunn analizi uygulanmış ve farkın olduğu gruplar ($p<.05$) Tablo 78’de gösterilmiştir.

Tablo 78

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin, Kursiyer Anketinin Süreç Boyutundan Aldıkları Puanların Program Çoklu Karşılaştırmasına Göre Farkın Olduğu Gruplar – Dunn Analizi

Farkın Olduğu Gruplar	p
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – Hukuk Uyuşmazlıklarında Arbuluculuk Eğitimi	0,001
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / CBUSEM – YDS	0,005
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / CBUSEM – Genel İngilizce	0,005
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – Almanca A2	0,010
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – İspanyolca A2	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / CBUSEM – KPSS	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – İngilizce Konuşma	0,001
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – İspanyolca A1	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – Felsefe ve Uygarlık Tarihi	0,002
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / EGESEM – İspanyolca	0,000
DESEM – İngilizce (Upper Intermediate – YDS) / ESGUSEM – MYSQL	0,000
DESEM – Fransızca / DESEM – İspanyolca A1	0,028
DESEM – Fransızca / DESEM – Sağ. Per. İçin Tem. İng. ve Yab. Hastalarla İletişim Sertifikası	0,027
DESEM – Fransızca / EGESEM – İspanyolca	0,025
DESEM – Fransızca / ESGUSEM – MYSQL	0,034

Tablo 78 incelendiğinde “DESEM – İngilizce (Upper Intermediate –YDS) ve DESEM – Fransızca” programlarına dâhil olan kursiyerlerin süreç boyutuna verdiklerin yanıtlara ait madde toplam ortalama sıralarının diğer programlarda yer alan kursiyer değerlendirmelerine göre daha düşük düzeyde kaldığı ve süreç boyutu kapsamında karşılaştırıldıkları diğer programlar lehine anlamlı bir fark olduğu gözlemlenmiştir. Tablo 78’de gösterildiği biçimde programlar arasında anlamlı bir farkın ortaya çıkmasında devam edilen program içeriğinin etkili olduğu söylenebilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Cinsiyetine Göre Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Değişmekte midir?

Kursiyer değerlendirmelerine göre elde edilen verilerin çıkarımsal analiz yöntemi ile çözümlenmesi sonucu sürekli eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunlar üç ana temada toplanmıştır. İlgili temaların cinsiyet değişkenine göre analizi Tablo 79’da gösterildiği biçimdedir. Tabloda yer alan frekans değerleri o temaya cevap veren katılımcı sayılarının cinsiyet değişkenine göre ifadesidir. Yüzdeler ise o temada yer alan katılımcı sayılarının dâhil olduğu cinsiyet grubuna göre oranıdır.

Tablo 79

Cinsiyete Göre SEM Kursiyerlerin Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirme Dağılımları

Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar	Cinsiyet (n=179)			
	Kadın (n=114)		Erkek (n=65)	
	f	%	f	%
Örgütsel yapı	1	0.87	1	1.53
Fiziki yapı	4	3.50	2	3.07
Süreç	4	3.50	1	1.53

İstekleri dikkate alma / bilgilendirme şeklinde alt temalardan oluşan örgütsel yapıya ilişkin sorunlar cinsiyet değişkenine göre %0.87 oranında kadın kursiyerler ve %1.53 oranında erkek kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Kantinle ilgili sorunlar / uygun olmayan derslik, sıra ve materyaller şeklinde alt temalardan oluşan fiziki yapıya ilişkin sorunlar cinsiyet değişkenine göre %3.50 oranında kadın kursiyerler ve %3.07 oranında erkek kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Katılım / planlama / devam zorunluluğu şeklinde alt temalardan oluşan süreç ilişkin sorunlar cinsiyet değişkenine göre %3.50 oranında kadın kursiyerler ve %1.53 oranında erkek kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Kursiyerler bakımından belirtilen sorunlara ilişkin değerlendirmelerin cinsiyet değişkenine göre yüzdeler oranlara bakılarak birbirine yakın olduğu söylenebilmekle birlikte katılım / planlama / devam zorunluluğu şeklindeki alt

temalardan oluşan süreç temasına yönelik kadın katılımcıların biraz daha hassas olduğu yönünde yorum yapılabilir. Bu durum için kadın kursiyerlerin eğitim sürecinde belli bir düzenin olmasını erkek kursiyerlere oranla daha fazla aradığı söylenebilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Yaşına Göre Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Değişmekte midir?

Kursiyer değerlendirmelerine göre elde edilen verilerin çıkarımsal analiz yöntemi ile çözümlenmesi sonucu sürekli eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunlar üç ana temada toplanmıştır. İlgili temaların yaş değişkenine göre analizi Tablo 80'da gösterildiği biçimdedir. Tabloda yer alan frekans değerleri o temaya cevap veren katılımcı sayılarının yaş değişkenine göre ifadesidir. Yüzdeler ise o temada yer alan katılımcı sayılarının dâhil olduğu yaş grubuna göre oranıdır.

Tablo 80

Yaşa Göre SEM Kursiyerlerinin Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirme

Dağılımları

Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar	Yaş (n=179)									
	20 ve altı (n=20)		21-30 (n=96)		31-40 (n=38)		41-50 (n=20)		51 ve üstü (n=5)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Örgütsel yapı	0	0.00	1	1.04	1	2.63	0	0.00	0	0.00
Fiziki yapı	0	0.00	3	3.12	1	2.63	3	15.0	0	0.00
Süreç	0	0.00	5	5.20	0	0.00	0	0.00	0	0.00

İstekleri dikkate alma / bilgilendirme şeklinde alt temalardan oluşan örgütsel yapıya ilişkin sorunlar yaş değişkenine göre %1.04 oranında 21-30 yaş arası kursiyerler ve 2.63 oranında 31-40 yaş arası kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Kantinle ilgili sorunlar / uygun olmayan derslik, sıra ve materyaller şeklinde alt temalardan oluşan fiziki yapıya ilişkin sorunlar yaş değişkenine göre %3.12 oranında 21-30 yaş arası kursiyerler, %2.63 oranında 31-40 yaş arası kursiyerler ve %15 oranında 41-50 yaş arası kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Katılım

/ planlama / devam zorunluluğu şeklinde alt temalardan oluşan sürece ilişkin sorunlar yaş değişkenine göre %5.20 oranında 21-30 yaş arası kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Kursiyerler bakımından belirtilen sorunlara ilişkin değerlendirmelerin yaş değişkenine göre yüzdeler oranlara bakılarak birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak 41-50 yaş arası kursiyerlerin %15'i özellikle fiziki yapıya ilişkin olarak daha belirgin bir biçimde sorunları dile getirmiştir diyebiliriz. Bu durum o yaş grubundaki bireylerin belli problemlere duyarsız kalamayışları ve bu rahatsızlıklarını açıkça belirtmeleri ile ilişkilendirilebilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Eğitim Durumuna Göre Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Değişmekte midir?

Kursiyer değerlendirmelerine göre elde edilen verilerin çıkarımsal analiz yöntemi ile çözümlenmesi sonucu sürekli eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunlar üç ana temada toplanmıştır. İlgili temaların eğitim durumu değişkenine göre analizi Tablo 81'de gösterildiği biçimdedir. Tabloda yer alan frekans değerleri o temaya cevap veren katılımcı sayılarının eğitim durumu değişkenine göre ifadesidir. Yüzdeler ise o temada yer alan katılımcı sayılarının dâhil olduğu eğitim durumu grubuna göre orandır.

Tablo 81

Eğitim Durumuna Göre SEM Kursiyerlerinin Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirme Dağılımları

Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar	Eğitim durumu (n=179)									
	İlköğretim (n=0)		Ortaöğretim (n=7)		Önlisans (n=8)		Lisans (n=118)		Lisansüstü (n=46)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Örgütsel yapı	0	0.00	0	0.00	0	0.00	1	0.84	1	2.17
Fiziki yapı	0	0.00	0	0.00	0	0.00	3	2.54	4	8.69
Süreç	0	0.00	0	0.00	1	12.5	4	3.38	0	0.00

İstekleri dikkate alma / bilgilendirme şeklinde alt temalardan oluşan örgütsel yapıya ilişkin sorunlar eğitim durumu değişkenine göre %0.84 oranında lisans eğitimi düzeyindeki kursiyerler ve %2.17 olarak lisansüstü eğitimi düzeyindeki kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Kantinle ilgili sorunlar / uygun olmayan derslik, sıra ve materyaller şeklinde alt temalardan oluşan fiziki yapıya ilişkin sorunlar eğitim durumu değişkenine göre %2.54 oranında lisans eğitimi düzeyindeki kursiyerler ve %8.69 oranında lisansüstü eğitimi düzeyindeki kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Katılım / planlama / devam zorunluluğu şeklinde alt temalardan oluşan sürece ilişkin sorunlar eğitim durumu değişkenine göre %12.5 oranında önlisans eğitimi düzeyindeki kursiyerler tarafından ve %3.38 oranında lisans eğitimi düzeyindeki kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Kursiyerler bakımından belirtilen sorunlara ilişkin değerlendirmelerin eğitim durumu değişkenine göre yüzdeler oranlara bakılarak birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak lisansüstü eğitimi düzeyindeki kursiyerlerin %8.69'u fiziki yapıya ilişkin olarak ve önlisans eğitimi düzeyindeki kursiyerlerin %12.5'i sürece ilişkin olarak daha belirgin bir biçimde sorunları dile getirmiştir diyebiliriz. Genel anlamda katılımcı eğitim seviyelerinin %96 oranında önlisans düzeyi üzerinde olmasının da etkisiyle yaklaşık %4 oranında olan ortaöğretim düzeyindeki hiçbir kursiyerin herhangi bir sorunu dile getirmemiş olmasından hareketle sorunlara karşı duyarlılıkta eğitim düzeyinin etkili olduğu yorumu yapılabilir.

Sürekli Eğitim Merkezi Kursiyerlerinin Devam Ettiği Programa Göre Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirmeleri Değişmekte midir?

Kursiyer değerlendirmelerine göre elde edilen verilerin çıkarımsal analiz yöntemi ile çözümlenmesi sonucu sürekli eğitim merkezlerinde karşılaşılan sorunlar üç ana temada toplanmıştır. İlgili temaların devam ettiği program değişkenine göre analizi Tablo 82'de gösterildiği biçimdedir. Tabloda yer alan frekans değerleri o temaya cevap veren katılımcı

sayılarının devam ettiği program değişkenine göre ifadesidir. Yüzdeler ise o temada yer alan katılımcı sayılarının dâhil olduğu program grubuna göre oranlardır.

Tablo 82

Devam Ettiği Programa Göre SEM Kursiyerlerinin Karşılaşılan Sorunlar Boyutuna İlişkin Değerlendirme Dağılımları

Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar	Devam ettiği program (n=179) - (Sorun belirtmeyen kursiyer programları için n=70)															
	YDS (n=10)		KPSS (n=11)		F Klavye (n=6)		İspanyolca A1 (n=25)		İspanyolca A2 (n=23)		Almanca A2 (n=6)		İngilizce Konuşma (n=9)		Upper Interm. YDS (n=19)	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Örgütsel yapı	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	1	11.1	1	5.26
Fiziki yapı	1	10.0	0	0.0	1	16.6	1	4.0	2	8.69	1	16.6	1	11.1	0	0.0
Süreç	0	0.0	3	27.7	1	16.6	1	4.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0	0	0.0

İstekleri dikkate alma / bilgilendirme şeklinde alt temalardan oluşan örgütsel yapıya ilişkin sorunlar devam ettiği program değişkenine göre %11.1 oranında İngilizce konuşma programındaki kursiyerler ve %5.26 oranında upper intermediate – YDS programındaki kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Kantinle ilgili sorunlar / uygun olmayan derslik, sıra ve materyaller şeklinde alt temalardan oluşan fiziki yapıya ilişkin sorunlar devam ettiği program değişkenine göre %10.0 oranında YDS programındaki kursiyerler, %16.6 oranında F klavye programındaki kursiyerler, %4.0 oranında İspanyolca A1 programındaki kursiyerler, %8.69 oranında İspanyolca A2 programındaki kursiyerler, %16.6 oranında Almanca A2 programındaki kursiyerler ve %11.1 oranında İngilizce konuşma programındaki kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Katılım / planlama / devam zorunluluğu şeklinde alt temalardan oluşan sürece ilişkin sorunlar devam ettiği program değişkenine göre %27.7 oranında KPSS programındaki kursiyerler, %16.6 oranında F klavye programındaki kursiyerler ve %4.0 oranında İspanyolca A1 programındaki kursiyerler tarafından belirtilmiştir. Kursiyerler bakımından belirtilen sorunlara ilişkin değerlendirmelerin devam ettiği program değişkenine göre yüzdeler oranlara bakılarak birbirine yakın olduğu söylenebilir. Ancak KPSS

programındaki kursiyerlerin %27.7'si sürece ilişkin olarak belirgin bir biçimde sorunları dile getirmiştir diyebiliriz. Bu durumda kurs programlarının örgütsel yapıları, fiziki yapıları, süreçleri gibi çeşitli özelliklerinden kaynaklanan bir biçimde kursiyerlerin değindikleri sorunlarda bir takım değişikliklerin olabileceği yönünde bir yorum yapılabilir.

Sürekli Eğitim Merkezleriyle İlgili Elde Edilen Bulguların Toplu Gösterimi

Bu başlık altında genel çerçeve hakkında bilgi vermesi için elde edilen bulgular, ilgili boyutlardan aldıkları en yüksek puan durumuna göre seçilmiş ve Tablo 83'de sözel olarak yönetici, öğretim elemanı ve kursiyerler bazında toplu biçimde ifade edilmiştir. İlgili tablo ile paydaşların SEM'lere yönelik değerlendirmeleri karşılaştırılabilmektedir.

Tablo 83

Araştırma Kapsamında Elde Edilen Bulguların Toplu Durumu

Boyut	Tema	Yönetici	Öğretim Elemanı	Kursiyer
Amaç	Yürütülen eğitimlerin YBÖ amaçlarının tümünü kapsamakta mıdır?	Tümü	Tümü	–
	Kursiyerlerin eğitimlere katılım amaçları nedir?	–	–	*B/E/S
	Kursiyer amaç ve beklentileri dikkate alınmakta mıdır?	Evet	–	Evet
	Öğretim elemanlarının amaçları gözetilmekte midir?	Evet	Evet	–
	Eğitim hizmetleri birey, kurum ve topluma katkı sağlamakta mıdır?	Evet	Evet	Evet
Örgütsel Yapı	Mevcut örgütsel yapı uygun mudur?	Evet	Evet	Evet
	Mevcut örgütsel yapı özerk midir?	Evet	Evet	–
	Mevcut örgütsel yapı ögr. elm. görevi üzerinde olumlu etkiye sahip midir?	–	Evet	–
	Mevcut üst yönetim tasarımı uygun mudur?	Evet	–	–
	Yasal düzenlemeler ve bütçe yeterli midir?	Hayır	Evet	–
Süreç	Eğitim süreçleri YBÖ kavramına uygun mudur?	Evet	Evet	Evet
	YBÖ kapsamında öğretim elemanı kaynağı yeterli midir?	Evet	–	–
	YBÖ kapsamında öğretim elemanları göreve uygun mudur?	–	Evet	Evet
	Fiziki imkânlar yeterli midir?	Evet	Evet	Evet
Sorunlar	–	Hukuki Mali	Çeşitli küçük sorunlar	Fiziki yapı

*B/E/S: Bireysel / Ekonomik / Sosyal

Tablo 83’de yer alan ifadelerle bakılarak sürekli eğitim merkezlerinin yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer değerlendirmelerine göre ilgili merkezlerin yönetsel etkililiği hakkında genel bir çerçevede fikir edinilebilir. Tablo 83 aracılığı ile yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer değerlendirmeleri karşılaştırılabilmektedir. Genel anlamda katılımcı değerlendirmelerinin örtüştüğünü söylemek mümkündür denilebilir. Özellikle yasal düzenleme ve bütçe eksiklikleri konusunda yöneticilerin yaşadığı sorunları öğretim elemanlarının hissetmediği söylenebilir. Bu durum için yöneticilerin bu tür sorunları öğretim elemanlarına yansıtmadan çözüyor olmaları şeklinde yorum yapılabilir.



Bölüm V: Tartışma, Sonuçlar ve Öneriler

Bu bölümde araştırma problemi ve alt problemleri ile ilgili olarak toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular kapsamında yapılan tartışmalar, ulaşılan sonuçlar ve verilen öneriler yer almaktadır.

Tartışma

Bu başlık altında “Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetleri kapsamında çalışmalarını sürdüren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği yönetici, uygulayıcı ve kursiyer görüşlerine göre ne düzeydedir?” biçimindeki araştırma problemi aracılığıyla elde edilen bulgular uygun biçimde gruplanarak kısaca ifade edilmiş, ardından ilgili araştırma sonuçları ile karşılaştırılıp, alana yansımaları kuramsal çerçevede değerlendirilmiştir.

İçinde bulunduğumuz çağın bilgi çağı olduğu ve bilgi sahibi olmanın bireyler için ne derece önemli olduğu düşünüldüğünde yaşam boyu öğrenmenin önemi ortaya çıkmaktadır. Bireyler yaşamları boyunca çeşitli şekillerde bilgiyi edinebilmektedir. Üniversitelere bağlı olarak yaşam boyu öğrenme hizmetleri veren sürekli eğitim merkezleri bu anlamda her yaşta bireye ihtiyacı olan her türden bilgiyi sunma amacıyla çaba sarf eden birer kurum olarak bireylere yaşam boyu öğrenme olanağı sağlamaktadır. İlgili merkezlerin verdiği hizmetlerde amaçlarına ulaşabilmesi için hizmet sunduğu alanın gerekliliklerini yerine getirmesi, bir başka deyişle yönetsel etkililiği sağlaması önemlidir. Bu çalışmada sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiği yaşam boyu öğrenme kavramıyla ilişkili olarak amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar biçimindeki boyutlar üzerinden yönetici, öğretim elemanı ve kursiyerlere göre değerlendirilmiştir.

Amaç boyutuna yönelik tartışmalar.

Bu başlık altında yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer değerlendirmelerine göre amaç boyutu amaçların örtüşmesi, paydaş amaçlarının dikkate alınması, amaçların anlamlı gelmesi ve sağladığı katkılar bakımından tartışılmıştır.

Amaçların örtüşmesi

Yönetici ve öğretim elemanı değerlendirmelerine göre verilen eğitim hizmetleri, yaşam boyu öğrenmenin sosyal, ekonomik ve bireysel amaçlarının tümünü kapsayacak şekilde düzenlenmektedir. Kursiyer değerlendirmelerinden de elde edilen bulgular, bu amaçlardan her birine yönelik çeşitli eğitim taleplerinin olduğu yönündedir. Bu noktada kurum amaçları ile katılımcı amaçlarının örtüştüğü söylenebilir.

Yönetimle ilgili “rasyonellik (akılcılık) ölçütleri” belirlenen amaçlara ulaşmak, verimlilik ve işbirliği (Saruhan, 2012) olarak sıralanabilir. Bu yaklaşımdan yola çıkarak örgüt yönetimlerinin verdikleri hizmetlerde en doğru amaçları belirlemelerinin önemini vurgulamak mümkündür. Üniversitelerin topluma yönelik hizmet sunan birimleri arasında önemli bir yere sahip olan sürekli eğitim merkezlerinin amaçları tarandığında pek çoğunun içeriğinde doğrudan “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramının kullanıldığı görülebilir (Akçay ve Yıldırım, 2013). Yaşam boyu öğrenme en basit anlamda resmi olan veya olmayan öğrenme fırsatları aracılığıyla bireylerin yaşamları boyunca bilgi ve becerilerini ekonomik veya kişisel gelişim amaçlı olarak artırması biçiminde tanımlanabilir (Collins, 2016) ve kişisel, toplumsal ve ekonomik anlamda üç temel amacı vardır (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012). Sürekli eğitim merkezlerinden eğitim hizmeti alan katılımcı özellikleri bu açıdan düşünüldüğünde öğrenme ihtiyaçlarını belirleyebilme ve kendilerince değerli olanı ayırt edebilme becerileri ön plana çıkmaktadır. Araştırma bulgularında elde edildiği biçimde kurum amaçları ile katılımcı amaçlarının örtüşüyor olması kurumun yönetsel etkililiği anlamında önemli bir başlangıçtır denilebilir. Katılımcıların aldıkları eğitimlerle kendi amaçlarını gerçekleştirme fırsatı bulmalarının sürekli eğitim merkezlerinde verilen eğitimleri katılımcı gözünde değerli kıldığı söylenebilir.

Paydaş amaçlarının dikkate alınması

Örgüt yönetimlerinin kurum paydaşlarının amaçlarını dikkate almasının yönetsel etkililik bakımından önemli olduğunu düşünecek olursak bu anlamda yöneticiler öğretim elemanları ve kursiyerlerin amaçlarını dikkate aldıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları ve kursiyerlerde kendi amaçlarının yönetim tarafından gözetildiğini belirtmişlerdir. Bu noktada sürekli eğitim merkezi yönetimlerinin uygulayıcı rolündeki öğretim elemanlarının ve katılımcı rolündeki kursiyerlerin amaçlarını dikkate aldıkları ve bu durumun da ilgili paydaşlarca teyit edildiği söylenebilir.

