



*The Journal of Academic Social Science Studies*

**JASSS**

*International Journal of Social Science*

Doi number:<http://dx.doi.org/10.9761/JASSS3682>

Number: 53 , p. 239-257, Winter II 2016

**Yayın Süreci / Publication Process**

Yayın Geliş Tarihi / Article Arrival Date - Yayınlanma Tarihi / The Published Date

05.09.2016

31.12.2016

## **YETİŞKİN EĞİTİM MEMNUNİYETİ (YEM) ÖLÇÜMÜ İÇİN ÖLÇEK GELİŞTİRME ÇALIŞMASI**

*DEVELOPING A SCALE FOR MEASURING ADULT TRAINING  
SATISFACTION (ATS)*

*Yrd. Doç. Dr. Zeki Yüksekbilgili*

*Nişantaşı Üniversitesi*

*Dr. Gülbeniz Akduman*

*İstanbul Bilgi Üniversitesi*

### **Öz**

Örgün eğitim kurumları dışındaki yetişkin bireylerin sahip olduğu bilgi ve becerilerin yenilenmesi ve geliştirilmesi yetişkin eğitimi ile sağlanmaktadır. Yetişkin eğitimi, yetişkinlerin yeteneklerini geliştirmelerine, bilgilerini artırmalarına, mesleki yeterliklerini iyileştirmelerine olanak sağlayan sistemli ve düzenli eğitim süreçlerinin tümünü ifade eder. Eğitim memnuniyeti anketi eğitimin amacına ulaşip ulaşmadığını ve katılımcıların memnuniyetinin de ölçülmesini sağlayan en önemli araçlardan biridir. İşletmeler, eğitimler sonrasında eğitimler ile ilgili geribildirim alabilmek için eğitim memnuniyet anketlerini kullanmaktadırlar. Eğitim memnuniyeti anketleri bu kadar yaygın kullanılıyor olsalar da, literatürde güvenilirliği ve geçerliliği kanıtlanmış, Türkçe dilinde hazırlanmış yetişkin eğitim memnuniyeti ölçeği bulunmamaktadır. Bu araştırmanın amacı, yetişkin eğitimi memnuniyeti ölçümünde kullanılmak üzere bir ölçek geliştirilmesidir. Bu bağlamda, düzenli eğitim yapan 96 işletmenin eğitim sonrası memnuniyet ölçümünde kullandıkları eğitim formları incelenmiş ve kullanılan sorulardan 46 tanesiyle bir soru formu elde edilmiştir. Yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmış, güvenilirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu, Cronbach Alpha, alt ve üst %27'lik çeyreklerin t testlerinden oluşan madde analizi yöntemleri uygulanmıştır. Çalışma sonucunda Cronbach Alpha katsayısı 0,94 olan yetişkin eğitim memnuniyeti ölçeği geliştirilmiştir. 30 maddeden oluşan ölçek ifadeleri 5'li Likert dereceleme şeklindedir. Bu çalışma ile Yetişkin Eğitim Memnuniyeti Ölçeğinin uygulama alanı çerçevesinde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yetişkin Eğitim Memnuniyeti, Yetişkin Eğitimi Memnuniyet Ölçeği, Eğitim Geribildirim Ölçeği, Eğitim Değerlendirme Ölçeği Ölçeği

### Abstract

To refresh and develop the knowledge and skills of the adults who are out of formal education institutions was ensured by adult education. Adult education means all the systematic and methodical training process which enables the adults to develop their abilities, to raise their knowledge, to improve their occupational qualifications. Training evaluation surveys are one of the main tools to measure the training objectives and trainer satisfaction. Companies use the training evaluation forms to get feedback about the trainings performed. Although many companies use these training evaluation surveys, there is no scale developed in Turkish language that has been tested for reliability and validity. This research aims to develop a scale to measure adult training satisfaction. For this aim, a question form consisting of 46 different questions were derived from the satisfaction surveys of regularly training performing 96 companies. As a result a new Adult Training Satisfaction (ATS) Scale is developed with an alpha coefficient of 0.94. The scale consisted of 30 items to be graded by 5 point Likert type. As a result of the study, Adult Training Satisfaction (ATS) scale is found to be valid and reliable in the limits of the research area.

**Keywords:** Adult Training Satisfaction, Measuring Adult Training Satisfaction, Adult Training Satisfaction Scale

### 1. Giriş

Günümüzün her gün artan rekabet ortamında işletmelerin hızlı değişime ve gelişmelere uyum sağlayarak varlıklarını sürdürebilmeleri için nitelikli, iyi eğitilmiş, örgütü ile uyumlu ve bağlı insan kaynağına ihtiyaçları vardır. İşletmelerin rekabet ortamında ayakta kalıp, sürdürülebilir kalmaları ve karlılıklarını arttırmaları için eğitim ve geliştirme ulaşılması gereken bir sonuç ve amaçlara ulaştıracak stratejik bir araçtır (Şimşek ve Öge, 2007: 231). Eğitim faaliyeti sonucunda çalışanlar örgütün istediği bilgi, beceri ve davranışlara sahip oldukları gibi günlük faaliyetlerinde de bu bilgilerini kullanırlar (Noe, 2009: 5).

Psikososyal ve biyolojik açıdan analiz edildiğinde, toplum tarafından yetişkin olarak kabul edilen kişiler için uygulanan eğitim etkinliklerine yetişkin eğitimi adı verilir. Yetişkin eğitimi pedagojiden ayrı olarak andragoji adı altında ayrı bir bilim dalı olarak incelenmektedir (Alpaydın, 2005: 81). 1600'lı yıllarda İncil'in halka öğretilmesi amacıyla İngiltere'de kurulan "pazar" okullarıyla Dünya'da temeli atılan yetişkin eğitime dair araştırmalar Türkiye'de 1960 yılından sonra eğitimin bir bilim olarak ele alınmasıyla başlayıp 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nin kurulmasıyla da bir disiplin olarak ele alınmasıyla resmleştirilmiştir (Ünal ve Öz-

soy, 1999: 34). Yetişkin eğitiminde eğitim algısını ölçmek amacıyla Gülhane Askeri Tıp Akademisinde eğitim gören 67 tabip eğitim sonrası 4 bölüm altında toplam 80 sorudan oluşan anketi cevaplandırmıştır. Anket sonucunda katılımcılar eğitim ortamını %32, müfredat içeriğini ise %80,3 uygun bulmuştur (Özmen, Manav, Şahin, Türk, Çetin, 2012: 520).

Küreselleşmeyle birlikte bilgi ve becerilerin çok hızla tüketilip eskitildiği dünyamızda, yetişkin eğitiminin yeterliliği ve niteliğe de tartışılmaktadır. Yetişkin eğitiminin değişime adapte olup, ayakta kalabilmenin en kritik unsur olduğu tartışmasız kabul edilmekle birlikte yetişkin eğitiminin verimliliği, etkinliği ve amaca uygun çıktı sağlaması konusunda halen sıkıntılar yaşanmaktadır (Miser, 2002: 56). Bu nedenle de yetişkin eğitiminin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilmesi konusu kritik önem taşımaktadır.