Bireylerin kendileri için koydukları amaçlar büyük ölçüde davranışlarını şekillendirmektedir (Onaran, 1981). Sürekli eğitim merkezlerinde eğitim hizmeti veren öğretim elemanlarının kurum amaçlarıyla örtüşen noktalarda yönetim tarafından desteklenmesi, uygulayıcı rolündeki öğretim elemanlarının performanslarını olumlu yönde etkilemektedir denilebilir. Elde edilen bulguların öğretim elemanlarının bu yönde olumlu duygulara sahip olduğunu gösteriyor oluşu, yöneticilerin verdikleri desteği ortaya koymaktadır. Yöneticilerin ekiplerinin amaçlarına ulaşmasını sağlaması yönetici yetkinlikleri adına olumlu bir gösterge olarak kabul edilmektedir (Armstrong, 2013). Sürekli eğitim merkezi yöneticilerinin araştırma bulgularında ortaya çıktığı biçimde öğretim elemanlarının amaçlarına destek vermesi bu anlamda yetkinliklerinin olduğu anlamına gelebilir. Aynı zamanda eğitim örgütlerinde öğrenci çıktıları konusunda ortak bir anlayışın olması öğrenci başarısını olumlu yönde etkilemektedir (Rollie, 2007). Bu anlamda sürekli eğitim merkezlerinde ortaya çıkan ortak anlayışın ilgili eğitim programlarının başarısına olumlu bir katkı sağlaması söz konusudur. Bunun yanı sıra toplumsal bir hizmet veren sürekli eğitim merkezlerinin toplumda kabul görmesini sağlamak için ilgili kursiyer amaçlarının gözetilmesi gereklidir denilebilir. Kursiyer değerlendirmelerin de bu yönde olumlu olması bir başka açıdan yönetici yetkinliğine dair bir başka işaret olarak görülebilir. Bu konuda Argan'nın (2013) belirttiği gibi hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap

vermenin başarıyı arttırmasından ve amaca ulaşmayı olumlu yönde etkilemesinden söz edilebilir.

Amaçların anlamlı gelmesi ve sağladığı katkılar

Bir örgütün yönetsel etkililiğinde vermiş olduğu hizmetlerin paydaşlarına anlamlı gelmesi ve çeşitli açılardan katkı sağlaması önemli bir yere sahiptir. Sürekli eğitim merkezlerinin verdiği eğitim hizmetlerinde birey, kurum ve toplum bakımından sağladığı katkı yönetici, uygulayıcı ve katılımcı değerlendirmelerine göre ele alınmış ve elde edilen bulgular, her bir paydaşın belirtilen açılardan kurumun sağladığı katkıya inandığını göstermiştir.

Bireylerin eğitim seviyelerinin artmasıyla istihdam edilebilirlikleri arasında olumlu bir ilişki olmasından dolayı uluslararası rekabette söz sahibi olmak için hükümetler toplumun eğitim seviyesini yükseltme yönünde politikaları benimsemiştir (Yavuz, 2012). YÖK'ün (2000) uygulama ve araştırma merkezlerinin açılmasıyla ilgili ölçütler incelendiğinde açılacak merkezlerin özetle bireysel, kurumsal ve toplumsal bakımdan katkı sağlamasının beklendiği görülebilir. Bu noktada ilgili merkezlerin belirtilen alanlarda katkı sağlaması etkilikleri adına bakılabilecek kıstaslardan biri olma durumundadır. Sürekli eğitim merkezlerinden kursiyerler adına elbette katkı sağlaması beklenirken, ilgili öğretim elemanlarına da farklı deneyimler yaşatması, teorik deneyimlerinin karşılığını gerçek yaşantıda görebilmelerini sağlaması gibi son derece önemli fırsatları da verdikleri eğitimler aracılığıyla yakalayan öğretim elemanlarının kendi gelişimleri için de faydalı süreçler elde ettiği söylenebilir. Ayrıca günümüzde bireylerin tercihlerinde kendileri için belirleyici ölçütler olmakla birlikte hizmet aldıkları örgütün etik değerleri ve toplum yararına hizmet etmesi de etkilidir (Saran ve ark., 2011) denebilir. Bu anlamda kursiyerlerin aldıkları eğitimlerin kendilerine sağlayacağı katkıdan dolayı topluma yönelik bir yansımanın da olacağını hissetmeleriyle kuruma yönelik toplumsal algının olumlu yönde gelişmesinden bahsedilebilir. Örgütlerin yürüttüğü faaliyetlerde ana amaçlarını destekleyen pek çok amacın olması, amaçlarında çeşitliliğin görülmesi söz konusudur. Gelir

elde edilmesine olanak veren çoğu faaliyetin yanı sıra sosyal, kültürel, toplumla bütünleşme gibi amaçların olduğu faaliyetlerden de bahsetmek mümkündür (Argan, 2013). Özellikle ileri yaş grubunda yer alan kursiyerlerin bu madde ile ilgili değerlendirmelerinden yola çıkarak böylesi etkinliklere erişebilmenin ve bu türden fırsatları yakalayabilmenin önemli olduğu vurgulanabilir. Kısaca örgüt paydaşlarının örgütte yer almalarını sağlayacak gerekçelerin çeşitliği ve anlamlı gelen noktaların olması örgüte olan ilgiyi artırır denebilir.

Örgütsel yapı boyutuna yönelik tartışmalar.

Bu başlık altında kendileri ile ilgili noktalarda yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer değerlendirmelerine göre örgütsel yapı boyutu uygunluk, özerklik, çalışanlar üzerinde bıraktığı etki, üst yönetim, yasal düzenlemeler ve bütçe bakımından tartışılmıştır.

Örgütsel yapının uygunluğu

Örgütlerin amaçlarına ulaşmaları için en uygun örgütsel yapıyı kurmaları önemlidir. Sürekli eğitim merkezi yöneticileri ve öğretim elemanları yapmış oldukları değerlendirmelerde görevleri bakımından mevcut örgütsel yapının uygun olduğunu ifade etmişlerdir. Kursiyerlerin de aldıkları hizmetlerde aradıkları niteliği bulabilmeleri için örgütsel yapının kendi sorunlarına çözüm üretecek bir yapıda olması önemlidir. Bu noktada kursiyerler yapmış oldukları değerlendirme ile sürekli eğitim merkezi idari yapısını uygun bulmuşlardır.

Örgütlerin temel taşının insan olduğundan yola çıkarak organizasyonların bütünü kurmada bireylerden birimlere, bölümlere ve gruplara uzanan bir silsile olduğu ve kendi içinde iletişim, eşgüdüm ve bütünleşmenin gerekli olduğu vurgulanabilir (Terekli, 2013). Örgütlerin amaçlarını gerçekleştirmede örgütsel yapıların birer araç olduğunu söylemek mümkündür. Örgüt üyelerinin güdülenmesinde örgütsel – yönetsel faktörlerden birisi de amaç birliğidir (Örücü ve Kanbur, 2008). Örgütlerin yapısını oluştururken hedeflenen amaçlara göre yapıyı tasarlamak önemlidir. Paydaş değerlendirmelerinde elde edilen bulgular aracılığıyla sürekli

eğitim merkezlerinin uygun bir örgütsel yapı üzerinden amaçlarını gerçekleştirmeye çalıştığı söylenebilir.

Örgütsel yapının özerkliği

Sürekli eğitim merkezlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim hizmetleri veriyor oluşundan hareketle verdikleri eğitimlerin ne kadar çeşitli olduğu ve katılımcılarının her kesimden olduğu görülebilir. Bu noktada ilgili merkezlerin hızlı ve etkili bir biçimde sonuç elde edebilmesi için özerk bir yapıda olmasının sağlayacağı avantajlar görülebilir. Sürekli eğitim merkezlerinin özerk olup olmadığı yönetici ve öğretim elemanı değerlendirmelerine göre ele alınmış ve ilgili kurumların her iki paydaş içinde özerk olduğuna dair bulgulara ulaşılmıştır.

Bilgi toplumu olmakla birlikte üniversite yapılanmalarında modern üniversitelerden girişimci üniversitelere geçiş olduğu ve bu durumun uygulamaya yansıyan yönlerinden birinin de disiplinler arası çalışmalara olanak sağlayan esnek örgütsel yapılanmalar olduğu (Yavuz, 2012) söylenebilir. Eğitimcilerin eğitim ve öğretim ile ilgili olarak inisiyatiflerinin olması, belli bir oranda karar verme yetkilerinin olması özerklik olarak tanımlanabilir (Uras, 2000). Bu anlamda çevre ve öğrenci ihtiyaçlarına göre okul paydaşlarının da rol ve sorumlulukları şekillenebilmektedir (Aytaç, 1999). Özerkliği bir anlamda okul merkezli yönetim olarak yorumlarsak sağlayacağı bir takım avantajlardan ve güçlü yanlarından bahsetmek mümkündür. Bunlardan bazıları daha iyi programlar sunma, kararlarda niteliğın olması, amaçların açıkça anlaşılması, toplumsal güvenin oluşması vb. biçimde sıralanabilir (Prasch, 1990). Bu bilgiler ışığında ve araştırma bulgularının gösterdiği biçimde sürekli eğitim merkezleri örgütsel yapılarının özerk olmasının sağlayacağı pek çok yararın yanı sıra bilgi çağında olmamızın bir gereği olarak hızlı bir şekilde doğru kararların alınmasına da olanak sağlamasından bahsedilebilir. Mevcut durum için örgüt yöneticileri ve öğretim elemanları kısmen özerk olduklarını hissetseler de bunun yasal metinlerde tam olarak ifade edilmesi kendileri adına daha

sağlam bir dayanak oluşturabilir. Bu durum ilgili paydaşlarca karşılaşılan sorunlar bölümünde de belirtilmiştir diyebiliriz.

Örgütsel yapının çalışanlar üzerindeki etkisi

Mevcut örgütsel yapının çalışanların görevleri üzerinde olumlu bir etki bırakması beklenir. Bu durum uygulayıcı rolündeki öğretim elemanları üzerinden değerlendirilmiş ve görevleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu görülmüştür.

Yönetim süreçlerinden birisi olan örgütlenme sürecinde Toprakçı ve Akçay'ın (2016) belirttiği gibi amaçları gerçekleştirecek örgütsel yapıyı kurmak ve özetle eldeki kaynakları en verimli biçimde örgütsel yapı içerisine dâhil etmek gerekir. Örgütler için beklenen ise değişimleri yakından izleyerek ve uyum sağlayarak varlıklarını devam ettirebilmeleridir (Demirtaş, Özdemir ve Küçük, 2016). Bu iki durum için örgüt çalışanlarının örgütsel yapıya ve kendilerinin bu yapı içerisindeki yerine yönelik olumlu yöndeki algıları önem taşımaktadır denilebilir. Eğer işgörenlerin bu konuda algısı olumsuz yönde ise hem örgütün amaçlarına ulaşmasında hem de canlı kalmasında bir takım aksaklıklar yaşanabilir ve bu aksaklıklar sonucu örgütün yok olması söz konusu olabilir. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak sürekli eğitim merkezlerinde öğretim elemanları için mevcut örgütsel yapının ve yönetim süreçlerinin olumlu bir etki bıraktığı gözlemlenmiştir denilebilir.

Üst yönetim

Örgüt yönetimlerinin bağlı olduğu üst yönetimler olabilmektedir. Sürekli eğitim merkezleri de bu noktada birer üst yönetime sahiptir. İlgili yöneticilerden yaşam boyu öğrenme kapsamında verdikleri eğitimin etkili olması açısından üst yönetimi değerlendirmeleri istenmiş ve yöneticilerin yapmış oldukları değerlendirme sonucu mevcut üst yönetim tasarımlarının uygun olduğu görülmüştür.

Peki, örgütler neden oldukları gibi davranırlar?

Yöneticilere çeşitli üst yönetim örnekleri verilerek uygun olan bir üst yönetim modelini önermeleri istenmiştir. Ancak yöneticiler ağırlıklı olarak bir üst yönetim modeli önermek yerine karar alma noktasında geciktiklerini belirtmiş ve bu durumu üst yönetime bağlamışlardır. Her ne kadar üst yönetimin her türlü kolaylığı sağladığından bahsedilse de sonuçta üst yönetimin yürütülen süreci onaylayan bir makam olarak görüldüğü, bu durumun süreci yavaşlattığı ve bazı fırsatların kaçırıldığı belirtilmiştir. Bu noktada sorunun kaynağına ilişkin olarak aşağıdan yukarıya doğru iletişimde aktarılması beklenen beş çeşit bilgi; sorunlar ve beklentiler, gelişme için öneriler, performans raporları, şikâyet ve tartışmalar, finansal ve muhasebe bilgisi (Daft, 1990'dan akt. Aşan ve Aydın, 2006) sorgulanabilir. YBÖ kapsamında hizmet veren sürekli eğitim merkezi yönetimleri için yukarıya doğru aktarmaları beklenen bu beş çeşit bilgiden biraz cimrice davranılarak sadece “gelişme için öneriler” başlığı çıkarılsa karar alma noktasında beklenen hıza kavuşmaları mümkün olabilir mi? Başka bir deyişle üst yönetim bazı yetkilerini devrederek yetki genişliği (Varcan, 2013) sağlayabilir mi? Bu durum için ayrıca örgüt içi iletişimle ilgili olarak üst yönetimden kaynaklı zamansal engellerin de (MEB, 2012) rol oynadığı söylenebilir.

Yasal düzenlemeler ve bütçe

Resmi anlamda örgütler yürüttükleri hizmetleri yasal düzenlemeler içerisinde ve sahip oldukları bütçe sınırında verirler. Yöneticilerden sürekli eğitim merkezlerine ait yasal düzenlemeleri ve bütçe kullanımını değerlendirmeleri istenmiş, her iki konuda da yöneticiler sıkıntılar olduğunu ve bu konularda düzenlemelere ihtiyaç olduğunu dile getirmişlerdir. Öğretim elemanlarından da aynı konuyu kendi açılarından değerlendirmeleri istenmiş ancak öğretim elemanları bu konularda bazı sorunları hissetmekle birlikte yönetimin kendilerine bu sorunları yansıtmadan çözdüklerini ifade etmişlerdir.

Eğitim alanında görev yapan yöneticilerin eğitim – öğretimle ilgili sorunların kaynağını belli oranında mevzuatla ilişkilendirmelerinin (Aydoğan, 2002) bilindik bir durum olarak

günümüzde de sürüyor olduğu söylenebilir. YBÖ hizmeti veren sürekli eğitim merkezleri de kendi görev alanları ile ilgili olarak yasal düzenlemelere olan ihtiyacı ve bütçe kullanımındaki belirsizlikleri bu araştırma kapsamında ortaya çıkan bulgularda da görüldüğü biçimde çeşitli şekillerde dile getirmişler ve acil çözüm beklenen bir sorun olduğunu vurgulamışlardır. Bu noktada bütçeyle ilgili yaşanan sorunların kaynağı da yasal düzenlemelerdeki eksiklikler veya belirsizliklerle ilgilidir demek mümkündür. Formel yapıdaki örgütlerin verdikleri hizmetleri yasal düzenlemeler içerisinde yürütmek zorunda oldukları düşünülürse yöneticilerin bu tip sorunlarla özellikle planlama ve örgütlenme fonksiyonlarını yerine getirirken karşılaştıkları söylenebilir. Amaçları belirleme, stratejiler oluşturma gibi çalışmalar planlama olarak, “Ne tür işler yapılacak? Kim yapacak? İşler nasıl gruplanacak?” gibi soruların cevabı örgütlenme olarak (Özkalp, 2013) tanımlanabilir. Bu sorulara cevap vermeye çalışan yöneticilerin yetki sınırları ise ilgili yasal düzenlemelerle belirlenmiştir. Dolayısıyla yöneticilerin gerçekleştirmek istedikleri hizmetler için enerjilerini yasal düzenlemelerdeki uygunlukları bulmaya harcamak yerine verdikleri hizmetin niteliğini arttırmaya yönelik sarf etmelerinde ihtiyaçları olan yasal düzenlemelerin yapılması büyük katkı sağlayacaktır denilebilir. “Lifelong (L)earning” tartışmalarının ortasında bir eğitim örgütü olan sürekli eğitim merkezleri için eğitimin finansmanı konusunda Palacios’un (2003) belirttiği “(1) Sonuçta eğitim için kim ödeme yapar? (2) Kim finansman sağlar? (3) Ödemeleri kim toplar? (4) Hangi finansman mekanizması kullanılır?” biçimindeki soruların tartışılması da katkı sağlayabilir.

Süreç boyutuna yönelik tartışmalar.

Bu başlık altında kendileri ile ilgili noktalarda yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer değerlendirmelerine göre süreç boyutu YBÖ açısından uygunluğu, öğretim elemanı ve fiziki imkânlar bakımından tartışılmıştır.

Sürecin YBÖ açısından uygunluğu

Örgütlerin verdikleri hizmetin amacına yönelik bir süreç yürütmeleri önemlidir. Sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim süreçlerinde yaşam boyu öğrenme kapsamında katılımcı özelliklerinin gözlemlenmesi yöneticilere göre değerlendirilmiş ve olumlu bulgular elde edilmiştir. Aynı durum için öğretim elemanlarından mevcut yöneticileri değerlendirmeleri istenmiş ve öğretim elemanları yönetimin bu konuya dikkat ettiğini ve kendilerine destek verdiğini belirtmiştir. Nihai olarak katılımcılar üzerinden süreç, eğitim hizmetleri bakımından değerlendirilmiş ve olumlu bulgular elde edilmiştir.

Yaşam boyu öğrenme kavramının bireylerin yaşamları boyunca ve yaşamları genişliğinde sürdüğü düşünüldüğünde verilen eğitim hizmetlerinde Güleç, Çelik ve Demirhan'ın (2012) belirttiği gibi her türden program içeriğiyle ve her eğitim seviyesinden – her yaş grubundan bireylerle herhangi bir sınırlama olmadan karşılaşılması söz konusudur. Bu anlamda böyle bir eğitim sürecini yönetebilmenin örgün eğitim yönetiminden farklı bir yorumu gerektirdiği söylenebilir. YBÖ'nin katılımcıları için aldıkları eğitimin anlamına dair “sahnedeki bilgi” yerine “yanındaki rehber” (Longworth, 2003) şeklindeki bakış açısının, yaşam boyu öğrenme süreci için önemli bir noktayı işaret ettiği ifade edilebilir. Yöneticilerin süreç içerisinde hem kursiyerlerin hem de öğretim elemanlarının eğitimsel ihtiyaçlarına cevap vermesi ve Biçerli'nin (2012) değindiği gibi kursiyer katılımını arttırmak için esneklik, program çeşitliliği vb. konularda düzenlemeler yapması etkililik noktasında katkı sağlamayla ilişkilendirilebilir.

Öğretim elemanı

Örgütlerin verdikleri hizmete uygun bir biçimde kadrolama yapmasının öneminden hareketle yöneticilerden yaşam boyu öğrenme kapsamında sahip oldukları öğretim elemanı kaynağını değerlendirmeleri istenmiş ve bu açıdan yeterli kaynağa sahip oldukları ve ilgili öğretim elemanlarının seçiminde yaşam boyu öğrenme içeriğine uygun bir takım ölçütleri aradıkları görülmüştür. Öğretim elemanlarından da bu konuda kendi öz değerlendirmelerini

yapmaları istenmiş ve öğretim elemanları kendilerine bu görevlerin verilmesinin uygun olduğunu belirtmiştir. Esas bu durumu en etkili biçimde hisseden kursiyerlerden de süreci öğretim elemanı bazında değerlendirmeleri istenmiş ve öğretim elemanlarının bu göreve uygun olduğu yönünde olumlu bulgular elde edilmiştir.