### 2. İş Hayatında Eğitim Kavramı

Kişilerin duygu, düşünce ve tutumlarında önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda pozitif yönde değişim ve gelişim sağlamak amacıyla yürütülen sürece "eğitim" adı verilir (Barutçugil, 2002: 18). İşletme açısından bakıldığında ise eğitim, çalışanların mevcut ve ileride üstlenebilecekleri görevlerini daha

verimli, etkili ve başarılı bir şekilde yapabilmeleri için gereken bilgi, görgü ve becerileri kazanmaları amacıyla yapılan eğitsel uygulamaların tümüdür (Sabuncuoğlu, 2000: 110). İlgili alan yazında eğitim ile ilgili birçok farklı tanım yer almaktadır:

- Değişim sürecine eğitim adı verilir (Şencan ve Erdoğan, 2001: 1).
- Çalışanlara işlerini yaparken ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriyi kazandırmak eğitim şeklinde tanımlanır (Hançer, 2004: 79).
- Eğitim, çalışanın performansında ve davranışında olumlu yönde gelişmeler yaratan bir aktivitedir (Kelly, 1987: 22).
- Başarıya ulaşmak için çalışanların davranış ve tutumlarını değiştirme sürecine eğitim adı verilir (Hodgetts ve Kroeck, 1992: 371).
- Çalışanların bilgi, beceri ve tutumlarını değiştirerek görevlerinde başarılarını artırma sürecine eğitim adı verilir (Taymaz, 1992: 3).
- Eğitim, işe ait yetkinliklerin çalışanlara aktarılması ve benimsetilmesi amacıyla örgüt tarafından planlanmış faaliyetlerin genel adıdır (Noe, 2009: 5).

### 2.1. Yetişkin Eğitimi

Yaşam boyu öğrenme kişilerin bilgi, beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesi amacıyla sosyal ve ekonomik ortamlarda gerçekleştirilen öğrenme aktivitelerinin tümünü içeren ve sürekli eğitimle aynı anlamda kullanılan bir kavramdır (Kaya, 2014: 94). Yetişkin eğitiminin gelişmesi yaşam boyu eğitimin yaygınlaşmasını sağlamıştır. Yetişkin eğitiminin temeli yaşam boyu eğitimidir (Duman, 2000: 69).

Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin gelişim süreci incelendiğinde aşağıdaki tarihsel süreçlerden geçtiği görülmektedir:

- Yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitiminin temeli, dinsel etkinlikler ve sanayi devrimiyle birlikte atılmıştır. İşçilerin mesleki becerilerinin artırılması amaçlı etkinlikler,

1600'lı yıllarda İncil'in halka öğretilmesi amacıyla İngiltere'de kurulan pazar okulları, Norveç'te dini amaçlarla halkın okuryazar hale getirilmesi çalışmaları 1739 yılında çıkarılan bir yasa ile zorunlu hale getirilmiştir (Akay, Ültanır, 2010: 76).

- 1920'li yıllardan itibaren eğitimin yaşam boyu sürmesi gereken bir aktivite olduğu John Dewey, Eduard Lindeman ve Basil Yeaxle gibi araştırmacılar tarafından savunulmuştur. 2. Dünya savaşından sonra hızla yükselen eğitim, 1960'lı yıllarda değişime cevap verecek nitel gelişim ortamı yaratması nedeniyle düşüş yaşamıştır (Kaya, 2014: 94).

• 1949 yılında Danimarka'nın Elsinor şehrinde yapılan ilk uluslararası yetişkin eğitimi konferansında yetişkin eğitiminin yöntem ve teknikleri incelenerek yetişkin eğitmenlerinin işlevsel bir yaklaşım izlemeleri, tek bir teknik üzerine odaklanmamaları ve teknik konuların yanında toplumsal konulara da ilgi göstermeleri gerektiği bulgularına ulaşılmıştır. 11 yıl sonra düzenlenen 2. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansında Kanada'nın Montreal şehrinde yetişkin eğitmenlerinin etkili bir bilişim sistemine sahip olmaları gerektiği, yetişkin eğitimi destekleyen uluslararası dernek, çalışma grupları ve toplantıların desteklenmesi, hızla gelişen ve değişen dünyada ortaya çıkan sorunların çözümü için yetişkin eğitiminde bilimsel araştırmalardan yararlanılması ve toplumdaki aydın ve sanatçıların da bu çalışmaları desteklemesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır (Güneş, 1991: 126).

- 1970'li yıllara gelindiğinde, yapılan tüm konferans, toplantı ve çalıştaylarda yaşam boyu öğrenme ve öğrenen toplum anlayışı vurgulanmıştır (Kaya, 2014: 96-97).

• 1972 yılında Japonya'nın Tokyo şehrinde düzenlenen 3. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansında da yetişkin eğitiminin planlanması, yönetim ve finansman konusunda desteklenmesi, kitle iletişim araçlarının daha aktif kullanılması ve yetişkin eğitimi verecek eğitmen yetiştirilmesi için sistem ge-

liştirilmesi konuları vurgulanmıştır. Aynı konular Unesco'nun 1976 yılında Nairobi'de, 1983 yılında Yugoslavya'nın Belgrad şehrinde düzenlenen konferansında da tekrar vurgulanmıştır. 1985 yılında Paris'te düzenlenen 4. Uluslararası Yetişkin Eğitimi Konferansı'nda yetişkinlerin motivasyonunu sağlayacak eğitimci eğitimi, formasyonu ve geliştirilmesi konuları işlenmiştir. 1986 yılında Macaristan'ın Budapeşte kentinde düzenlenen toplantıda ise yetişkin eğitiminin sosyal grupların somut ve günlük ihtiyaçlarını, özel durumlarını analiz ederek, teorik ve pratik iletişim dersleriyle de destekleyerek, modern eğitim araçları ve sistemlerinin yaratılması gerekliliğine odaklanılmıştır (Güneş, 1991: 127-131).

- 1994-1995 yıllarında AB'nin yaşam boyu öğrenmeyi tüm uluslar için genel ulaşılması gereken hedef olarak koyması, "Beyaz" kitabı yayınlaması, 1996 yılının "Yaşam Boyu Öğrenme Avrupa Yılı" olarak ilan edilmesi bu konuya verilen önemi göstermektedir (Kaya, 2014: 96-97).

Yetişkin eğitiminde eğitim algısını ölçmek amacıyla Gülhane Askeri Tıp Akademisinde eğitim gören 67 tabip eğitim sonrası 4 bölüm altında toplam 80 sorudan oluşan anketi cevaplandırmıştır. Anket sonucunda katılımcılar eğitim ortamını %32, müfredat içeriğini ise %80,3 uygun bulmuştur (Özmen, Manaav, Şahin, Türk, Çetin, 2012: 520). İlgili alan yazınında yetişkin eğitiminin değerlendirilmesi ve katılımcı algılarının analizi amacıyla yapılan araştırmalar yok denecek kadar az sayıdadır. 1978-2001 yılları arasında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi ve Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Fakültesinde yetişkin eğitime ait toplam 110 tane yüksek lisans ve doktora tezi yapılmıştır. Zaman diliminin uzunluğuna bakıldığında sayıların son derece az olduğu görülmektedir (Yıldız, 2004: 81).

İlgili alan yazın incelendiğinde yetişkin eğitiminin bazı temel özellikleri olduğu görülmektedir:

- Eğitime ilgi ve istekleri doğrultusunda katılım gösterirler (Rockhill, 1988: 449).

- Eğitime katılmaları için güdülenmelerine güdülme yönelim adı verilir. Yetişkinler 3 farklı güdülme yönelime sahiptir (Duman, 2007: 150-152):

- Eğitime amaçlarını gerçekleştirmek için katılan amaç yönelimliler

- Eğitim sırasında kuracakları insan ilişkilerinin türü ve miktarı için eğitime katılan etkinlik yönelimliler

- Öğrenme aşkıyla yanan, öğrenmeye aşırı istekli öğrenme yönelimliler

- Yetişkinlerin planlı, programlı ve sürekli eğitim beklentileri vardır (Duman, 2000: 45).

- Yetişkin eğitimi yeniliklere açık, esnek ve sorun çözmeye yönelik olmalıdır (Okçabol, 2006: 32).

- Yetişkin eğitimi, katılımcıların bireysel özellikleri ve ihtiyaçları göz önüne alınarak katı kurallarla değil, esnek bir biçimde hazırlanmalıdır (Bülbul, 1991: 40).