Kadrolamanın günümüzdeki karşılığı olarak niteleyebileceğimiz insan kaynakları yönetimi için Öntaş'ın (2012) değindiği arama, seçme, eğitime ve kuruma dâhil etme süreçlerinden bahsetmek mümkündür. Yöneticilerin seçme sürecinde birden çok kriteri dikkate alma durumunda olmasından dolayı ilgili süreç, çeşitli kriterleri olan bir karar verme problemi (Bedir ve Eren, 2015) olarak görülebilir. Bu noktada karar, seçilecek kişiyi belirlemekten öte hedeflere erişimde önemli bir yapı taşı (Tepe ve Görener, 2014) olarak düşünülebilir. Hedeflere erişimde Mercin'in (2005) belirttiği biçimde çalışanların liyakat düzeyi ve buna bağlı olarak mesleki standartların aranması önemli bir rol oynar. Bu anlamda sürekli eğitim merkezi yöneticileri yeterince öğretim elemanı kaynağına sahip olduklarını ve görevlendirmeleri yaparken YBÖ için bir öğreticide olması gereken bazı standartları aradıklarını ifade etmişlerdir. Öğretim elemanları da yaptıkları değerlendirmeler ile YBÖ kapsamında görev yapmak için gerekli olan niteliklere haiz olduklarını belirtmişler ve bu konudaki öz yeterlik inançlarını vurgulamışlardır. Sürekli eğitim merkezlerinden eğitim hizmeti alan kesimin genelde yetişkin olduğu düşünülürse; eğitim içeriklerinde kursiyerlerin güncel ihtiyaçlarına – sorunlarına cevap verme, yetişkinlerin bilgi ve tecrübe birikimine inanma, katılımcıların aktif olma isteğini anlama gibi yetişkin öğrenme özelliklerini bilmek ilgili kurumlarda görev yapan öğretim elemanlarının alana olan hâkimiyetlerinin yanı sıra taşımaları gereken yeterliliklerdir denilebilir. Kursiyerler de yönetici ve öğretim elemanlarının görüşlerini destekler biçimde değerlendirmelerde bulunmuş ve verdikleri yanıtlarla bu yeterlilikleri gözlemlediklerini ifade etmişlerdir.

Fiziki imkânlar

Örgütlerin verdikleri hizmetlerde amaçları ve paydaşları için en uygun fiziki imkânları sunmaları ayrı bir anlama sahiptir. Sürekli eğitim merkezlerinin fiziki yapıları yönetici, öğretim elemanları ve kursiyerler üzerinden değerlendirilmiştir. Yönetici grubunda eksiklikler olduğunu dile getiren ve yetersiz olduğunu belirtenlerin toplamı, uygun bulanların oranından fazla çıkmıştır. Öğretim elemanlarına ise fiziki imkânlar konusuna yönetimin önem verip vermediği ve bu konuda çaba sarf edip etmediği sorulmuş ve olumlu bulgular elde edilmiştir. Kursiyerler bakımından fiziki imkânlar, süreç boyutu kapsamında değerlendirilmiş, fiziki imkânlarla ilgili kursiyer değerlendirmeleri olumlu çıkmış ancak süreç boyutu içinde yer alan eğitim hizmetleri ve öğretim elemanı değerlendirme puanlarına göre en düşük ortalama puanı almıştır. Fiziki yapı genel anlamda tüm katılımcılara göre değerlendirildiğinde ortalama bir durumdadır denilebilir.

Toplumların içinde buldukları dönemin ortaya koyduğu gelişmelere bağlı olarak eğitimle ilgili mekânları amaca uygun ve ideal bir biçimde gerçekleştirdikleri (Uludağ ve Odacı, 2002) söylenebilir. Eğitim ortamlarının fiziksel anlamda eğitimde yer alan paydaşların güdülenmelerini sağlayıcı, amaçlarını destekleyici ve işlerini kolaylaştırıcı biçimde oluşturulması, başarılı ve etkili sonuçlar almayı beraberinde getirecektir (Yıldırım, 2014). Bu manada YBÖ'ye yönelik eğitim hizmetlerinin verildiği mekânlar için çağdaş, güven verici, eğitim içi ve dışı zamanlarda ihtiyaçlara yetebilen, yetişkin zevk ve ölçütlerinin gözetildiği, ulaşım sıkıntısının yaşanmadığı yerler olmalıdır denilebilir. Eldeki zamanın ekonomik değerini vurgulamak suretiyle fiziki imkânların öğrenenlere mümkün olduğunca yakın (Biçerli, 2012) olmasından başlayarak, mevcut kurumların sahip olduğu diğer fiziki olanakların YBÖ'ye ve yetişkin ihtiyaçlarına ne yönde etki ettiği burada tartışılabilir.

Karşılaşılan sorunlar boyutuna yönelik tartışma.

Bu başlık altında kendileri ile ilgili noktalarda yönetici, öğretim elemanı ve kursiyer değerlendirmelerine göre karşılaşılan sorunlar boyutu tartışılmıştır.

Yönetici boyutunda karşılaşılan sorunlar

Örgütlerden amaçlarını gerçekleştirmeleri ve hayatta kalabilmeleri için en uygun yapıyı kurmaları ve süreci yönetmeleri beklenir. Bu yönde ne kadar gayret verseler de çeşitli boyutlarda ve oranlarda sorunların çıkması muhtemel bir durumdur. Bu anlamda sürekli eğitim merkezleriyle ilgili karşılaşılan sorunlar yönetici, uygulayıcı ve katılımcı görüşleri alınarak değerlendirilmiş ve önceki başlıkları destekleyen bulgulara ulaşılmıştır.

Yöneticilere göre öncelikle halledilmesi gereken konular hukuki yapıyla ilgili mevzuat eksiklikleri, sertifika verme standardı belirleme; bütçeyle ilgili bütçe kullanımında özerklik, tahsilat ve ödemeler; fiziki olanaklarla ilgili bazı eksiklikler, kendi binalarının olmayışı; süreçle ilgili katılımcı özelliklerine göre niteliği arttırabilecek kararlara yönelik yetki sahibi olma, toplumda daha fazla tanınır ve bilinir olma, üniversitelerin sunduğu tüm yaşam boyu öğrenme süreçlerinde kendilerinin etkin olması, yeterli kadroya sahip olma ve üniversite içinde başka görevlerinin de olması şeklinde sıralanabilir.

Araştırmacıya göre burada belirtilen sorunların en önemlilerinden birisi “tanınırlık” olmuştur denebilir. Yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin topluma olan katkısı düşünüldüğünde toplumu oluşturan bireylerin bu eğitimlerden haberdar olma ya da farkında olma düzeyinin düşük olmasının (Elüstü, 2007; Kılıç, 2014) günümüz dünyasında etkin vatandaş yetiştirme ihtiyacı önünde önemli bir engel oluşturduğu söylenebilir. Bir diğer sorun ise yöneticilerin sertifika verme standardının olmayışı biçiminde ifade ettikleri durumdur. Bu durum yaşam boyu öğrenmenin toplumsal düzeyde kabul görmesi ve onaylanmasının ancak resmi olarak akredite edilmesiyle mümkün oluşu, yeterliliklerin onaylanması (Toprak ve Erdoğan, 2012) anlamında önemli görülebilir. Katılımcıların emeklerinin karşılığını alması, onlar için değerlidir denebilir.

Öğretim elemanı boyutunda karşılaşılan sorunlar

Öğretim elemanlarından karşılaşılan sorunları ve yönetimin bu sorunlara yaklaşımını değerlendirmeleri istenmiş, yönetimin sorunların çözümünde yeterli olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Öğretim elemanlarına göre çeşitli boyutta küçük sorunlar olmakla birlikte, hukuki yapıyla ilgili mevzuat eksiklikleri, örgütsel yapıyla ilgili hızlı karar alma, fiziki yapıyla ilgili çeşitli eksiklikler ve planlama hataları, süreçle ilgili birimler arası çekişmeler ve iletişim eksikliği gibi konulara sorun olarak değinilmiştir.

Yöneticiler için “Yöneticiler niçin oradalar?” biçiminde farklı bir bakış açısı sergilenerek bu durum tartışılabilir. Üretimin olduğu yerde sorunların olması olağan bir durumdur. Elbette beklenen, sorunların çözümüne yönelik uğraş gösterilmesidir ki bu uğraşın gösterildiği öğretim elemanları değerlendirmelerinden anlaşılabilir.

Kursiyerler boyutunda karşılaşılan sorunlar

Öğretim elemanlarına benzer şekilde kursiyerlerden de karşılaştıkları sorunları belirtmeleri ve bu sorunlara yönelik yürütülen çözümleri değerlendirmeleri istenmiştir. Karşılaştıkları sorunların çözümünden sorumlu olduğunu düşündükleri örgüt üyelerinin sorunların çözümünde çaba gösterdiklerine dair bulgulara ulaşılmıştır. Kursiyerlerin çoğunluğu herhangi bir sorun belirtmeye ihtiyaç duymamakla birlikte bazıları özellikle sorun olmadığı yönünde görüş belirtmiştir. Bununla birlikte kursiyerler değerlendirmelerine göre karşılaşılan sorunlar örgütsel yapı boyutunda istekleri dikkate alma ve bilgilendirme, fiziki yapıyla ilgili sosyal olanakların sınırlılığı ve dersliklerin – malzemelerin uygun olmayışı, süreçle ilgili katılım, planlama ve devam sıkıntısı olarak sıralanabilir.

YBÖ kapsamında kursiyerlerin bu eğitimlere gönüllü olarak katıldıkları düşünülürse en düşük düzeyde olarak niteleyebileceğimiz sorunların bile atlanmadan çözülmesinin ne denli önemli olduğu, bu kurumların yaşayabilmek için bu durumu önemsemesi gerektiği kursiyer sorunları ile ilgili önemli bir tartışma konusu olarak görülebilir.

Sonuçlar

Bu başlık altında sonuçlar; araştırma problemine yönelik alt problemler aracılığı ile elde edilen bulgulara dayalı olarak amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar biçimindeki boyutlar kapsamında yönetici, öğretim elemanı ve kursiyerlere göre verilmiştir.

Amaç boyutu

1. Yöneticilerin yarısından fazlası sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitimlerin yaşam boyu öğrenmenin tüm amaçlarını gerçekleştirmek üzere düzenlendiğini belirtmiştir.
2. Yöneticilerin yarısından fazlası sürekli eğitim merkezlerinde verecekleri eğitimleri belirlerken yaşam boyu öğrenme kapsamında bu kurslara katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerini dikkate almaya yönelik çalışmalar yaptığını belirtmiştir.
3. Yöneticilerin tamamına yakını sürekli eğitim merkezinin eğitim amaçlarına uygun olarak bu hizmetleri veren öğretim elemanlarının amaç ve beklentilerini dikkate almaya yönelik çalışmalar yaptığını belirtmiştir.
4. Yöneticilerin tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinin verdiği hizmetlerle birey, kurum ve toplum bakımından olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.
5. Öğretim elemanlarının yarıya yakını sürekli eğitim merkezlerinde verdikleri eğitimlerin yaşam boyu öğrenmenin tüm amaçlarına hizmet ettiğini belirtmiştir.
6. Öğretim elemanlarının tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinin amaçlarına uygun olarak kendi amaç ve beklentilerinin dikkate alındığını belirtmiştir.
7. Öğretim elemanlarının yarısından fazlası sürekli eğitim merkezlerinin verdiği hizmetlerle birey, kurum ve toplum bakımından olumlu katkı sağladığını belirtmiştir.

8. Kursiyerlerin sürekli eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitimlere katılım amaçları yaşam boyu öğrenmenin tüm amaçlarının kapsayacak şekilde birbirine yakın bir dağılım göstermiştir. Belirtilen amaçların tümüne yönelik katılım söz konusudur. Cinsiyete göre bireysel, ekonomik ve sosyal amaçlar için katılım birbirine yakındır. Yaşa göre bireysel amaçlarda katılım en çok 51 yaş ve üstünde, ekonomik amaçlarda katılım birbirine yakın, sosyal amaçlarda katılım en çok 51 yaş ve üstünde olmuştur. Eğitim durumuna göre bireysel ve ekonomik amaçlarda katılım birbirine yakın, sosyal amaçlarda en çok lisansüstü eğitim düzeyinde olmuştur. Programa göre bireysel amaçlarda en çok katılım Farsça grubunda, ekonomik amaçlarda en çok katılım İspanyolca grubunda, sosyal amaçlarda en çok katılım Farsça grubunda olmuştur.
9. Kursiyerlerin sürekli eğitim merkezlerinde düzenlenen eğitimler belirlenirken kendi amaç ve beklentilerinin gözetildiğine ve verilen hizmetlerle birey, kurum ve toplum bakımından olumlu katkı sağlamanın amaçlandığına dair katılımları “Çok” şeklindedir. Cinsiyete, yaşa ve eğitim durumuna göre bu değerlendirme anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dâhil oldukları programa göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Örgütsel yapı boyutu

1. Yöneticilerin yarısından fazlası mevcut örgütsel yapının uygun olduğunu belirtmiştir.
2. Yöneticilerin yarıya yakını mevcut örgütsel yapının özerk olduğunu belirtmiştir.
3. Yöneticilerin yarıya yakını mevcut üst yönetim tasarımının uygun olduğunu belirtmiştir.
4. Yöneticilerin yarısından fazlası mevcut yasal düzenlemelerin yetersiz olduğunu belirtmiştir.

5. Öğretim elemanlarını tamamına yakını mevcut örgütsel yapının uygun olduğunu belirtmiştir.
6. Öğretim elemanlarının yarıya yakını mevcut örgütsel yapının özerk olduğunu belirtmiştir.
7. Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası mevcut örgütsel yapının görevleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu belirtmiştir.
8. Öğretim elemanlarının yarıya yakını mevcut yasal düzenlemelerin yeterli olduğunu belirtmiştir.
9. Kursiyerlerin sürekli eğitim merkezleri mevcut örgütsel yapısının uygun olduğuna dair katılımları “Çok” şeklinde gerçekleşmiştir. Cinsiyete, yaşa ve eğitim durumuna göre bu değerlendirme anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dâhil oldukları programa göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Süreç boyutu

1. Yöneticilerin tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim süreçlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alındığını belirtmiştir.
2. Yöneticilerden yarıdan fazlası sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitimler için yeterli öğretim elemanı kaynağına sahip olduğunu belirtmiştir.
3. Yöneticilerin yarıya yakını sürekli eğitim merkezlerinin fiziki imkân bakımında yeterli olduğunu belirtmiştir.
4. Öğretim elemanlarının tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinde yürütülen eğitim süreçlerinin yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alındığını belirtmiştir.
5. Öğretim elemanlarının tamamına yakını sürekli eğitim merkezlerinde verilen görevler için yaşam boyu öğrenme içeriğinin gözetildiğini belirtmiştir.

6. Öğretim elemanlarının tamamına yakını sürekli eğitim merkezleri yöneticilerinin fiziki imkânlar konusunda çaba sarf ettiğini belirtmiştir.
7. Kursiyerlerin sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanlarının uygun olduğuna, eğitim hizmetlerinin uygun olduğuna ve fiziki imkânların uygun olduğuna yönelik genel katılımı “Çok” şeklindedir. Cinsiyete, yaşa ve eğitim durumuna göre bu değerlendirme anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Dâhil oldukları programa göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Karşılaşılan sorunlar boyutu

1. Yöneticilerin yarıya yakını sürekli eğitim merkezleriyle ilgili olarak mevcut hukuki yapıyı ve mevcut mali yapıyı sorun olarak görmektedir.
2. Öğretim elemanlarının yarıdan fazlası sürekli eğitim merkezleriyle ilgili önemli bir sorun olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte belirtilen sorunlar önem sırasıyla süreç, fiziki yapı, örgütsel yapı ve hukuki yapı ile ilgili olmuştur.
3. Kursiyerlerin tamamına yakını sürekli eğitim merkezleriyle ilgili olarak her hangi bir sorun belirtmemiştir. Bununla birlikte belirtilen sorunlar önem sırasıyla fiziki yapı, süreç ve örgütsel yapı ile ilgili olmuştur. Bu sorunlardan en çok vurgulanma oranına sahip olan fiziki yapı ile ilgili sorunlara yönelik cinsiyete göre katılım birbirine yakındır. Yaşa göre en çok katılım 41 – 50 yaş grubu, eğitim durumuna göre en çok katılım lisansüstü düzeyi, programa göre en çok katılım F klavye ve Almanca grubudur.

Öneriler

Bu başlık altında öneriler; araştırma problemine yönelik alt problemler aracılığı ile elde edilen bulgulara dayalı olarak uygulayıcılara ve araştırmacılara yönelik verilmiştir.

Uygulayıcılara yönelik öneriler

1. Yaşam boyu öğrenmenin sosyal, ekonomik ve bireysel amaçları vardır. Bu amaçların hiçbiri diğerinden daha az önemsizdir denemez. Bu araştırma kapsamında da görüldüğü gibi her bir amaca yönelik katılım talepleri olabilmektedir. Ancak katılım taleplerinin oranlarında değişimlerin olması söz konusudur. Bu noktada talebin az olduğu ancak özellikle toplum yararına olduğuna inanılan konularda katılımı artırıcı çözümler üretilebilir. Örneğin, çeşitli sponsorlar bulunarak kursiyerler için maliyet düşürülebilir ve katılımı artış sağlanabilir.
2. Sürekli eğitim merkezlerinin tanınırlığı hakkında sıkıntılarının olduğu bu araştırma kapsamında araştırmacının çeşitli vesilelerle gözlemlediği bir durumdur. Toplum tarafından hem düzenlenen eğitimler, hem içerikler hakkında takip etme noktasında ve kurumsal olarak sürekli eğitim merkezlerinin kendilerini anlatma noktasında eksiklikler olduğu söylenebilir. Bu anlamda sürekli eğitim merkezleri kendilerini topluma anlatmak ve tanıtmak için çaba gösterebilir. Örneğin, çeşitli sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği yapma, çeşitli kurum ve kuruluşların eğitim ihtiyaçlarını tespit etme ve belirlenen ihtiyaçlara yönelik çözümler üretme gibi.
3. Araştırma kapsamında sürekli eğitim merkezleriyle ilgili en çok vurgulanan sorunların başında yasal düzenlemeler ve bütçe kullanımıyla ilgili çeşitli eksikliklerin oluşudur. İlgili merkez yöneticileri bu konuda çeşitli girişimlerde bulunarak bu durumlara çözüm üretmeye çalıştıklarını ancak sonuç alamadıklarını dile getirmişlerdir. Bu durumun çözülmesi için az önceki iki maddede bahsedilen

çözüm önerilerinin burada da etkili olacağı yönünde araştırmacının tahmini vardır. Sürekli eğitim merkezlerine olan rağbet artırılabilirse belki bu problemler kendiliğinden çözülecektir. Sözün özü toplumun ilgisi bu kurumlara daha fazla çekilebilirse talep edilen yasal düzenlemeler kendiliğinde yapılacak, bütçe kullanımındaki belirsizlikler kendiliğinden giderilecektir denilebilir. Uzun soluklu ama bu tip sorunların çözümünde etkili olabilecek bir yöntem olarak önerilebilir.

4. Sürekli eğitim merkezlerine gönül vermiş yöneticilerin en büyük sıkıntılarında bazıları üniversite ile ilgili pek çok başka görevlerinin oluşu ve üniversiteye ait başka birimlerin bu tip eğitimleri kendi başına düzenlemesidir. Sürekli eğitim merkezi yöneticilerinin bu kurumları istedikleri noktaya getirmeleri için iş yüklerinin hafifletilmesi doğru bir yaklaşım olacaktır. Ayrıca üniversitelerin topluma yönelik düzenleyeceği tüm eğitimleri sürekli eğitim merkezlerine devretmesi, onların organizasyonuna bırakması bu merkezlerin büyümesini, güçlenmesini ve daha aktif olarak yaşam boyu öğrenme sürecinde rol almasını sağlayacaktır.
5. Tüm bahsedilen bu önerilerin ağırlıklı olarak üst yönetimlerle ilgili olduğu göz önünde bulundurularak sürekli eğitim merkezi yöneticileri için şu öneriler sıralanabilir:

Fiziki yapı

- a. Bu merkezlerde eğitim veren öğretim elemanlarının oda ve malzeme sıkıntılarını çözme,
- b. Kursiyerler için daha işlevsel mekânlar sağlama,
- c. İdari personelin çalışma koşullarını iyileştirme biçiminde özetlenebilecek konularda üst yönetim karşısında ısrarcı olmak.

Özlük hakları

- d. Öğretim elemanlarıyla ilgili ödemeler noktasında sıkıntılarını gidermek,
- e. Eğitimler sonunda kursiyerlere verilen belgelerin geçerliliğini sağlamak – tanınırlığını arttırmak,
- f. Kursiyerlerin alanına hâkim ve yaşam boyu öğrenme yeterlikleri taşıyan eğitmenlerle çalışabilmeleri için titizlik göstermek
- g. Bu kurumlarda idari ya da yardımcı hizmetler kapsamında görev yapan ve özveriyle çalıştıkları gözlenen personelin özlük haklarına destek olmak.

Hedefe ulaşmanın sonucunda başarılı ve faydalı olmanın vereceği mutluluğu yaşamak için sahip olunan azim ve gayreti sürdürmenin son derece önemli olduğu, bu noktada hatırlatılabilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

1. Bu araştırma başka bir evrende tekrarlanarak farklı bulgulara ulaşıp ulaşılamayacağı kontrol edilebilir.
2. Sürekli eğitim merkezlerinin paydaşları için ayrı ayrı olmak üzere aynı konuda daha derinlemesine görüşmeler yapılarak farklı bulgulara ulaşılabilir
3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçlarından nitel yapıda olanlar nicel araştırmalara uygun birer ölçeğe dönüştürülmek suretiyle daha hızlı biçimde ve daha geniş çevrelerden veri toplanabilir.