- Çocuk ve gençlere oranla daha çok gerçeklere ve ihtiyaçlarına odaklı olan yetişkinler, öğrenme ortamına gönüllü olarak geldikleri için sunulan eğitimin de beklentilerini karşılamasına odaklıdır (Gökkaya, 2014: 73).

- Yetişkinler, yaksaksız ve rahat bir ortamda, kendileri olmalarına, hata yapabilmelerine, yaratıcılıklarını kullanmalarına ve gerçek yaşam deneyimlerini dile getirmelerine olanak verildiğinde daha kolay öğrenirler. Çeşitli öğrenme yöntemlerini nitelikli bir şekilde kullanan ve zamanında yapıcı geri bildirim sağlayan eğitimciden öğrenmeye her zaman hazır ve isteklidirler. Yüzeysel bilgiye sahip, belirli doğrularda ısrarcı, katılımcıları yönlendirmeye çalışan ve yalnızca konuşan eğitime karşı en azından zihinsel olarak olumsuz tutum sergilerler (Barutçugil, 2002: 23).

- Yetişkin eğitiminde bir tiyatro eseri ortaya koyar gibi bireylerin, fikirlerin ve kaynakların bir bütün halinde ortaya konulması gerekir (Sork ve Newman, 2004: 11).

- Yetişkinlerin içinde bulunduğu mevcut durumları hakkında daha fazla kontrol kazanmalarına destek olmak misyonunu

taşıyan yetişkin eğitimi, kişilerin yer aldığı iş, politik, sosyal, kültürel, ailevi ve dini çevrelere daha bilinçli ve sorumluluk alarak yaklaşımlarını sağlar (Charters, 1986: 3).

Değişimlerin ve gelişmelerin ışık hızıyla yaşandığı günümüz iş dünyasında başarılı olmak isteyen yetişkinlerin öğrenmeyi öğrenerek yeniliklere adapte olması gerekmektedir (Akay & Ültanır, 2010: 75). Her geçen gün hızla gelişen teknolojik gelişmeleri takip edip adapte olabilmek için kaliteli bilgi ile donatılmış iş gücüne yani çalışanlara ihtiyaç vardır (Toroslu, 2013: 3). Günümüzün odak noktası haline gelen "Hayat Boyu Öğrenme (HBÖ) felsefesine rağmen, yetişkinler çalışma hayatları, mesleki memnuniyet ve bireysel gelişimlerine katkı sağlayacak formal ve informal eğitimi ve eğitsel materyalleri bulmakta hala zorlanmaktadırlar (Gökkaya, 2014: 72). Bu zorluğu yaşatan kriterlerin neler olduğu (eğitim süreci, içeriği, eğitmen vb.) detaylı analiz edilerek çözümler üretilmesi eğitime katılan yetişkinlerin memnuniyetlerini arttıracaktır.

## 2.2. Eğitim Sonrası Değerlendirme

Eğitim yatırımının geri dönüşünü analiz etmek, eğitimin işletmeye faydalı olup olmadığını anlamak ve eğitimi geliştirmek amacıyla eğitim değerlendirmesi yapılır. Eğitim formatif ve genel olarak değerlendirilmiştir (Noe, 2009: 196):

- Formatif (gelişmeyi, süreci) değerlendirme: Eğitim sürecinin geliştirilmesi amacıyla eğitim program süreci ve katılımcıların öğrenme ve memnuniyet düzeyi katılımcılara uygulanan anket veya görüşme ile ölçülür.

- Genel (topyekün) değerlendirme: Katılımcıların eğitimde amaçlanan bilgi, beceri, tutum ve davranışları ne derece kazandığının ölçülmesidir.

Eğitime katılan katılımcıların eğitimin konusu, içeriği, lokasyonu, süresi, zamanı ve eğitmeni değerlendirmesi amacıyla genellikle eğitim sonunda katılımcılara anket uygulaması yapılmaktadır. Eğitim, biçim, içerik ve

de genel olarak değerlendirilerek, katılımcıların da görüşleri alınarak geliştirilmeye çalışılmalıdır (Andreopoulos, 1997: 190). Eğitim aşağıda sıralanan dört farklı kriter altında değerlendirilmelidir (Barutçugil, 2002: 250-256):

1. Tepkilerin Değerlendirilmesi: Eğitime katılan kişilerin, eğitim hakkındaki düşünce, deneyim ve yorumlarının alınmasıdır.

2. Öğrenmenin Ölçümü: Eğitim sonunda katılımcıların bilgi, beceri ve tutumlarında gelişmeler olması beklenir. Bu üç boyutta amaçlanan gelişimin sağlanıp sağlanmadığının ölçülmesi amacıyla kontrol grupları, eğitim öncesi ve sonrasında performans düzeyini ölçen araçlar kullanılabilir.

3. Davranış Değişiminin Ölçümü: Eğitimi alan kişi, öğrendiklerini kullanma fırsatını hemen elde edemeyebileceği için davranış değişiminin ölçümü kolay değildir. Davranış değişikliğinin ölçümü için kontrol grupları uygulaması, eğitim öncesi ve sonrası davranış düzeylerini ölçen anket, test vb. araçların uygulanması, katılımcılarla karşılıklı görüşmeler ve anket formu kullanılabilir.

4. Sonuçların Ölçümü: Eğitim yatırımının amaca ulaşmayı sağlayıp sağlamadığının ölçülmesidir. Eğitim sonrası katılımcılarda oluşan değişimin gerçek nedeninin eğitim olup olmadığını analiz etmek kolay değildir. Örneğin, satış becerileri eğitimi alan bir satış ekibinin gerçekleştirdiği satışlardaki artışın nedeni direkt eğitim olabildiği gibi pazarda, işletmede veya yönetimde yapılan bir değişiklik olabilir.

İlgili alan yazın incelendiğinde eğitimin değerlendirilmesi ile ilgili farklı yöntemler olduğu görülmektedir (Uyargil, Adal, Atay, Acar, Özçelik, Dünder, Sadullah, Tüzüner, 2010: 188-189):

- Kirk Patrick geliştirdiği eğitim değerlendirme modelinde eğitimi tepki (eğitime katılanların reaksiyonlarının ölçülmesi), öğrenme (öğrenme amaçlarına ne derece ulaşı-

dığının ölçülmesi), davranış (hangi bilgi, davranış, beceri ve tutumun eğitimden işe transfer edildiğinin ölçülmesi) ve sonuç (harcanan eğitim maliyetinin, ulaşılan sonuca değip değmediğinin ölçülmesi) kriteri olarak 4 kategoride değerlendirmiştir.

- Hamblin eğitim değerlendirme sürecini tepkinin ölçülmesi, öğrenmenin ölçülmesi, iş davranışlarının ölçülmesi eğitim yararının organizasyonel düzeyde ölçülmesi ve organizasyonel sonuçlara katkı olarak 5 kategoride ele alarak ölçümlemiştir.

- Kaufman tarafından geliştirilen 5 düzeyde değerlendirme yaklaşımı

- Warr Bird ve Rackham tarafından geliştirilen ciro yaklaşımı

Eğitim değerlendirilmesi elde edilen sonuçların doğru olduğunu garanti etmez. Kullanılan eğitim değerlendirme aracının geçerliliği ve güvenilirliği ile ilgili aşağıda sıralanan tehditler bulunmaktadır (Noe, 2009: 209):

- İç geçerliliğe yönelik tehditler: İşletme özellikleri (geçmiş), ölçümde kullanılan kriterler (test, anket vb.), değerlendirmeyi yapan kişiler (karakter, farklılıklar, eğilimler)

- Dış geçerliliğe yönelik tehditler: Ön teste reaksiyon, değerlendirmeye reaksiyon, seçme ve eğitimin etkileşimi, yöntemlerin etkileşimi.