KAYNAKÇA

- Ağlargöz, O. (2012). Örgütlenme. Besler, S. ve Oktal, Ö. (Ed.), *Yönetim Bilimi 1* (1. Baskı) içinde (44 – 71). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçadağ, T. (2008). Yönetim süreçleri. Sarpkaya, R. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (1. Baskı) içinde (169 – 188). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akçay, R., C. (2003). Küreselleşme, eğitimsel yoksunluk ve yetişkin eğitimi. *Millî Eğitim Dergisi*, 159, 33 – 49. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/159/akcay.htm (17.04.2013).
- Akçay, R., C. (2012). Dönüşümsel öğrenme kuramı ve yetişkin eğitiminde dönüşüm. *Millî Eğitim (Eğitim ve Sosyal Bilimler Dergisi)*, 196, 5 – 20. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/196.pdf#page=5 (17.11.2012).
- Akçay, R., C. ve Yıldırım, R. (2013). Evaluating the continuing education centers in terms of lifelong learning. *Social and Behavioral Sciences*, 116 (2014), 1756 – 1762. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.468> (02.04.2014).
- Akkoyunlu, B. (2008). Bilgi okuryazarlığı ve yaşam boyu öğrenme. *International Educational Technology Conference (IECT2008)*, 6 – 8 Mayıs 2008. Eskişehir: Anadolu Üniv. <http://ietc2008.home.anadolu.edu.tr/ietc2008/1b.doc> (30.03.2013).
- Aktan, C., C. (2004). İdeal bir üniversite için on temel ilke. Aktan, C., C. (Ed.), *Nasıl Bir Üniversite?* (1. Baskı) içinde (13 – 21). İstanbul: Değişim Yayınları.
- Akyar, A. (2012). *Etkili Yönetim ve Yöneticilik II* (2. Baskı). İzmir: İlya Yayınevi.
- Altıntaş, T. (2007). *İş Doyumu ve Çatışma Çözme Stillerini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enst., Ankara.
- Armstrong, M. (2013). *How To Manage People* (3. Baskı). Londra: Kogan Page Limited.
- Argan, M., T. (2013). Etkinlik kavramı ve türleri. Ertan, H. (Ed.), *Etkinlik Yönetimi* (2. Baskı) içinde (2 – 31). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayınları.

- Arslan, H. (2010). How to improve effectiveness in public schools. *2nd International Symposium on Sustainable Development*, (301 – 310), 8 – 9 Haziran 2010. Saraybosna http://eprints.ibu.edu.ba/711/1/ISSD2010Socialscience_p301-p310.pdf (04.09.2013).
- Aslan, Ş. (2008). Örgütsel iletişim ve örgütsel iletişimde enformasyon ve iletişim sistemleri. Aslan, Ş. ve Düşükcan, M. (Ed.), *Yöneticinin El Kitabı* (1. Baskı) içinde (33 – 133). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Aspin, D. ve Chapman, J. (2001). Lifelong learning: concepts, theories and values. *SCUTREA, 31. Yıl Konferansı*. 3 – 5 Temmuz 2001. Londra: University of East London. <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/00002564.doc> (25.12.2012).
- Aspin, N., D. ve Chapman, J., D. (2007). Lifelong learning: concepts and conceptions. Aspin, D., N. (Ed.), *Philosophical Perspectives on Lifelong Learning* (Dijital Baskı) içinde (19 – 38), ISBN 978-1-4020-6193-6. The Netherlands: Springer. <http://www.springer.com/education+%26+language/book/978-1-4020-6192-9> (07.07.2012).
- Aşan, Ö. ve Aydın, E. M. (2006). Can, H. (Ed.), *Örgütsel Davranış* (1. Baskı). Denizli: Arıkan Yayınevi.
- Avoseh, M., B., M. (2011). Informal community learning in traditional Africa. Jackson, S. (Ed.), *Innovations In Lifelong Learning*, (Dijital Baskı) içinde (34 – 48), ISBN 0-203-83395-3. London: Routledge.. <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/> (24.09.2012).
- Aydın, İ. (2008). *Öğretimde Denetim: Durum, Saptam, Değerlendirme ve Geliştirme* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi* (5. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, M. (2010). *Eğitim Yönetimi* (9. Baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınları.
- Aydın, R. (2010). Çağdaş üniversite. *İz Atılım Üniversitesi Dergisi*, 10 (20 – 21). <http://www.atilim.edu.tr/shares/atilim/publ/iz-sayi10.pdf> (05.06.2014).

- Aydoğan, İ. (2002). Etkili yönetim. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13, 61 – 75. http://sbedergi.erciyes.edu.tr/sayi_13/04_Aydogan.pdf (20.12.2016).
- Aydoğan, İ. (2013). Örgüt ve yönetim kuramları. Can, N. (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (1. Baskı) içinde (1 – 32). Ankara: Pegem Akademi.
- Ayhan, S. (2005). Düünden bugüne yaşam boyu öğrenme. Sayılan, F. ve Yıldız, A. (Ed.), *Yaşam Boyu Öğrenme: Sempozyum Bildirileri ve Tartışmalar* (2. Baskı) içinde (2 – 14). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aylward, Stolee, Keat ve ark. (2003). Effectiveness of continuing education in long-term care: a literature review. *The Gerontologist*, 43 (2), 259 – 271. <http://gerontologist.oxfordjournals.org/content/43/2/259.full.pdf+html> (26.06.2014).
- Aytaç, T. (1999). Okul merkezli yönetim. *Eğitim ve Bilim*, 23 (111), 69 – 75. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5347/1504> (21.12.2016).
- Aytaç, T. (2000). *Okul Merkezli Yönetim* (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Bağcı, E. (2011). Avrupa Birliği'ne üyelik sürecinde Türkiye'de yaşam boyu eğitim politikaları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 139 – 173. [http://egitimdergi.omu.edu.tr/Makaleler/1941387353_\(8\)OMU-JE%20ERHAN%20BA%c4%9eCI.pdf](http://egitimdergi.omu.edu.tr/Makaleler/1941387353_(8)OMU-JE%20ERHAN%20BA%c4%9eCI.pdf) (16.03.2013).
- Bakan, İ. ve Erşahan, B. (2008). Örgütlerde gruplar. Şimşek, M., Ş. ve Çelik, A. (Ed.), *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarım* (1.Baskı) içinde (103–136). Konya: EğitimK. Yay.
- Balay, R. (2003). Örgüt ve çevre ilişkisi. Elma, C. ve Demir, K. (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar* (2. Baskı) içinde (17 – 41). Ankara: Anı Yay.
- Balay, R. (2011). Okula toplumsal katılım (okul – çevre ilişkileri). Memduhoğlu, H., B. ve Yılmaz, K. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3. Baskı) içinde (306 – 323). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2002). *Örgütsel Gelişme Kuram ve Uygulama* (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayın.

- Balcı, A. (2011). *Sosyal Bilimlerde Araştırma: Yöntem, Teknik ve İlkeler*, (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2013). *Etkili Okul ve Okul Geliştirme* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baraz, B. (2012). Yönelme. Besler, S. ve Oktal, Ö. (Ed.), *Yönetim Bilimi 1* (1. Baskı) içinde (72 – 99). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Başar, H. (2000). *Eğitim Denetçisi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başar, H. (2006). *Araştırmalarda Likert Yanılgısı*.
<http://yunus.hacettepe.edu.tr/~alerbas/yazilar/Likert.doc> (16.04.2015).
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde İnsan İlişkileri Yönel Davranış* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yay.
- Başaran, İ. E. (2008). *Örgütsel Davranış İnsanın Üretim Gücü* (1. Baskı). Ankara: Ekinoks Yay.
- Bayrak, C. (2008). Türk eğitim sisteminin yapısı ve işleyişi. Gültekin, M. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (1. Baskı) içinde (155 – 177). Eskişehir: Anadolu Ün. Yayınları.
- Bedir, N. ve Eren, T. (2015). AHP-PROMETHEE yöntemleri entegrasyonu ile personel seçim problemi: perakende sektöründe bir uygulama. *Social Sciences Research Journal*, 4 (4), 46 – 58. <http://dergipark.gov.tr/ssrj/issue/22475/240405> (22.12.2016).
- Belle, T., J. (1982). Formal, nonformal and informal education: a holistic perspective on lifelong learning. *International Review of Education*, 28 (2), 159 – 175.
<http://www.jstor.org/stable/3443930> (27.10.2013).
- Bender, M., T. (2005). John Dewey'in eğitime bakışı üzerine yeni bir yorum. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 13 – 19. http://kefad.ahievran.edu.tr/archieve/pdfiler/Cilt6Sayi1/JKEF_6_1_2005_13_19.pdf (29.11.2013).
- Besler, S. (2012a). Yönelme. Baraz, B. ve Şakar, A., N. (Ed.), *İşletme Yönetimi* (1. Baskı) içinde (168 – 189). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Besler, S. (2012b). Yönetim ve yönetim bilimi. Besler, S. ve Oktal, Ö. (Ed.), *Yönetim Bilimi 1* (1. Baskı) içinde (2 – 23). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Biçerli, M. K. (2012). Hayat boyu öğrenmenin önemi ve sistemleştirilmesi. *Hayat Boyu Öğrenme Kültürü Ve Mesleki Eğitim Sempozyumu: Uluslararası Sempozyum Bildirileri*, (39 – 44), 16 – 17 Haziran 2012. İstanbul: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Sanat Ve Meslek Eğitimi Kursları İsmek Yayınları.
- Bilgiç, M. (2012). Üniversite düşüncesi bugün ve yarın. *Felsefede Bugün ve Yarın Konferansları III*. 14.11.2012. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi.
http://web.deu.edu.tr/felsefe/Meric.Bilgic_Universite.Fikri.pdf (04.06.2014).
- Bilir, M. (2013). Yetişkin eğitiminde yöntem, teknik ve araçlar. Yıldız, A. ve Uysal, M. (Ed.), *Yetişkin Eğitimi Kuramdan Uygulamaya* (2. Baskı) içinde (229–253). İstanbul: Kalkedon.
- Bircan, İ. (2010). Geleceğin üniversiteleri nasıl olacak? *İz Atılım Üniversitesi Dergisi*, 9 (19 – 20). <http://www.atilim.edu.tr/shares/atilim/publ/iz-sayi9.pdf> (05.06.2014).
- Birinci ulusal sürekli eğitim kongresi kapanış bildirgesi. 1. *Ulusal Sürekli Eğitim Kongresi*, 19 – 21 Nisan 2012. Kuşadası. [http://kongre.egesem.org/userfiles/Kapanis_%20bildirgesi_24_04_2012\(1\).pdf](http://kongre.egesem.org/userfiles/Kapanis_%20bildirgesi_24_04_2012(1).pdf) (18.11.2012).
- Brandt, E. (2002). Strategies by Norwegian Universities to meet diversified market demands for continuing education. *Higher Education*, 44 (3/4), 393 – 411.
<http://www.jstor.org/stable/3447495> (24.04.2013).
- Bursalıoğlu, Z. (2005). *Eğitim Yönetiminde Teori ve Uygulama* (8. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Bursalıoğlu, Z. (2012). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış* (17. Baskı). Ankara: Pegem A.
- Bütüner, S., Ö. (2008). Kitap incelemesi – sosyal bilimler için veri analizi el kitabı. *İlköğretim Online*, 7 (1), 6 – 8. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol7say1/v7s1k4.pdf> (06.11.2016).
- Büyükdüvenci, S. (1983). Yaşam boyu eğitim felsefesi üzerine. *Ankara Üniv. Eğ. Bil. Fak. Der.*, 16(2), 225–242. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/514/6396.pdf> (02.12.2013).
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme. *Gazi Üniversitesi Türk Eğitim Bil. Der.*, 2 (3), 133–151. http://www.tebd.gazi.edu.tr/arsiv/2005_cilt3/sayi_2/133-151.pdf (24.04.2013).

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, J. ve Humble, A., M. (2007). *An Introduction to Mixed Method Research*. Atlantic Research Centre, Mount Saint Vincent University. <http://www.msvu.ca/site/media/msvu/MixedMethodologyHandout.pdf> (17.01.2014).
- Can, N. (2010). *Öğretmen Liderliği* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cheng, Y., Tam, W., ve Tsui, K. (2002), New conceptions of teacher effectiveness and teacher education in new century. *Hong Kong Teachers' Centre Journal*, 1, 1 – 19. http://edb.org.hk/hkct/download/journal/j1/1_1.1.pdf (12.01.2014).
- Christensen, L., B., Johnson, R., B. ve Turner, L., A. (2015). *Araştırma yöntemleri desen ve analiz* (Çev. Ed. Aypay, A.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Özgün çalışma 2014, 12. Baskı).
- Ciğerdelen, T. (2010). Sürekli eğitim merkezlerinin başarısında halkla ilişkiler ve med.etkisi. *Ulusal Sürekli Eğitim Merkezi Toplantısı Bil. Kitabı*, (75–82), 30 Nisan–1 Mayıs 2010. İzmir: EGEMEM. www.egesem.org/dosyalar/semler/SEM.bildiri_kitabi.pdf (17.11.2012).
- Colardyn, D. ve Bjornavold, J. (2004). Validation of formal, non – formal and informal learning: policy and practices in EU member states. *European Journal of Education*, 39 (1), 69 – 89. http://www.competences.info/ibak/root/img/pool/docs/open/bjornavold_colardyn_example_en.pdf (05.12.2013).
- Collins, J. (2004). Education techniques for lifelong learning. *Radiographics*, 24, 1483 – 1489. <http://pubs.rsna.org/doi/pdf/10.1148/rg.245045020> (18.12.2013).
- Collins (2016). *Collins İngilizce Sözlüğü*, Tam ve kısaltılmamış 10. Baskı. <http://www.dictionary.com/browse/lifelong-learning> (20.12.2016).
- Coşkun, Y., D. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi* (Yayınlanmış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

- Coşkun, Y., D. ve Demirel, M. (2011). Yükseköğretimde yaşam boyu öğrenme. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK – 2011) Bildiri Kitabı*, (2067 – 2075), 27 – 29 Mayıs 2011. İstanbul: Deomed Yayıncılık. www.uyk2011.org (21.04.2013).
- Coşkun, Y., D. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 42, 108 – 120. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/201242YELK%C4%B0N%20D%C4%B0KER%20CO%C5%9EKUN.pdf> (17.05.2013).
- Çelik, G. (2007). *University Continuing Education Units for Local Development: The Case of METU CEC* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Çetinsaya, G. (2014). *Büyüme, Kalite, Uluslararasılaşma: Türkiye Yükseköğretimi İçin Yol Haritası* (1. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Basımevi Müdürlüğü.
- Çiğit, İ. (2007, 03 Aralık). 3. kuşak üniversite. *Özgür Kocaeli Gazetesi*. <http://www.ozgurkocaeli.com.tr/makale/3-ncu-kusak-universite-47455.html> (05.06.2014).
- Creswell, J., W. ve Plano Clark, V., L. (2014). *Karma Yöntem Araştırmaları Tasarımı ve Yürütülmesi* (Çev. Ed. Demir, S., B.). Ankara: Anı Yayıncılık. (Özgün çalışma 2011, 2. Baskı).
- Dal, A. (2012). Grup iletişimi ve örgüt içi iletişim. Orhon, E., N. ve Eriş, U. (Ed.), *İletişim Bilgisi* (1. Baskı) içinde (94 – 115). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Dave, R., H. (1973). *Lifelong Education and School Curriculum*. Hamburg: Unesco. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000055/005594eo.pdf> (02.12.2013).
- Delors, J. (1996). *Education: the necessary utopia. Learning: The Treasure Within*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590eo.pdf> (27.11.2012).

- Demir, A. (2013). *Üçüncü nesil üniversiteler*. Medeniyet Ün. Web Sitesi: http://www.medeniyet.edu.tr/content/userfiles/3_nesil_universiteler_01.pdf (04.06.2014).
- Demir, K. (1999). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi araştırma görevlilerini güdüleyen özendirme araçları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 32 (1), 277 – 293. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/127/892.pdf> (11.01.2014).
- Demir, K. (2003). Örgütlerde iletişim yöntemi. Elma, C. ve Demir, K. (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar* (2. Baskı) içinde (135 – 161). Ankara: Anı Y.
- Demir, S. ve Gedikoğlu, T. (2007). Kuantum öğrenme modelinin ortaöğretim öğrencileri üzerindeki etkisi. *Doğu Anadolu Böl. Araş.* [http://web.firat.edu.tr/daum/docs/52/01%20Kuantum%20%C3%B6%C4%9Frenme%20Habib%20%C3%96zgan---%C3%B6dendi---9%20syf--1--9%20\(4.%20Sayf%20da%20kayma\).doc](http://web.firat.edu.tr/daum/docs/52/01%20Kuantum%20%C3%B6%C4%9Frenme%20Habib%20%C3%96zgan---%C3%B6dendi---9%20syf--1--9%20(4.%20Sayf%20da%20kayma).doc) (25.05.2016).
- Demiray, E. (2010). *Kadın Eğitimi ve Uzaktan Eğitim* (1. Baskı). Ankara: Efil Yayınevi.
- Demirtaş, H. (2008). Okul örgütü ve yönetimi. Sarpkaya, R. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (1. Baskı) içinde (79 – 134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Z., Özdemir, T., Y. ve Küçük, Ö. (2016). Okulların bürokratik yap, örgütsel sessizlik ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 22(2), 193-216. <http://www.kuey.net/index.php/kuey/article/view/kuey.2016.008/pdf> (21.12.2016).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education* (World Public Library Ed.). New York: The Macmillan Company. <http://worldpubliclibrary.org/> (21.11.2012).
- Dib, C., Z. (1988). Formal, non – formal and informal education: concepts / applicability. *Cooperative Networks in Physics Education – Conference Proceedings 173*, 300 – 315. New York: American Institute of Physics. <http://www.techne-dib.com.br/downloads/6.pdf> (05.05.2013).

- Dinno, A. 2015. Nonparametric pairwise multiple comparisons in independent groups using Dunn's test. *Stata Journal*, 15, 292 – 300. http://pdxscholar.library.pdx.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1043&context=commhealth_fac (13.12.2016).
- Doğan, N. ve Başokçu, T., O. (2010). İstatistik tutum ölçeği için uygulanan faktör analizi ve aşamalı kümeleme analizi sonuçlarının karşılaştırılması. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 1 (2), 65 – 71. <http://www.epod-online.org/sayilar/sayi2/makale2-.pdf> (18.04.2016).
- Döş, İ. (2013). Etkili okul ve yönetimi. Can, N. (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (1. Baskı) içinde (218 – 265). Ankara: Pegem Akademi.
- DPT (2001). *Hayat Boyu Eğitim veya Örgün Olmayan Eğitim Özel İhtisas Komisyonu Raporu*. Ankara: Devlet Planlama Teşkilat. ekutup.dpt.gov.tr/egitim/oik584.pdf (17.11.2012).
- Drucker, P., F. (1993). Educated person. *Post Capitalist Society* (1. Baskı) içinde (191 – 198). New York: Routledge. http://books.google.com.tr/books?id=IYVBmM5z69cC&printsec=frontcover&dq=Post+Capitalist+Society&hl=tr&sa=X&ei=hpu-UrGyKa_Z0QXoh4CgDw&redir_esc=y#v=onepage&q=educated&f=false (18.08.2013).
- Duke, C. (1992). *The Learning University. Towards a New Paradigm? The Cutting Edge Series* (1. Baskı). USA: Taylor and Francis Publishers. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED415728.pdf> (Erişim: 24.04.2013).
- Duman, A. (2003). Bazı eğitim bilimi kavramlarına ilişkin genel bir değerlendirme. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10, 16 – 28. <http://www.sbed.mu.edu.tr/index.php/asd/article/view/119/123> (20.08.2013).
- Duman, A. (2006). *Yetişkinler Eğitimi* (2. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- EC – European Commission (2000). *A memorandum on lifelong learning*. Brüksel: Avrupa Kom. <http://www.bologna-berlin2003.de/pdf/MemorandumEng.pdf> (09.03.2011).

- EC – European Commission (2001). *The Prague Declaration*. Prag: Avrupa Komisyonu.
http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/010519PRAGUE_COMMUNIQUE.PDF (28.04.2013).
- EC – European Commission (2003). *Lifelong Learning, Governance and Active Citizenship in Europe ETGACE Project Final report*. İngiltere: Avrupa Komisyonu.
http://ec.europa.eu/research/social-sciences/pdf/etgace_en.pdf (09.06.2014).
- EC – European Commission (2007). *The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Belçika: Avrupa Komisyonu. http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/l1-learning/keycomp_en.pdf (28.04.2013).
- EC – European Commission (2011). Council conclusions on the modernisation of higher education. *Official Journal of the European Union* (2011 / C 372 / 09), 36 – 41.
<http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2011:372:0036:0041:EN:PDF> (17.05.2013).
- EC – European Commission (2012). *The Bucharest Declaration*. Bükreş: Avrupa Komisyonu.
<http://www.enqa.eu/files/Bucharest%20Communique%202012.pdf> (17.05.2013).
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde Araştırma Yöntem ve Metotlarına Giriş: Nitel, Nicel ve Eleştirel Kuram Metodolojileri* (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Elo, S. ve Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62 (1), 107 – 115. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x/epdf> (05.10.2016).
- Elüstü, A. (2007). *Yetişkinlerin Eğitim İhtiyaçları ve Halk Eğitim ile ilgili Farkındalık Düzeylerinin Belirlenmesi* (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

- Erdem, A., R. (2005). Üniversitenin var oluş nedeni (üniversitenin misyonu). *Pamukkale Üniversitesi Eğitimi Fakültesi Dergisi*, 17, 75 – 86. http://pauegitimdergi.pau.edu.tr/Makaleler/1384119108_11-%c3%9cN%c4%b0VERS%c4%b0TEN%c4%b0N%20VAR%20OLU%c5%9e%20NEDEN%c4%b0.pdf (06.04.2013).
- Eren, E. (2008). *Örgütsel Davranış ve Yönetim Psikolojisi* (11. Baskı). İstanbul:BetaYayınevi.
- EUA – European University Association (2008). *European universities' charter on lifelong learning*. Brüksel: European University Association. http://www.eua.be/fileadmin/user_upload/files/Publications/European_Universities__Charter_on_Lifelong_learning.pdf (25.04.2013).
- Faure, E. (1972). Schools and learning society. *Learning to Be: The World Of Education Today and Tomorrow*. Paris: UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0000/000018/001801e.pdf> (07.11.2012).
- Frost, N. ve Taylor, R. (2001). Patterns of change in the university: the impact of “lifelong learning” and the “world of work.”. *Studies in the Education of Adults*, 33 (1), 49 – 59. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=EJ624256&site=ehost-live> (04.05.2013).
- Güleç, İ., Çelik, S. ve Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34 – 38. <http://www.suje.sakarya.edu.tr/index.php/suje/article/view/22/22> (05.01.2013).
- Gümüş, E. ve Şişman, M. (2012). *Eğitim Ekonomisi ve Planlaması* (1. Baskı).Ankara: Pegem.
- Günay, D. (2011). Türk yükseköğretiminin yeniden yapılandırılması bağlamında sorunlar, eğilimler, ilkeler ve öneriler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 1(3), 113 – 121. http://www.higheredu-sci.org/pdf/pdf_HIG_1540.pdf (17.05.2013).

- Gündoğan, N. (2003). Avrupa Birliği'ne üye ÷lkelerde bir istihdam politikası aracı olarak “yaşam boyu öğrenme” ve bazı örnek program ve uygulamalar. *Kamu – İş Dergisi*, 7 (2), 299 – 312. <http://www.kamu-is.org.tr/pdf/7223.pdf> (02.09.2013).
- Gürol, M. ve Turhan, M. (2004). Yönetim fonksiyonları bağlamında uzaktan eğitim yönetimi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 6 – 9 Temmuz 2004. Malatya: İnönü Üniv., Eğt. Fak. <https://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/5850313.pdf> (12.10.2014).
- Gürsel, M. (2008a). Örgüt kuramları. Izgar, H. (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (2. Baskı) içinde (29 – 38). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Gürsel, M. (2008b). Örgütte iletişim. Izgar, H. (Ed.), *Endüstri ve Örgüt Psikolojisi* (2. Baskı) içinde (39 – 57). Konya: Eğitim Akademi Yayınları.
- Güzel, A. (2012). *İşletme* (2. Baskı). İzmir: İlya Yayınevi.
- Harris, R. (1999). Lifelong learning in work contexts. *Research in Post – Compulsory Education*, 4 (2), 161 – 182. <http://dx.doi.org/10.1080/13596749900200055> (26.11.2012).
- Hedge, N. ve Hayward, L. (2004). Redefining roles: university e-learning contributing to lifelong learning in a networked world. *E-Learning and Digital Media*, 1 (1), 128 – 145. <http://dx.doi.org/10.2304/elea.2004.1.1.3> (13.04.2013).
- Helvacı, M., A ve Aydoğan, İ. (2011). Etkili okul ve etkili okul müdürüne ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (2), 41 – 60. http://sosyaldergi.usak.edu.tr/Makaleler/103030060_201102makale3.pdf (11.11.2013).
- Hoy, W., K. ve Miskel, C., G. (2012). *Eğitim Yönetimi: Teori, Araştırma ve Uygulama* (Çev. Ed. Turan, S.). Ankara: Nobel Yayınevi. (Özgün çalışma 2004, 7. Baskı).
- Hutton, P. (1990). *Survey Research for Managers: How to Use Surveys in Management Decision Making*. Basingstoke: Macmillian.

- İnandı, Y. ve Özkan, M. (2006). Resmi ilköğretim okulları ve liselerde görev yapan yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine göre müdürler ne derece öğretim liderliği davranışları göstermektedir. *Mersin Üniversitesi Eğt. Fak. Der.*, 2 (2), 123 – 149. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/viewFile/5000002945/5000003447> (17.04.2013).
- İmanov, V. (2011). Üniversitelerdeki uygulama ve araştırma merkezleri: genel manzara, modeller ve sorunlar. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK – 2011) Bildiri Kitabı*, (805 – 813), 27 – 29 Mayıs 2011. İstanbul: Deomed Yayıncılık. www.uyk2011.org (21.04.2013).
- İpek, C. (2011). Yönetim teorileri. Memduhoğlu, H., B. ve Yılmaz, K. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3. Baskı) içinde (99 – 142). Ankara: Pegem Akademi.
- İra, N. ve Şahin, S. (2010). Yönetimsel etkililik ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 16 – 28. <http://www.befjournal.com.tr/index.php/dergi/article/view/321> (23.10.2013).
- İra, N. (2011). *Eğitim Fakültelerinde Örgütsel Kültür ve Yönetimsel Etkililik* (Yayınlanmış doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Jarvis, P. (2007). Lifelong learning in the social context. *Globalisation, Lifelong Learning and the Learning Society* (Dijital Baskı) içinde (1 – 21), ISBN10: 0-203-96440-3. Oxon: Routledge. <http://www.ebookstore.tandf.co.uk/> (24.09.2012).
- Kara, C. ve Bulut, B. (2012). Aktif vatandaşlık eğitiminin sosyal bilgiler programındaki yeri. *IV. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi Bildiri Kitabı*, 4, 1610 – 1619. http://perweb.firat.edu.tr/personel/yayinlar/fua_1957/1957_78285.pdf (08.06.2014).
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (24. Baskı) içinde (79). Ankara: Nobel Yay.
- Karatepe, S. (2005). Yönetimsel etkililik: okul yönetiminde yönetimsel etkililiğin astlarla ilişkileri boyutu. *Süleyman Demirel Üniversitesi İİBD*, 10 (2), 307 – 326. <http://sablun.sdu.edu.tr/fakulteler/iibf/dergi/files/2005-2-18.pdf> (29.12.2013):

- Karslı, M., D. (2004). *Yönetmelik Etkililik* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kesim, E. (2013). Okul yönetim süreçleri. Bayrak, C. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2. Baskı) içinde (115 – 137). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Kılıç, Ç. (2014). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye yönelik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (4), 79 – 87.
<http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/08.kilic.pdf> (08.11.2016).
- Kılıklı, M. (2008). *Türkiye Üniversitelerindeki Sürekli Eğitim Merkezlerinin Yapısı ve İşleyişi* (Yayınlanmış yük. lisans tezi). Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Muğla.
- Kıral, B. ve Kıral, E. (2011). Karma araştırma yöntemi. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 27 – 29 Nisan 2011. Antalya.
<http://www.iconte.org/FileUpload/ks59689/File/050.pdf> (06.07.2013).
- Kıvrak, E. (2007). *Avrupa Birliği ve Türkiye'de Yaşam Boyu Öğrenme Politikaları ve İstihdam İlişkisinin Değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Koşar, S. (2012). Okul yönetiminde dinamikler: güç, politika ve etkileme. Özdemir, S. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (1. Baskı) içinde (96–123). Ankara: Pegem Aka.
- Kul, Ö., B. (2012). Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Programlarında Üniversitelerin Sürekli Eğitim Merkezlerinin Üstlenebileceği Roller Üzerine Bir Değerlendirme. *1. Ulusal Sürekli Eğitim Kongresi*, 19 – 21 Nisan 2012. Kuşadası. http://kongre.egesem.org/userfiles/kongre%20bildiri%20omur_Bilsay_KUL.pdf (18.11.2012).
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu. *Plevra Bülteni*, Mayıs 2014, 26 – 29.
<http://www.toraks.org.tr/uploadFiles/book/file/962014105211-2629.pdf> (06.11.2016).
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin Eğitimi* (1. Baskı). Ankara: Asil Yayın Dağıtım.

- Lau, J. (2006). Information literacy concepts. *Guidelines on information literacy for lifelong learning – Final draft. Consultado en, 8. Meksika – Veracruz: Veracruz Üniversitesi.*
<http://www.jesuslau.com/docs/publicaciones/doc2/Iflaguidelines.pdf> (27.11.2013).
- Lawshe, C., H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Per. Psychology*, 28, 563–575.
citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.460.9380&rep=rep1&type=pdf
(15.12.2015).
- Lindeman, E., C. (1926). *The Meaning of Adult Education* (World Public Library Ed.). New York: New Republic, Inc. <http://worldpubliclibrary.org/> (21.11.2012).
- Longworth, N. (2003). *Lifelong Learning in Action* (1. Baskı). Londra – Sterling / Virjinya: Kogan Page Limited.
- Lunenburg, F., C. ve Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim Yönetimi* (Çev. Ed. Arastaman, G.). Ankara: Nobel Yayınevi. (Özgün çalışma 2011, 6. Baskı).
- MacPhail, J., S. (2008). The OECD, *Neoliberalism, and the Learning City: Promoting Human Capital in the Guise of Lifelong Learning* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Mount Saint Vincent Üniversitesi, Nova Scotia, Canada.
http://www.swaraj.org/shikshantar/resources_macphail.htm (03.12.2013).
- Mankan, E. (2012). *Yönetim ve Organizasyon* (2. Baskı). İzmir: İlya Yayınevi.
- Marangoz, C. (2004). Çağdaş üniversite üzerine düşünceler. Aktan, C., C. (Ed.), *Nasıl Bir Üniversite?* (1. Baskı) içinde (159 – 192). İstanbul: Değişim Yayınları.
- MEB (2011). *Türk Eğitim Sisteminin Örgütlenmesi*. Ankara: MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. http://sgb.meb.gov.tr/eurydice/kitaplar/Turk_Egitim_sistemi_2011/Turk_Egitim_Sisteminin_Orgutlenmesi_2011.pdf (14.03.2012).
- MEB (2012). *Halkla İlişkiler ve Organizasyon Hizmetleri – Örgüt İletişimi*. Ankara: MEB Yayınları. http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/%C3%96rg%C3%BCt%20İleti%C5%9Fim.pdf (11.11.2016).

- Memişoğlu, S., P. (2013). Okulda yönetim süreçleri. Can, N. (Ed.), *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi* (1. Baskı) içinde (127 – 154). Ankara: Pegem Akademi.
- Mercin, L. (2005). İnsan kaynakları yönetiminin eğitim kurumları açısından gerekliliği ve geliştirme etkinliği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4 (14), 128 – 144. <http://dergi.park.ulakbim.gov.tr/esosder/article/viewFile/5000067993/5000063057> (22.12.2016).
- Mocker, D., W. ve Spear, G., E. (1982). Lifelong learning: formal, nonformal, informal, and self directed. *Info. Series No. 241*. <files.eric.ed.gov/fulltext/ED220723.pdf> (05.12.2013).
- Morse, J., J. ve Wagner, F., R. (1978). Measuring the process of managerial effectiveness. *Academy of Management Journal*, 21 (1), 23 – 35. <http://www.jstor.org/stable/pdfplus/10.2307/255659.pdf?acceptTC=true> (29.10.2013).
- Nartgün, Ş., S. (2003). Stratejik planlama ve eğitim. Elma, C. ve Demir, K. (Ed.), *Yönetimde Çağdaş Yaklaşımlar: Uygulamalar ve Sorunlar* (2. Baskı) içinde (277–300). Ankara: Anı.
- Odabaşı, H., F., Kuzu, A. ve Uluuysal, B. (2011). Fatih projesinin Türkiye’deki yaşam boyu öğrenme politikalarına getirebileceği katkılar. *5. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (360 – 365), 22 – 24 Eylül 2011. Elazığ: Fırat Üniversitesi. <http://web.firat.edu.tr/icits2011/icits2011ProceedingBook.pdf> (29.11.2013).
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)* (3. Baskı). Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Onaran, O. (1981). *Çalışma Yaşamında Güdüleme Kuramları*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Öntaş, T. (2012). Eğitimde insan kaynakları yönetimi ve personel seçimi. *ODTÜ Uygulamalı Eğitim Kongresi*. Ankara. <http://www.academia.edu/> (19.12.2016).
- Örücü, E. ve Kanbur, A. (2008). Örgütsel – yönetsel motivasyon faktörlerinin çalışanların performans ve verimliliğine etkilerini incelemeye yönelik ampirik bir çalışma: hizmet ve endüstri işletmesi örneği. *Yönetim ve Ekonomi*, 15 (1), 85 – 97. http://www2.bayar.edu.tr/yonetimekonomi/dergi/pdf/C15S12008/85_97.pdf (15.12.2015).

- Örücü, E., Kılıç, R., Yıldız, H. ve Yıldız, B. (2012). Biçimsel örgüt yapısının örgütsel iletişime etkisi: bir kamu hastanesi örneği. *Akademik Bakış Dergisi*, 32 (Eylül – Ekim). <http://www.akademikbakis.org> (24.06.2014).
- Özdem, G. ve Sarı, E. (2008). Yükseköğretimde yeni bakış açılarıyla birlikte yeni kurulan üniversitelerden beklenen işlevler (Giresun Üniversitesi örneği). *Üniversite ve Toplum*, 8 (1), 1 – 15. <http://www.universite-toplum.org/text.php3?id=351> (30.12.2013).
- Özdemir, S. ve Kılınç, A., Ç. (2012). Değişen toplum ve okul. Özdemir, S. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (1. Baskı) içinde (75 – 92). Ankara: Pegem Akademi.
- Özkalp, E. (2013). Örgütsel davranışa giriş ve yöntem. Kırel, A., C. ve Ağlargoç, O. (Ed.), *Örgütsel Davranış* (1. Baskı) içinde (2 – 27). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF.
- Özkan, D. (2009). *Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrenci Görüşlerine Göre Bilim ve Sanat Merkezlerinin Örgütsel Etkililiği* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Özen, Y. (2011). Algın öğrenme teorisi yaşam boyu değişerek ve gelişerek öğrenme (öğrenmeye sosyal psikolojik bir bakış). *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (6), 1 – 16. http://www.e-dusbed.com/Makaleler/1889048281_ID40%20s.1-16.pdf (08.04.2012).
- Öztunalı, Ö. (2009). *Üniversiteler Tarihi ve Vakıf Üniversiteleri* (2. Baskı). İstanbul: İstanbul Kültür Üniversitesi Yayınları.
- Palacios, M. (2003). *Options for Financing Lifelong Learning*. Washington D.C.: The World Bank Human Development Network Education Team. <http://www.nyu.edu/classes/jepsen/palacios2003-03.pdf> (18.04.2013).
- Pohlert, T. (2015). The pairwise multiple comparison of mean ranks package (PMCMR). *R Package*. <https://cran.r-project.org/web/packages/PMCMR/vignettes/PMCMR.pdf> (05.12.2016).

- Polat, C. ve Odabaş, H. (2008). Bilgi toplumunda yaşam boyu öğrenmenin anahtarı: bilgi okuryazarlığı. *Küreselleşme, Demokratikleşme ve Türkiye Uluslararası Sempozyumu Bildiri Kitabı*, (596 – 606), 27 – 30 Mart 2008. Antalya: Akdeniz Üniversitesi Yayınları. <http://eprints.rclis.org/12661/> (23.03.2013).
- Popescu, A. (2011). The investigation of the role of universities in providing lifelong learning in Romania. *European Journal of Interdisciplinary Studies*, 3 (2), 77 – 86. <http://ejist.ro/files/pdf/343.pdf> (29.04.2013).
- Prasch, J. (1990). *How to Organize for School – Based Management*. Alexandria, Virginia: A.S.C.D. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED328944.pdf> (21.12.2016).
- Restrepo, Hughes, Rossi ve ark. (2009). Evaluation models for continuing education program efficacy: how does athletic training continuing education measure up? *Athletic Training Education Journal*, 4 (3), 117 – 124. http://nataej.org/4.3/Doherty-Restrepo_Final.pdf (26.06.2014).
- Robbins, S., P. ve Judge, T. A. (2013). *Örgütsel Davranış* (Çev. Ed. Erdem, İ.). Ankara: Nobel Yayınevi. (Özgün çalışma 2010, 14. Baskı).
- Rollie, D., L. (2007). Preface - the problem of continuous school improvement. Dawley, W., D. ve Rollie, D., L. (Ed.), *The Keys To Effective Schools* (2. Baskı) içinde (ix – xv). London: Sage Publications Ltd.
- Ross, A. (2012). Education for active citizenship: practices, policies, promises. *International Journal of Progressive Education*, 8 (3), 7 – 14. <http://inased.org/v8n3/ijpev8n3.pdf> (08.06.2014).
- Sağlam, V. (2003). *Köy Enstitülerinden İmam – Hatip Okullarına Eğitim ve Kültür* (1. Baskı). İstanbul: Nesil Yayınları.
- Saran, M., Coşkun, G., Zorel, F., İ. ve Aksoy, Z. (2011). Üniversitelerde sosyal sorumluluk bilincinin geliştirilmesi: ege üniversitesi topluma hizmet uygulamaları dersi üzerine

- bir araştırma. *Journal of Yasar University*, 2011 22(6), 3732 – 3747.
<http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=85900893&S=R&D=a9h&EbscoContent=dGJyMNLr40SeqK44wtvhOLCmr06ep7RSsaq4Sa6WxWXS&ContentCustomer=dGJyMPG0tG0qrZKuePfgeyx43zx> (20.12.2016).
- Sarpkaya, P. (2008). Yönetim kuramları ve eğitime yansımaları. Sarpkaya, R. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (1. Baskı) içinde (135 – 168). Ankara: AnıYayıncılık.
- Saruhan, Ş., C. (2012). Yönetim ve yönetici. Baraz, B. ve Şakar, A., N. (Ed.), *İşletme Yönetimi* (1. Baskı) içinde (2 – 35). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Sayılan, F. (2006). Küresel aktörler (DB ve GATS) ve eğitimde neo – liberal dönüşüm. *TMMOB Jeoloji Mühendisleri Odası Haber Bülteni*, 2006 (4), 44 – 51.
http://www.jmo.org.tr/resimler/ekler/1e03cc77d4bbd6b_ek.pdf (20.03.2011).
- Schugurensky, D. (2000). The forms of informal learning: towards a conceptualization of the field. *The Research Network on New Approaches to Lifelong Learning*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. <https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2733/2/19formsofinformal.pdf> (06.12.2013).
- Shavelson, R., J. (1985). *Evaluation of Nonformal Education Programs: The Applicability and Utility of The Criterion – Sampling Approach*, (Dijital Baskı) içinde (1 – 14), ISBN 92-820-1037-6. Hamburg: Unesco Institute for Education.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000845/084588eo.pdf> (27.03.2013).
- Smith, C., M. ve Pourchot, T. (1998). What does educational psychology know about adult learning and development? Smith, C., M. ve Pourchot, T. (Ed.), *Adult Learning and Development: Perspectives From Educational Psychology* (Dijital Baskı) içinde (3 – 10), ISBN 1-4106-0341-5. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
<http://www.ebookstore.tandf.co.uk/> (24.09.2012).