Küreselleşmeyle birlikte bilgi ve becerilerin çok hızla tüketilip eskitildiği dünyamızda, yetişkin eğitiminin yeterliliği ve niteliğe de tartışılmaktadır. Yetişkin eğitiminin değişime adapte olup, ayakta kalabilmenin en kritik unsur olduğu tartışmasız kabul edilmekle birlikte yetişkin eğitiminin verimliliği, etkinliği ve amaca uygun çıktı sağlaması konusunda halen sıkıntılar yaşanmaktadır (Miser, 2002: 56). Bu nedenle de yetişkin eğitiminin sağlıklı bir şekilde değerlendirilmesi ve değerlendirme sonuçlarına göre geliştirilmesi konusu kritik önem taşımaktadır. Her koşula uygun tek bir değerlendirme programı olmasına rağmen aşağıda sıralanan faktörlerin mutlaka değerlendirilmesi gerekmektedir (Noe, 2009: 215):

- Değişim potansiyeli: Eğitim programında değiştirilmesi gereken neler vardır?

- Önem: Eğitim çalışan, müşteri, ürün vb. hangi kriterleri etkileyebilir?

- Ölçek: Eğitime kaç kişi katılmıştır?

- Eğitimin amacı: Eğitimin yapıma amacı öğrenme mi sonuç mudur?

- Organizasyon kültürü: Sonuçların açıklanması işletmenin norm ve beklentilerinin bir parçası mıdır?

- Uzmanlık: Karmaşık bir çalışma analiz edilebilir mi?

- Maliyet: Değerlendirme pahalı mıdır?

- Zaman: Bilgiye ihtiyaç duyduğumuz zaman nedir?

Yetişkin eğitiminde katılımcıların eğitimden hoşlanıp hoşlanmadıkları, eğitimden mutlu ayrılıp ayrılmadıklarının ilk göstergesi eğitimin sonunda katılımcıların gülen yüzle ayrılmalarıdır. Kavradıkları bilgi ve beceriler program öncesi ve sonrasında uygulanabilecek testler, vaka çalışması, rol yapma gibi eğitsel uygulamalarla ölçümlenebilir. Katılımcıların 3-6 ay sonraki davranışları gözlemlenerek, anket uygulaması yapılarak veya performansları analiz edilerek davranışlarındaki farklılıklar analiz edilebilir. Sonuçta yapılacak maliyet/fayda analizi ile de programın katkısı kesin olarak belirlenebilir. Eğitim değerlendirme sürecinde kırılma noktası ise katılımcıların memnuniyet seviyeleridir. Yetişkin katılımcıların memnun olmadan öğrenmeyi reddettikleri göz önüne alındığında bu sürecin ne kadar kritik olduğu açıkça görülmektedir. Memnun olmayan yetişkin katılımcıdan eğitimden verim alması beklenemez. Bu nedenle yapılacak eğitim memnuniyet anketi uygulaması eğitimin amacına ulaşip ulaşmadığının en temel göstergesi olacaktır.

Eğitim memnuniyeti ölçümü konusu bu kadar kritik önem taşımaya rağmen işletmeler geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmamış olan kendi tasarladıkları anket formlarıyla ölçüm yapmaktadırlar. İstatistiki ve akademik anlamda geçerli ve güvenli olmayan yollarla edindikleri sonuçlara göre de aksiyon

almaktadırlar. İşte bu aşamada çalışmamız Türkiye’de yetişkin eğitim memnuniyeti ölçümü için geliştirilmiş ilk ölçek olma özelliğini taşımaktadır.

### 3. Araştırma

#### 3.1. Araştırmanın amacı

Eğitim memnuniyeti anketi eğitimin amacına ulaşip ulaşmadığını ve katılımcıların memnuniyetinin de ölçülmesini sağlayan en önemli araç olmasına rağmen işletmeler geçerliliği ve güvenilirliği kanıtlanmamış kendi tasarladıkları anketler üzerinden değerlendirmeler yaparak aksiyonlar almaktadır. Bu araştırmanın amacı, işletmelerin yetişkin eğitimi memnuniyeti ölçümünde kullanması için akademik anlamda güvenilirlik ve geçerliliği olan bir ölçek geliştirilmesidir.

#### 3.2. Veri Toplama Aracı

Yetişkin eğitimi memnuniyeti ölçümünde kullanılmak üzere ilgili alan yazında bir çalışma mevcut olmadığı için bir ölçek geliştirilmesi amacıyla öncelikle düzenli eğitim yapan perakende, telekomünikasyon, ulaştırma, üretim, hizmet ve bilişim sektörle-

rinde yer alan 96 işletmenin eğitim sonrası memnuniyet ölçümünde kullandıkları eğitim formları incelenmiş ve kullanılan sorulardan 46 farklı sorudan oluşan bir soru formu elde edilmiştir. Verilerin analizinde, SPSS (Statistical Package Program for Social Science) 15.0 ve Lisrel 8.71 programları kullanılmıştır. Veri toplamak amacıyla kolayda örnekleme yapılmıştır. Ana kütleliyi oluşturan bireylere uygulanan anket formlarının tamamı örnekleme dâhil dilmıştır. Bu bağlamda online olarak 550 kişiden veri elde edilmiştir. Anket, 60 gün süre ile açık bırakılmış, 60 günün sonunda anket kapatılmış ve veri girişine izin verilmemiştir. Aynı kişilerin birden fazla anket cevaplamaını engellemek için IP kontrolü yapılmış, aynı IP ile birden fazla anketin doldurulması engellenmiştir. Anketi dolduran katılımcıların demografik profili Tablo 1’de özetlenmiştir. 550 farklı kişi tarafından cevaplanan soru formunda bulunan sorular daha sonra yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) testlerinden geçirilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Demografik Profilleri**

Cinsiyet N (N %)	Kadın		Erkek	
	210 (% 38)		340 (% 62)	
Eğitim Durumu N (N %)	Lise Mezunu	Ön Lisans Mezunu	Lisans Mezunu	Y. Lisans Mezunu
	50 (% 9)	122 (% 22)	334 (% 61)	44 (% 8)
Pozisyon N (N %)	Çalışan	Alt Düzey Yönetici	Orta Düzey Yönetici	Üst Düzey Yönetici
	294 (% 53)	104 (% 19)	97 (% 18)	55 (% 10)
İl N (N %)	İstanbul	Ankara	İzmir	Diğer
	205 (% 37)	87 (% 16)	98 (% 18)	160 (% 29)

#### 3.3. Yöntem

Araştırmada geliştirilmek istenen “Yetişkin Memnuniyeti (YEM) Ölçeği” 46 sorudan oluşan bir ölçme aracıdır. Oluşturulan sorular araştırmacı tarafından 7 alt boyutta tasarlanmıştır. Ölçekte yer alan ifadeler beşli likert tipinde (1= Kesinlikle katılmıyo-

rum, 5= Kesinlikle katılıyorum). Yapı geçerliğini ölçmek amacıyla açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. Açımlayıcı faktör analizinde kesin bir model tanımlamadan, değişkenler arasında dikkat çeken ilişkileri ve değişkenlere ait karakteristik özellikleri bulmak ya da keşfet-

mek için, deneysel bir veri üzerinde araştırma yapılır. Doğrulamalı faktör analizinde ise varsayımlar için model oluşturulur, kurulan modelin bazı parametreler açısından doğruluğu test edilir (Çokluk, Şekercioğlu, Büyüköztürk, 2010: 282). Bu çalışmada ölçme aracındaki 46 maddenin tasarlanan faktörleri ile ilişkilerini keşfetmek için açımlayıcı faktör analizi; maddelerin ait oldukları faktör altında olup olmadığını doğrulamak amacıyla doğrulamalı faktör analizi kullanılmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında madde toplam korelasyonu, Cronbach Alpha, alt ve üst %27'lik çeyreklerin t testlerinden oluşan madde analizi yöntemleri uygulanmıştır.