- Somtrakool, K. (2002). Building bridges between formal, non – formal and informal: policies and strategies for lifelong learning in Thailand. Singh, M. (Ed.), *Institutionalising Lifelong Learning* (1. Baskı) içinde (111 – 116). Hamburg: UNESCO Institute for Ed. <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001529/152977eo.pdf> (13.05.2013).
- Soran, H., Akkoyunlu, B. ve Kavak, Y. (2006). Yaşam boyu öğrenme becerileri ve eğiticilerin eğitimi programı: Hacettepe Üniversitesi örneği. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H.U. Journal of Education)*. 30, 201 – 210. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/200630HALUK%20SORAN.pdf> (06.04.2013).
- Sönmez, V. (2004). Eğitim ve toplum. Solak, A. (Ed.), *Toplum Yolunda*, (1. Baskı) içinde (93 – 128). Ankara: Bilimadamı Yayınları.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. (2011). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı) içinde (98). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, B. (2012). Metodoloji. Tanrıoğen, A. (Ed.), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (3. Baskı) içinde (109 – 130). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şahin, Ç. ve Kıran, I. (2009). Öğretmen adaylarının algılarına göre görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23, 77 – 90. <http://sbe.dpu.edu.tr/duyurular/23.pdf> (16.08.2013).
- Şimşek, A. (2012). Araştırma modelleri. Şimşek, A. (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı) içinde (80 – 107). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Şimşek, S. (2008). *Vitalizing Knowledge Economy: The Conceptualization of Lifelong Learning in Turkey After The Beginning of The Process of The European Union Membership* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Boğaziçi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Şirin, A. (2008). *Halk Eğitim Merkezlerinin Sanat Eğitimi Bağlamında Yetişkin Eğitimindeki Yeri ve Önemi* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Şişman, M. (2004). *Öğretim Liderliği* (2. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Şişman, M. (2012). *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tanır, M. (2006). *Türkiye 'de Halk Eğitim Hizmetlerinin Yönetimi ve Halk Eğitim Merkezlerinin Etkililiği Üzerine Alan Araştırması* (Yayınlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Taymaz, H. (2010). *Teftiş: Kavramlar, İlkeler, Yöntemler* (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tepe, S. ve Görener, A. (2014). Analitik hiyerarşi süreci ve moora yöntemlerinin personel seçiminde uygulanması. *İstanbul Tic. Üniv. Fen Bil. Der.*, 13 (25), 1 – 14. http://www.ticaret.edu.tr/uploads/yayin/fen25/5047F_ITU_Fen_Bil_Dergi_s25.pdf (22.12.2016).
- Terekli, M., S. (2013). Etkinlik yönetim fonksiyonları. Ertan, H. (Ed.), *Etkinlik Yönetimi* (2. Baskı) içinde (2 – 31). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fak. Yayınları.
- Terzi, Ç. (2013). Okul yönetimi. Bayrak, C. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (2. Baskı) içinde (47 – 71). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Teyfur, M. (2009). Eğitim bilimlerinde yeni yaklaşımlar. Saylan, N. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (3. Baskı) içinde (371– 412). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topkaya, A. (2013). Yaşam boyu öğrenme ve Türk Üniversitelerinin bu alana muhtemel katkıları. *International Journal of Social Science*, 6 (4), 1081–1092. http://www.jasstudies.com/Makaleler/1656009123_55TopakkayaArslan-1081-1092.pdf (20.05.2013).
- Toprak, M. ve Erdoğan, A. (2012). Yaşam boyu öğrenme: kavram, politika, araçlar ve uygulama. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2 (2), 69 – 91. http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1561.pdf (19.03.2013).

- Toprakçı, E. ve Akçay, A. (2016). Türkiye’de kamu yararına çalışan derneklerin eğitim faaliyetlerinin yönetimi ve denetimi (yasal belgeleri temelinde nitel bir analiz). *Cumhuriyet International Journal of Education – CIJE*, 5 (1), 2016, 29 – 52. <http://www.cijeonline.com/index.php/cije/article/view/154/213> (21.12.2016).
- Turan, S. (2005). Öğrenen toplumlara doğru Avrupa Birliği Eğitim Politikalarında yaşam boyu öğrenme. *Ankara Avrupa Çalışmaları Dergisi*. 5 (1), 87 – 98. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/16/5/455.pdf> (15.05.2012).
- Türel, O. (2004). Türkiye’de yükseköğretimin (yeniden) kurumsallaşması üzerine düşünceler. *Mülkiye Dergisi*, 28 (242), 151 – 180. <http://mulkiyedergi.org/article/view/5000007747/5000008034> (25.03.2013).
- Türk, M., S. ve Aydoğan, E. (2008). Kişiler arası iletişim ve empati. Şimşek, M., Ş. ve Çelik, A. (Ed.), *Çağdaş Yönetim ve Örgütsel Başarımlar* (1. Baskı) içinde (167 – 184). Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Ulusal sürekli eğitim kongresi kapanış bildirgesi. *Ulusal Sürekli Eğitim Toplantısı*, 30 Nisan – 01 Mayıs 2010. İzmir: EGESEM. www.egesem.org/dosyalar/semler/Kapanis_bildirgesi.doc (25.12.2012).
- Uludağ, Z. ve Odacı, H. (2002). Eğitim öğretim faaliyetlerinde fiziksel mekân. *Millî Eğitim Dergisi*, 29, 153 – 154. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/153-154/uludag.htm (20.02.2014).
- Ural, O. (2007). Türkiye’deki yetişkin eğitiminin bugünkü durumu ve geleceği. *Öğrenen Toplum İçin Yetişkin Eğitimi Sempozyumu Bildirileri*, (12 – 42), 5 Mayıs 2007. İstanbul: İSMEK Yayınları. http://issuu.com/istanbulbuyuksehir/docs/yetiskin_egitimi_sempozyum (02.04.2012).
- Uras, M. (2000). Lise öğretmenlerinin örgüt sağlığının moral, yenilikçilik, özerklik, uyum ve problem çözme yeterliği boyutlarına ilişkin algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim*

- Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 124 – 131. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/pauefd/article/view/5000056421/5000053629> (18.12.2016).
- Ülker, H., İ. (2010). Üçüncü kuşak üniversitelere neden gelindi? *İz Atılım Üniv. Dergisi*, 10 (18 – 19). <http://www.atilim.edu.tr/shares/atilim/publ/iz-sayi10.pdf> (05.06.2014).
- Ültanır, E. ve Ültanır, G. (2005). Estonya, İngiltere ve Türkiye’de yetişkinler eğitiminde profesyonel standartlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (1), 1 – 23. http://efd.mersin.edu.tr/dergi/meuefd_2005_001_001/pdf/meuefd_2005_001_001_0001-0023_ultanir&ultanir.pdf (22.12.2013).
- Ültanır, G. ve Ültanır, E. (2012). New structures in public education centers in Turkey. *Problems of Ed.in the 21st Century*, 44, 92 – 100. <http://web.ebscohost.com/abstract?direct=true&profile=ehost&scope=site&authtype=crawler&jrnl=18227864&AN=78047580&h=Zp0yhFLjzEOWnLxBUCXWr%2b1BxgLqy%2fg2K3VbuSo5iMUmq1aKdfIJTsk31V3ePVUL%2btgkNs1M8h0OBTCl2QAAt%2bg%3d%3d&crl=c> (21.04.2013).
- Varcan, N. (2013). Yerel yönetimin kavramsal yapısı. (Ed. Hacıköylü, C.), *Yerel Yönetimler* (1. Baskı) içinde (2 – 19). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yay.
- Vural, H., Baydar, T., Ayanoğlu, Y., Say, B., Cengiz, E., Ç. ve Yıldırım, N. (2010). Yaşadıkça eğitim: sorunlar ve yorumlar. *Ulusal Sürekli Eğitim Merkezi Toplantısı Bildiri Kitabı*, (49 – 54), 30 Nisan – 1 Mayıs 2010. İzmir: EGEMEM. http://www.egesem.org/dosyalar/semler/SEM.bildiri_kitabi.pdf (17.11.2012).
- Wagner, L. (2002). Facilitating lifelong education. Hirsch, W., Z. ve Weber, L., E. (Ed.), *As the Walls of Academia are Tumbling Down* (1. Baskı) içinde (163–171). Fransa: Economica. http://www.glion.org/pdf_livres/g02_walls_of_academia.pdf (29.12.2013).
- Walshok, M., L. (2002). Facilitating lifelong learning in a research university context. Hirsch, W., Z. ve Weber, L., E. (Ed.), *As the Walls of Academia are Tumbling Down* (1. Baskı) içinde

- (146–162). Fransa: Economica. www.glion.org/pdf_livres/g02_walls_of_academia.pdf (29.12.2013).
- Wissema, J., G. (2009). *Third Generation University: Managing the University in Transition*. Cheltenham: Edward Elgar Publishing Limited.
- Wissema, J., G. (2010). Leading the third generation university. Towards a comprehensive management theory of the 3GU. *Wissenschaftsmanagement* 5, (42 – 46). http://www.wissenschaftsmanagement.de/dateien/dateien/management/downloaddateien/wim_2010_05_johan_g_wissema_leading_the_third_generation_university.pdf (06.06.2014).
- Wood, J. (2012). The university as a public good: active citizenship and university community engagement. *International Journal of Progressive Education*, 8 (3), 15 – 31. <http://inased.org/v8n3/ijpev8n3.pdf> (08.06.2014).
- Yamaç, K. (2009). *Bilgi Toplumu ve Üniversiteler* (1. Baskı). Ankara: Eflatun Yayınevi.
- Yapıcı, M. (2003). Yaygın eğitim. *Üniversite ve Toplum*, 3 (1), 6 – 11. <http://www.universite-toplum.org/text.php?id=122> (17.11.2012).
- Yavuz, M. (2012). Neden Yükseköğretim Reformu. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2, 1 – 5. http://higheredu-sci.beun.edu.tr/pdf/pdf_HIG_1571.pdf (16.12.2016).
- Yaylalı, M., Özer, H., Doğan, E., M., Aktürk, E., Daştan, H., Çalmaşur, G. ve Aydemir, A., F. (2011). Hayat boyu öğrenmede üniversite faktörü: webderslik ile akademik etki projesi örneği. *Uluslararası Yükseköğretim Kongresi: Yeni Yönelişler ve Sorunlar (UYK – 2011) Bildiri Kitabı*, (1380 – 1386), 27 – 29 Mayıs 2011. İstanbul: Deomed Yayıncılık. www.uyk2011.org (21.04.2013).
- Yeaxlee, B., A. (1920). *An Educated Nation* (World Public Library Ed.). London: Oxford University Press. <http://worldpubliclibrary.org/> (21.11.2012).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (8. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, (Genişletilmiş 9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, M. (2009). *Yaygın Eğitim ve Halk Eğitim Merkezleri* (1. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldırım, R. (2014). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma. Arslan, H. (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı) içinde 37 – 72. İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.
- Yılmaz, K. (2011). Yönetim süreçleri. Memduhoğlu, H., B. ve Yılmaz, K. (Ed.), *Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi* (3. Baskı) içinde (143 – 166). Ankara: Pegem Akademi.
- Yılmaz, Y. ve Yılmaz, Y. (2005). Parametrik olmayan testlerin pazarlama alanındaki araştırmalarda kullanımı: 1995-2002 arası yazın taraması. *Dokuz Eylül Ün Sosyal Bil. Enstitüsü Der.*, 7(3), 177–199. <http://dspace.deu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/12345/5582/7.3%2520yilmaz-yilmaz.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (06.11.2016).
- YÖK (2000). *Uygulama ve araştırma merkezleri kurulması. Yükseköğretim Yürütme Kurulu 'nun 22/02/2000 tarih ve 2000.11.500 say. Kar.* http://www.yok.gov.tr/web/guest/icerik/-/journal_content/56_INSTANCE_rEHF8BIsfYRx/10279/%2019147 (11.12.2016).
- YÖK (2007). *Türkiye'nin yükseköğretim stratejisi*. Ankara: T.C. Yükseköğretim Kurulu. http://www.yok.gov.tr/documents/10279/30217/yok_strateji_kitabi/27077070-cb13-4870-aba1-6742db37696b (24.03.2013).
- Yukl, G. ve Falbe, C. M. (1990). Influence tactics and objectives in upward, downward, and lateral influence attempts. *Journal of Applied Psychology*, 75 (2), 132 – 140. <http://doi.apa.org/journals/apl/75/2/132.pdf> (11.01.2014).
- Yukl, G. ve Tracey, B. (1992). Consequences of influence tactics used with subordinates peers, and the boss. *Journal of Applied Psychology*, 77 (4), 525 – 535. <http://doi.apa.org/journals/apl/77/4/525.pdf> (11.01.2014).
- Yurdugül, H. (2005). *Dav. bilimlerinde ölçek geliştirme çalışmaları için bazı ayrıntılar*. http://yunus.hacettepe.edu.tr/~yurdugul/3/indir/FA_OrneklemGenislikleri.pdf (10.02.2016).

- Yusuf, S. (2011). Üniversite – endüstri ilişkileri. Yusuf, S. ve Nabeshima, K. (Ed.), *Üniv. Ekonomik Büyümeye Nasıl Katkıda Bulunur* (1.Baskı) içinde (1–24). Ankara: Eflatun Y.
- Zepke, N. (2013). Three perspectives on active citizenship in lifelong and life – wide education research. *Lifelong Learning in Europe*, 2 (2013). <http://lile.fi/en/article/research/220132/three-perspectives-on-active-citizenship-in-lifelong-and-life-wide-education-research> (09.06.2013).
- Župarić, J. (2009), The role of universities in promoting lifelong learning: European experience and Croatian perspective. *Interdisciplinary Management Research*, 5, 255 – 263. <http://www.efos.hr/repec/osi/journal/PDF/InterdisciplinaryManagementResearchV/IMR5a24.pdf> (14.04.2013).

EKLER

Ek A: Uzman görüşü alma formu

Aşağıda; üniversiteler bünyesinde yaşam boyu öğrenme hizmeti veren sürekli eğitim merkezlerinin yönetsel etkililiğini değerlendirmek amacıyla ilgili kurumların yöneticilerine, öğretim elemanlarına ve kursiyerlerine yönelik oluşturulmuş maddeler vardır. Değerli görüşlerinizi belirtirseniz memnun olurum.	Gerekli	Yararlı Yetersiz	Gereksiz	KGO
<u>Yöneticilere yönelik oluşturulan maddeler</u>				
1. Yaşam boyu öğrenmenin sosyal, ekonomik ve bireysel amaçları vardır. Sorumlu olduğunuz sürekli eğitim merkezinde yürütülen eğitimler, genellikle hangi amaca göre, ne düzeyde düzenlenmektedir?	11	0	0	1,00
2. Vereceğiniz eğitimleri belirlerken yaşam boyu öğrenme kapsamında bu kurslara katılan kursiyerlerin ve eğitim hizmetlerini veren öğretim elemanlarının beklenti ve amaçlarını gözetiyor ve değerlendiriyor musunuz?	11	0	0	1,00
3. Sürekli eğitim merkezine yönelik belirlediğiniz amaçların bireylere, kurumunuza ve topluma ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?	11	0	0	1,00
4. Sürekli eğitim merkezinin mevcut örgütsel yapısı ile ilgili değerlendirmeniz nasıldır?	11	0	0	1,00
5. Özerk bir örgütsel yapıya sahip misiniz ve özerk bir yapının merkezimize ne gibi katkıları olabilir?	11	0	0	1,00
6. Amaçları gerçekleştirmek üzere en uygun örgütsel yapıyı kurmak etkililiği artıracaktır. Bu anlamda örgütsel yapınızın üst tasarımı ile ilgili olarak mütevelli heyeti, vakıf anlayışı, ticari yapılanma ve benzer biçimlerden hangisine göre düzenlenmesi sizi daha etkili sonuçlara ulaştıracaktır?	11	0	0	1,00
7. Merkezinizle ilgili mevcut yasal düzenlemelerin ve sahip olduğu bütçenin kurumsal olarak ihtiyaçlarınızı karşılamada yeterli olup olmadığına yönelik değerlendirmeniz nasıldır?	11	0	0	1,00
8. Sürekli eğitim merkezinde düzenlenen eğitim süreçlerinde katılımcı talep ve özellikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan araç ve gereçler yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alınmakta mıdır? Bu yöndeki değerlendirmeniz nasıldır?	11	0	0	1,00
9. İlgili merkezde yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim hizmeti verecek nitelik ve nicelikte öğretim elemanı kaynağına sahip misiniz? Bu anlamda değerlendirmeniz nasıldır?	11	0	0	1,00
10. Eğitim sürecini yürüttüğünüz mekânlar fiziksel olarak, verilen kursların özelliğine uygun mudur, eğitim içi ve dışı zamanlarda uygulayıcı öğretim elemanlarının ve katılımcı kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?	11	0	0	1,00
11. Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili uygulama boyutunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	11	0	0	1,00
<u>Öğretim elemanlarına yönelik oluşturulan maddeler</u>				
1. Yaşam boyu öğrenmenin sosyal, ekonomik ve bireysel amaçları vardır. Görev yaptığınız sürekli eğitim merkezinde yürütülen eğitimler, genellikle hangi amaca göre, ne düzeyde düzenlenmektedir?	10	0	1	0,82
2. Verilen eğitimler belirlenirken yaşam boyu öğrenme kapsamında bu kurslara katılan kursiyerlerin ve eğitim hizmetlerini veren siz öğretim elemanlarının beklenti ve amaçları gözetiliyor ve değerlendiriliyor mu?	11	0	0	1,00

3. Görev yaptığınız sürekli eğitim merkezinin amaçlarını değerlendirecek olursanız bireylere, kurumunuza ve topluma ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?	10	0	1	0,82
4. Sürekli eğitim merkezinin mevcut örgütsel yapısı ile ilgili değerlendirmeniz nasıldır?	10	0	1	0,82
5. Özerk bir örgütsel yapıya sahip misiniz ve özerk bir yapı içerisinde görev yapmanın size ne gibi yararları olabilir?	11	0	0	1,00
6. Amaçları gerçekleştirmek üzere en uygun örgütsel yapıyı kurmak etkililiği artıracaktır. Bu anlamda kurumunuzdaki örgütsel yapının alt tasarımında bulunan işlerin bölünmesi ve gruplandırılması, hiyerarşik yapı, karar yetkisinin nereye kadar uzanacağı ve benzeri durumlar yaptığınız görev üzerinde nasıl bir etkiye sahiptir? Değerlendirir misiniz?	11	0	0	1,00
7. Görev yaptığınız merkezle ilgili mevcut yasal düzenlemelerin ve sahip olduğu bütçenin görevinizle ilgili ihtiyaçlarınızı karşılamada yeterli olup olmadığına yönelik değerlendirmeniz nasıldır?	11	0	0	1,00
8. Sürekli eğitim merkezinde düzenlenen eğitim süreçlerinde katılımcı talep ve özelliklerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, kullandığınız araç ve gereçleri yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate almakta mısınız? Bu yöndeki değerlendirmeniz nasıldır?	11	0	0	1,00
9. Sürekli eğitim merkezlerinde görev yapan bir eğitimci olarak sahip olduğunuz özellikler ile ilgili değerlendirmeniz nasıldır? Kursiyer özellikleri ve eğitim içerikleri düşünüldüğünde bu merkezlerde görev yapmak için ne gibi farklı özelliklere sahip olmak gerekmektedir?	11	0	0	1,00
10. Eğitim sürecini yürüttüğünüz mekânlar fiziksel olarak, verilen kursların özelliğine uygun mudur, eğitim içi ve dışı zamanlarda uygulayıcı öğretim elemanı olarak sizin ve katılımcı olarak kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır?	11	0	0	1,00
11. Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili uygulama boyutunda karşılaştığınız sorunlar nelerdir?	11	0	0	1,00
<u>Kursiyerlere yönelik oluşturulan maddeler</u>				
1. Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitimlere katılarak; Toplumsal konularda (yurttaşlık bilinci, demokrasiyi geliştirme, salgın hastalıklarla mücadele, çevre bilinci oluşturma vb.) kendimi geliştirmek isterim.	11	0	0	1,00
2. Çağdaş yaşamın her alanına, özellikle sosyal ve siyasal yaşama katılım için ihtiyacım olan nitelikleri kazanmak isterim.	11	0	0	1,00
3. Kaçırdığım bazı eğitim fırsatlarını yakalamak ve kendi taleplerime uygun bir eğitim fırsatı bulmak isterim.	11	0	0	1,00
4. Verim artışı ve ekonomik düzeyimi yükseltebileceğim becerilere kavuşmak isterim.	11	0	0	1,00
5. Yeni ortaya çıkan bir meslek için gerekli nitelikleri kazanmak isterim.	11	0	0	1,00
6. Mevcut mesleğime yönelik güncel nitelikler edinmek, mesleğimde yükselmek, ek meslek edinmek isterim.	10	0	1	0,82
7. Boş vaktimi değerlendirebileceğim hobi, sanat, spor gibi faaliyet alanları için beceriler edinmek isterim.	10	0	1	0,82
8. İçinde olduğum yaş dönemiyle ilgili karşılaştığım sorunlara çözüm yolları bulmak isterim.	11	0	0	1,00
9. Bireysel gelişim ve kendimi gerçekleştirme arzumu karşılamak isterim.	10	0	1	0,82
10. Çeşitli türden bireysel amaçlarımı gerçekleştirme olanağı bulurum.	11	0	0	1,00
Sürekli eğitim merkezinde; 11. Danışma hizmeti verilmektedir, birimlere ve çalışanlara ait tabelalar vardır.	10	0	0	0,82
12. Kayıt öncesi gerekli olan bilgiler verilir, kayıt ve bitirme işlemleri titizlikle yürütülür.	10	0	0	0,82
13. Öğrenci sayıları uygun düzeyde tutulur.	11	0	0	1,00
14. Eğitim hizmetini önceden duyurulan uzman öğretim elemanı verir.	11	0	0	1,00
15. Eğitim hizmeti ile ilgili önceden belirtilmiş olan ücretlendirme dışına çıkılmaz.	11	0	0	1,00
16. Mevcut ve ileride verilmesi planlanan eğitim hizmetleri ile ilgili tanıtımlar yapılır.	11	0	0	1,00
17. Mevcut yönetim istek, öneri ve şikâyetlerle ilgilenir.	10	0	1	0,82
18. İdari personel iletişimde nazik ve güven vericidir.	10	0	1	0,82