Ölçekte yer alan 8 madde (1-8) "Eğit-

men Sunum Becerileri" alt boyutunu; 10 madde (9-18) "Eğitmen İletişim Becerileri" alt boyutunu; 4 madde (19-22) "Eğitim Ortamı" alt boyutunu; 6 madde (23-28) "Eğitim Organizasyonu" alt boyutunu; 9 madde (29-37) "Eğitim Amacı" alt boyutunu; 6 madde (38-43) "Eğitim Çıktıları" alt boyutunu; 3 madde (44-46) "Genel Değerlendirme" alt boyutunu oluşturmaktadır. Her alt boyut için maddelerin toplam puanları alt boyut puanı olarak değerlendirilmektedir.

#### 4. Bulgular

Yetişkin Eğitim Memnuniyeti Ölçeğinin 550 örneklemden alınan verilerin betimsel istatistikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 2. Yetişkin Eğitim Memnuniyeti Ölçeği Betimsel İstatistikleri**

Madde No	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.	Madde No	$\bar{X}$	SS	Min.	Maks.
1	4,82	0,40	3	5	24	4,44	0,62	2	5
2	4,76	0,42	4	5	25	4,17	0,80	1	5
3	4,79	0,40	4	5	26	4,16	1,04	1	5
4	4,49	0,67	2	5	27	4,48	0,60	2	5
5	4,65	0,53	3	5	28	4,47	0,68	1	5
6	4,76	0,42	4	5	29	4,70	0,47	3	5
7	4,68	0,50	3	5	30	4,65	0,53	3	5
8	4,54	0,56	3	5	31	4,59	0,52	3	5
9	4,69	0,51	3	5	32	4,50	0,67	2	5
10	4,69	0,51	2	5	33	4,59	0,54	3	5
11	4,72	0,46	3	5	34	4,40	0,70	2	5
12	4,60	0,50	2	5	35	4,39	0,80	2	5
13	4,65	0,49	3	5	36	4,41	0,67	3	5
14	4,54	0,72	1	5	37	4,56	0,56	2	5
15	4,72	0,50	3	5	38	4,49	0,62	3	5
16	4,42	0,71	3	5	39	4,61	0,55	3	5
17	4,31	0,83	2	5	40	4,57	0,54	3	5
18	4,59	0,65	1	5	41	4,53	0,60	3	5
19	4,31	0,89	1	5	42	4,53	0,58	3	5
20	4,40	0,71	2	5	43	4,60	0,54	3	5
21	4,14	0,90	1	5	44	4,64	0,50	3	5
22	4,17	0,80	1	5	45	4,71	0,47	3	5
23	4,25	0,80	1	5	46	4,48	0,63	3	5

#### 4.1. Yapı Geçerliliği

Yapı geçerliliğini ölçmek amacıyla

açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulamalı faktör analizi (DFA) yapılmıştır.



#### 4.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Birbiriyle ilişkili p tane değişkeni bir araya getirerek az sayıda ilişkisiz ve kavramsal olarak anlamlı yeni değişkenler (faktörler, boyutlar) bulmayı, keşfetmeyi amaçlayan çok değişkenli bir istatistiktir. Açıklayıcı faktör analizinde, değişkenler arasındaki ilişkilerden hareketle faktör bulmaya yönelik bir işlem gerçekleştirilir. Faktör analizinde aynı yapıyı ölçmeyen maddelerin ayıklanmasında aşağıdaki ölçütler dikkate alınır (Büyüköztürk, 2011:124-125):

1- Faktör yük değerlerinin yüksek olması. 0,45 ya da daha yüksek olması iyi bir ölçü olmakla birlikte bu oran 0,30'a kadar indirilebilir.

2- Maddelerin tek bir faktörde yüksek yük değerine, diğer faktörlerde düşük yük değerine sahip olması gereklidir. Bunun için her maddenin en yüksek faktör yüküne sahip olduğu faktör dışındaki faktörlerle faktör yük farkının en az 0,10 olması gerekir.

3- Ortak faktör varyansının toplam varyansın 2/3'ü kadar olması beklenir. Faktör

sayısı az olduğunda bu oran %30'lara kadar düşebilir.

Açıklayıcı faktör analizinde KMO 0,81; Bartlett's küresellik testi anlamlılık düzeyi ise  $p < 0,01$  olarak ölçülmüştür. 550 kişilik örneklem ile yapılan uygulamadan elde edilen veriler ile açıklayıcı faktör analizi yapılmasının uygun olduğu gözlenmiştir (Tablo 3). Kapsam geçerliğinde oluşturulan yapıya uygun olarak 46 soru ve 7 faktör ile başlanan açıklayıcı faktör analizinde ilk Varimax döndürmesinde Tablo 3'teki gibi sonuçlar elde edilmiştir.

İlk Varimax döndürmesi sonucunda yedi faktörlü yapının uygunluğuna ilişkin yamaç birikinti grafiği incelendiğinde beşinci faktörden sonra eğimin azaldığı gözlemlendi. Tablo 3'teki açıklanan varyanslar incelendiğinde sırasıyla %17,4 - %10,3 - %9,3 - %8,5 - %8,3 - %7,4 ve %5,2 olarak gerçekleştiği görülmektedir. Elde edilen yapının uygunluğu için faktörlerdeki maddelerin faktör yükleri ve diğer faktörlerle ilişkileri de incelenmiştir.

**Tablo 3.** Yetişkin Eğitim Memnuniyeti Ölçeği Açıklayıcı Faktör Analizi Sonuçları (İlk Varimax)

M.No	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	Açıkladığı Varyans (%)	Özdeğer
1	0,710							17,40	16,25
2	0,673								
3	0,598								
4	0,269								
5	0,510								
6	0,842								
7	0,634								
8	0,356								
9		0,388						10,33	4,02
10		0,233							
11		0,347							
12		0,614							
13		0,559							

14		0,538							
15		0,454							
16		0,502							
17		0,349							
18		0,704							
19			0,722						
20			0,706					9,32	3,19
21			0,766						
22			0,723						
23				0,067					
24				0,452					
25				0,570				8,50	2,17
26				0,223					
27				0,549					
28				0,304					
29					0,186				
30					0,327				
31					0,503				
32					0,715				
33					0,446			8,28	1,83
34					0,507				
35					0,402				
36					0,707				
37					0,266				
38						0,806			
39						0,796			
40						0,813			
41						0,827		7,36	1,66
42						0,832			
43						0,803			
44						0,757	0,107		
45						0,710	-,078	5,17	1,40
46						0,744	0,005		
Kaiser-Meyer Olkin: 0,81 Batlett's Test of Sphericity Sig. : 0,00								66,36	

Tablo 2 incelendiğinde başlangıçta planlanan faktörlerde yer almayan; kendi faktöründeki faktör yükü düşük olan maddeler tespit edildi. Yedinci faktörde yer alan 44, 45 ve 46. maddelerinin faktör yüklerinin ait oldukları faktörde 0,30'un altında kaldığı, negatif olarak gerçekleştiği ve altıncı ve yedinci faktörlerin tek faktörde toplandıkları tespit edildi (Tablo 3, F7 sütunu). Söz konusu maddeler altıncı faktörde oldukça yüksek

faktör yüklerine sahiptirler. Altıncı faktörün "eğitim çıktıları", yedinci faktörün "genel değerlendirme" olduğu ve ifadeler incelendiğinde "mutlu bir şekilde ayrılıyorum", "hedeflerime ulaşmış şekilde ayrılıyorum", "bu eğitimi arkadaşlarıma öneririm" şeklinde olduğu ve bu ifadelerin altıncı faktördeki ifadeler ile anlam bütünlüğü oluşturabileceği kabul edilebilir (Tablo 3). Bu durumda ölçeğin başlangıçta planlanan yedi faktörlü yapısı

yerine altı faktörlü yapısının daha uygun olacağı uygun görüldü.