19. İdari personel yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı bir anlayışa sahiptir.	10	0	1	0,82
20. İdari personel belirlenen eğitim programlarını gerçekleştirmek için gerekli imkânları sağlar ve uygun öğreticileri bulur.	10	0	1	0,82
21. Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim sürecinde; Kursiyer beklenti, talep ve ihtiyaçları sorgulanır.	10	0	1	0,82
22. Kursiyerlerin eğitim sürecine etkin katılma ve kendi tecrübelerini açıklama isteği bilinir.	10	0	1	0,82
23. Kursiyerin en çok çözüm beklediği konu ve problemlerden başlanarak eğitimde işlevsellik gözetilir.	11	0	0	1,00
24. Kursiyerlerin de kendi uzmanlık alanlarına sahip oldukları gözetilir.	10	0	1	0,82
25. Öğretim elemanı eğitim sürecini konudan ziyade kursiyere yönelik yürütür.	11	0	0	1,00
26. Öğretim elemanları kursiyerlerin yaşantılarına saygı duyar ve ilişkileri arkadaşlık temelinde oturtur.	10	0	1	0,82
27. Öğretim elemanı konusu ile ilgili derin bilgiye sahiptir ve bunu açık, anlaşılır ve belli bir düzende sunar.	10	0	1	0,82
28. Öğretim elemanları en iyi öğrenmeyi sağlayacak yöntem ve teknikleri seçer.	11	0	0	1,00
29. Öğretim elemanları çeşitli ihtiyaçlara yönelik esnek olmayı becerir.	11	0	0	1,00
30. Eğitim hizmetleri önceden belirtilen içerik ve süreye uygun olarak yürütülür.	11	0	0	1,00
31. Ders araç, gereç ve materyalleri eğitim programı ile uyumludur ve ders içeriğini karşılar.	11	0	0	1,00
32. Verilen eğitimin anlaşılması noktasında ihtiyaç olduğunda ek çalışmalar yürütülür.	10	0	1	0,82
33. Beceri geliştirmeye dayalı öğrenmeler için aralıklarla süren yinelemeler yapılır.	10	0	1	0,82
34. Fiziki ortam çağdaş eğitim ilke ve anlayışına cevap verecek düzeydedir.	10	0	1	0,82
35. Fiziki yapı psikolojik olarak çekici, güven verici, rahatlatıcıdır ve düzenlidir.	10	0	1	0,82
36. Eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde ulaşım dikkate alınmıştır.	11	0	0	1,00
37. Eğitim aralarında çeşitli ihtiyaçların karşılanabileceği mekânlar vardır.	11	0	0	1,00
38. Eğitim aralarında kursiyer ve öğretim elemanlarının rahatlıkla iletişim ve paylaşımda bulunabileceği mekânlar vardır.	11	0	0	1,00
39. Dersliklerin fiziki yapısı verilen eğitime uygundur ve yeterince büyüktür.	11	0	0	1,00
40. Derslikler biçimsel olmayan tarzda, yetişkin zevk ve ölçütlerine uygun dekore edilmiştir.	11	0	0	1,00
41. Sürekli eğitim merkezleriyle ilgili uygulama boyutunda karşılaştığımız sorunları yazımız?	11	0	0	1,00
Uzman Sayısı: 11 Anlamlılık Düzeyi: $p < 0,05$ Kapsam Geçerlik Ölçütü: 0,59 Kapsam Geçerlik İndeksi: 0,939				

Ek B: Kursiyer anketi bölüm 2 ön uygulama formu

<p>Sayın Katılımcı, aşağıda eğitim hizmeti almakta olduğunuz kurumla ilgili bazı ifadeler ve her bir ifadenin karşısında o ifadeye ne ölçüde katıldığınızı belirlemeye yönelik “Hiç / Az / Orta / Çok / Tam” biçiminde 1’den 5’e kadar olmak üzere beş aşamalı derecelendirme seçeneği verilmiştir.</p> <p>Aşağıdaki ifadelere ne derece katıldığınızı karşısındaki seçeneklerden birisini (X) biçiminde işaretleyerek belirtiniz.</p>					
Verilen eğitim hizmetleri belirlenirken;	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
	1	2	3	4	5
1. Kursiyer amaçlarının dikkate alındığını hissediyorum.					
2. Birey, kurum veya toplum bakımından olumlu katkı sağlamanın amaçlandığını hissediyorum.					
Eğitim hizmeti aldığınız kurumda;	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
	1	2	3	4	5
3. Danışma hizmetleri uygun biçimde verilmektedir.					
4. Birimleri gösteren anlaşılır tabelalar vardır.					
5. Kayıt öncesi ihtiyaç duyulan bilgiler verilmektedir.					
6. Kursiyerlerle ilgili resmi işlemler titizlikle yürütülmektedir.					
7. Öğretim işini aksatmayacak sayıda öğrenci kaydedilmiştir.					
8. Eğitim hizmetini önceden duyurulan uzman öğretim elemanı vermektedir.					
9. Eğitim hizmeti ile ilgili önceden belirtilmiş olan ücretlendirme dışına çıkılmamaktadır.					
10. Mevcut ve ileride verilmesi planlanan eğitim hizmetleri ile ilgili tanıtımlar yapılmaktadır.					
11. İstek, öneri ve şikâyetlerle ilgilenilmektedir.					
12. İdari personel iletişimde nazik ve güven vericidir.					
13. İdari personel yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı bir anlayışa sahiptir.					
14. Belirlenen eğitim programlarını gerçekleştirmek için gerekli imkânlar sağlanmakta ve uygun öğreticiler bulunmaktadır.					

Eğitim sürecinde;	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
	1	2	3	4	5
15. Kursiyer beklentileri, talepleri ve ihtiyaçları dikkate alınmaktadır.					
16. Kursiyerlerin eğitim sürecine etkin katılma isteği bilinmektedir ve katılımında bulunmalarına imkân tanınmaktadır.					
17. Kursiyerin en çok çözüm beklediği konulardan ve problemlerden başlanarak eğitimde işlevsellik gözetilmektedir.					
18. Öğretim sürecinde kursiyerlerin kendi bilgi, beceri ve tecrübeleri dikkate alınmaktadır.					
19. Öğretim elemanı eğitim sürecini konudan ziyade kursiyer beklentilerine yönelik yürütmektedir.					
20. Öğretim elemanı kursiyerlerin bireysel özelliklerine saygı duymaktadır.					
21. Öğretim elemanı konusu ile ilgili derin bilgi birikimine sahiptir.					
22. Öğretim elemanı konusunu açık, anlaşılır ve belli bir düzende sunmaktadır.					
23. Öğretim elemanı öğrenmeyi sağlayacak en iyi yöntem ve teknikleri kullanmaya çalışmaktadır.					
24. Öğretim elemanı kursiyer ihtiyaçlarına yönelik esnek olmayı becerebilmektedir.					
25. Eğitim hizmetleri önceden belirtilen içeriğe uygun olarak yürütölmektedir.					
26. Eğitim hizmetleri önceden belirtilen süreye uygun olarak yürütölmektedir.					
27. Ders araç, gereç ve materyalleri eğitim programı ile uyumludur ve ders içeriğini karşılamaktadır.					
28. Verilen eğitimin etkililiğini artırmak amacıyla ihtiyaç olduğuunda ek çalışmalar yürütölmektedir.					
29. Fiziki ortam çağdaş eğitim anlayışına ait olduğu düşünölen öğeler barındırmaktadır.					
30. Fiziki yapı psikolojik olarak çekici, güven verici, rahatlatıcı ve düzenlidir.					
31. Eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde ulaşım olanakları dikkate alınmıştır.					
32. Eğitim aralarında kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği mekânlar vardır.					
33. Eğitim aralarında kursiyerlerin ve öğretim elemanlarının rahatlıkla iletişim ve paylaşımda bulunabileceği mekânlar vardır.					
34. Dersliklerin fiziki yapısı yeterli büyüklükte ve verilen eğitime uygundur.					
35. Derslikler yetişkin zevk ve ölçütlerine uygun dekore edilmiştir.					

Ek C: Veri toplama aracı**Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetmel Etkililiğinin Değerlendirilmesine Yönelik Veri Toplama Aracı**
(SEMYE-VTA)**Sayın Katılımcı,**

Bu veri toplama aracının amacı; “Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetmel Etkililiğinin Değerlendirilmesi” başlıklı doktora tezine, temel amacı yaşam boyu öğrenme hizmetleri sunmak olan sürekli eğitim merkezleri kapsamında veri toplamaktır.

Bu anlamda ilgili merkezlerin yönetmel etkililiğini değerlendirmek üzere bu merkezlerin yönetiminden sorumlu yöneticilerin, bu merkezlerde görev yapan öğretim elemanlarının ve bu merkezlerin verdiği hizmetlerden yararlanan kursiyerlerin görüşlerine ayrı ayrı başvurulması planlanmıştır.

Elde edilecek bulgular ile üniversitelere bağlı sürekli eğitim merkezlerinin yönetimlerine amaç, örgütsel yapı, süreç ve karşılaşılan sorunlar boyutunda katkı sağlanması hedeflenmiştir.

Toplanacak verilerde gizlilik esastır ve başka hiçbir amaçla kullanılmayacaktır.

Araştırmanın sağlıklı sonuçlara ulaşması adına ilgili merkezlerin bir paydaşı olarak soruları içtenlikle cevaplamanızı temenni ederim.

Soruları cevaplamak için ayıracağımız zaman ve gösterdiğiniz ilgi için teşekkür eder, saygılarımı sunarım.

Tezin Yürütüldüğü Program: T.C. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Denetimi Doktora Programı

Tez Adı: Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetmel Etkililiğinin Değerlendirilmesi

Tez Danışmanı: Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY

Tezi Yürüten: Remzi YILDIRIM (yildirimremzi@hotmail.com)

Yönetici görüşme formu (SEMYE-YGF)	Form No: – Tarih: ... / ... / ... – Saat: :
--	---

Kişisel Bilgiler**Cinsiyetiniz:** () Kadın () Erkek**Yöneticilik kıdeminiz:** () 1 yıldan az () 1 – 3 yıl () 4 – 6 yıl () 7 yıl ve üzeri**Mesleki kıdeminiz:**

() 0 – 5 yıl () 6 – 10 yıl () 11 – 15 yıl () 16 – 20 yıl () 21 yıl ve üzeri

Görev yaptığınız üniversite: () Devlet () Vakıf**AMAÇ**

- Yaşam boyu öğrenmenin sosyal, ekonomik ve bireysel amaçları vardır. Sorumlu olduğunuz sürekli eğitim merkezinde yürütülen eğitimler, genellikle ne tür amaçları gerçekleştirmek üzere düzenlenmektedir?
- Vereceğiniz eğitimleri belirlerken yaşam boyu öğrenme kapsamında bu kurslara katılan kursiyerlerin amaç ve beklentilerini dikkate almaya yönelik çalışmalar yapıyor musunuz?
- Sürekli eğitim merkezinin eğitim amaçlarına uygun olarak bu hizmetleri veren öğretim elemanlarının amaç ve beklentilerini dikkate almaya yönelik çalışmalar yapıyor musunuz?
- Sürekli eğitim merkezleri, verdiği hizmetlerle birey, kurum ve toplum boyutunda olumlu katkılar sağlamaktadır. Belirlediğiniz amaçların bu anlamda katkı sağladığından nasıl emin oluyorsunuz?

ÖRGÜTSEL YAPI

- Sürekli eğitim merkeziniz mevcut bir örgütsel yapıya sahiptir. Bu yapı, amaçlarınızı gerçekleştirmek üzere uygun bir biçimde tasarlanmış mıdır?
- Sürekli eğitim merkeziniz özerk yapıya sahip midir? Sahipse, hissettiğiniz avantajları nelerdir? Değilse, böyle bir yapıya sahip olmak bazı avantajlar sağlar mıydı?
- Amaçları gerçekleştirmek üzere en uygun örgütsel yapıyı kurmak etkililiği artıracaktır. Bu anlamda örgütsel yapınızın üst tasarımında mütevelli heyeti, vakıf anlayışı, ticari yapılanma vb. biçimlerden hangisinin daha etkili olacağını düşünüyorsunuz?
- Merkezinizle ilgili mevcut yasal düzenlemelerin ve sahip olduğu bütçenin kurumsal olarak ihtiyaçlarınızı karşılamada yeterli olup olmadığına yönelik değerlendirmeniz nedir?

SÜREÇ

- Sürekli eğitim merkezinde düzenlenen eğitim süreçlerinde katılımcı özellikleri, öğretim yöntem ve teknikleri, kullanılan araç ve gereçler yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alınmakta mıdır? Bu yönlerdeki değerlendirmeniz nedir?
- İlgili merkezde yaşam boyu öğrenme kapsamında eğitim hizmeti verecek nitelik ve nicelikte öğretim elemanı kaynağına sahip misiniz? Kurs verecek öğretim elemanını nasıl belirlemektesiniz?
- Eğitim sürecini yürüttüğünüz mekânlar fiziksel olarak, verilen kursların özelliğine uygun mudur, eğitim içi ve dışı zamanlarda uygulayıcı öğretim elemanlarının ve katılımcı kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılamakta mıdır? Sizce nasıl olması gerekir?

KARŞILAŞILAN SORUNLAR

- Sürekli eğitim merkeziyle ilgili uygulama boyutunda karşılaştığınız sorunlar olmakta mıdır? Oluyorsa, bu sorunların çözümü için yürüttüğünüz çalışmalar nelerdir?

Öğretim elemanı görüşme formu (SEMYE-ÖEGF)	Form No: – Tarih: ... / ... / ... – Saat: :
---	---

Kişisel BilgilerCinsiyetiniz: Kadın ErkekEğitim durumunuz: Lisans Yüksek Lisans Doktora

Mesleki kıdeminiz:

 0 – 5 yıl 6 – 10 yıl 11 – 15 yıl 16 – 20 yıl 21 yıl ve üzeriGörev yaptığınız üniversite: Devlet Vakıf**AMAÇ**

- Yaşam boyu öğrenmenin sosyal, ekonomik ve bireysel amaçları vardır. Sürekli eğitim merkezinde verdiğiniz derslerin hangi amaca hizmet ettiğini düşünüyorsunuz?
- Sürekli eğitim merkezinin eğitim amaçlarına uygun olarak sizin amaç ve beklentileriniz dikkate alınıyor mu?
- Sürekli eğitim merkezleri, verdiği hizmetlerle birey, kurum ve toplum boyutunda olumlu katkılar sağlamaktadır. Bu anlamda kurumunuz, belirlediği amaçlarla ilgili boyutlara ne ölçüde katkı sağlamaktadır?

ÖRGÜTSEL YAPI

- Sürekli eğitim merkeziniz mevcut bir örgütsel yapıya sahiptir. Bu yapı, amaçlarınızı gerçekleştirmek üzere uygun bir biçimde tasarlanmış mıdır?
- Sürekli eğitim merkeziniz özerk yapıya sahip midir? Sahipse, böyle bir yapı içinde görev yapmanın avantajları nelerdir? Değilse, böyle bir yapı içerisinde görev yapmak bazı avantajlar sağlar mıydı?
- Amaçları gerçekleştirmek üzere en uygun örgütsel yapıyı kurmak etkililiği artıracaktır. Bu anlamda kurumunuzdaki mevcut örgütsel yapı; karar yetkisi, hiyerarşik yapı, planlama, iş bölümü vb. durumlar bakımından göreviniz üzerinde ne gibi bir etkiye sahiptir?
- Görev yaptığınız merkezle ilgili mevcut yasal düzenlemelerin ve sahip olduğu bütçenin görevinizle ilgili ihtiyaçlarınızı karşılamada yeterli olup olmadığına yönelik değerlendirmeniz nedir?

SÜREÇ

- Sürekli eğitim merkezinde düzenlenen eğitim süreçlerinde katılımcı talep ve özelliklerini, öğretim yöntem ve tekniklerini, kullandığınız araç ve gereçleri yaşam boyu öğrenme kapsamında dikkate alma konusunda yönetim tarafından yüreklendiriliyor musunuz? Bu türden talep ya da istekleriniz dikkate alınıyor mu?
- Sürekli eğitim merkezi kursiyer özellikleri ve eğitim içerikleri bakımından yönetimin size bu görevi vermekle doğru bir karar aldığını düşünüyor musunuz? Bu anlamda ilgili merkezlerde görev yapmak için ne gibi farklı niteliklere sahip olmak gerekir?
- Kurumunuzdaki fiziki yapının verilen kursların özelliğine uygunluğu, eğitim içi ve dışı zamanlarda sizin ihtiyaçlarınızı ve kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılaması yönetim tarafından dikkate alınmakta mıdır?

KARŞILAŞILAN SORUNLAR

- Sürekli eğitim merkeziyle ilgili uygulama boyutunda karşılaştığınız sorunlar var mıdır? Varsa, yönetim bu konularda çözüm üretebilmekte midir?

Kursiyer Anketi (SEMYE-KA)	Anket No: – Tarih: ... / ... / ... – Saat: :
-----------------------------------	--

Kişisel BilgilerCinsiyetiniz: Kadın Erkek

Yaşınız:

 20 ve altı 21 – 30 31 – 40 41 – 50 51 ve üstü

Eğitim Durumunuz:

 İlköğretim Ortaöğretim Ön lisans Lisans Lisansüstü

Eğitim Almakta Olduğunuz Program:

Eğitim Almakta Olduğunuz Üniversite: Devlet Vakıf**Sayın Katılımcı,** aşağıda sürekli eğitim merkezleri ile ilgili üç bölümden oluşan bir anket vardır.

Birinci bölümde yer alan ifadeye yönelik uygun gördüğünüz seçenek / seçenekleri işaretleyiniz.

İkinci bölümde yer alan ifadelere ne ölçüde katıldığınızı belirtmek için “**Hiç / Az / Orta / Çok / Tam**” biçiminde **1’den 5’e** kadar olan beş aşamalı derecelendirme seçeneğinden birisini işaretleyiniz.





Üçüncü bölümde yer alan ifadeye yönelik düşüncelerinizi yazınız.





1. Bölüm**1. Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitimlere katılarak;** a. Toplumsal konularda (yurttaşlık bilinci, demokrasiyi geliştirme, salgın hastalıklarla mücadele, çevre bilinci oluşturma vb.) kendimi geliştirmeyi amaçladım. b. Çağdaş yaşamla ilgili alanlarda (sosyal, siyasal vb.) etkin bir biçimde yer almak için ihtiyacım olan nitelikleri kazanmayı amaçladım. c. Kendi talebime uygun kaçırdığım bazı eğitim fırsatlarını yakalamayı amaçladım. d. Mesleğimle ilgili performansımı artıracak beceriler edinmeyi amaçladım. e. Yeni ortaya çıkan bir meslek için gerekli nitelikleri kazanmayı amaçladım. f. Mesleğimle ilgili güncel nitelikleri kazanmayı amaçladım. g. Boş vaktimi değerlendirebileceğim hobi, sanat, spor gibi faaliyet alanları için beceriler edinmeyi amaçladım. h. İçinde olduğum yaş dönemiyle ilgili karşılaştığım sorunlara çözüm yolları bulmayı amaçladım. i. Kendimi gerçekleştirmemi sağlayacak biçimde bireysel gelişimimi sürdürmeyi amaçladım. j. Çeşitli türden bireysel amaçlarımı gerçekleştirme olanağı buldum.

2. Bölüm					
Amaç	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim hizmetleri belirlenirken;	1	2	3	4	5
1. Kursiyer amaçlarının dikkate alındığını hissediyorum.					
2. Birey, kurum veya toplum bakımından olumlu katkı sağlamanın amaçlandığını hissediyorum.					
Örgütsel Yapı	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Sürekli eğitim merkezinde;	1	2	3	4	5
3. Danışma hizmetleri uygun biçimde verilmektedir.					
4. Birimleri gösteren anlaşılır tabelalar vardır.					
5. Kayıt öncesi ihtiyaç duyulan bilgiler verilmektedir.					
6. Kursiyerlerle ilgili resmi işlemler titizlikle yürütülmektedir.					
7. Öğretim işini aksatmayacak sayıda öğrenci kaydedilmiştir.					
8. Eğitim hizmetini önceden duyurulan uzman öğretim elemanı vermektedir.					
9. Mevcut ve ileride verilmesi planlanan eğitim hizmetleri ile ilgili tanıtımlar yapılmaktadır.					
10. İstek, öneri ve şikâyetlerle ilgilenilmektedir.					
11. İdari personel iletişimde nazik ve güven vericidir.					
12. İdari personel yaşam boyu öğrenmeyi destekleyici ve kolaylaştırıcı bir anlayışa sahiptir.					
13. Belirlenen eğitim programlarını gerçekleştirmek için gerekli imkânlar sağlanmakta ve uygun öğreticiler bulunmaktadır.					
Süreç – Öğretim Elemanı	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim sürecinde;	1	2	3	4	5
14. Öğretim elemanı kursiyerin en çok çözüm beklediği konulardan ve problemlerden başlayarak eğitimde işlevsellik gözetmektedir.					
15. Öğretim elemanı öğretim sürecinde kursiyerlerin kendi bilgi, beceri ve tecrübeleri dikkate almaktadır.					
16. Öğretim elemanı eğitim sürecini konudan ziyade kursiyer beklentilerine yönelik yürütmektedir.					