Faktör analizi, bir faktörleştirme ya da ortak faktör adı verilen yeni kavramları ortaya çıkartma ya da maddelerin faktör yük değerlerini kullanarak kavramların işlevsel tanımlarını elde etme süreci olarak tanımlanmaktadır. İyi bir faktörleştirmede ya da faktör çıkartmada “faktör azaltma olmalıdır”, “üretilen yeni değişken ya da faktörler arasında ilişkisizlik sağlanmalıdır”, “ulaşılacak sonuçlar/faktörler anlamlı olmalıdır”. Faktör analizinde, faktörleştirme ya da faktör çıkartmada birçok yöntem bulunmakla birlikte sosyal bilimlerde temel bileşenler analizi sık kullanılan yöntemlerdendir. Faktör analizinde faktörleştirme tekniği seçilirken döndürme teknikleri olmaksızın çözüm üretilemeyeceği akıldan çıkarılmamalıdır. Bu nedenle döndürme tekniklerinden Varimax döndürme yöntemi sıkça kullanılmaktadır Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2011: 197). En iyi

faktör yapısını elde etmek amacıyla yapılan Varimax döndürmeleri sonucunda Tablo 3'teki sonuçlar elde edildi. Elde edilen yapı incelendiğinde özdeğeri 1'in üzerinde 6 faktör olduğu ve 6 alt boyuta dağılan 30 maddenin yer aldığı tespit edildi. 6 alt boyutun varyansa katkıları sırasıyla %21,83 - %15,46 - %10,37 - %9,81 - %7,55 ve %6,55 olarak bulundu. Maddelerin ait oldukları faktörlerdeki yük değerleri 0,52 ile 0,85 arasında değişmektedir. İlk beş faktördeki madde sayısı azalmakla birlikte tüm maddeler kendi faktörlerinde yer almaktadır. Altıncı ve yedinci faktörler başlangıçta olduğu gibi yine tek faktörde toplanmaktadır. Söz konusu maddeler altıncı faktörde oldukça yüksek faktör yüklerine sahiptirler. Bu nedenle “eğitim çıktıları” ve “genel değerlendirme” faktörlerinin “eğitim çıktıları ve genel değerlendirme” faktörü altında birleştirilmesi için doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarının da incelenmesine karar verildi.

**Tablo 3.** Yetişkin Eğitim Memnuniyeti Ölçeği Açımlayıcı Faktör Analizi Sonuçları (Son Varimax)

M. No	F1	F2	F3	F4	F5	F6	Açıkladığı Varyans (%)	Özdeğer
2	0,735						21,83	11,89
3	0,592							
6	0,834							
7	0,685							
10		0,761					15,46	3,29
11		0,642						
13		0,563						
17		0,657						
19			0,719				10,37	2,15
20			0,700					
21			0,815					
22			0,824					
26				0,724			9,81	1,70
27				0,523				
28				0,648				
29					0,755		7,55	1,27

30					0,851			
31					0,823			
32					0,596			
33					0,720			
34					0,659			
38						0,816		
39						0,785		
40						0,805		
41						0,844		
42						0,856	6,55	1,17
43						0,801		
44						0,737		
45						0,677		
46						0,745		
Kaiser-Meyer Olkin: 0,84 Batlett's Test of Sphericity Sig. : 0,00							71,57	

#### 4.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizi

Doğrulayıcı faktör analizi ve yapısal eşitlik modellerinde, model uyumunun değerlendirilmesinde Ki-kare istatistiği ( $X^2$ ), ki-kare istatistiğinin serbestlik derecesine oranı ( $X^2/sd$ ), tahmin edilen bireysel parametre tahminlerinin istatistiksel anlamlılığı (t değeri), "kalıntılara dayanan" (SRMR, GFI), "bağımsız modele dayanan" (NFI, NNFI, CFI) ve "yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA)" olarak sınıflandırılan uyum indeksleri kullanılmaktadır (Bayram, 2010). Uyum indekslerinin kabul edilebilirlik ve iyi uyum (Bayram, 2010; Sümer, 2000; Raykov,

1997:329-333) değerlerine Tablo 4'te yer verilmiştir.

Ölçeğin başlangıçta planlanan yapısına uygun olarak madde faktör ilişkisi kurularak yapılan doğrulayıcı faktör analizinde, 7 faktörlü yapının ve tüm maddelerin en iyi yapıyı vermediği; model uyumunun sağlanmadığı gözlemlendi. Açıklayıcı faktör analizindeki sonuçlara benzer şekilde model uyumunu bozan maddeler olduğu görüldüğünden gerekli maddelerin elenmesi sonucunda 7 faktörlü yapının uyum indeksinin yine de sağlanmadığı görüldü (Tablo 5).

**Tablo 5.** Doğrulayıcı Faktör Analizi Uyum İndeksleri

Model Uyum İndeksleri	Elde Edilen Değerler		Uyum Değerleri	
	6 faktörlü yapı	7 faktörlü yapı	Kabul Edilebilir	İyi / Çok İyi
$X^2/sd$	9,78	4,97	$0 < X^2/sd < 5$	$0 < X^2/sd < 3$
RMSEA	0,13	0,08	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,10$	$0,00 \leq RMSEA \leq 0,05$
SRMR	0,09	0,06	$0,00 \leq SRMR \leq 0,08$	$0,00 \leq SRMR \leq 0,05$
GFI	0,57	0,83	$0,90 \leq GFI \leq 1,0$	$0,95 \leq GFI \leq 1,0$
NFI	0,87	0,95	$0,90 \leq NFI \leq 1,0$	$0,95 \leq NFI \leq 1,0$
NNFI	0,87	0,95	$0,90 \leq NNFI \leq 1,0$	$0,95 \leq NNFI \leq 1,0$
CFI	0,88	0,96	$0,90 \leq CFI \leq 1,0$	$0,95 \leq CFI \leq 1,0$

Model uyumunun yine de sağlanamaması nedeniyle altıncı ve yedinci faktörlerin (açımlayıcı faktör analizinde olduğu gibi) kalan maddeleri birleştirilerek kontrol edildi. Doğrulayıcı faktör analizinin son adımında ölçeğin 6 faktör ve 30 madde ile en iyi yapıyı elde ettiği tespit edilmiştir. Uyum indekslerinin kabul edilebilir ve çok iyi uyum düzeyine çıktığı, tüm maddeler için t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu ve modelin iyi uyum verdiği bulgusu elde edilmiştir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2010:271-

272; Meydan ve Şeşen, 2011:37). Modele ilişkin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 6'te gösterilmiştir.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre faktör yükleri "Eğitim Sunum Becerileri" faktöründe 0,67-0,90 aralığında; "Eğitim İletişim Becerileri" faktöründe 0,63-0,75 aralığında; "Eğitim Organizasyonu" faktöründe 0,73-0,89 aralığında; "Eğitim Amacı" faktöründe 0,58-0,89 aralığında; "Eğitim Çıktıları ve Genel Değerlendirme" faktöründe 0,74-0,89 aralığında değişmektedir (Tablo 6).

**Tablo 6. Yetişkin Eğitim Memnuniyeti Ölçeği DFA Sonuçları**

Faktör ve Maddeler	Yeni No	Std. $\beta$	t	p	R <sup>2</sup>
Eğitmen Sunum Becerileri					
M2	1	0,90	26,38	0,000	0,81
M3	2	0,81	22,83	0,000	0,66
M6	3	0,75	21,43	0,000	0,56
M7	4	0,67	18,21	0,000	0,45
Eğitmen İletişim Becerileri					
M10	5	0,72	17,98	0,000	0,52
M11	6	0,75	19,35	0,000	0,56
M13	7	0,66	16,90	0,000	0,44
M17	8	0,63	15,99	0,000	0,40
Eğitim Ortamı					
M19	9	0,63	14,88	0,000	0,40
M20	10	0,77	18,21	0,000	0,59
M21	11	0,79	19,66	0,000	0,62
M22	12	0,65	15,28	0,000	0,42
Eğitim Organizasyonu					
M26	13	0,73	19,54	0,000	0,53
M27	14	0,89	25,07	0,000	0,79
M28	15	0,82	21,59	0,000	0,67
Eğitim Amacı					
M29	16	0,76	21,36	0,000	0,58
M30	17	0,83	23,68	0,000	0,69
M31	18	0,89	26,50	0,000	0,79
M32	19	0,69	18,90	0,000	0,48
M33	20	0,82	23,50	0,000	0,67
M34	21	0,58	14,82	0,000	0,34
Eğitim Çıktıları ve Genel Değerlendirme					
M38	22	0,75	20,62	0,000	0,56

M39	23	0,74	20,34	0,000	0,55
M40	24	0,80	22,37	0,000	0,64
M41	25	0,83	23,89	0,000	0,69
M42	26	0,80	22,18	0,000	0,64
M43	27	0,89	26,95	0,000	0,79
M44	28	0,78	21,62	0,000	0,61
M45	29	0,76	21,14	0,000	0,58
M46	30	0,79	22,22	0,000	0,62

#### 4.2. Ölçeğin Güvenirliği

Güvenirlik çalışması kapsamında uygulanan madde analizi yöntemlerinden madde-toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklar. Madde-toplam korelasyonunun pozitif ve yüksek olması, maddelerin benzer davranışları örneklediğini gösterir ve testin iç tutarlığının yüksek olduğunu gösterir. Genel olarak madde-toplam korelasyonu 0,30 ve daha yüksek olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiği, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin zorunlu görülmesi durumunda teste alınabileceği söylenebilir

(Büyüköztürk, 2011:171). Madde analizinde kullanılan diğer bir yöntem alt ve üst çeyrekler t-testidir. Testin toplam puanlarına göre alt%27 ve üst%27'lik grupların madde ortalama puanları arasındaki farkların ilişkisiz t-testi kullanılarak sınanması sonucunda gruplar arasında anlamlı farklılık çıkması testin iç tutarlığının bir göstergesi olarak değerlendirilir. Her iki analiz (madde toplam korelasyonu ve alt ve üst çeyrekler testi) maddelerin bireyleri ölçülen davranış bakımından ne derece ayırt ettiğini gösterir (Büyüköztürk, 2011,171-172).

**Tablo 7. Yetişkin Eğitim Memnuniyeti Ölçeği Madde Analizi Sonuçları**

	Madde No	t (n1=n2=149)	r (n=550)	$\alpha$	$\alpha$
Eğitmen Sunum Becerileri	M2	-16,14**	0,614	0,853	0,937
	M3	-15,90**	0,614		
	M6	-11,67**	0,478		
	M7	-15,42**	0,485		
Eğitmen İletişim Becerileri	M10	-18,49**	0,541	0,761	
	M11	-16,11**	0,586		
	M13	-19,27**	0,566		
	M17	-20,22**	0,543		
Eğitim Ortamı	M19	-11,85**	0,413	0,816	
	M20	-12,82**	0,488		
	M21	-15,11**	0,488		
	M22	-15,36**	0,437		
Eğitim Organizasyonu	M26	-16,39**	0,545	0,770	
	M27	-37,26**	0,624		
	M28	-18,11**	0,608		
Eğitim Amacı	M29	-18,49**	0,634	0,892	
	M30	-18,44**	0,629		
	M31	-31,82**	0,700		
	M32	-21,36**	0,599		

	M33	-24,51**	0,696		
	M34	-21,45**	0,511		
Eğitim Çıktıları ve Genel Değerlendirme	M38	-22,10**	0,599	0,945	
	M39	-25,45**	0,673		
	M40	-32,20**	0,681		
	M41	-30,03**	0,603		
	M42	-26,59**	0,600		
	M43	-24,82**	0,707		
	M44	-20,73**	0,590		
	M45	-19,67**	0,605		
	M46	-28,94**	0,670		

r: Madde Toplam Korelasyonu t: Alt ve üst %27 t testi  $\alpha$ : Cronbach Alpha \*\*p<0,01

Tablo 6'daki güvenilirlik analizi sonuçları incelendiğinde ölçeğin Cronbach Alpha katsayısı 0,94 düzeyinde oldukça yüksek bulunmuştur. Alt boyutların Cronbach Alpha katsayıları sırasıyla 0,85 – 0,76 – 0,82 – 0,77 – 0,89 ve 0,95 olarak hesaplanmıştır. Ölçekteki tüm maddeler için madde-toplam korelasyonlarının 0,30'dan yüksek (0,41 ile 0,71 aralığında) olduğu, tüm maddelerin alt ve üst %27'lik kısımlarının karşılaştırılmasına ait t değerlerinin 0,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir (Tablo 7).

## 5. SONUÇ

Eğitim, insanların öğrenmesine yardım etmektir. Öğrenme ise insanların tecrübe ederek, keşfederek, soruşturarak, araştırarak oluşturduğu karşılıklı bir ilişkidir. İşletmeler, çalışanlarına uyguladıkları eğitimin etkinliğini arttıracak ve öğrenmeyi sağlayacak en iyi öğrenme fırsatlarını yaratmak için çaba harcamalı ve bunun için gerekli kaynakları eğitim ve geliştirme bütçesine tahsis etmelidirler. Tüm bu çabaların ve harcanan bütçenin sonucunda eğitim programının yapılmış olması amaçlanan sonuca ulaşmayı garanti etmeyeceği için eğitimin değerlendirilmesi kritik önem taşımaktadır. Yetişkinlerin memnun ve mutlu olmadıklarında öğrenmeyi reddettikleri de göz önüne bulundurulduğunda eğitim memnuniyetinin ölçülmesi ve sonucunda gerekli iyileştirici aksiyonların alınması kritik

önem taşımaktadır. İlgili alan yazın incelendiğinde eğitim değerlendirme konusunda Kirkpatrick ve CIPP modelleri (Kirkpatrick, 1987; Phillips, 1997) ve bunları temel alarak özellikle eğitim verimliliğinin ölçümüne yönelik geliştiren modeller (Alliger, Janak, 1989; Clement, 1982; Synder, Raben, Farr, 1980; Aktaran: Kraiger, Ford, Salas, 1993) bulunmasına rağmen, yetişkin eğitim memnuniyetini ölçen bir model ya da ölçek bulunmadığı görülmektedir. İşte bu noktada çalışmamız yetişkin eğitim memnuniyetini ölçmeyi amaçlayan bir ölçek geliştirmeyi amaçlamıştır.

Bu ölçek sayesinde eğitimci sunum becerileri, eğitimci iletişim becerileri, eğitim ortamı, eğitim organizasyonu, eğitim amacı, eğitim çıktıları ve genel değerlendirme kırılımında memnuniyet detaylı olarak ölçümlenebilecek ve gerekli aksiyonların analiz edilmesi sağlanabilecektir.

"Yetişkin Eğitim Memnuniyeti" ölçeği için yapılan güvenilirlik ve geçerlik analiz sonuçları birlikte değerlendirildiğinde, ölçekte kalan maddelerin geçerliklerinin yüksek olduğu, ölçmek istenen davranış bakımından örnekleme ayırt ettikleri ve ölçeklerde yer alan maddelerin ölçek içinde aynı davranışı ölçmeye yönelik maddeler oldukları; ölçeğin 30 madde 6 faktörlü yapısıyla güvenilir ve geçerli bir ölçme aracı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen ölçeğe ait soru formu EK-1'de kullanıma sunulmuştur.