Süreç – Eğitim Hizmetleri	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim sürecinde;	1	2	3	4	5
17. Eğitim hizmetleri kursiyer ihtiyaçlarına yönelik esnetilebilmektedir.					
18. Eğitim hizmetleri önceden belirtilen içeriğe uygun olarak yürütülmektedir.					
19. Eğitim hizmetleri önceden belirtilen süreye uygun olarak yürütülmektedir.					
Süreç – Fiziki Yapı	Hiç	Az	Orta	Çok	Tam
Sürekli eğitim merkezinde verilen eğitim sürecinde;	1	2	3	4	5
20. Fiziki ortam çağdaş eğitim anlayışına ait olduğu düşünülen öğeler barındırmaktadır.					
21. Fiziki yapı psikolojik olarak çekici, güven verici, rahatlatıcı ve düzenlidir.					
22. Eğitim hizmetlerinin düzenlenmesinde ulaşım olanakları dikkate alınmıştır.					
23. Eğitim aralarında kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılayabileceği mekânlar vardır.					
24. Eğitim aralarında kursiyerlerin ve öğretim elemanlarının rahatlıkla iletişim ve paylaşımında bulunabileceği mekânlar vardır.					
25. Dersliklerin fiziki yapısı yeterli büyüklükte ve verilen eğitime uygundur.					
26. Derslikler yetişkin zevk ve ölçütlerine uygun dekore edilmiştir.					
3. Bölüm					
Karşılaşılan sorunlar					
1. Sürekli eğitim merkezinden aldığımız eğitim sürecinde karşılaştığımız sorunlar olmakta mıdır? Olmaktaysa bu sorunların çözümü için ne gibi çalışmalar yürütülmektedir?					

Ek Ç: İzin belgeleri

<p>Evrak Tarih ve Sayısı: 21/04/2016-E.31704</p> <p> CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ</p> <p>Sayı : 57363641-903.07.02 Konu : Öğr.Gör.Remzi YILDIRIM'ın Kurum dışı Görevlendirilmesi</p> <p>DEKANLIK MAKAMINA</p> <table border="1"> <tr> <td>Adı Soyadı</td> <td>Remzi YILDIRIM</td> </tr> <tr> <td>Memuriyeti</td> <td>Öğretim Görevlisi</td> </tr> <tr> <td>Ne Maksudla Görevlendirildiği</td> <td>İzmir Ekonomi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi bünyesinde Türkiye Sürekli Eğitim Merkezi Konseyi-2016 Bahar Genel Kurul Toplantısı'na katılmak üzere</td> </tr> <tr> <td>Gideceği Yer</td> <td>İZMİR</td> </tr> <tr> <td>Görev Süresi (Yol Dahil)</td> <td></td> </tr> <tr> <td>Harihi</td> <td>13 Mayıs 2016</td> </tr> <tr> <td>Hangi Sırlarda Gönderileceği (Aylık-Yolluklu-Yevmiyelik)</td> <td>Yolluklu-Yevmiyesiz</td> </tr> <tr> <td>Masrafların Nereden Karşılanaacağı</td> <td>-</td> </tr> <tr> <td>Açıklama</td> <td>Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı'nın 19.04.2016 tarih ve E-30557 sayılı yazısı.</td> </tr> </table> <p>Beytullah TAŞ Fakülte Sekreteri</p> <p>OLUR e-İmzalıdır Prof. Dr. Ahmet ATAÇ Dekan</p>	Adı Soyadı	Remzi YILDIRIM	Memuriyeti	Öğretim Görevlisi	Ne Maksudla Görevlendirildiği	İzmir Ekonomi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi bünyesinde Türkiye Sürekli Eğitim Merkezi Konseyi-2016 Bahar Genel Kurul Toplantısı'na katılmak üzere	Gideceği Yer	İZMİR	Görev Süresi (Yol Dahil)		Harihi	13 Mayıs 2016	Hangi Sırlarda Gönderileceği (Aylık-Yolluklu-Yevmiyelik)	Yolluklu-Yevmiyesiz	Masrafların Nereden Karşılanaacağı	-	Açıklama	Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı'nın 19.04.2016 tarih ve E-30557 sayılı yazısı.	<p>Evrak Tarih ve Sayısı: 25/05/2016-E.23832</p> <p> CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ</p> <p>Sayı : 57363641-199 Konu : Uygulama İzni</p> <p>Sayın Öğr. Gör. Remzi YILDIRIM Öğretim Görevlisi Eğitim Fakültesi Demirci/MANISA</p> <p>İlgi: 12.05.2016 tarih ve 18599 sayılı dilekçeniz.</p> <p>İlgi dilekçenizde belirttiğiniz, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi doktora programının 10190009003 numaralı öğrencisi olarak hazırlanmış olduğunuz tezimize yönelik geliştirmeye çalıştığınız veri toplama aracı ile ilgili olarak geçerlik, güvenilirlik vb. çalışmalar, Üniversitemiz Pedagogik Formasyon Eğitimi Sertifikası Programında uygulama yapma isteğinizin Dekanlığımızca uygun görülmüştür.</p> <p>Bilgilerinizi rica ederim.</p> <p>e-İmzalıdır Prof. Dr. Ahmet ATAÇ Dekan</p> <p>24/05/2016 Şef 24/05/2016 Fakülte Sekreteri</p> <p>İbrahim GÖRKAN Beytullah TAŞ</p> <p>Evrak Doğrulama Linki : https://app-ehys.chu.edu.tr/evr/Vison/Dogrula/207424</p> <p>Adres: Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi 45000 Demirci/Manisa Telefon: (0 236) 4622488 Faks: (0 236) 4621800 E-Posta: ak@ehys.chu.edu.tr</p> <p>Bilgi İçin: İbrahim Gökcan (Müdür) Metin Çayır (Yakınlaşım) Uzman: Şef Tel No: 2364622488</p> <p>Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.</p>
Adı Soyadı	Remzi YILDIRIM																		
Memuriyeti	Öğretim Görevlisi																		
Ne Maksudla Görevlendirildiği	İzmir Ekonomi Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezi bünyesinde Türkiye Sürekli Eğitim Merkezi Konseyi-2016 Bahar Genel Kurul Toplantısı'na katılmak üzere																		
Gideceği Yer	İZMİR																		
Görev Süresi (Yol Dahil)																			
Harihi	13 Mayıs 2016																		
Hangi Sırlarda Gönderileceği (Aylık-Yolluklu-Yevmiyelik)	Yolluklu-Yevmiyesiz																		
Masrafların Nereden Karşılanaacağı	-																		
Açıklama	Eğitim Bilimleri Bölüm Başkanlığı'nın 19.04.2016 tarih ve E-30557 sayılı yazısı.																		
<p> EGE ÜNİVERSİTESİ BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU KARAR BELGESİ (Araştırma Dosyası)</p> <table border="1"> <tr> <td>ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI / KURUMU</td> <td>Remzi YILDIRIM / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü</td> </tr> <tr> <td>DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU</td> <td>Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY / İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi</td> </tr> <tr> <td>ARAŞTIRMANIN TÜRÜ</td> <td><input type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Araştırma Projesi <input checked="" type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Diğer</td> </tr> <tr> <td>ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI</td> <td>Üniversitedeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetel Etkinliğini Değerlendirilmesi</td> </tr> <tr> <td>BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ</td> <td>YOK</td> </tr> <tr> <td>KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ</td> <td>25.05.2016</td> </tr> <tr> <td>TOPLANTI / KARAR SAYISI</td> <td>05 / 07 PROTOKOL NO: 38-2016</td> </tr> <tr> <td>KARAR</td> <td>Araştırma, toplantıya katılan üyelerin CYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.</td> </tr> </table> <p>Prof. Dr. Semih ÖTLEŞ Kurul Başkanı</p> <p>Prof. Dr. Ayfer KARADAKOVAN Kurul Üyesi</p> <p>Prof. Dr. Süleyman DOĞAN Kurul Başkan V.</p> <p>(Toplantıya katılmadı) Prof. Dr. Ersin DOĞER Kurul Üyesi</p> <p>Prof. Dr. Nebi KUMRAL Kurul Üyesi</p> <p>(Toplantıya katılmadı) Prof. Dr. Saha Süreyya ÖZBEK Kurul Üyesi</p> <p>Prof. Dr. Sema İSİSAĞ ÖÇÜNCÜ Kurul Üyesi</p> <p>Prof. Dr. Mücaffer TOSUN Kurul Üyesi</p>	ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI / KURUMU	Remzi YILDIRIM / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü	DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY / İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi	ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Araştırma Projesi <input checked="" type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Diğer	ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Üniversitedeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetel Etkinliğini Değerlendirilmesi	BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	YOK	KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	25.05.2016	TOPLANTI / KARAR SAYISI	05 / 07 PROTOKOL NO: 38-2016	KARAR	Araştırma, toplantıya katılan üyelerin CYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.	<p>Evrak Tarih ve Sayısı: 06/05/2016-E.21248</p> <p> CELAL BAYAR ÜNİVERSİTESİ</p> <p>Sayı : 54342492-044 Konu : Anketler</p> <p>Sayın Remzi YILDIRIM Celal Bayar Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Demirci / MANISA</p> <p>İlgi : 25/04/2016 tarihli ve E.45284 sayılı yazı.</p> <p>Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Rektörlüğünün ilgi yazısı ekindeki "Üniversitedeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetel Etkinliğinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmanız ile ilgili anketler doldürularak ekte gönderilmektedir.</p> <p>Bilgilerinizi rica ederim.</p> <p>e-İmzalıdır Doç. Dr. Mahmut KARGIN Merkez Müdürü</p> <p>Evrak Doğrulama Linki : https://app-ehys.chu.edu.tr/evr/Vison/Dogrula/548877</p> <p>Adres: Ç.Ü. Sema Söğütler Mahallesi Meltemlik Caddesi No: 2 Manisa Telefon: (0 236) 238 370 Faks: (0 236) 238 370 E-Posta: ehys@ehys.chu.edu.tr</p> <p>Bilgi İçin: Fatma Keleş Uzman: Dileksoy İşlerenci Tel No: 236 238 370</p> <p>Bu belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır. Evrak sorgulaması: https://app-ehys.chu.edu.tr/evr/Vison/Dogrula/548877 adresinden yapılabilir.</p>		
ARAŞTIRMACININ ADI SOYADI / KURUMU	Remzi YILDIRIM / Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü																		
DANIŞMANIN ADI SOYADI / KURUMU	Prof. Dr. R. Cengiz AKÇAY / İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi																		
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	<input type="checkbox"/> Yüksek Lisans Tezi <input type="checkbox"/> Araştırma Projesi <input checked="" type="checkbox"/> Doktora Tezi <input type="checkbox"/> Diğer																		
ARAŞTIRMANIN BAŞLIĞI	Üniversitedeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetel Etkinliğini Değerlendirilmesi																		
BİLİRKİŞİ GÖRÜŞÜ	YOK																		
KARARIN ALINDIĞI TOPLANTI TARİHİ	25.05.2016																		
TOPLANTI / KARAR SAYISI	05 / 07 PROTOKOL NO: 38-2016																		
KARAR	Araştırma, toplantıya katılan üyelerin CYBİRLİĞİ ile etik açıdan uygun bulunmuştur.																		

<p style="text-align: center;"> T.C. DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı</p> <p>Sayı : 47855647-806.01.03-E.13541 Konu : Remzi YILDIRIM</p> <p style="text-align: right;">24/05/2016</p> <p style="text-align: center;">ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE</p> <p>İlgi: a) 25.04.2016 tarihli ve 93130991- 044-E.45284 sayılı yazınız. b) Üniversitemiz Sürekli Eğitim Merkezi Müdürlüğü'nün 17.05.2016 tarihli ve 50728002/00.00.36 sayılı yazısı.</p> <p>Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Remzi YILDIRIM'ın "Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetel Etkiliğinin Değerlendirilmesi" konulu tezi kapsamında uygulanma yapma isteğinin Üniversitemiz Sürekli Eğitim Merkezi Müdürlüğü tarafından uygun görülmesi hususundaki ilgi (b) yazı fotokopisi ekte gönderilmektedir.</p> <p>Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.</p> <p style="text-align: center;"><i>e-İmza</i> Prof. Dr. Recep YAPAREL Rektör a. Rektör Yardımcısı</p> <p>Ek : İlgi (b) Yazı Sureti (1 Sayfa)</p> <p style="text-align: center;"><small>Adres: Çarşıbaşı Bulvarı No:144 35210 Alayuntuk İZMİR Telefon: 0232 423 02 00 Fax: 0232 423 14 00 E-Posta: iletisim@duzeyul.edu.tr Web: www.du.edu.tr Kısa Adres: duzeyul@duzeyul.edu.tr</small></p> <p style="text-align: right;"><small>Bilgi için e-iletisim: iletisim@duzeyul.edu.tr R. G. TSE-180-EN-9000</small></p>	<p style="text-align: center;"> T.C. ESKİŞEHİR OSMANGAZI ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ (Genel Sekreterlik)</p> <p>Sayı : 86930425-044/1693 - 3691 Konu : Anket İzni (Remzi YILDIRIM)</p> <p style="text-align: right;">18/05/2016</p> <p style="text-align: center;">ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE</p> <p>İlgi : 25.04.2016 tarih ve 93130991-0044-E.45284 sayılı yazınız.</p> <p>İlgide kayıtlı yazınızda belirtilen Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilimi Dalı Doktora öğrencisi Remzi YILDIRIM'ın "Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetel Etkiliğinin Değerlendirilmesi" konulu tez çalışmasının Üniversitemiz Sürekli Eğitim Merkezi'nde yapılması Rektörlüğümüzce uygun görülmüştür.</p> <p>Bilgilerinize arz ederim.</p> <p style="text-align: center;"><i>e-İmza</i> Prof. Dr. M. Bahaddin ACAT Rektör a. Rektör Yardımcısı</p> <p style="text-align: center;">Adres: Meşelik Yerleşkesi 26480 Eskişehir Tel : 0 222 239 37 50 Dahili:5048 Fax: 0 222 239 10 74</p>
<p style="text-align: center;"> T.C. İZMİR KATİP ÇELEBİ ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Öğrenci İşleri Dairesi Başkanlığı</p> <p>Sayı : 90038189-044-1600023693 Konu : Anket İzni Hk.</p> <p style="text-align: right;">11/05/2016</p> <p style="text-align: center;">ÇANAKKALE ON SEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ Öğrenci İşleri Daire Başkanlığına</p> <p>İlgi : 25.04.2016 tarihli ve 45284 sayılı yazınız.</p> <p>Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Remzi Yıldırım'ın "Üniversitelerdeki yaşam boyu öğrenme hizmetlerinin yönetel etkinliğini değerlendirilmesi" tezi hakkındaki anket çalışmasında kullanılmak üzere Üniversitemiz Sürekli Eğitim Merkezi'nde araştırma yapmasına uygun bulunmuştur.</p> <p>Gereğini ve bilgilerinizi arz ederim.</p> <p style="text-align: center;"><i>e-İmza</i> Prof. Dr. Galip AKHAN Rektör</p> <p style="text-align: center;"><small>Adres: İsmail Kılıç Çelebi Üniversitesi Çifti Ana Yüksekokulu Çifti Yolu - YOLKİYE E-posta: iletisim@ikc.edu.tr</small></p> <p style="text-align: right;"><small>Bilgi için İletişim : Özgür YİĞİT - Mesur Talebe : 09 333 1295539 (Gözetim) Bilgiye İlişkin : İnternet Adresi : www.ikc.edu.tr</small></p> <p style="text-align: right;"><small>11.05.2016 tarihli ve 160023693 numaralı belge, 5070 sayılı Elektronik İmza Kanununun 5. maddesi gereğince Galip AKHAN tarafından güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.</small></p>	<p style="text-align: center;"> T.C. İZMİR YÜKSEK TEKNOLOJİ ENSTİTÜSÜ REKTÖRLÜĞÜ Genel Sekreterlik</p> <p>Sayı : 24704354-044 Konu : Anket İzni</p> <p style="text-align: center;">ÇANAKKALE ONSEKİZ MART ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE</p> <p>İlgi : 25.04.2016 tarihli ve 93130991-044-E.45284 sayılı yazınız.</p> <p>Üniversitemiz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi ve Denetimi Bilim Dalı Doktora öğrencisi Remzi YILDIRIM'ın "Üniversitelerdeki Yaşam Boyu Öğrenme Hizmetlerinin Yönetel Etkiliğinin Değerlendirilmesi" başlıklı tez çalışmasında kullanılmak üzere Enstitümüz Sürekli Eğitim Merkezi'nde araştırma yapabilmemesi talebi Rektörlüğümüzce uygun bulunmuştur.</p> <p>Bilgilerinizi ve gereğini arz ederim.</p> <p style="text-align: center;"><i>e-İmza</i> Prof. Dr. Mustafa GÜDEN Rektör</p> <p style="text-align: center;">Evrak Tarih ve Sayısı: 12/05/2016-E.2307</p> <p style="text-align: center;"><small>Adres: İzmir Yüksek Teknoloji Enstitüsü Üst. Katı 35430 Yulaşık Telefon: 0 232 750 6013 Faks: 0232 750 6035 E-Posta: genisiletisim@iyte.edu.tr - Elektronik Ad: http://www.iyte.edu.tr/</small></p> <p style="text-align: right;"><small>Bilgi için: Murat KAYA AKDİL Uzman: Bilgi İşleri İşlemesi Tel No: (0232)7506013</small></p> <p style="text-align: right;"><small>5070 sayılı Elektronik İmza Kanununa göre Güvenli Elektronik İmza ile imzalanmıştır.</small></p>

ÖZGEÇMİŞ

KİŞİSEL BİLGİLER

Adı Soyadı: Remzi YILDIRIM

Doğum Yeri: Manisa

Doğum Tarihi: 1972

EĞİTİM DURUMU

Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniversitesi Eğitim Fakültesi İngilizce Öğretmenliği

Yüksek Lisans Öğrenimi: Selçuk Üniv. Eğitim Bilm. Enst. Eğt. Yön., Teft., Plan. ve Ekonomisi

Bildiği Yabancı Diller: İngilizce

BİLİMSEL FAALİYETLERİ

a) Ulusal hakemli dergilerde yayımlanmış makaleler

- Yıldırım, R. (2012). Akran zorbalığı. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (2), 39 – 51.

b) Ulusal bilimsel toplantılarda yayımlanmamış sözlü sunular

- Yalçinkaya, M., Selçuk, G., Yıldırım, R., Doğru, E., Yıldırım, V. (2012). Okul yöneticisinin kültürel liderlik rollerinin öğretmenlerin motivasyonuna etkisi. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12 – 14 Eylül 2012, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, İstanbul, Türkiye.

c) Uluslararası bilimsel toplantılarda yayınlanmamış sözlü sunular

- Peker, S., Yıldırım, R., Selçuk, G., Çelebi, N., Doğru, E. (2013). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre mobbing (bezdiri) kavramının incelenmesi. *5. Uluslararası Katılımlı Eğitim Denetimi Kongresi*, 20 – 22 Haziran 2013, Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, Kahramanmaraş, Türkiye.

ç) Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulmuş ve yayınlanmış tam metin bildiriler

- Başar, M. A., Yıldırım, R., Selçuk, G. (2012). Eğitim denetimi ve koçluk yaklaşımı. *3rd International Conference of New Horizons in Education – INTE 2012 Proceedings Book*, 3, 557 – 577.
- Akçay, R. C., Yıldırım, R. (2013). Evaluating the continuing education centers in terms of lifelong learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 1756 – 1762.

d) Ulusal kitap bölümü

- Yıldırım, R. (2014). Sınıfın fiziksel düzenini oluşturma. Arslan, H. (Ed.), *Sınıf Yönetimi* (1. Baskı) içinde (37 – 72). İstanbul: Paradigma Akademi Yayınları.

e) Uluslararası kitap bölümü

- Kadı, A., Selçuk, G., Yıldırım, R. (2016). Examining opinions of university students about quality of faculty life and critical pedagogy. Atasoy, E., Efe, R., Jazdzewska, I., Yaldir, H. (Ed.), *Current Advances in Education* (1. Baskı) içinde (386 – 394). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.
- Çelebi, N., Selçuk, G., Yıldırım, R. (2016). Opinions of primary and secondary school teachers about school principals' efficacy. Efe, R., Koleva, E., Atasoy, E., Cürebal, İ. (Ed.), *Developments in Educational Sciences* (1. Baskı) içinde (257 – 270). Sofia: St. Kliment Ohridski University Press.

İŞ DENEYİMİ

Çalıştığı Kurumlar ve Yıl: MEB (1997 – 2011) / CBÜ (2011 ve sonrası)

İLETİŞİM

E-posta Adresi: yildirimremzi@hotmail.com