**KAYNAKÇA**

- Akay, C. ve Ültanır, E. (2010). Andragojik temellere dayalı kolaylaştırılmış okuma - yazma eğitimi (KOYE) sürecine yönelik koya eğitimcilerinin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 75-88.
- Alpaydın, Y. (2005). Türkiye’de STK’ların yetişkin eğitime katkısı. *Sivil Toplum*, 3(12), 81-90.
- Andreopoulos, G. J. ve Richard, P.C. (1997). *Human rights education for the twenty-first century*, Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Toroslu, G.A. (2013). Halk eğitimi merkezlerinde uygulanmakta olan modüler yetişkin eğitimi programlarının yeterliliklerinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 38(168), 3-6.
- Barutçugil, İ. (2002). *Eğiticinin eğitimi*. 2. Basım, İstanbul: Kariyer Yayıncılık,
- Bayram, N. (2010). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş*. Bursa: Ezgi Kitabevi,
- Bülbül, S. (1991). *Halk eğitime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Ders Kitapları Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2011). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. 14. Baskı, Ankara: PEGEM Akademi.
- Charters, A.N. (1986). *Perspectives of Adult Education*. Syracuse: Syracuse University SUPF.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Duman, A. (2000). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınları.
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler eğitimi*. Genişletilmiş İkinci Baskı, Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gökkaya, Z. (2014). *Yetişkin eğitiminde yeni bir yaklaşım: oyunlaştırma*. Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 11-1(21), 71-84.
- Güneş, F. (1991). *Uluslararası yetişkin eğitimi konferanslarında halk eğitimcisi yetiştirme eğilimleri*. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 3, 125-144.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin eğitimi (Halk eğitimi)*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Hançer, M. (2004). *İşletmelerde verimliliği artırma ve insan kaynakları*, 1. Basım, Ankara: Detay Yayıncılık.
- Hodgetts, R. M. ve Kroeck, G. (1992). *Personnel and human resource management*, San Diego, FL: Harcourt Brace Jovanovich.
- Kaya, E. (2014). *Küreselleşme sürecinde yaşam boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi gerçeği*. *Akademik İncelemeler Dergisi*, 9(2), 91-111.
- Kelly, J. M. (1987). *Building cost-effective training programs*. *Modern business reports*, New York: Alexander Hamilton Institute.
- Kirkpatrick, D. L (1987). *Evaluation of Training*. In R.L. Craig(Ed). *Training and development handbook: a guide to human resource development*. 3rd edition, New York: Mc Graw-Hill.
- Kraiger, K., Ford, J.K. ve Salas, E. (1993). *Application of cognitive, skill-based and affective theories of learning outcomes to new methods of training evaluation*. *Journal of applied psychology*, 78(2), 311-328
- Meydan, C. H. ve Şeşen, H. (2011). *Yapısal eşitlik modellemesi AMOS uygulamaları*. Ankara: Detay Yayıncılık.
- Miser, R. (1999). *Halk eğitimi ve toplum kalkınması*. Ankara: MEB Yayınları.
- Miser, R. (2002). *Küreselleşen dünyada yetişkin eğitimi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35(1-2), 55-60.
- Noe, R.A. (2009). *İnsan kaynakları eğitim ve gelişimi*, 2.Baskı, Editör: Canan Çetin, İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (Yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özmen, P., Manaav, S. G., Soykan, Şahin,



- Türk, Y.Z. ve Çetin, M. (2012). Yeni mezun askeri tabiplerin askeri sağlık hizmetleri eğitim algıları. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 11 (5) , 513-520.
- Phillips, J.J. (1997). *Handbook of evaluation, measurement methods*. 3rd edition, New York: Routledge.
- Raykov, T. (1997). Scale reliability, cronbach's coefficient alpha, and violations of essential tau-equivalence with fixed congeneric components. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 329-353.
- Rockhill, K. (1988). Halk eğitiminde katılmanın araştırılması: Niteliksel yaklaşımın gizli gücü. Çeviren: Ayhan. S, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 21(11), 449-467.
- Sabuncuoğlu, Z. (2000). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, İstanbul: Kitap Ofset.
- Sork, T.J. & Newman, M. (2004). *Program development in adult education and training*. maidenhead, Milton Keynes: Open University Press.
- Sümer, N. (2000). Yapısal eşitlik modellemeleri: temel kavramlar ve örnek uygulamalar. *Türk Psikoloji Yazıları*, 3(6) , 49-74.
- Şencan, H. ve Erdoğan, N. (2001). İşletmelerde eğitim ihtiyacı analizi. 1. Basım, İstanbul: Beta Yayınevi.
- Şimşek, M.Ş. ve Öge, H.S. (2007). *Stratejik ve uluslararası boyutları ile insan kaynakları yönetimi*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Taymaz, H. (1992). *Hizmet içi eğitim*. 2. Basım, Ankara: PEGEM Yayıncılık.
- Turner, B. S. (2007). *Eşitlik*, Ankara: Dost Kitapevi.
- Uyargil, C.. (2010). *İnsan kaynakları yönetimi*. 5. Baskı, İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Özsoy, S. ve Ünal, L. I. (1999). Toplumsal bilimlerdeki yeni açılımlar ışığında Türkiye'de eğitim bilimleri. IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi (10-12 Eylül 1997) Bildirileri, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 3, 33-59.
- Yıldız, A. (2004). Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-97.

## EK-1: YETİŞKİN EĞİTİM MEMNUNİYETİ (YEM) ÖLÇEĞİ SORU FORMU

		Kesinlikle Katılıyorum	Katılıyorum	Kararsızım	Katılmıyorum	Kesinlikle Katılmıyorum
<b>EĞİTMEN SUNUM BECERİLERİ</b>						
1	Eğitmenin konuyla ilgili bilgisi yeterliydi.					
2	Eğitmenin konuyla ilgili tecrübesi yeterliydi.					
3	Eğitmenin sunum şekli akıcıydı.					
4	Eğitmen konuya ilgi topladı.					
<b>EĞİTMEN İLETİŞİM BECERİLERİ</b>						
5	Eğitmenin verdiği mesajlar açık ve anlaşılabilirdi.					
6	Eğitmenin kullandığı dil grubun seviyesine uygundu.					
7	Eğitmen gruba hâkimdi.					
8	Eğitmen eğitimin içeriğini katılımcıların görev alanı ile ilişkilendirdi.					
<b>EĞİTİM ORTAMI</b>						
9	Eğitim salonu uygundu.					
10	Eğitim zamanı uygundu.					
11	Eğitim salonu sıcaklığı uygundu.					
12	Eğitim salonu ışıklandırması uygundu.					
<b>EĞİTİM ORGANİZASYONU</b>						
13	Eğitimle ilgili bilgilendirme zamanında yapılmıştı.					
14	Katılımcı sayısı uygundu.					
15	Eğitim sırasında ortaya çıkan sorunlar anında çözüme kavuştu.					
<b>EĞİTİM AMACI</b>						
16	Eğitimin içeriği açık ve anlaşılırdı.					
17	Eğitim amacına uygun olarak tasarlanmıştı.					
18	İçerik konuya ilişkin temel kavramları kapsıyordu.					
19	Kullanılan görsel ve işitsel materyaller öğrenmeyi kolaylaştırıcı idi.					
20	Eğitim sunumu amacına uygundu.					
21	Katılımcı dökümanı yeterliydi.					
<b>EĞİTİM ÇIKTILARI ve GENEL DEĞERLENDİRME</b>						
22	Eğitim mesleki gelişimime olumlu katkı sağladı.					
23	Eğitim kişisel gelişimime olumlu katkı sağladı.					
24	Eğitim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı.					
25	Eğitim kurumumda uygulayabileceğim yeni bilgi ve beceriler kazandırdı					

26	Eğitim meslektaşlarımla paylaşabileceğim yeni mesleki bilgi ve beceriler kazandırdı.						
27	Eğitim konuya olan ilgimi artırdı.						
28	Bu eğitimi diğer çalışma arkadaşlarıma da öneririm.						
29	Eğitimden mutlu bir şekilde ayrılıyorum.						
30	Eğitimden hedeflerime ulaşmış bir şekilde ayrılıyorum.						

